

# ACADEMIC SOCIAL RESOURCES Journal



**Vol: 8, Issue:50**  
**JUNE 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](mailto: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

<b>Editör/ Editor</b>	
Associate Prof. Dr. Cholpon TOKTOSUNOVA	Rasulbekov Kyrgyz University of Economics / Kirghizistan
<b>Disciplines Editor/Disiplin Editörleri</b>	
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
<b>Foreign Language Linguist/Yabancı Dil Uzmanı</b>	
Dr. Gulsum VEZİR OĞUZ	İstanbul Gelişim University
<b>Index Supervisor / İndeks Sorumlusu</b>	
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. Abdıkalk 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. Bakit 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
<b>PUBLICATION BOARD / YAYIN KURULU</b>	
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. Glbahar ATASEVER	Mula Sıtkı Koman University
Prof.Dr. Gulmira ABDİRASULOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Assoc. Prof. Dr. Gzeliye HAZIYEVA	G. Ibrahimov 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. Karlıgash BAYTANASOVA	Al - Farabi Kazak National University
Prof.Dr. Keles Nurmaılı JAYLIBAY	Kazakh State Women's Teacher Training University
Assoc.Prof.Dr. Kenes JUSUPOV	M. Tınıbayev Kazakh Vehicle and Communication Academy
Prof.Dr. Kenjehan MEDEUBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Prof.Dr. Kulaç MAMIROVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Assoc. Prof. Dr. Nagbdu KAMAROVA	Yessenov University
Assoc. Prof. Dr. Rasul İMAMKULOV	Termez State University
Assoc. Prof. Dr. Rozaliya BAYAZİTOVA	Bashkir State Pedagogical University
Assoc. Prof. Dr. Ruzikul MUSTAFAKULOV	Termez State University
Prof.Dr. Susın Haseneyn El-HUDHUDİ	El Ezher University
Prof.Dr. Shıgeko KAMİSHİMA	Sapparo City University
Prof.Dr. ara 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
<b>REFeree LIST / HAKEM LİSTESİ</b>	
Prof.Dr. Asım ÇOBAN	Amasya University
Prof.Dr. Başak KOCA ÖZER	Ankara University
Prof.Dr. Deniz AYTAÇ	Hitit University
Prof.Dr. kr ADA	Bursa Uludağ University
Prof.Dr. Tolga ULUSOY	Kastamonu University
Associate Prof.Dr. Abdullah DURAKOLU	Abant İzzet Baysal University
Associate Prof.Dr. Ekrem Ziya DUMAN	Gazi University
Associate Prof.Dr. Didem SENLER	Ege University
Associate Prof.Dr. Fatmanur Kübra AYLAN	Selçuk University
Associate Prof.Dr. Gonca KÖSE	Dokuz Eylül University
Associate Prof.Dr. Mehmet SARİOLAN	Balıkesir University
Associate Prof.Dr. Ömer Okan FETTAHLİOLU	Kahramanmaraş Sti İmam University
Associate Prof.Dr. Serkan VURAL	Yalova University
Associate Prof.Dr. Uur CEYLAN	Kütahya Dumlupınar University
Assist.Prof.Dr. Abdurrazak GÜLTEKİN	Bingöl University
Assist.Prof.Dr. Adil CALAP	Avrasya University
Assist.Prof.Dr. Asra BABAYİİT	Kıbrıs İlim University
Assist.Prof.Dr. Basri GENÇCELEP	Atatürk University
Assist.Prof.Dr. Mehmet FUAT LEVENDOLU	Van Yüzüncü Yıl University
Assist.Prof.Dr. zgr YAYLA	Akdeniz University

Assist.Prof.Dr. Samed SAKMAN	Kırıkkale University
Assist.Prof.Dr. Serhat ERDEM	Atatürk University
Assist.Prof.Dr. Suat TAŞKESEN	Kapadokya University
Dr. Fahriye BALKIR	Yakın Doğu University
<b>INDEXED / İNDEKSLER</b>	
ICI Journals Index Copernicus	
SOBİAD Atıf Dizini	
Directory of Research Journals Indexing	
International Institute Of Organized Research (I2OR)	
Directory of Open Access Scholarly Resources (ROAD Index)	
Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)	
International ResearchBible (Academic Resource Index)	
Social Science Research Network (SSRN)	
Active Search Results Engineer (ASR)	

**Murat Han Er**

**Game-Based Learning, Collaborative Learning, and Peer Assessment In The Photography Department**  
2718-2735

**Gürkan Ulusoy; Esra Özkahveci & Funda Demiroğlu**

**Türkiye’de Davranışsal Ekonomi Çalışmaları: Pazarlama ve Finans Alanlarına İlişkin Literatür Özeti**  
Behavioral Economic Studies in Turkey: Summary of the Literature on Marketing and Finance Fields  
2736-2752

**Ahmet Üstün & Şeyma Bilyay**

**Kadın Öğretmenlerin Yöneticiliği Tercih Etmeme Nedenlerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi**  
Investigation Of The Reasons Female Teachers Don't Prefer Manager According To Teacher's Opinions  
2753-2758

**Alpaslan Gözler & Mehmet Acarbaş**

**Öğretmenlik Kariyer Basamakları Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi**  
Examination of Graduate Thesis on the Career Stage of Teaching  
2759-2765

**Bahar Deveci**

**Aşçılık Eğitimine İlişkin Algıların Metafor Analizi ile İncelenmesi**  
Examination of Perceptions About Cookery Education With Metaphor Analysis  
2766-2782

**Cengiz Özgün**

**Türkiye’nin Tarım Politikasında Gül Üretiminin Dünü, Bugünü, Yarını: Isparta’da Bir Alan Çalışması**  
The Past, Present and Future of Rose Production in Turkey's Agricultural Policy: A Field Study in Isparta  
2783-2798

**Çiğdem Gök & Meryem Karaaziz**

**Obsesif Kompulsif Bozukluk ve Bilişsel Davranışçı Terapisi Üzerine Sistemik Derleme**  
On Obsessive Compulsive Disorder and Cognitive Behavioral Therapy Systematic Compilation  
2799-2805

**Cansev Meşe Yavuz**

**Diyet Alımının Değerlendirilmesinde Yanlış Özbildirim Problemi**  
The Problem of Misreporting in the Assessment of Dietary Intake  
2806-2812

**Ekin Karakuyu & Ayşen Temel Eğinli**

**Sosyal Medyada Benlik Sunumu: Instagram’da Influencer’ların Benlik Sunumunda Sözsüz Davranış Unsurlarına Yönelik Bir Araştırma**  
Self-Presentation On Social Media: A Research On The Factors Of Nonverbal Behavior In Influencer’s Self-Presentation On Instagram  
2813-2822

**Şadi Karasahinoğlu & Saniye Nur Sürücü**

**Sosyal Sorumluluk ve Farkındalık Yaratma Amaçlı Afişlerin İncelenmesi**  
Examination of Posters Aimed at Creating Social Responsibility and Awareness  
2823-2831

**Serkan Aylan & Şükran Nur Bayraktar**

**Konaklama İşletmesi İşgörenlerinin İşyeri Marka Algılarının Tespit Edilmesi ve Demografik Değişkenlere Göre Farklaşmasının Analizi**  
Determination of Employee Brand Perceptions of Hospitality Employees and Analysis of Differentiation According to Demographic Variables  
2832-2839

**Fatih Ordu**

**Orman Metaforu Etrafında Hüseyin Rahmi’nin İstanbul’u**  
Huseyin Rahmi’s Istanbul Around The Forest Metaphor  
2840-2847

**Esra Bal Esen & Beyhan Zabun**

**Behice Boran’ın Toplumsal Yapı Çözümlemelerinde Ekonomi-Mekân-İş Bölümü**  
Economy-Space-Division of Labor in Behice Boran’s Social Structure Analysis  
2848-2852

<b>Mehmet Çatal; Tarık Nacı; Zeki Ufuk Uysal &amp; Sinem Şen</b> <b>Okul Müdürlerinin Karşılaştığı Sorunlara Yönelik Görüşleri: Nitel Bir İnceleme</b> Opinions on the Problems Faced by School Principals: A Qualitative Study 2853-2861
<b>Zehra Torun Ateş; Bekir Telli; Tuğçe Aras &amp; Hava Beyazateş</b> <b>Lisansüstü Eğitim Yapan Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar</b> Problems Experienced by Postgraduate Teachers 2862-2870
<b>Mustafa Bilgin; Mehmet Karagöz; Hüsamettin Aydemir &amp; Üzeyir Hatipoğlu</b> <b>Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Meslek Etiği İle İlgili Görüşleri</b> Anatolian High School Teachers' Views on Professional Ethics 2871-2888
<b>Hatice Cücü ; Gürkan Fırat; Emre Kaymakçı; Nuri Oral; İbrahim Kuzan &amp; Melike Özer</b> <b>Örgütsel Güven ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi</b> Evaluation of Teachers' Views on Organizational Trust 2889-2901
<b>Ayşenur Doğan; Tuba Yılmaz &amp; Ahmet Çiftçi</b> <b>Okul Öncesi Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitimde Oyun Temelli Eğitim Hakkında Görüşleri</b> Preschool Teachers' Opinions on Game-Based Education in Preschool Education 2902-2907
<b>Ufuk Aytakin; Sinem Aytakin; Ömer Akıncı; Elif Akıncı; Hüseyin Ukuşlu &amp; Ferah Gürbüz</b> <b>Yenilenebilir Enerji Kaynakları İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi</b> Evaluation of Teachers' Views on Renewable Energy Sources 2908-2919
<b>Kübra Pandul Ocaklı; Zeynep Gökcalp Kars; Fatma Ağar Üstündağ &amp; Bayram Atmaca</b> <b>Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları: Nitel Bir Araştırma</b> Teachers' Perceptions of School Culture: A Qualitative Study 2920-2930

## Game-Based Learning, Collaborative Learning, and Peer Assessment In The Photography Department

### ABSTRACT

The aim of the current study is to explore the attitudes of photography department students toward Game-Oriented Learning, Peer Assessment, and Collaborative Learning and the effects of Game-Oriented Learning, Peer Assessment, and Collaborative Learning on their learning. Participants are (N:23) students of the Faculty of Fine Arts Photography Department. The current research adopted a mixed method (qualitative and quantitative) design with two groups; Experimental and Control. The treatment lasted for 7 weeks. The experimental group received treatment of Game-Based Learning, Collaborative Learning, and Peer Assessment with the help of Kahoot Quizzes, Word Puzzles, Board Games, Peer Evaluation, Research Projects, and Presentation Tasks whereas the control group received routine teaching procedures. Data collection tools are; Research Projects, Research Project Presentation Scores, and Semi-structured Interviews. Quantitative data is analyzed through the Independent Sample T-test, Kolmogorov-Smirnova Test, and Shapiro-Wilk Test, and Qualitative data is analyzed via Content Analysis by creating codes and themes. As the study findings of the current research showed, the experimental group that received the treatment outscored the comparison group. The current research is hoped to contribute to the existing knowledge of Peer Assessment / Feedback, Game-based learning, Gamification, and Collaborative learning, especially in photography education along with the practical applications in the field of photography.

**Keywords:** Collaborative Learning, Game-based Learning, Peer Assessment, Photography Education

### INTRODUCTION

As Rand (2015) mentioned "teaching is a learning experience for the artist." which means that being a photo educator is all about inspiration, discovery, expression, and growth. There are numerous causes for why some photographers feel driven to teach. In order for pupils to have the chance to develop into knowledgeable photographers, teachers are the motivating force behind encouraging them to take creative risks in their image-making. It makes sense for educators to want to spark students' curiosity and encourage them to ask probing questions that will lead to rewarding experiences with image-making (as cited in Horner, 2016).

Teaching photography is an interesting and rewarding career, particularly when the student completely grasps the material and realizes that the student has the power and motivation to discover and educate themselves (Fiander, 2015, as cited in Horner, 2016). These incentives are among the motivation that photo educators ought to share with students as well as a significant photography education that might have a permanent impact on students. Some teachers are driven by a desire to improve as educators so as to establish a connection and help their students in a more effective way while others desire to return the favor of kind, outstanding instructors whose mentorships had a profoundly positive influence on their lives (Joslin, 2014 as cited in Horner, 2016).

In every arts education program, assessment is needed to know whether the learner has achieved the goals of the program. Evaluation is an important process that will contribute to the mental, emotional, and social development of the student. Because through evaluation, the intellectual dimension of the art activity is activated and the learner can develop new thinking and application techniques by progressing a little more each time. Başbuğ and Başbuğ (2016) attempted to review the visual arts education within the prepared program, to reveal the aspects that may fail, and to examine the approaches of the educators to the lesson and their expectations from the students. It is to make the lesson richer and more functional by developing technological approaches in order to make the lesson better understood later on. There are various techniques that can be used to evaluate students' artistic learning in visual arts education. However, each assessment technique measures different dimensions of artistic learning. Teachers need to know these differences in order to choose the appropriate techniques (Horner, 2016).

Hence, in this study, the characteristics, scope, application, and evaluation of alternative assessment techniques of Game-Oriented Learning, Peer Assessment, and Collaborative Learning in evaluating the artistic learning of the photography student are emphasized. Thus, it is thought that it will provide a new perspective to art teachers in determining real learning situations and deficiencies in the photography department as well as in the visual arts education.

Murat Han Er<sup>1</sup> 

### How to Cite This Article

Er, M. H. (2023). "Game-Based Learning, Collaborative Learning, and Peer Assessment In The Photography Department", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:50; pp:2718-2735. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70582>

Arrival: 10 April 2023  
Published: 30 June 2023

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

<sup>1</sup> Assist. Prof. Dr., Atatürk University, Faculty of Fine Arts, Department of Photography, Erzurum, Türkiye



## LITERATURE REVIEW

### Assessing Photography Students

The methods used in the education and training process are one of the most effective factors in gaining knowledge, skills, and attitudes. Teachers should be able to break away from traditional teaching methods at school and adopt contemporary teaching methods that students learn by doing. Thus, it is seen that the student's being at the center of the reform movements in education and training, the teacher's role as a guide in this process, and the student's use of scientific process skills have become the most important goals. In this context, it is inevitable for the teacher to use teaching methods and techniques in which the student is at the center, which is described as contemporary teaching methods (Timur and İmer 2012). There are many different types of assessment tools within formative assessment while assessing photography students such as discussions, self-peer assessment, quizzes, projects, assignments, games, critiques, presentations, papers, spontaneous quizzes, and so on. These non-traditional and formal assessment methods provide many benefits for students specifically in terms of promoting their learning and motivating them. However, certain types of challenges might arise in the process of administering "The most difficult thing to evaluate among the fields of study in art education is the product in applied studies. When the student is asked to transform his feelings, thoughts, and images into an art form, the result is also expected to be evaluated (Kırıçoğlu, 2002). However, although the product evaluation scale seems to be a result-oriented scale, it is also a part of the process evaluation. Because of this fact formative assessment tools are preferred because they guarantee a student's memory of the material, their level of comprehension, and their capacity to use it to solve problems and exercise critical thinking and enhance learning (Shute & Kim, 2013).

A formative evaluation occurs when a photographer assesses the images. It is a summative evaluation when a consumer rates the same image. Thus, "Summative assessment, or a judgment that incorporates all of the available data up to a certain point, is the result of the assessment process. At the time of the judgment, this point is considered as a fact " (Taras, 2005). These mentioned assessment processes evaluate the course's long-term learning objectives and are typically higher stakes than the formative testing options. These resources could appear as a test, extensive research effort, photographic collection, or online academic portfolio.

These evaluation tools demonstrate the level of photography expertise, technical proficiency, and intellectual development that students had attained by the end of the course. They should also assess the student's abilities and the tasks they can successfully complete as a result of their knowledge. Students should, for instance, be able to regularly take accurately exposed pictures in a range of lighting conditions. The methods that can be applied in the field of Visual Art activities can be listed as follows (Kırıçoğlu, 2009):

- ✓ Lecture Method: This method is used to make explanations about the subject, or to indicate how the application will be made before the application, and which materials will be used.
- ✓ Question-Answer Method: This method allows the student to think, question and analyze the work.
- ✓ Interactive Question and Answer Method: This method also allows students to give separate answers to the questions asked in interaction with each other, especially in the study of artworks.
- ✓ Problem-Solving Method: It is one of the most effective methods in every field of art, is especially effective in parts such as design, application, putting out work.
- ✓ Demonstration Method: In the Art Education process, this is an effective method for showing visual examples for a better understanding of the subject, and showing how the application and technique will be done.
- ✓ Gamification Method: This method, which enables students to learn while having fun, is applied in all areas of art education such as practice, criticism, Art History, and Aesthetics.
- ✓ Observation and Investigation Method: With this method, which includes taking students to museums, galleries, and environmental studies in order to gain first-hand experience with art, it is ensured that the student establishes a one-to-one relationship with the works, such as the texture, paint thickness, brush strokes, color, size, form, etc.
- ✓ Cooperative Learning Method: It enables students to research information about a theme or a work of art, to associate it with different subjects, and to learn by communicating with each other.

Taking the above information into consideration, Carless (2003) proposed the structure of a well designed assessment should include; type of assessment which fosters cognitive engagement, active participant learners, emphasis on success and a performance, a meaningful cycle of revision and follow-up, and assessment literacy. Additionally, these types of assessments include crucial details on instructional strategies that can be applied to make changes to a course in order to improve its efficacy. According to information stated above, snapshots can also act as alerts, telling teachers that their students may require more opportunities to learn through guidance and necessary feedback. For pupils to be able to correct mistakes or misconceptions, formative evaluation feedback must be given promptly. Students who struggled to retain the information can still learn by returning and presenting the material

from a fresh angle. New knowledge can then be effectively added to and integrated with existing knowledge in this way. Similarly, according to Zimmerman (2011) the parts of the formative process in an art class; are written research, reflection papers, observation records, examinations on instruments (studies), corrections made in line with feedback, sketches in which ideas are developed, and alternative solution suggestions. In fact, they bear the traces of the creative process that constitutes the difficult side of assessment in visual arts but also warn the teacher about the Observing the Learner, Evaluation and Assessment Methods of Visual Arts Teachers where and how to support the development. Zimmerman, transform formative in the process about; 1) a task, 2) the process of a task, 3) self-evaluation, and 4) the student as an individual. These feedbacks given in the process are continuous and therefore meet the student's information needs. Formative assessment aims to continuously check students' understanding in the process of educational activities and to improve teaching with learning-supportive feedback. This approach has been included in the art education literature for a long time as a process or pre-assessment (Beattie, 1997; Hurwitz and Day, 1995; Wilson, 1971; Zimmerman, 1997).

The constructivist theory has also added a perspective that makes subjective processes such as the inclusion of multiple perspectives, collaborative exploration, and student self-analysis more observable to the art education evaluation processes. In this context, besides summative assessment, the importance of formative assessment approaches has increased (Ministry of National Education [MEB], 2020). Keeping this in mind, (Powers, Freedman, & Pitner, 2012) emphasize the importance of collaborative assessment strategies embedded in the learning process that will allow social interaction. Thus, visual arts teachers are expected to develop expertise in assessment and evaluation as an element of their professional competence. The understanding of measurement and evaluation in visual arts education should be proportional to the competencies of teachers in the curriculum and teaching (Özsoy, 2020). Regarding constructivist theory, alternative assessment tools such as games, puzzles, diaries, self-assessments, peer assessments, group discussions, performance assessments, and portfolios are believed to foster learning. These assessment and evaluation techniques, which emerged in the constructivist approach, gave teachers roles such as organizing, designing, and directing the environment (Mamur 2009). With the help of this feedback, the perception and critical thinking abilities of the individual are developing with the introduction of new models into art education with technological developments. Art, like other disciplines, is inspired by technological and sociocultural events and blends it into art education according to its time (Tekin Karagöz, & Mamur, 2022)

On the other hand, some challenges and difficulties arise in terms of photography teachers' assessment literacy. Dilmaç (2020) researched the self-efficacy beliefs of visual arts teachers in using alternative Visual Arts Teachers' Student Monitoring, Lesson Assessment, and Evaluation Approaches assessment tools and concluded that the teachers in general consider themselves insufficient in assessment. Similarly, a study conducted by Mamur (2009) on fine arts high schools revealed that teachers consider measurement and evaluation important in terms of supporting student development, but the research showed that the methods used by teachers do not allow for more realistic and detailed monitoring of the student and the program and making decisions. In these studies, an important part of visual arts teachers shows that they are aware of the importance of measurement and evaluation in their lessons for a good education, but they also accept that this subject is an underdeveloped and underdeveloped field in arts education. Considering the degree of importance given to art lessons by students, parents, and some teachers and education administrators in the educational environment of our country, it is clear that the importance of measurement and evaluation in the art should be better understood (Özsoy, 2020).

Additionally, the study by Özsoy and Mamur (2022) examined how visual arts instructors perceive the measuring and evaluation procedure. According to the study's findings, the majority of teachers consider assessment and evaluation to be crucial components of their lesson plans. Both process-based formative assessment methods and comprehensive assessment methods are valued by teachers. However, issues with resources or access to materials have a negative impact on the course's content and evaluation procedure. The criterion-based evaluation technique with checklists is the evaluation method that teachers utilize most frequently in the context of process and product. Immediate, formative feedback that is focused on continual improvement is the process' main methodology. However, there are a number of evaluation-related challenges because of the interpretive and creative nature of art. Their struggles are greatly influenced by certain social assumptions and expectations that art instruction should only be provided to gifted students and not as a part of regular education. These demands restrict teachers from using reliable and valid methods of assessment and evaluation.

Hence in order to avoid these problems regarding underdeveloped fields in arts education qualified and collaborative learning is needed. What is meant by qualified learning is that the learning is integrated and deep, that is, enabling it to be transferred to the individual in new situations and practices within different contexts. In the learning process of teachers and students of this quality, an environment should be prepared in a way that will make their learning meaningful. For an effective art education, it can be ensured that the individual can gain a new perspective by enabling the more effective use of technology in applied lessons (Buyurgan & Demirel, 2022, p.589). Similarly, the "Collaborative Learning" model, which is a structured group work, was handled in terms of visual arts education, and

the application of the model, its effects on students, and its necessity were tried to be examined and evaluated (Mamur, 2011).

The concept of alternative assessment is used to describe tools other than measurement tools that are not used in traditional assessments (Çepni 2006). With these assessment techniques, which make it easier to have an idea about whether learners have learned by collecting samples at different times from their learning, it is possible to include multiple assessments in the education process (Arter, 1995). In addition to these, alternative assessment and evaluation techniques make the student do applications for using that information rather than asking the student for information (Eronat 2006).

### **Course Design of the Photography Department**

Making a thorough plan for how to successfully deliver a high-quality photographic education to students is the fundamental goal of a course design. Hence, students ought to be provided with certain types of subject areas, and teaching methods of photography and technology (Greene, 2015, as cited in Horner, 2016). Similarly, as Ryan and Deci (2009) stated there are several tools to deliver and present the course content. The instructor, acting in the role of curator, must gather the primary sources that will most effectively convey the knowledge required to aid students in comprehending and learning the concepts covered in the classes. Additionally, it lengthens their attention span and fosters intrinsic motivation, which is another tactic discovered through game theory and educational psychology studies. To provide an example, a photography instructor could offer pupils a variety of picture projects, exam questions, paper ideas, subjects, photographers to explore, and image editing options. Here are the examples of tools that can be used in photography classes; online conversation and in-class group projects, Peer-learning, Games, team- or group-building, exercises that foster teamwork Scavenger hunts, competitions, and Demonstrations, videos of short lectures partner critiques and group feedback, Self-critiques, Jury-evaluated exhibition entries, Exhibiting, Note-taking, Minutes of meetings, written articles, outlines, study initiatives, reciting out loud, Journals, lists of words to know Backchanneling, Sketchbooks, projects and tasks that use photos, Book-making, cross-disciplinary activity, creation of websites, Portfolios (both printed and online), Posters, understanding contracts, media presentations, Role-playing, Practicing and drilling, assessments, both formative and summative Rubrics, testing, and feedback Problem-solving, Brainstorming, Mind-mapping, inquiry, asking questions Peer-evaluation, by actively listening to and interrogating visitors, excursions to the field, internships, Volunteering, videos made by students collective projects, projects using service-learning serving the community tests, quizzes, Researched by students study guides, tickets to leave, Storytelling, Awards (badges or other), Praising, Mentoring (Horner, 2016). All in all, these above-mentioned photo course practices effectively work and take place in the photography department curriculum.

### **Collaborative Learning**

Learning photography in a setting that encourages cooperation, mutual trust, and appreciation rather than from the individual student's photographic act. Students benefit from this collaborative mindset. Similarly, Photo-educator Werthmann (2015) adds, "Students certainly learn from each other as well, even though I assume that they learn from my drawings and actions when discussing assignment objectives. They observe varied approaches to problem-solving, vocal and express various learning styles, and commiserate when they are perplexed, but eventually they can gain comprehension and retention through it all (as cited in Horner, 2016). In addition to these, significant improvements in achievement, retention in the classroom, critical thinking abilities, enhanced cooperation abilities, and a greater sense of community between students and instructors, according to Hill (1996), there are some examples of the benefits of cooperative learning. As can be seen above these instructors claim that learners learn from collaborative actions and tasks since their experiences assist each other in a positive way.

Cooperative or Collaborative learning is a learning model in which students work in small groups to work together to achieve their common goals. The purpose of this method is to maximize students' own knowledge and learning of other members of the group. In fact, the main function of education is to make groups that were heterogeneous at the beginning homogeneous (Slavin & Oickle, 1981, Açıkgöz, 1992: 3, MacGregor & Smith, 1992; Johnson & Johnson, 1994, Kagan, 1998; Öncül, 2000: 623; Dotson, 2001, Demirel, 2006:219). Cooperative learning is one of the largest and most productive areas of educational theory, research, and practice (Johnson, Johnson, 1994).

In cooperative learning, every member of the group is considered to achieve the goals with active participation. The activities should be designed to take into account working with the group and the participation of each member of the group. Of course, not every activity has to be worked on in groups all the time. Working with a group may vary according to the essence of the subject (Güven, 2004). There are several studies that explored the effectiveness and the significance of collaborative learning. To provide an example, Yılmaz's (2007) research on the "Collaborative Learning" model, was handled in terms of visual arts education, and the application of the model, its effects on students, and its necessity were tried to be examined and evaluated. Besides, a study by Unalan (2008) also explored the administration of collaborative learning as well as its effect on collaborative learning in art education training by

using the model of pre-test and post-test control groups. As the findings of the study suggest, the collaborative learning method in visual art education is found to be more efficient compared to traditional methods.

It should be also noted that how to form collaborative groups is a crucial phenomenon in collaborative learning, especially in the photography department. The best way of forming students is to become aware of students who have prior knowledge or experience in photography and who are novices. The reason behind this idea is to enable students to learn from their peers collaboratively and bring about excellent photography (Keniston, 2015, as cited in Horner, 2016). The capacity of a team's members to collaborate and assist one another determines the team's strength. High performers will gain from mentoring those who are having difficulty. Students ought to be held accountable to one another and the instructor in order to ensure that they carry out the duties outlined in their positions. Additionally, regular peer reviews will guarantee that sense of accountability. Therefore, photography lessons should be full of learning methods and challenges (photo assignments) in order to promote effective and collaborative learning (Ross & Smyth, 1995).

There are several studies in literature regarding collaborative and cooperative learning specifically in the field of Visual Art. The research by Aydın and Alakuş (2009) explored the impact of teaching visual arts through cooperative learning on students' academic success to determine the effect of collaborative learning activities on students' success and permanence of what has been learned in Visual Arts courses. The research was carried out using the pretest-posttest control group model of the experimental design. From the findings, it is observed that the experimental group in which the Cooperative Learning method was administered outscored the control group in which traditional teaching was administered. In addition, it is seen that the scores of the lesson taught with this method in the experimental group to ensure the permanence of the learned were higher than the control group in which traditional teaching methods were applied.

In addition to this, a study by Tarlakazan (2011) was conducted to test the effectiveness of the Collaborative Teaching Method in the Visual Arts course with two groups as the control and experimental group. While Cooperative Teaching Method activities were applied in the experimental group, traditional teaching method activities related to the same unit were used in the control group. During the Cooperative Teaching Method activities, it was observed that the students achieved the gains expected from the practice, such as cooperation, sharing, and aesthetic thinking. According to the findings of this search, it can be concluded that using a collaborative learning approach is more beneficial than using more conventional techniques in the teaching of visual arts.

### **Motivation in Photography and Motivating Photography Students**

Motivation is the core element of photography since motivation is the drive for both photography students and photographers. It will be impossible for photography students to produce better quality works without any inspiration and motivation. Thus, photography educators ought to follow certain procedures in order to motivate them. Students that are more enthusiastic and committed to their study and photographic practice will take an interest in their photography classes and learning process. Hence, learners become more independent and lifelong learners in the field of photography. It is also important to mention here that while motivating photography students photography instructors need to provide some positive reinforcement in which positive and ongoing feedback/assessment is involved (Sibley & Ostafichuk, 2014). It can then be said that a photography educator should be the one who provokes the attention of the students in order to increase their motivation. These methods can boost and activate students' both intrinsic and extrinsic motivation. In this way, photographic education may be enjoyable to learners and help them feel pleasure or satisfaction and each student consciously decides to become an engaged learner during the process.

A creative activity that is naturally engaging for most individuals would be photography. The use of games, quizzes, teamwork, peer learning, critiques, field trips, guest speakers, reward badges, kinesthetic movement, competition, mentoring, assignments and e-portfolios are just a few of the strategies covered here to boost that motivation. By igniting the sense of internal and extrinsic drive in the picture student, these techniques can be successfully used to support a high-performing classroom on a variety of levels. Additionally, the following techniques have been proven to successfully engage and motivate students: 1. Learning Student Names (Allday & Pakurar, 2007), 2. No opt out (Lemov, 2010), 3. Change of scenery, (TeachThought Staff, 2012), 4. Metaphors, 5. Maintain contact, 6. Offer breaks, 7. Feedback, 8. Rewards 9. Challenges: (Roderick & Engel, 2001), (McInerney, 2013), 10. Share, 11. Visits, 12. Entertainment, (Opitz & Ford, 2014). Thus, it might occasionally be helpful for students to relate to the sensation of inspiration by experiencing directly from other photographers about what motivates them. Students who hear about inspiration might recognize and relate to its feelings. As Tartakovsky (2012) states "The way the light falls on a leaf, the way your eyes sparkle in the sunlight, the way the shadows dance on the grass".

### **Game-Based Learning / Gamification**

There are several definitions of Game-Based Learning and Gamification in the field of education. According to Spencer (2015), gamification is a crucial element in learning since it is an efficient method to promote learners'

motivation and success (Rouse, 2013). A similar definition is made by Burke, (2014) "Gamification is the use of game mechanics and experience design to digitally engage and motivate people to achieve their goals". Moreover, improvements in memory and attention span, greater problem-solving abilities, and an eagerness to explore and learn are all advantages of game-based learning (Dewar, 2014). According to one study, teachers can successfully improve both engagement and achievement in the classroom environment by using gamification wisely (Stott & Neustaedter, 2013). While revealing gamification can favorably boost and promote student motivation, other studies came to similar conclusions (Sailer, Hense, Mandl, & Klevers, 2013). Participating in educational games also positively affects students' cognitive and emotional well-being (Lee & Hammer, 2011).

Gamification or Game-Based Learning consists of several different types of activities and types such as role-playing, story telling, critical thinking, and innovative methods to problem-solving in which learners are actively participating and engaging with learning materials. Many photography lessons are mostly very appropriate for the implementation of these theories and game-based learning. The mix of designing content that is inherently engaging, cognitively stimulating, and behavioral tactics that present stimuli in a methodical fashion with expectations and incentives is what makes gamifying a course function well (Kosanic, 2015, as cited in Horner, 2016). The theory of game-based learning aligns well with the field of photography since similar to gamers, photographers have a clear objective in mind and are willing to go through time-consuming but fun methods to attain it: the reward of taking successful photos.

The game, in which the learner actively participates, is of great importance in education. The student learns the knowledge, skills, and behaviors that he should acquire in his life spontaneously through the game. With the game, the personality of the student is shaped and his abilities are directed. Human relations, helping each other, and winning and losing are comprehended through games (Çoban, 2006). Similarly, in the game technique, the subjects can be turned into activities that students can enjoy, and the level of interest of the students in the lessons can be increased. Thanks to this technique, the teaching of new concepts and the retention time of the taught ones can be extended (Aykaç, 2005).

To date, data from several studies suggest game-based learning, and gamification presents plenty of benefits for learners. To provide an example, Buyurgan, and Genç's (2018) study presented some kind of suggestions that will be developed depending on the data to be obtained by using the educational game method from the museums, unlike the course activities in the program in the Visual Arts course. Within the scope of the research, the activities included in the Visual Arts Lesson program were applied to the control group students in the classroom; In addition to these activities for the experimental group students, the students were taken to Museums and the museum activities based on the games developed for the students were implemented in the museum. From the data obtained as a result of the research, it was observed that the game-based museum activities were effective in increasing the achievement and attitude levels of the experimental group students towards the Visual Arts Lesson, in which they were applied in the Ankara State Painting and Sculpture Museum. In addition to these, a study by Suharno, Suherdi and Gunawan (2023) explored the effects of Gamified EFL listening course as well as the motivation aspect. Similarly Assapun & Thummaphan (2023) investigated the effectiveness board game based learning fostering problem solving competency and found a positive high engagement.

Taking all this information and literature reviewed into account previously mentioned game practices; The Quiz-Bowl Game, Board Games, Word Games: Cross-Word Puzzle can be embedded into the curriculum design of the photography course and department since learners of the photography department are willing to illustrate their abilities.

### **Peer Feedback / Assessment**

Peer feedback and assessment play a fundamental role in photography education since each product needs to be assessed and reflected upon by peers so as to create better-quality work. The educator receives concrete evidence of learning and continuous technical, artistic, and conceptual progress when students exhibit their photography projects. Pictures serve as visual representations of both fresh learning and all prior learning. Every art assignment generates a collection of artifacts, either digital files or printed materials, that instructors can evaluate and grade using the same criteria that is given to students before they begin an assigned challenge. Using critiques, teachers can also provide students with constructive criticism about how they feel about their work as well as specific recommendations for how to make it better.

For a peer assessment to be efficient, learners ought to be aware of assessing. Necessary rubrics need to be provided by teachers so the learners can assess or evaluate by taking the criteria and guidelines into consideration in an effective and detailed way. Above mentioned criteria and rubrics are closely aligned with the theory of a team-based learning process as well that foster critical thinking and involvement in the context of photography. Lastly, in addition, these responding photographs on an online platform such as (Google Photos, Flickr, 500px, photo.net, or Photobucket) can also be used as an in-class event as part of both Peer assessment/feedback and collaborative learning (Horner, 2016). Similarly, homework, research, project, report prepared by students' friends work

evaluation. Peer assessment provides feedback to the teacher about students' development and proficiency levels (MEB 2006). Aldağ and Gürpınar (2008) state that peer assessment studies enable the development of collaborative working skills in the long run and teach them to look critically at newly learned information. While explaining their thoughts through peer assessment, students have to take into account different opinions. This can be especially effective in seeing the creative process and diversity in art. However, contradictory and biased behaviors can be seen in peer evaluations.

There are several studies on this subject, a research by Ersöz and Şad (2018) explored the effectiveness of Facebook as a Peer Assessment Platform in the context of an Art Teacher Education. As the findings of the study suggest using Facebook as part of the Peer Assessment is found to be effective. A similar study is conducted by Dikici (2009) in which administrating of Digital Portfolios with Self and Peer Assessment in Art Education is investigated. Taking all this information into consideration this research extends and enhances our understanding and knowledge about Game-Based Learning, Collaborative Learning, and Peer Assessment in the context of the Photography Department in Higher education since this research has practical implications and there are a limited number of studies regarding Game-Based Learning, Collaborative Learning, and Peer Assessment in the context of the Photography Department. In addition to these taken together, this research is expected to serve as a base for future research by filling the gap in Photography Education including Game-Based Learning, Collaborative Learning, and Peer Assessment.

Overall, numerous studies have attempted to explore the themes of Peer Assessment / Feedback, Game-based learning, Gamification, and Collaborative learning in the context of Visual Arts, however, there is no single study that explored the effectiveness of these methods in the field of photography specifically in higher education. Therefore, the current research is hoped to contribute to the existing knowledge of Peer Assessment / Feedback, Game-based learning, Gamification, and Collaborative learning, especially in photography education along with the practical applications in the field of photography.

## **METHODOLOGY**

### **Research Questions**

There are two research questions of the current study, which are;

**RQ1)** What is the effect of Game-Oriented Learning, Peer Assessment, and Collaborative Learning on photography department students' Learning?

**RQ2)** What are the attitudes of photography department students towards Game-Oriented Learning, Peer Assessment, and Collaborative Learning?

### **Context and the Participants**

Participants are the students of the Photography Department at the Faculty of Fine Arts, Atatürk University. They are second graders who take courses in Turkish Photography History and first graders who take History of Photography courses. There are two groups in the current study as clear above; the experimental group and the control group. The participants of experimental group are the students of first graders who take the course of History of Photography and control group are the students of second graders who take course of Turkish Photography. Informed consent form was taken from the participants. In addition to this, the current research complies with research publishing ethics with the Atatürk University Scientific Research and Publication Ethics Committee 17.11.2022.

### **Procedure and the Data Tools**

Data collection procedures followed a mixed-method design and lasted for 7 weeks. Within this period students are required to follow the procedure planned by the instructor. There are two groups in the study, which are; experimental and comparison groups. The experimental group went through a treatment process consisting of "Game-Based Learning, Collaborative Learning, and Peer Assessment as well as Research Projects, Presentation Tasks, Kahoot Quizzes, and Word Puzzles" whereas the comparison group went through a routine procedure including Research Projects and Research Projects Presentation solely. At the end of the 7 weeks, students' scores from Research Project Presentation and Research Projects were compared both for the experimental and comparison group in order to measure the effectiveness of the treatment. Besides that semi-structured interview was administered to some learners from the experimental group in order to analyze their attitudes of Photography Department Students towards Game-Oriented Learning, Peer Assessment, and Collaborative Learning. As mentioned above there are several sources of lesson procedures in the current study; Research Projects, Presentation Tasks, Kahoot Quizzes, Peer Assessments, and Word Puzzles, Board Games. Here are brief descriptions of the data tools and the course tasks.

## Course Tasks

**Research Project:** Students are expected to prepare the research project within the scope of the History of Turkish Photography and the History of Photography course as a group work from the themes the instructor prepared (See Appendix A).

**Group Presentation Tasks:** Students are expected to prepare a group presentation about the research project within the scope of the History of a Photography course and present it in the classroom as group work (See Appendix B).

**Peer Assessment:** Students are expected to assess, evaluate and reflect upon their peer's "Research Project and Presentation Tasks" within the scope of the History of Photography course. Learners are required to follow the guidelines of 'Peer Evaluation Form' shared by the instructor while assessing their peer's work (See Appendix C).

**Kahoot Quizzes:** Kahoot quizzes are implemented twice a week in order to evaluate student's progress and help them learn the course details in an entertaining way within the scope of game-based learning (See Appendix D).

**Word Puzzles:** Word puzzles are administered at the end of every week in order to evaluate student's progress and help them learn the course-related vocabulary in an entertaining way within the scope of game-based learning (See Appendix E).

**Board Games:** Board games are administered in the classroom at the end of every week in order to increase the motivation of students, enhance their learning and revise the chapters (See Appendix F).

Overall, below is the table for "Weekly Course Schedule for Control and Experimental Group" in which weekly procedures for both Control and Experimental Group are shown.

**Table 1:** Weekly Course Schedule for Control and Experimental Group

	Control Group	Experimental Group
<b>Week 1</b>	Routine Procedure / PPT Course Material	PPT / Course Material / Word Puzzles
<b>Week 2</b>	Routine Procedure / PPT Course Material	PPT / Course Material / Board Games - Word Puzzles
<b>Week 3</b>	Routine Procedure / PPT Course Material	PPT / Course Material / Kahoot Quizzes - Word Puzzles
<b>Week 4</b>	<i>Research Project</i>	PPT / Course Material / <i>Research Project</i> - Word Puzzles
<b>Week 5</b>	Routine Procedure / PPT Course Material	PPT / Course Material / Group Presentation / Peer Assessment
<b>Week 6</b>	Routine Procedure / PPT Course Material	PPT / Course Material / Word Puzzles
<b>Week 7</b>	PPT / Course Material / <i>Research Project</i> <i>Presentation</i>	PPT / Course Material <i>Research Project Presentation</i>

## Data Tools

Data collection tools are Research Projects, Research Project Presentations, and Semi-Structured Interviews for the current study.

**Research Project:** Students are expected to prepare the research project within the scope of the History of Turkish Photography and the History of Photography course as a group work from the themes the instructor prepared. Both experimental and comparison groups are required to prepare the text.

**Research Project Presentation:** Students are expected to prepare the research project presentation within the scope of the History of Turkish Photography and the History of Photography course from the themes the instructor prepared. Both experimental and comparison groups are required to prepare the project and present it in the classroom. The instructor grades the oral presentation with the 'Oral Presentation Rubric' (See Appendix G).

**Semi-Structured Interview:** The interview is conducted with the 'Experimental Group' in order to explore more about their attitudes toward Game-Oriented Learning, Peer Assessment, and Collaborative Learning on their learning. The interview questions included items regarding the effect of Game-Oriented Learning, Peer Assessment, and Cooperative Learning on student's learning, attitudes toward Game-Oriented Learning, Peer Assessment, and Collaborative Learning, attitudes towards the course in general as well as the current procedure of the course (See Appendix I).

As for the reliability of the Semi Structured Interview piloting the process of the interview, inter-rater reliability for coding the responses, training of the interviewers were administered (Silverman, 1993). In addition to these Kappa statistics are performed to determine consistency between two independent coders of the data (Landis & Koch, 1977)

**Table 2:** Kappa Statistical Test Symmetric Measures

	Value	Asymptotic Standard Error <sup>a</sup>	Approximate T <sup>b</sup>	Approximate Significance
Measure of Kappa Agreement	,783	,132	8,581	,000
N of Valid Cases	10			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Kappa statistical test was run to test the reliability between two coders of data. The inter-coder reliability for 10 codes was found to be Kappa = ,78(Sig= 0.000;  $p < 0.001$ ) and which is a significant result and considered to be a satisfactory agreement between two coders. a (Landis & Koch, 1977). In order to increase and establish credibility, many techniques were utilized such as triangulation, and peer debriefing. For triangulation, a multi-method approach for the data collection (Research Project and Research Project Presentation Scores, and Interview) were administered. Peer debriefing (examination) was also done for the purpose of analytic triangulation. Thus, a peer debriefer, an instructor with a Ph.D. degree in the field of Photography Department, was selected to maintain the degree of trust, relations of authority, and confidentiality between the researcher and peer de-briefer (coders).

### Data Analysis

There are two types of data analysis in the current study. The quantitative data for the current study is analyzed through the Kolmogorov-Smirnova Test, and Shapiro-Wilk Test for normality tests, and the Independent T-test for the scores of the students. The qualitative data is analyzed via Content Analysis by creating codes and themes. In addition to this, the informed consent form was taken from the participants (See Appendix J)

## FINDINGS AND DISCUSSION

### Findings for Research Question Number

As for findings for research question number 1 test of normality was calculated in order to show if there was a normal distribution between the comparison and experimental groups. Table 3 below shows the result of the test of normality.

**Table 3:** Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Sta.	df	Sig.	Stat.	df	Sig.
Research Project	,152	23	,183	,938	23	,161
Presentation	,138	23	,200*	,964	23	,556

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of normality revealed that data has a normal distribution ( $p > ,05$ ) which is why parametric tests (independent samples t-test) were used for data analysis. Table 4 shows the descriptive (group) statistics of both the comparison and control groups.

**Table 4:** Group Statistic T-Test Result

Group Statistics	TREATMENT				
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Research Project	EXP	15	16,87	1,598	,413
	CONTR	8	11,25	2,252	,796
Presentation	EXP	15	15,67	2,498	,645
	CONTR	8	11,50	2,878	1,018

According to table 4 the descriptive statistic table shows that while the mean of the scores of the experimental group in Research Project is  $M=16.87$  and Presentation is  $M= 15,67$ , the mean score of the comparison group in Research Project is  $M=11.25$  and Presentation is  $M= 11,50$ . In other words, the mean of the scores for the experimental group is higher than that of the comparison group. Table 5 below indicates the results of the Independent Sample Test which shows the difference between the scores of the experimental and control groups.



**Table 5: Independent Sample Test**

Independent Samples Test		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Research Project	Equal variances assumed	2,971	,099	6,966	1	,000	5,617	,806	3,940	7,293
	Equal variances not assumed			6,264	0,871	,000	5,617	,897	3,640	7,593
Presentation	Equal variances assumed	,591	,451	3,618	1	,002	4,167	1,152	1,772	6,562
	Equal variances not assumed			3,458	2,724	,004	4,167	1,205	1,558	6,775

Independent sample t-test results in Table 5 revealed a significant difference between the scores of experimental and control groups ( $p < .05$ ). Therefore, the treatment affected the experimental group in a positive way at a significant level for both of the scores when compared with the control group.

### Findings for Research Question Number 2

As for findings for research question number 2 themes and codes emerged by transcribing the data that came from the Semi-Structured Interview. Three themes; (1) Collaborative Learning, (2) Game Based Learning, (3) Course Procedure and 10 Codes; Code 1: Effective Learning, Code 2: Motivation, Code 3: Sharing, Code 4: Permanent Learning, Code 5: Competition, Code 6: Materials, Code 7: Practice, Code 8: Repetition, Code 9: Peer Evaluation emerged from the findings of the Semi-Structured Interview. Here are some examples from the participants' statements.

Excerpt 1: "Working together makes you learn from each other, and promote the helping process with the help of new ideas." The participant stated that the learning process becomes effective thanks to collaborative learning.

Excerpt 2: Collaborative Learning encourages me because I start comparing myself with others, especially with the successful students, in our group projects, presentations, etc." The participant clarified that collaborative learning increases motivation.

Excerpt 3: "Before I show the teacher the photos we took as part of the homework, projects given by the teacher, I get the opinion of my friends. We also have discussions, and reflect on each other's work not only in class but also outside of the class as well." The participant claimed that students share opinions as well as their work with each other.

Excerpt 4: "For example; We play Kahoot in class, this is very effective because knowledge and information stay in our mind, and we don't forget it easily since we have fun during the learning process" The participant mentioned that permanent learning occurs with the help of Game-Based Learning

Excerpt 5: "I think competition drives success because it makes you feel eager and ambitious during the course, I feel so encouraged in especially puzzles and board games." The participant focused on the importance of competition and how it promotes effective learning

Excerpt 6: "The materials, presentations, games and teaching procedure of the course that the teacher administers in 'History of Photography' make us forget that this lesson is a history based lesson and destroys our perceptions." The participant stated that the course procedure was beyond their expectations in a positive way.

Excerpt 7: "With the help of the course procedure, (the way our teacher conveys the lesson to us) we as students can make comparisons with past photography techniques and have a discussion upon the practicality of the course."

Excerpt 8: The smooth transition between the units, chapters, and topics that our instructor make helps us retrieve the previous knowledge and information we have learned. The teacher frequently asks us questions to refresh our memory. The participants stated the importance of practice since it helped their learning.

Excerpt 9: "We are giving lectures to our friends while making presentations. This presentation makes such a contribution. For example, my friends comment on my work or project and give feedback. It makes me learn better."

As the findings of the data suggest participants emphasized that learners' motivation for learning increased thanks to teamwork, and collaborative tasks. In addition to these, with the help of teamwork, and collaborative tasks effective learning and interaction among learners occur. Taken together, participants had a positive attitude towards Game-Oriented Learning, Peer Assessment, and Collaborative Learning.

### DISCUSSION

The findings of the research complement those of earlier study of Mamur (2009), Özsoy (2020) and Özsoy and Mamur's (2022) in which the importance of measurement and evaluation in art education is emphasized. Similarly,

as Buyurgan & Demirel, (2022) stated for an effective art education, it can be ensured that the individual can gain a new perspective by enabling the more effective use of technology in applied lessons.

It is found that results of the current study are in line and agreement with those of earlier studies; Ünalın (2008) also explored the effectiveness of collaborative learning applications in art education training by using the model of pre-test and post-test control groups and found that the collaborative learning method in visual art education is more effective than traditional methods. Similar to these studies and the current study, the research by Alakuş and Aydın, (2009) investigated the effect of teaching visual arts through cooperative learning on students' academic success to determine the effect of collaborative learning activities on students' success in Visual Arts courses. From the findings, there was a significant difference between the experimental group in which the Cooperative Learning method was applied and the control group in which traditional teaching was applied.

All in all, these results seem to be consistent with other previous research as well as the current research since the treatment of collaborative learning, peer assessment and game based learning affected the experimental group in a positive way at a significant level. It can then be said that Game-Based Learning, Collaborative Learning, and Peer Assessment with the help of Kahoot Quizzes, World Puzzles, Board Games, Peer Evaluation, Research Projects, and Presentation Tasks had a positive impact on students' learning as well as their motivation.

## CONCLUSION

Overall, the findings of this study show that the experimental group (who take the course of History of Photography) that received the treatment outscored the comparison group. The Independent sample t-test results revealed a significant difference between the scores of the experimental and control groups ( $p < .05$ ). Therefore, the treatment of Game-Based Learning, Collaborative Learning, and Peer Assessment affected the experimental group in a positive way at a significant level for both of the scores when compared with the control group. Similarly, as the findings of the qualitative data suggest, participants emphasized that learners' motivation for learning increased thanks to teamwork, and collaborative tasks. In addition to these, with the help of teamwork, and collaborative tasks effective learning and interaction among learners occurred.

## Suggestion for Further Research

More broadly, more research is needed to determine the effectiveness of Game-Based Learning, Collaborative Learning, and Peer Assessment in different contexts of the Photography Department all around the world specifically in the Turkish context as well as in higher education since a limited number of studies regarding these issues. A further study then could assess the long-term effects of Game-Based Learning, Collaborative Learning, and Peer Assessment in Photography Departments with more participants. Hence, in order to fill this gap in art education, especially in photography education more studies, and experimental investigations are needed to estimate and validate the effectiveness of Game-Based Learning, Collaborative Learning, and Peer Assessment.

## Limitations

A limitation of the current research is that the experimental and comparison group courses History of Turkish Photography and the History of Photography differed from each other in a limited way however, the assessment tools (data tools; Research Projects, Research Project Presentations) were the same. It should be also noted that the themes, and the content of the both lessons were quite similar to each other since both courses include some sort of literary details, as well as historical information of photography. Keeping this mind, despite limited amount of disparities both the History of Turkish Photography and the History of Photography groups were assessed with the same tools. Regarding this, since the group courses were different, the generalizability of the result might not be applicable to other contexts. Another limitation is the number of participants due to the fact that there were a limited number of participants the results might be different if the number of the participants increase.

## KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli Öğrenme Kuram Araştırma Uygulama*, Malatya: Uğurel Matbaası.

Aldağ, H. & Gürpınar, K. (2008). "Üniversite Öğrencilerinin Sunu Becerilerini Etkileyen Faktörler" <<http://ab.org.tr/ab07/bildiri/205.doc>>

Allday, R. A., & Pakurar, K. (2007). "Effects of Teacher Greetings on Students on Task Behaviour", *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40: 317-320.

Arter, J. A. (1995). "Portfolios for Assessment and Introduction", (ERIC Digest, ERIC-RIEO, 19950101 Database: ERIC).

Assapun, S., & Thummaphan, P. (2023). "Assessing The Effectiveness of Board Game-Based Learning for Enhancing Problem-Solving Competency of Lower Secondary Students", *International Journal of Instruction*, 16(2):511-532. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16228a>

- Aykaç, N. (2005). *Öğretme Ve Öğrenme Sürecinde Aktif Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Naturel Yayınları.
- Aydın, S. Alakuş, A. O. (2009). "The Effect of Cooperative Learning on The Students' Success and Retention of the Learning in The Visual Arts Lesson", *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13:63-77.
- Başbuğ, F., Başbuğ Z. (2016). "Görsel Sanatlar Eğitimi Üzerine Notlar", *Akdeniz Sanat Dergisi*, 9(18):74-98
- Beattie, D. K. (1997). *Assessment in Art Education*. Davis Publications.
- Burke, B. (2014). "Gartner Redefines Gamification". [blogs.gartner.com/gartner/](http://blogs.gartner.com/gartner/). Web.
- Buyurgan, S. & Demirel, İ. N. (2022). "Uzaktan Eğitim Öğretim Sürecinde Uygulamalı Sanat Derslerine Yönelik Akademisyen Görüşleri", *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1):585-620. DOI: 10.17152/gefad.930885
- Carless, D. R. (2003). "Developing Formative Potential When Summative Assessment Dominates", *Post RELC Conference, Chulalongkorn University, Bangkok*.
- Çepni, S. (2006). *Öğretimde Plânlama ve Değerlendirme*, Ahmet Doğanay, Emin Karip (Ed.), Pegem A Yayınları, Ankara
- Çoban, B. (2006). *Ortaöğretimde ve Üniversitelerde Eğitsel Oyunlar*. Ankara: Nobel Yayın dağıtım.
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dewar, G. (2014). "The cognitive benefit of play: Effects on the learning brain", *Parenting Science*.
- Dilmaç, S. (2020). "Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Araçlarını Kullanabilme Özyeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi", *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 26(44):138-149. <https://doi.org/10.32547/ataunigsed.657396>
- Dikici, A. (2009). "An Application of Digital Portfolio with The Peer, Self and Instructor Assessments in Art Education", *Eurasian Journal Of Educational Research*, 36:91-108.
- Dotson, J. M. (2001). "Cooperative Learning Structures can Increase Student Achievement", <http://www.kaganonline.com/kaganclub/freearticles.html>,
- Ersöz, Y. & Şad, S. N. (2018). "Facebook As a Peer-Assessment Platform: a Case Study In Art Teacher Education Context", *International Journal of Assessment Tools in Education* 5(4):740-753. DOI: 10.21449/ijate.478277
- Eronat, A. (2006). *Öğrenme-Öğretme Sürecinde Planlama Ve Uygulama*, (Editör; Necdet Aykaç, Hasan Aydın), Ankara: Natural Kitap-Yayın
- Genç, S. & Buyurgan, S. (2018). "Oyuna Dayalı Müze Etkinliklerinin Öğrenci Erişi Ve Görsel Sanatlar Dersine Karşı Tutumları Üzerine Etkisi", *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3):687-699. DOI: 10.17679/inuefd.440804
- Güven, İ. (2004). "Etkili Bir Öğretim için Öğretmenden Beklenenler", <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/164/guven.htm>
- Hill, S. S. (1996). "Cooperative Learning": A catalyst for change in the college classroom.
- Horner, G. (2016). *The Photography Teachers Handbook*, Taylor and Francis, ISBN: 9781138828759 PP.
- Hurwitz, A., and Day, M. (1995). *Children and their art: Methods for the elementary school*, Harcourt Brance Javanovich Publishers.
- Johnson, R. T. & Johnson, D. W. (1994). *An Overview Of Cooperative Learning*, J. Thousand, A. Villa And A. Nevin (Eds), Creativity and collaborative learning; Brookes Press, Baltimore.
- Kagan, S. (1998). "Cooperative Learning", Web, <http://www.kaganonline.com/kaganclub/freearticles.html>
- Kırıçoğlu, O. (2002). *Sanatta Eğitim; Görmek Anlamak Yaratmak*, (2. Baskı), Ankara: Pegem A. Yayınları.
- Kırıçoğlu, O. T. (2009), *Sanat Kültür Yaratıcılık Görsel Sanatlar Ve Kültür Eğitimi-Öğretimi*, Pegem Akademi, Ankara.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The Measurement Of Observer Agreement For Categorical Data. *Biometrics*, 159-174.
- Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). "Gamification in Education: What, How Why Bother?", *Academic Exchange Quarterly*, 15(2):146.

- Lemov, D. (2010). "Teach Like A Champion: 49 Techniques That Put Student On The Path To College (K-12)", John Wiley & Sons.
- Macgregor, J. T. And Smith, B. L. (1992). What is Collaborative Learning, The National Center On Postsecondary Teaching, Learning, And Assessment At Pennsylvania State University.
- Mamur, N. (2009). "Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi resim bölümü öğrencilerinin sanatsal yeterliliğini ölçme ve değerlendirmede EGD'nin (portfolyo) rolü" Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı / Resim Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Mamur, N. (2011). "Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Alanlarına Yönelik Ölçme Ve Değerlendirme Araç Ve Yaklaşımlarına İlişkin Yeterlilikleri", Türk Eğitim Bilimleri Dergisi 9(3), 597-626
- MEB (2006). Ölçme ve Değerlendirme, <<http://ttkb.meb.gov.tr>>
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2020). Okul ve Sınıf Tabanlı Değerlendirmeye Dayalı Öğretmen Kapasitesinin Güçlendirilmesi: Görsel Sanatlar Dersi Öğretmen Rehber Kitapçığı.  
[https://odsgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_08/26145445\\_Gorsel\\_Sanatlar.pdf](https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/26145445_Gorsel_Sanatlar.pdf)
- McInerney, D. M. (2013). Educational Psychology: Constructing Learning, Pearson Higher Education AU.
- Opitz, M. F. & Ford, M. P. (2014). "Engaging Minds In The Classroom: The Surprising Power of Joy", ASCD.
- Öncül, R. (2000). Eğitim Ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özsoy, V. (2020). "İlk ve Ortaöğretim Görsel Sanatlar Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri", Webinar, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 23 Haziran
- Özsoy, V. Mamur, N. (2022). "Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Öğrenci İzleme, Ders Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımları", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 55(1):147-181, DOI: 10.30964/aebfd.947399, E-ISSN: 2458-8342, P-ISSN: 1301-3718
- Powers, M., D. Freedman, and R. Pitner. (2012) "From Snapshot to Civic Action: A Photovoice Facilitator's Manual." <http://bit.ly/OjCuLS>. Community-Engaged Scholarship for Health (CES4Health)
- Roderick, M. & Engel, M. (2001). "The Grasshopper and The Ant: Motivational Responses of Low Achieving Students To High-Stakes Testing", Educational Evaluation and Policy Analysis, 23(3):197-227
- Ross, John, A. & Elizabeth, S. (1995). "Differentiating Cooperative Learning To Meet The Needs Of Gifted Learners: A Case For Transformational Leadership". Journal For The Education of The Gifted, 19(1):63-82.
- Rouse, K. E. (2013). "Gamification in Science Education: The Relationship Of Educational Games To Motivation And Achievement", Dissertations. 622, <https://aquila.usm.edu/dissertations/622>
- Ryan, Richard, M. & Edward, L. Deci (2009). Promoting Self Determined School Engagement, Handbook of Motivation at School, 171-195.
- Sailer, M. et. Al. (2013). "Psychological Perspectives On Motivation Through Gamification", Interaction Design and Architecture(s) Journal, 19:18-37.
- Slavin, R. E. And Oickle E. (1981). "Effects of Cooperative Learning Teams on Student Achievement and Race Relations: Treatment By Race Interactions", Sociology of Education, 54(3):174-180.
- Shute, Valerie J., & Kim, Y. J. (2014). Formative and Stealth Assessment. In: Handbook of research on educational communications and technology. Springer, 311-321. Print.
- Sibley, J. & Peter, Obsafichuk (2014). "Getting Started With Team-Based Learning", Stylus, LLC., Print.
- Silverman, D. (1993). "Beginning Research". Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction. Londres: Sage Publications.
- Spencer, R. (2015). "Top 10 eLearning Trends for 2015", eLearning Industry, Web
- Stott, A. & Neustaedter, C. (2013). Analysis of Gamification in Education. Surrey, BC, Canada. <http://clab.iat.sfu.ca/pubs/Stott-Gamification.pdf>
- Suharno., Suherdi, D., & Gunawan, W. (2023). "The Effects of Teaching Presence on Students' Motivation and Performance In A Long-Term Online Gamified EFL Listening Course", International Journal of Instruction, 16(2):1111-1134. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16259a>
- Taras, M. (2005). "Assessment-summative and formative-some theoretical reflections", British journal of Educational Studies. 53(4):466-478.

- Tarlakazan, E. (2011). "Görsel Sanatlar Dersinin İşbirlikli Öğretme Yöntemi Etkinlikleri İle Gerçekleştirilmesine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi", e-Journal of New World Sciences Academy, 6(1), Article Number: D0040, ISSN: 1306-3111
- Tartakovsky, M. (2012). "10 Creative people share what inspired them", World of Psychology, Psychcentral.com
- Teach Thought Staff (2012). "21 Simple ideas to improve student motivation", TeachThought.com
- Tekin Karagöz, C. & Mamur, N. (2022). "Covid-19 Salgın Sürecinde Görsel Sanatlar Öğretimi: Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Deneyimleri Üzerine Bir Durum Çalışması", Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(1):78-97. DOI: 10.21666/muefd.959628
- Timur, B. Ve İmer, N. (2012). "Fen ve teknoloji öğretmenlerinin derste kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin incelenmesi", X. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi. Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde. [http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam\\_metin/pdf/](http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/)
- Ünalın, T. (2008). "The Effectiveness Of Collaborative Learning Applications In Art Education", Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, The Journal of International Social Research, 1(5):869-879.
- Wilson, B. (1971). Evaluation Of Learning In Art Education, In Bloom, J. Hastings, and G. Madous (Ed), Handbooks on formative and summative evaluation of student learning. Mc Grow, Hill.
- Yılmaz, M. (2007). "Görsel Sanatlar Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme", Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 15(2):749 - 758.
- Zimmerman, E. (1997). Authentic assessment research in art education, An Introduction/Standardized Testing and Authentic Assessment Research in Art Education. (Eds. La Pierre, Sharon and Enid Zimmerman) In Research Methods and Methodologies for Art Education, (pp.149-168). NAEA.
- Zimmerman, M. R. (2011). "Assessment, National Art Education Association Handout" [http://www.arteducators.org/news/nationalconvention/Zimmerman\\_NAEA\\_Assessment\\_2011.pdf](http://www.arteducators.org/news/nationalconvention/Zimmerman_NAEA_Assessment_2011.pdf)

## APPENDICES

### Appendix A: Research Project:

#### Research Project / History of Photography Course

##### Department of Photography / Faculty of Fine Arts

The content of the research project expected to be prepared within the scope of the History of Photography course is as follows;

- ✓ It should be written on A4 paper, 12 points, New Times Roman font, and 2 spaces.
- ✓ Name, Surname, Student Number, Course Name, and Project title must be specified.
- ✓ The output of the project must be delivered on the specified date, deadline must be followed.

#### Project Research Topics:

1. Search about the copying techniques used before the discovery of photography.
2. Make a "Camera Obscura" as described in the lesson.
3. Search about the Daguerreotype Technique.
4. Prepare a research paper that includes the importance of the photographic work of Robert Adamson and David Octavius Hill in terms of the history of photography.
5. Examine the pioneers of Pictorialist Photography.
6. Search for the Pioneer names of the photograph.
7. Evaluate photography in the context of art movements.

#### Research Project / History of Turkish Photography Course

##### Department of Photography / Faculty of Fine Arts

The content of the research project expected to be prepared within the scope of the History of Photography course is as follows;

- ✓ It should be written on A4 paper, 12 points, New Times Roman font, and 2 spaces.
- ✓ Name, Surname, Student Number, Course Name, and Project title must be specified.

- ✓ The output of the project must be delivered on the specified date, deadline must be followed.

### Project Research Topics:

1. Search about the first photography that emerged with the invention of photography.
2. Search about the first established photography studios in the Ottoman Empire.
3. Explain the importance of Yıldız Photography albums in terms of Turkish photography history as explained in the course
4. Search about Ebüzziya Printing House.
5. Search about the Photographers of the Republican Era.
6. Research the first press photographers.
7. Examine today's contemporary photographers.

### Appendix B: Group Presentation Tasks

#### History of Turkish Photography Course Group Presentation

##### Department of Photography / Faculty of Fine Arts

In groups of five, choosing one of the homework titles prepared within the scope of the "Research Project";

- ✓ Prepare a 10-minute presentation (in the form of a powerpoint slide).
- ✓ Presenting the prepared presentation to the class.

### Appendix C: Peer Assessment

#### History of Turkish Photography Peer Assessment

##### Department of Photography / Faculty of Fine Arts

Evaluate your classmates' Research Projects and Presentations according to the following criteria.

#### Peer Evaluation Form<sup>1</sup>

15 points

Evaluator's Name:

Module Number:

Date:

List each team member and rate them on a scale of 1 to 3 in each of the areas listed:

3 = Above average

2 = Average

1 = Below average

*Quality* (3 points): Completed all assignments at the level of quality expected by the group

*Responsibility* (3 points): Completed all assignments in a timely manner

*Teamwork* (3 points): Worked well with other team members

*Contribution* (3 points): Contributed to the group in an equitable fashion

*Attitude* (3 points): Projected positive attitude throughout module/project

Member Name	Quality	Responsibility	Teamwork	Contribution	Attitude	Total

Additional comments:

<sup>1</sup>Adapted from: Conrad, R. M., and Donaldson, J. A. (2004). *Engaging the Learner: Activities and Resources for Creative Instruction*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, p. 32.

## Appendix D: Kahoot Quizzes

The screenshot shows the Kahoot! dashboard with the following details:

- Navigation:** Ana Menü, Keşfet, Kütüphane, Raporlar, Gruplar, Marketplace, Yükselt, Oluştur.
- Left Sidebar:** Kahootlar, Kurslar, Satın alınan içerik, Klasörlerim, Fotoğraf Tarihi, Temel Fotoğraf, Kahoot!+ AccessPass.
- Main Content:**
  - Klasörlerim > Fotoğraf Tarihi:**
    - Quiz 1:** 2 soru, 9 Soru, Güncellenme zamanı: 1 ay önce • 1 kez oynandı, Ata, Başlat.
    - Quiz 2:** 5 Soru, Kaydedilmemiş değişiklikler, Öncüler, Güncellenme zamanı: 2 ay önce • 1 kez oynandı, Ata, Başlat.
    - Quiz 3:** Fotoğraftan Önce, 7 Soru, Güncellenme zamanı: 2 ay önce • 3 kez oynandı, Ata, Başlat.

The screenshot shows the Kahoot! quiz interface for 'Fotoğraftan Önce' with the following details:

- Header:** Sorular (7), Cevapları göster.
- Quiz Questions:**
  - 1 - Quiz: Işık yoluyla bir nesnenin görüntüsünün bir yüzey üzerinde oluşturulabilmesini sağlayan temel unsurlar nelerdir?
  - 2 - Quiz: Aşağıdaki görsel, ışık yoluyla yüzey üzerinde görüntü oluşturma yöntemlerinden hangisidir?
  - 3 - Quiz: 1786'da, C.-Louis Chretien tarafından bulunan, gravürü mekanikleştiren ve zaman kazandıran çizim aracının adı nedir?
  - 4 - Quiz: Örnekteki gibi, küçük bir delikten ışık alan ve içerisinde görüntünün ters olarak oluştuğu kutuya ne ad verilir?
  - 5 - Quiz: 'Camera Obscura'nın Latince kelime anlamına aşağıdakilerden hangisidir?
  - 6 - Quiz: 965'de gözün yapısı, yanlısama, perspektif, ışığın kırılması ve "camera obscura" dan bahseden ve açıklayan kişi kimdir?
  - 7 - Quiz: Çalışmalarında Camera Obscura kullandığı düşünülen ressamın adı nedir?
- Left Sidebar:** Fotoğraftan Önce, 3 kez oynandı • 20 oyuncu, Başlat, Ata, Alıştırma yap, Herkese açık bir kahoot, emurathan, Güncellendi 2 ay önce.

The screenshot shows the Kahoot! quiz interface for 'Fotoğraftan Önce' with the following details:

- Header:** Sorular (9), Cevapları göster.
- Quiz Questions:**
  - 1 - Quiz: 1865'te suçlu portrelerine bambaşka bir anlam kazandıran, görseldeki iskoçyalı fotoğrafçının adı nedir?
  - 2 - Quiz: Carte-de-visite " isimli fotoğraf yöntemini bulan fotoğrafçı aşağıdakilerden hangisidir?
  - 3 - Quiz: Frederick Scoq Archer'ın bulmuş olduğu fotografik yöntem aşağıdakilerden hangisidir?
  - 4 - Quiz: Çoğaltılabilir negatif-pozitif yönteminin adı ve kim tarafından bulunduğu hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir.
  - 5 - Quiz: William Henry Fox Talbot tarafından hazırlanan ve Calotype negatifler kullanarak oluşturulmuş kitabın adı nedir?
  - 6 - Quiz: Görseldeki 1844 tarihli, ünlü 'Saman Yiğini' fotoğrafı kime aittir?
  - 7 - Quiz: İskoç Kilisesi'nin dört yüz üyesi için Adamson'dan fotoğraf yardımı olarak görseldeki resmi yapan ressam kimdir?
- Left Sidebar:** Fotoğraftan Önce, 1 kez oynandı • 13 oyuncu, Başlat, Ata, Alıştırma yap, Herkese açık bir kahoot, emurathan, Güncellendi 1 ay önce.

### Appendix E: Word Puzzle

**SOLUTION**

**Fotoğraf Tarihi / Word Puzzle**

. C Y A N O T Y P E . . . . N F . .  
 . . T . . . . . . . . . . A E . P  
 . . . . A . C . . . . . . . . D N . O  
 . . . . . L . A G D . . H . A T W Z  
 . . . . . . B . L U I . . I R O E I  
 . . . . . . O . O M S . . L N D T  
 D A G U E R R E T . T U D . . L G I  
 . . . . O B S C U R A Y S E . . W F  
 . . . . . . . . . . . . P . R . O .  
 . . . . N E G A T I F . . E . I O .  
 . . . . . . . . . . . . . . . . D .

Word directions and start points are formatted: (Direction, X, Y)

CYANOTYPE (E,2,1)	DISDERI (SE,10,4)	NADAR (S,15,1)
CALOTYPE (SE,7,3)	POZITIF (S,18,2)	GUMUS (SE,9,4)
DAGUERRE (E,1,7)	NEGATIF (E,5,10)	HILL (SE,13,4)
WEDGWOOD (S,17,4)	TALBOT (SE,4,2)	
OBSCURA (E,5,8)	FENTON (S,16,1)	

Created by Dr. Öğr. Üyesi Murat Han Er using Word Search Generator on Super Teacher Worksheets ([www.superteacherworksheets.com](http://www.superteacherworksheets.com))

Name: \_\_\_\_\_

**Fotoğraf Tarihi / Word Puzzle**






O C Y A N O T Y P E G H Q P N F C R  
 G H H T G D O R O D K P R J A E Y P  
 Y E B R A Z C Y R D T H T R D N G O  
 C I M F B L J A G D W Y H O A T W Z  
 C G Y W V M B J L U I B E I R O E I  
 P R I L N W W O K O M S P C L N D T  
 D A G U E R R E T L T U D U O L G I  
 E H B R O B S C U R A Y S E A Q W F  
 U F L I Y L U M H A D I P H R A O W  
 W H X D N E G A T I F X E E S I O M  
 Z D M N Q M P B D A B G S A D E D O  
 I H L W Z F U A I Y Y Y H U E H D C

Find the following words in the puzzle.  
 Words are hidden → and ↘ .

CYANOTYPE	DISDERI	NADAR
CALOTYPE	POZITIF	GUMUS
DAGUERRE	NEGATIF	HILL
WEDGWOOD	TALBOT	
OBSCURA	FENTON	

Created by Dr. Öğr. Üyesi Murat Han Er using Word Search Generator on Super Teacher Worksheets ([www.superteacherworksheets.com](http://www.superteacherworksheets.com))

### Appendix F: Board Games

	Provide information about Daguerre Technique	Please provide information about Photography of Charles Negre	Provide information about photographic studies of David Octavius Hill	What is Carte de Visite?
	Go Back three spaces!	What is the most important feature of the calotype photography technique?	What is the name of the photographer who photographed the Crimean war?	
	What are the characteristics of Pictorialist Photography?	Go back five spaces!	Give information about the F 64 Group.	



## Appendix G: Oral Presentation Rubric

Name: \_\_\_\_\_ Score: \_\_\_\_\_

### Oral Presentation Rubric

	4—Excellent	3—Good	2—Fair	1—Needs Improvement
Delivery	<ul style="list-style-type: none"> <li>Holds attention of entire audience with the use of direct eye contact, seldom looking at notes</li> <li>Speaks with fluctuation in volume and inflection to maintain audience interest and emphasize key points</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Consistent use of direct eye contact with audience, but still returns to notes</li> <li>Speaks with satisfactory variation of volume and inflection</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Displays minimal eye contact with audience, while reading mostly from the notes</li> <li>Speaks in uneven volume with little or no inflection</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Holds no eye contact with audience, as entire report is read from notes</li> <li>Speaks in low volume and/or monotonous tone, which causes audience to disengage</li> </ul>
Content/ Organization	<ul style="list-style-type: none"> <li>Demonstrates full knowledge by answering all class questions with explanations and elaboration</li> <li>Provides clear purpose and subject; pertinent examples, facts, and/or statistics; supports conclusions/ideas with evidence</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Is at ease with expected answers to all questions, without elaboration</li> <li>Has somewhat clear purpose and subject; some examples, facts, and/or statistics that support the subject; includes some data or evidence that supports conclusions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Is uncomfortable with information and is able to answer only rudimentary questions</li> <li>Attempts to define purpose and subject; provides weak examples, facts, and/or statistics, which do not adequately support the subject; includes very thin data or evidence</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Does not have grasp of information and cannot answer questions about subject</li> <li>Does not clearly define subject and purpose; provides weak or no support of subject; gives insufficient support for ideas or conclusions</li> </ul>
Enthusiasm/ Audience Awareness	<ul style="list-style-type: none"> <li>Demonstrates strong enthusiasm about topic during entire presentation</li> <li>Significantly increases audience understanding and knowledge of topic; convinces an audience to recognize the validity and importance of the subject</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Shows some enthusiastic feelings about topic</li> <li>Raises audience understanding and awareness of most points</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Shows little or mixed feelings about the topic being presented</li> <li>Raises audience understanding and knowledge of some points</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Shows no interest in topic presented</li> <li>Fails to increase audience understanding of knowledge of topic</li> </ul>
Comments				

readwritethink International Reading Association  Copyright 2011 IRANCTE. All rights reserved. ReadWriteThink materials may be reproduced for educational purposes.

The oral presentation rubric (Retrieved from [http://www.readwritethink.org/files/resources/printouts/30700\\_rubric.pdf](http://www.readwritethink.org/files/resources/printouts/30700_rubric.pdf)).

### Appendix I: Semi Structured Interview Questions

- ✓ What do you think is the effect of Game-Oriented Learning, Peer Assessment and Cooperative Learning on your learning?
- ✓ What are your attitudes toward Game-Oriented Learning, Peer Assessment and Collaborative Learning?
- ✓ What is your general attitude towards the course? and How would you evaluate the course in general?
- ✓ How did the current procedure of the course affect your attitude towards the course?

### Appendix G: Research Project Presentation / Mid-Term Exam

#### History of Photography and History of Turkish Photography Mid-Term Exam

#### Department of Photography / Faculty of Fine Arts

By choosing one of the titles prepared within the scope of the "Research Project"; students are required to prepare a presentation.

The requirements within the scope of the presentation are as follows;

- a) Preparing a presentation (in the form of a powerpoint slide).
  - ✓ A summary describing the introduction, development and conclusions
  - ✓ Include effective, fluent and understandable information
  - ✓ Supporting with visuals
- b) Presenting the prepared presentation effectively in the classroom for five minutes.
  - ✓ Making Eye Contact
  - ✓ Effective Time Management
  - ✓ Natural and Fluent Speech
  - ✓ Question and Answer Session.

## Türkiye’de Davranışsal Ekonomi Çalışmaları: Pazarlama ve Finans Alanlarına İlişkin Literatür Özeti

*Behavioral Economic Studies in Turkey: Summary of the Literature on Marketing and Finance Fields*

### ÖZET

Ekonomik kararlar, günlük yaşantımızın önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Dolayısı ile ekonomi, tarih boyunca insan merkezli bir bilim alanı olmuştur. Ekonomi, kronolojik olarak modern dönem ve modern öncesi dönem olmak üzere iki bölüme ayrılmaktadır. Modern ekonomi Adam Smith’in Ulusların Zenginliği adlı eseri ile başlamaktadır. Ancak arkasındaki itici güç şüphesiz Endüstri Devrimi’dir. Ana akım ekonomi yaklaşımları bazı temel varsayımların etrafında şekillenmektedir. Bunlar homo economicus, görünmez el ve fayda gibi kült kavramlardır. Geleneksel yaklaşımların en belirgin özelliği rasyonel temelli ve duygulardan arındırılmış bakış açısına sahip olmalarıdır. Tarihsel olarak daha yeni bir kavram olan davranışsal ekonomi ise ekonomik kararların daima rasyonel olmayacağını öne sürmektedir. Dolayısı ile psikolojik yöntemleri sıklıkla kullanmaktadır. Çalışmanın amacı Türkiye’de davranışsal ekonomi alanında yapılan çalışmaların literatür özetini oluşturmaya yöneliktir. Bu bağlamda, çalışmanın kapsamı pazarlama ve finans alanında yapılan çalışmalar ile sınırlandırılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, davranışsal ekonomi alanında finans alanına ilişkin çalışma sayısının daha fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca finans alanında yapılan çalışmaların pazarlama alanında yapılan çalışmalara göre daha eski tarihlerde başladığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Davranışsal Ekonomi, Pazarlama, Finans

### ABSTRACT




Economic decisions form an important part of our daily life. Therefore, economics has been a human-centered field science throughout history. The economy is chronologically divided into two parts, the modern period and the pre-modern period. Modern economics begins with Adam Smith's The Wealth of Nations book. Certainly, the driving force behind it is the Industrial Revolution. Mainstream economics approaches are shaped around some basic assumptions. These are cult concepts such as homo economicus, invisible hands and utility. The most distinctive feature of traditional approaches is that they have a rational-based and emotion-free perspective. Historically, the newer concept of behavioral economics suggests that economic decisions will not always be rational. Therefore, behavioral economics often uses psychological methods. The aim of the study is to create a literature summary of the studies conducted in the field of behavioral economics in Turkey. In this context, the scope of the study is limited to the studies in the field of marketing and finance. According to the results obtained from the study, it was seen that the number of studies on finance in the field of behavioral economics is higher. In addition, it has been observed that the studies in the field of finance started earlier than the studies in the field of marketing.

**Keywords:** Behavioral Economics, Marketing, Finance

### GİRİŞ

Günümüzde var olan pek çok disiplin ve bilim alanının kökleri oldukça eski tarihlere kadar uzanmaktadır. Ekonomi de bu alanlardan biridir. Düşünsel kökenleri itibariyle insanlık tarihi kadar eski bir alan olan ekonomi bilimi, özellikle son birkaç yüzyıl içerisinde sistemli ve disiplinli bir kimlik kazanmıştır. Temelde bir kıtlık bilimi olan ekonominin düşünsel kökleri ahlak felsefesine uzanmaktadır. Günümüz modern ekonomi anlayışının başlangıcı ise Adam Smith’in Ulusların Zenginliği adlı eserine dayanmaktadır. Adam Smith’in öncülüğü bağlamında ortaya atılan Klasik Ekonomi kuramının gelişiminde ise en önemli kilometre taşı şüphesiz Endüstri Devrimi olmuştur (Parasız, 2010; Aycan, 2016).

Aristoteles ve Platon’un politikaya konu düşüncelerinde ve eserlerinde günlük yaşam içerisinde çözümlenmesi gereken sorunlardan biri olarak görülen ekonomi, Roma döneminde de önemli bir ilerleme kaydedememiştir (Ünlüöner ve Tayfun, 2011; İmer, 2016). Para kullanımının yaygınlaşması ve ticaret anlayışının uluslar üstü bir hâl alması sebebiyle söz konusu sorun ya da eksiklikler daha derin bir şekilde duyumsanmıştır. Endüstri Devrimi’nin gelişimi ile birlikte özellikle üreten ülkelerde referans alınabilir ve genel geçer ilkelere olan ihtiyaç, ekonominin geleneksel yaklaşımının ortaya çıkma sürecini hızlandırdığı söylenebilir.

Gürkan Ulusoy<sup>1</sup>   
Esra Özkahveci<sup>2</sup>   
Funda Demiroğlu<sup>3</sup> 

### How to Cite This Article

Ulusoy, G., Özkahveci, E. & Demiroğlu, F. (2023). “Türkiye’de Davranışsal Ekonomi Çalışmaları: Pazarlama ve Finans Alanlarına İlişkin Literatür Özeti”, International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:50; pp:2736-2752. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.66977>

Arrival: 11 December 2022  
Published: 30 June 2023

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

<sup>1</sup> Dr., Samsun, Türkiye

<sup>2</sup> Dr., Çorum, Türkiye

<sup>3</sup> Dr., Kastamonu, Türkiye

Tarihsel süreç içerisinde Endüstri Devrimi ve Ulusların Zenginliği adlı eserin yayımlanmasının ardından temelleri atılan Klasik Ekonomi yaklaşımı ilerleyen dönem içerisinde bazı konuları açıklamakta yetersiz kalmıştır. Bu yetersizlikten ise farklı ekonomi anlayışları ya da yaklaşımları doğmuştur. Klasik Ekonomi yaklaşımını zamanın seyri içerisinde, neo-klasik ekonomi yaklaşımı, Keynesyen Ekonomi yaklaşımı, Monetarist ekonomi yaklaşımı gibi yeni asetler doğmuştur (Toffler ve Toffler, 1996). Her yaklaşım bazı konularda birbirinden ayrılmaktadır. Ancak genel prensipler itibarıyla birbirlerine oldukça benzer yönleri de vardır. Bu yönüyle geleneksel ekonomi yaklaşımlarının birbirleri ile büyük farklılıklara sahip olsa da bazı hususlarda benzerlik taşıdıklarını söylemek de mümkündür. Söz konusu benzerlikler geleneksel ekonominin temel prensiplerini oluşturmaktadır.

Geleneksel ekonomi, bazı kavramları açıklarken birtakım sayılılar kullanmıştır. Bu durum geleneksel ekonomiyi bağımsız, çok yönlü ve disiplinli bir bilim alanı olarak ortaya koyma çabalarının bir tezahürüdür. Çünkü ekonominin bağımsız bir bilim alanı olduğu dönemde, bir araştırma alanının bilim olabilmesi için matematik temelde çözümlenebilmesi, formüle edilmesi ve diğer disiplinlerden ayrışması anlayışı hakimdir. Bu durum ise geleneksel ekonominin temel prensiplerinin açıklanması için ileri sürülen “homo economicus” yani ekonomik insan sayılısını ortaya çıkarmıştır (Mullainathan ve Thaler, 2000).

Rasyonel ya da ekonomik insan varsayımı ile birlikte, bağımsız ve disiplinli bir bilim alanı haline gelen ekonomi, diğer disiplinlerden ve benimsediği yöntemlerden izole bir çizgiye gelmiştir. Oysa ekonomi, bir kıtlık yahut yokluk bilimidir. Dolayısı ile araştırma ve çalışma alanı doğrudan doğruya insanlar ve ekonomiye konu aksiyonlarıdır. Camerer (1999), geleneksel ekonomi yaklaşımlarının interdisipliner kimliğini kaybederek yalnızca matematik temelde açıklama çabalarının ortaya çıkmasında dönemin önemli kuramcılarında Samuelson, Arrow ve Debreu gibi isimlerin etkili olduğunu ifade etmektedir (Camerer, 1999).

Rasyonel insan varsayımı, gelecek yıllarda geleneksel ekonomi yaklaşımlarının en sık eleştirilen yaklaşımlarından biri olmuştur. Çünkü bu yaklaşımın ileri sürdüğü kıstaslar, sosyal, kültürel, çevresel, ekonomik, politik ve psikolojik faktörlerin çevresinde gelişen insan davranışlarını açıklamada yetersiz kalmıştır. Zira geleneksel ekonomi yaklaşımı, yalnızca öne sürdüğü varsayımlara odaklanmakta; insan davranışlarını ve ekonomik aksiyonlarını belirleyici tüm unsurları değerlendirme dışı tutmaktadır. Davranışsal ekonomi yaklaşımı da özellikle bu noktadaki anlayış farkından doğmuştur. Geleneksel ekonomi yaklaşımlarının aksine insanı “rasyonel” temelde değerlendirmek yerine, farklı koşullar altında insan davranışlarının farklılıklar gösterebileceği gerçeğinden hareketle değerlendirmektedir. Dolayısı ile geleneksel ekonomi yaklaşımlarında değerlendirme kriteri çoğunlukla rasyonalite iken davranışsal yaklaşımlarda bütünüyle insandır. Bu çalışmada davranışsal ekonominin gelişim süreci, geleneksel ekonomi yaklaşımları ile benzerlik ve farklılıkları, esas aldığı teoriler ile pazarlama ve finans alanında yapılan çalışmaların literatür özetine yer verilmiştir.

### **Davranışsal Ekonomi**

Tarihsel süreç içerisinde, ekonomi bilimini dönemlere ayırmak mümkündür. Modern öncesi olarak nitelendirebileceğimiz, salt düşünsel, sistemli ve disiplinli olmayan dönemde ekonomi, tarımsal ve sanayi odaklı olmak üzere iki temel döneme ayrılmaktadır. Bu dönem milattan önce 8.000’li yıllar ile başlayıp milattan sonra 1750’li yıllara kadar sürmüştür. Milattan sonra 1750’li yıllarda Sanayi Devrimi ile başlayan dönem ise ekonomi yaklaşımının modern dönemini oluşturmaktadır (Toffler ve Toffler, 1996).

Modern ekonomi süreci ise Klasik dönem, Neo-Klasik dönem, Keynesyen dönem ve Monetarist dönem olmak üzere kendi içerisinde alt dönemlere ayrılmıştır. Söz konusu dönemler, geleneksel ekonomi yaklaşımının benimsediği bazı varsayımlarını temel kabul etse de bazı hususlarda birbirlerinden ayrılmaktadır. Bunlar “homo economicus, görünmez el, fayda” gibi kavramlardandır. Davranışsal ekonomi yaklaşımı ise geleneksel ekonominin söz konusu yaklaşımlarının daima çalışmayacağını, bazı koşullar altında insanların bahsedilen bu varsayımlardan farklı hareket edebileceğini öne sürmektedir. Dolayısı ile davranışsal ekonominin bu farklılıktan doğduğu söylenebilir.

Ekonomik bir birim olarak insan davranışları psikolojik, çevresel ve bazı diğer faktörlerin etkisi altında gelişmektedir. Geleneksel ekonomi yaklaşımları insanın sosyal ve ekonomik davranışlarını sadece matematiksel düzlemde açıklamaya odaklanırken davranışsal ekonomi başta psikoloji olmak üzere pek çok disiplin ile etkileşim halindedir. Dolayısı ile insan davranışlarına ve ekonomik aksiyonlarına ilişkin açıklamalarının geçerliliği ya da düşünsel olarak kabul edilebilirliği daha yüksek algılanabilir. Davranışsal ekonominin gelişiminde en önemli isimlerden biri Simon’dur. Herbert Simon 1956’da yazdığı eseri ile insan davranışlarının daima rasyonel temelde olmayabileceğini duyurmuştur. “Rasyonel Seçimin Davranışsal Modeli” adlı eserinde insanların karar alma sistemlerinin yalnızca matematik ifadeler ya da formüller ile ifade edilemeyeceğini öne sürmektedir. En doğru değerlendirmelerin bunun dışında kalan başta psikoloji olmak üzere diğer disiplinlerin ve bilimlerin de değerlendirme algoritmasına dahil olması ile mümkün olacağını ifade etmektedir. Bu düşünceler kapsamında Herbert Simon “Sınırlı Rasyonellik” teorisini geliştirmiştir (Mullainathan ve Thaler, 2000: 1; Thaler, 2000).

Sınırlı Rasyonellik teorisi davranışsal ekonominin ortaya çıkmasında önemli bir role sahiptir. Bu yönüyle teori, geleneksel yaklaşımın homo economicus yaklaşımına bir tepki niteliğindedir. Davranışsal ekonominin gelişiminde

önemli bir yeri olan diğer bilimciler ise Kahneman ve Tversky ikilisidir. Daniel Kahneman ve Amos Tversky davranışsal yaklaşımının ortaya koyulmasında ve gelişiminde oldukça büyük katkılar sunmuştur. 1979 yılında kaleme aldıkları “Beklenti Teorisi: Risk Altında Karar Almanın Analizi” adlı eserlerinde insan davranışlarının riskli durumlarda farklılık gösterebileceğini ileri sürmektedir. Özellikle kayıp ya da kazanç alternatiflerinde insan davranışlarının geleneksel yaklaşımın öne sürdüğü rasyonalite varsayımının aksine genel geçer bir yapıda olmadığını ileri sürmüştür. Geleneksel yaklaşımın Beklenen Fayda teorisine bir alternatif olarak ortaya koyulan Beklenti Teorisi, davranışsal ekonominin en önemli teorileri arasındadır (Sefil ve Çilingiroğlu, 2011).

Davranışsal ekonominin varoluş amacı insan davranışlarının açıklanmasına yöneliktir. Bu kapsama insan karar ve davranışlarını başta psikoloji olmak üzere çeşitli faktörlerin etkisi altında incelemektedir (Camerer ve Lowenstein, 2004). Bu bağlamda en sık ilişkili olduğu diğer alan ise psikolojidir. Hatta davranışsal ekonominin analizlerinde çoğunlukla psikolojiye ilişkin yöntemler kullanılmaktadır. Geleneksel ekonomi yaklaşımında insan davranışlarının ve ekonomik aksiyonlarının analizinde psikolojik ve diğer çevresel faktörler değerlendirme dışında tutulmuştur. Özellikle Neo-Klasikler psikolojiyi tamamen değerlendirme dışında tutmuşlardır. (Şeniğne, 2011). Bu bağlamda davranışsal ekonominin temel amacının insanların ekonomik kararlarına ilişkin aksiyonların analizlerinde psikolojik faktörlerin etkilerini ortaya koymaktır. Dolayısı ile kullanmakta olduğu teori ve yöntemleri bu bakış açısı altında değerlendirmek ve geliştirerek daha doğru sonuçların elde edilmesine yardımcı olmaktır (Camerer ve Lowenstein, 2004).

Davranışsal ekonomi, geleneksel ekonomi yaklaşımlarını bütünüyle ortadan kaldırmak ya da yok saymak gibi bir amaca sahip değildir. Aksine geleneksel yaklaşımların eksik ya da hatalı değerlendirmelerini ortaya koyarak, insanların ekonomik karar alma sistemlerinin geliştirilmesine katkılar sunabilir. Bu yönüyle ekonomi alanında yapılan davranışsal temelli bir devrim işlevindedir (Thaler, 2016).

Davranışsal ekonominin önde gelen araştırmacılarından Daniel Kahneman ve Amos Tversky, 1970’li yıllarda yaptıkları çalışmalarda belirsizlik içeren durumlarda karar alma, bilişsel kısa yollar ve hüristikler gibi kavramlar üzerine yoğunlaşmıştır. 1980’li yıllarda ise çerçeveleme etkisi, sahiplik etkisi, batık maliyet etkisi gibi kavramlar üzerine etkilerini araştırmıştır (Eser ve Toigonbaeva, 2011; Thaler, 2016). Davranışsal ekonomi, araştırmalarını yaparken pek çok yöntem kullanmaktadır. Bu yöntemler genellikle psikoloji bilimi ekseninde meydana gelmiştir. Bu nedenle davranışsal ekonominin inceleme, araştırma ve uygulama alanı da oldukça geniştir. Günümüzde özellikle psikoloji, finans, pazarlama gibi majör alanlarda sıklıkla araştırılmaktadır. Çalışmanın temel amacı, Türkiye’de davranışsal ekonomi alanında yapılan çalışmaların literatür özetini oluşturmaya yöneliktir. Araştırmanın kapsamı pazarlama ve finans alanında yapılan çalışmalar ile sınırlandırılmıştır. Bu bağlamda ele alınan çalışmalar kavramsal açıdan incelenmiştir.

## Literatür Özeti

Çalışmanın amacı Türkiye’de davranışsal ekonomi alanında yapılan çalışmaların literatür özetini oluşturmaya yöneliktir. Bu kapsamda çalışmanın kapsamı pazarlama ve finans alanında yapılan çalışmalar ile sınırlandırılmıştır. Bu çalışmanın bu alanla ilgili gelecekte yapılacak çalışmalara referans olabileceği düşüncesi hakimdir. Bu çalışma pazarlama ve finans çalışmalarının bir arada toplanarak davranışsal ekonomi alanında gerçekleştirilen ilk literatür taraması özelliğini de yansıtmaktadır. Aşağıda yer alan tabloda Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmaların literatür özetine yer verilmiştir.

Tablo 1’de Albayrak (2022), pazarlama disiplinine ilişkin çalışmada tüketici tercihlerini geleneksel ve davranışsal perspektiften karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlarda tüketicilerin daima rasyonel seçimlerde bulunmayabileceği ifade edilmiştir. Bu durum davranışsal ekonominin temel teorilerinden Sınırlı Rasyonellik yaklaşımının temel prensipleri ile örtüşmektedir. Arman Zengi (2022) ise tez çalışmasında davranışsal ekonomi yaklaşımlarını demografik özellikler açısından incelemiş ve istatistiki olarak anlamlı sonuçlar elde etmiştir. Arslan ve Boztosun (2022) tarafından finans disiplinine ilişkin yapılan çalışmada da demografik değişkenler arasındaki anlamlı sonuç verme durumu yinelenmiştir. Bu yönüyle yukarıda bahsedilen çalışmalardan elde edilen sonuçların davranışsal ekonominin temel yaklaşımları ve ana prensipleri ile örtüştüğü söylenebilir.

Ayhan (2022) çalışmasında davranışsal ekonominin satın alma tercihleri ile ilişkisini kavramsal olarak incelemiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlarda, ekonomik karar alma birimlerine konu araştırmalarda psikoloji alanı ile birlikte hareket etme gerekliliği vurgulanmıştır. Bu durum davranışsal ekonominin varoluş amacı olarak söylenebilir. Çünkü davranışsal ekonomi, insana konu tüm bilim ve disiplinlerin ortak hareket etmesi ile çalışan yenilikçi bir alandır. Çakaröz ve Civek (2022) tarafından yapılan çalışmada kayıp ve kazanç senaryosu içeren karar alma davranışlarında tüketici davranışlarının farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuç alanda yapılan çalışmaların sonuçları ile örtüşmektedir. Civek, Ulusoy ve Özkahveci (2022) tarafından yapılan ve mitoloji alanı ile ilişkilendirilen çalışma ise davranışsal ekonomi yaklaşımının genel sonuçlarını teyit ederken yenilikçi alanlar ile buluşturmuştur. Bu kapsamda davranışsal ekonomiye dair yenilikçi çalışmalardan bir diğeri de Hatipler ve Köksalan (2022) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada davranışsal ekonomi güncel bir çalışma alanı olan nöropazarlama ile ilişkilendirilerek değerlendirilmiştir.

Zira davranışsal ekonomi nöropazarlamanın üst fonksiyonu olan nörobilim ve nöroekonomi gibi alanlar ile yakından ilişkilidir.

Kabakçı (2022) ve Karademir (2022) çalışmalarını finans disiplini ile ilişkilendirmiştir. Davranışsal ekonomi yazını genel olarak incelendiğinde, finans alanına ilişkin çalışmaların genellikle borsa yatırımcıları üzerinde yapıldığı görülmektedir.

Yöntem olarak davranışsal ekonomi çalışmalarının analizinde kullanılan büyük çoğunluğu psikolojinin çalışma alanından alınan veya adapte edilen pek çok tekniği bulunmaktadır. Konak, Civek ve Özkahveci (2022), Başarır (2021), çalışmalarında, bu tekniklerden sürü davranışını; Mat (2022) aşırı özgüven ve kayıptan kaçınma, Alma Savaş (2021) belirsizlik altında karar alma, Eryaşar ve Gönüllüoğlu (2021) dürtme tekniklerini kullanmıştır. Bu çalışmaların tümünde ilgili tekniklere ilişkin elde edilen bulgu ve analiz sonuçlarının tamamında literatürde daha önce yapılan çalışmalar ile özdeş sonuçlar elde edilmiştir. Bu yönüyle ilgili tekniklerin farklı tekniklerde, farklı anakütlelerde, farklı ülke insanları üzerinde de geçerli ve tutarlı sonuçlar verdiği görülmüştür. Dolayısı ile davranışsal ekonomi alanında kullanılan tekniklerin güçlü sonuçlar verdiği konusu çok yönlü olarak test edilmiştir.

Davranışsal ekonomi, bir araştırma alanı olarak yenidir. Günümüzün en popüler çalışma alanlarından olan davranışsal ekonomi özellikle son dönemde büyük bir yükseliş göstermiştir. Kronolojik olarak değerlendirildiğinde davranışsal ekonomi geleneksel dönem ve modern dönem olmak üzere ele alınabilir. Modern dönem içerisinde yapılan pek çok çalışma ise küresel Covid-19 salgını dönemine aittir. Tunçbilek (2022), Yağcı (2022), Çakaröz ve Civek (2022) tarafından yapılan çalışmalar Covid-19 süreci veya Covid-19 öncesi ve güncel durumu karşılaştıran bir zaman dilimi ile sınırlandırılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların Covid-19 öncesinde elde edilen sonuçlar ile özdeş olduğu görülmüştür. Bu yönüyle davranışsal ekonominin özellikle modern dönem içerisinde genel geçer sonuçlar verdiği konusunda genel bir kanaat oluşmuştur.

Davranışsal ekonomi yazınındaki araştırmalar genellikle pazarlama ve finans disiplinlerinde yoğunluk göstermektedir. Pazarlama alanına ilişkin çalışmalarda genellikle tüketici davranışı, satın alma davranışı gibi kavramlar incelenirken finans disiplinine ilişkin çalışmalarda genellikle yatırım amaçları, yatırımcı davranışları ve rasyonel seçimden sapma davranışının gözlemlenmesi gibi konulara odaklanmıştır. Nitekim literatür incelendiğinde Sektioğlu (2022) portföy modeli ve yatırımcı ilişkilerini, Dalgın ve Atak (2021) yatırımcıların finansal profillerinin belirlenmesini, Kelemci vd., (2021) finansal risk toleranslarını, Tunçman (2021) banka profesyonellerinin yatırım tercihlerini, Atak (2020) bireysel yatırım ve davranışsal finans ilişkilerini, Doğru ve Büyükkakın (2020) yatırımcıların irrasyonel davranışlarını, Tekerek ve Değerli (2020) davranışsal finans kapsamında ekonomik ve finansal krizleri, Kabapelit (2018) gruplar arasındaki yatırım kararı farklılıklarını incelemiştir.

Finans disiplinine ilişkin en çok irdelenen kavramsal konular ise finansal okuryazarlık ve finansal sosyalizasyondur. Çevik (2018), Acaravcı ve Bediroğlu (2019), Demirkıran (2019), Çetiner ve Çilingirtürk (2019), Tetik (2021) finansal okuryazarlık konusunu incelerken Özbek (2019) ise finansal sosyalizasyon konusunu incelemiştir. Finans disiplinine ilişkin yenilikçi konulardan bir diğeri de yapay zeka yöntemlerinin kullanıldığı çalışmadır. Sail (2021), çalışmasında BIST100'de işlem gören firmalara ilişkin finansal verileri yapay zeka teknikleri ile incelemiş ve sanal yatırımcıların yatırım duyarlılığı ve yatırım karlılığı konularında belirgin bir farkın olmadığını tespit etmiştir. Bu yönüyle davranışsal ekonomiye konu ölçme araçlarının fiziki ya da sanal ölçmelerde de tutarlık gösterdiği belirlenmiştir. Dolayısı ile hem pazarlama hem de finans disiplinine ilişkin davranışsal ekonomi çalışmalarında kullanılan tekniklerin benzer sonuçlar verdiği ve literatürde elde edilen sonuçlar ile özdeş olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 1:** Türkiye'de Davranışsal Ekonomi Alanında Gerçekleştirilen Bilimsel Çalışmalar

Sayı	Disiplin	Yazar(lar)	Yıl	Tür	Yöntem	Amaç	Bulgu
1	Pazarlama	Albayrak	2022	Makale	Teorik	Çalışmada tüketici karar ve tercihleri geleneksel ekonomiden davranışsal ekonomi süreci ile incelenmiştir.	Çalışmada kişilerin, neo-klasik kar maksimizasyon gayelerinin rasyonel seçimleri dikkate almayabileceğini, fakat günlük karar verme aşamasında sezgili metotlardan faydalanabileceklerini belirtmiştir.
2	Pazarlama	Arman Zengi	2022	Tez	Uygulama	Çalışmada davranışsal ekonomi yaklaşımlarının demografik yapılarla ilişkisinin saptanması amaçlanmıştır.	Çalışmada ulaşılan netice davranışsal ekonomi perspektifinde satın alma ve tüketici ilgilenimi boyutları demografik değişkenlere göre değişiklik oluşturduğu yönünde olmuştur.
3	Finans	Arslan ve Boztosun	2022	Makale	Uygulama	Çalışmada bireysel yatırımcıların davranışsal önyargılar	Bireysel yatırımcıların demografik özelliklerinin, çıpalama, geri görüş

						ve eğimler üzerinde demografik özelliklerin etkisi araştırılmıştır.	önyargısı, aşırı güven, sürü, pişmanlık ve doğrulama eğilimi üzerinde etkisinin olduğu görülmüştür.
4	Pazarlama	Ayhan	2022	Tez	Uygulama	Çalışmada, Erzurum ilinde yaşayan kişilerin davranışsal ekonomi yaklaşımları perspektifinde satın alma tercihlerini etkileme durumları incelenmiştir.	Çalışmada ekonomi biliminin multi-disipliner yapısı, konusunun insan olması sebebiyle psikolojiden bağımsız genel değerlendirmelerin sağlıklı olmayacağı yapılan araştırmalar neticesinde tespit edilmiştir.
5	Pazarlama	Civek, Ulusoy ve Özkahveci	2022	Makale	Teorik	Çalışmada, mitolojik temelli lüks markalar üzerinde snob etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Çalışmanın sonucunda çalışma kapsamında ulusal ve uluslararası literatür kapsamında, ulusal yazına teorik bir ışık tutulmuştur.
6	Pazarlama	Çakaröz ve Civek	2022	Makale	Uygulama	Çalışmanın amacı tüketicilerin Covid-19 aşamasında sanal ve fiziksel perakende seçeneklerinin örnek çerçeveleme uygulaması ile açıklanması yönündedir.	Çalışma sonucunda tüketicilerin kazanç ve kayıp durumunda perakende tercihlerinin farklılaştığı elde edilmiştir.
7	Pazarlama	Demir	2022	Tez	Uygulama	Çalışmanın amacı, tüketicilere ürün ya da hizmet satarken pazarlama işlemlerinde fiyatın ne şekilde oluşturulduğu ve bu politikaya ne kadar bağlı kalındığı davranışsal ekonomi yaklaşımları ile incelenmekte ve bireylerin karar verme davranışları gözlemlenmektedir.	Çalışma sonucunda, yaş değişkeninin çerçeveleme, zihinsel muhasebe ve batık maliyet yanığı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu ve tüketicilere sunulan referans fiyatlar verilerek, tüketicilerden fiyat tahmininde bulunulması istenmiş ve neticesinde de tüketicilerin başta sunulan referans fiyatlara bağlı olduğu saptanmıştır.
8	Pazarlama	Hatipler ve Köksalan	2022	Bildiri	Teorik	Çalışmada amaç, Davranışsal ekonomi perspektifinde nöropazarlama anlayışının incelenmesi yönündedir.	Davranışsal ekonomi ve nöropazarlama nosyonları araştırılmış ve devamında davranışsal ekonomi kapsamında nöropazarlama etkinlikleri konusunda değerlendirme gerçekleştirilmiştir.
9	Finans	Kabakcı	2022	Tez	Uygulama	Çalışmada yatırımcı duyarlılığı ile pay senetlerinin fiyatlarına yansıyan ve söylenti etkisini içeren psikolojik faktörlerin etkisi araştırılmaktadır.	Duyarlılık endeksi oynaklığının araştırma kapsamındaki yirmi endeksin on tanesinin oynaklığının nedeni olduğunu göstermiştir. Borsa endekslerinden yatırımcı duyarlılığına doğru ise bir oynaklık yayılım etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.
10	Finans	Karademir	2022	Tez	Uygulama	Çalışma ile Türkiye Pay Piyasalarında Yatırımcı Duyarlılığının hisse senedi yatay kesitsel getirileri üzerindeki etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır.	Duyarlılık Endeksinin, tüm alt portföy gruplarında ve piyasa ölçeğinde getiri serilerini açıklayıcı gücü olduğu görülmüştür. Ayrıca duyarlılığın aşırı büyüme hisse senetleri, küçük hisse senetleri ve yüksek volatiliteye sahip hisse senetleri üzerinde daha yüksek etkisinin olduğu tespit edilmiştir.
11	Pazarlama	Karadeniz	2022	Tez	Teorik	Çalışmada, davranışsal ekonomi	Çalışma sonucunda sosyal medyanın her yaş grubu

						perspektifinde kuşaklararası tüketici seçimlerinde sosyal medyanın etkisi literatür taraması ile incelenmiştir.	üzerinde irrasyonel davranışlara sebep olduğu görülmüştür.
12	Pazarlama/Finans	Konak, Civek ve Özkahveci	2022	Makale	Uygulama	Çalışmada, eş anlamlı olan “Herding Behaviour” ve “Bandwagon Effect” kavramlarının ilgi düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Çalışma sonucunda Türkçe karşılığı aynı anlama gelen sürü davranışı veya sürü psikolojisi (Herding Behaviour ve Bandwagon Effect) farklı alanlarda “kült” kavram niteliğine büründüğü çıkarımı yapılmıştır.
13	Finans	Köroğlu, Gökbulut Kazan ve Temel	2022	Makale	Uygulama	Çalışmada bireysel yatırımcıların Covid-19 pandemisi dönemindeki davranışsal finans eğilimlerini, sosyo-demografik özellikleri ve bazı yatırım alışkanlıkları bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır.	Yatırımcıların pandemi döneminde belirsizliklerden ve risklerden daha fazla kaçındığı görülmüştür. Ayrıca yüksek riskten ve belirsizlikten kaçınma eğilimi gösteren gruplar 56 yaş ve üzerinde bulunanlar, kadınlar, ailesiyle beraber yaşayanlar, emekliler olmuşlardır. Kendisini finansal okuryazar olarak görenlerin ise belirsizlikten ve riskten kaçınma eğilimleri düşük olmuştur.
14	Finans	Mat	2022	Makale	Tez	Çalışmada ilk olarak bireysel yatırımcıların yatırım kararlarını etkileyen aşırı özgüven, sürü psikolojisi, kaybetme korkusu, bilinirlik, ruh hali ve risk faktörlerinin düzeylerinin belirlenmesi, ikinci olarak ise yatırımcıların demografik özelliklerine göre bu faktörlerin farklılaşma saptanması amaçlanmıştır.	Aşırı özgüven, sürü psikolojisi, kaybetme korkusu ve bilinirlik faktörlerinin yatırımcıların kararlarını etkilediğini, ancak ruh hali (duygusal faktörler) faktörünün yatırımcıların kararlarını etkilemediğini görülmüştür. Ayrıca bireysel yatırımcıların yatırım kararlarını etkileyen aşırı özgüven, sürü psikoloji, kaybetme korkusu, bilinirlik ve ruh hali faktörlerinin yatırımcıların cinsiyetine, yaşına, medeni durumuna anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir.
15	Pazarlama	Novruzov	2022	Tez	Uygulama	Çalışmada davranışsal ekonominin savunduğu irrasyonel satın alma davranışları üzerinde sosyal medyanın tesirinin bulunup bulunmadığı ve bu tesirde Hofstede'nin kültürel boyutlarının düzenleyici bir rol oynayıp oynamadığı araştırılmaktadır	Çalışmada, sosyal medyanın kişilerin satın alma tutumuna olumlu ve anlamlı tesir ederek, irrasyonel satın alma tutumuna yönelttiğini göstermiştir. Ayrıca bu tesirde Hofstede'nin kültürel boyutlarından toplulukçuluk, belirsizlikten kaçınma ve uzun döneme odaklanma boyutunun düzenleyici rolünün olduğu saptanmıştır.
16	Finans	Sektioğlu	2022	Tez	Uygulama	Çalışmada Türkiye'nin konjonktürel canlanma ve daralma dönemlerinde kazanan kaybeden portföy modeli yardımıyla yatırımcı eğilimleri davranışsal finans modelleri ile tespit edilmeye	Borsa İstanbul Pay piyasasında yatırımcı davranışlarının konjonktürel dalgalanma devrelerinden etkilendiğini göstermektedir. Yatırımcıların, konjonktürel canlanma ve daralma devrelerine göre davranışsal finans fiyat anomalisi olan aşırı/eksik reaksiyon anomalisine kapıldıkları

17	Finans	Sarıdağ ve Doğan	2022	Makale	Bibliyometrik Analiz	çalışılmıştır. Çalışmada davranışsal finans kavramının dünyadaki ve Türkiye'deki durumunun araştırılması amaçlanmıştır.	tespit edilmiştir. Davranışsal finansın hem dünya genelinde hem de Türkiye'de popüler bir araştırma konusu olduğu elde edilen bulgular neticesinde vurgulanmıştır.
18	Pazarlama	Tataroğlu	2022	Makale	Teorik	Çalışmada davranışsal ekonomi yaklaşımlarının politik pazarlama karması vasıtasıyla seçmen tercihleri üzerindeki etkisi derinlemesine literatür taraması yapılarak incelenmiştir.	Çalışmada ilerleyen teknoloji, sosyal medya ve nöropazarlama teknikleri ile bu etkinin politik pazarlamadaki kullanım şekline dair yol haritası sunulması hedeflenmiştir.
19	Pazarlama	Tunçbilek	2022	Tez	Uygulama	Çalışmanın amacı, Süleyman Demirel Üniversitesi'nde görev yapmakta olan akademisyenlerin Covid-19 salgınında gıda tüketim ve tüketici davranışlarının araştırılmasıdır.	Anket neticelerine göre elde edilen bulgular ise davranışsal ekonomi perspektifinde değerlendirilmiştir.
20	Finans	Yağcı	2022	Makale	Nicel Veriler	Çalışmada, Covid-19 salgının yatırımcı davranışlarına etkisi incelenmiştir.	Kripto para, VIX Endeksi, Borsa İstanbul, konut satışlarını etkilediği tespit edilmiştir.
21	Finans	Akdeniz ve Turan	2021	Makale	Uygulama	Çalışmada yatırımcıların hangi davranışsal yanılılarda bulunduğu ve bu yanılılardan risk alma düzeylerini nasıl etkilediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Katılımcıların davranışsal finans tutumları ile finansal risk alma düzeyleri arasında doğru orantı olduğu görülmüş ve buldukları psikolojik ve sosyolojik ortamların kararları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.
22	Pazarlama	Alma Savaş	2021	Tez	Uygulama	Çalışma ile davranışsal ekonomi kapsamında tüketicilerin seçimlerini saptamak, örneklemelerin kültür açısından farklılıklarını bulmak, davranışsal ekonomide kararları şekillendiren hevristikler perspektifinde kültür farklılığının tüketici seçimleriyle ilişkisini açıklamaya çalışmaktır.	Çalışma sonuçlarına göre İstanbul ve Londra örneklemelerinin belirsizlikten kaçınma, bireycilik-toplulukçuluk ve kısa-uzun döneme yönelme boyutları arasında fark olduğu tespit edilmiştir.
23	Pazarlama	Bilir	2021	Tez	Uygulama	Çalışmanın amacı, tüketicilerin mal ve hizmet satın alma kararlarının cinsiyet ve yaş unsurlarına göre değişiklik gösterip göstermediğinin ve tüketicilerin hangi hususlarda rasyonel hangi hususlarda rasyonel dışı davranış sergilediklerini davranışsal ekonomi	Çalışma sonucunda cinsiyet ve yaş faktörlerinin tüketicilerin tutumlarında değişiklik oluşturduğu tespit edilmiştir. Tüketicilerin her zaman rasyonel kararlar vermediği rasyonel dışı davranışlar da sergilediğini gösteren bulgular saptanmıştır.



						perspektifinde belirlemektir.	
24	Finans	Başarır	2021	Makale	Literatür İncelemesi	Çalışmada yatırım kararlarının alınmasında sürü davranışına dair literatür taraması gerçekleştirilmiştir.	Sürü davranışı bulgusu daha çok gelişmiş piyasalarda görülmüştür. Ayrıca ülke ve bölgeler arasında bu kavramın karşılaştırmalı analizinin yapılması ve gelişmekte olan ülke piyasalarında da bu kavramın araştırılması ihtiyacı görülmüştür. .
25	Finans	Dalgın ve Atak	2021	Makale	Uygulama	Çalışmanın amacı, yatırımcıların davranışsal finans eğilimlerinin ve finansal profillerinin ortaya konması ve yatırımcıların BİST’de ki getiri oranları ile bu değişkenlerin ilişkisini belirlemektir.	Katılımcı portföylerinin getiri düzeylerini açıklayan en önemli değişkenler; kullanılan analiz yöntemi, aşırı güven ve doğrulama eğilimi, finansal piyasalardaki tecrübe olduğu görülmüştür. Ayrıca aşırı güven eğiliminin katılımcıların portföylerinin getiri düzeyi üzerinde etkisi olduğu ve aşırı güven eğilimi yüksek yatırımcıların daha yüksek portföy getirisine sahip olduğu tespit edilmiştir.
26	Pazarlama	Eryaşar ve Gönüllüoğlu	2021	Makale	Bibliyometrik Veri Analizi	Çalışmada 1996 – 2020 yılları arası pazarlama disiplininde yapılmış “dürtme” konulu araştırmaların içeriği çeşitli değişkenlere göre ölçülenip incelenmiştir.	Çalışma neticesinde dürtmenin gelişmiş ülkelerde pazarlama çalışmalarına ve pazarlama ile ilgili toplumsal yapılara yardımcı olacağı gözlemlenmiştir.
27	Finans	Kelemci, GÜsan Köse ve Ulusal Polat	2021	Makale	Uygulama	Çalışmanın amacı bireysel yatırımcı (tüketici) odaklı marka denkliğinin yatırım yapma niyeti üzerindeki etkisini finansal risk toleransının aracılık rolünü de dikkate alarak analiz etmektir.	BİST içerisindeki değişik pazarlarda işlem gören ürünlerin çeşitliliği ve bunların risk profili açısından doğru yatırımcı tipine pazarlanması gerek marka denkliği gerekse yatırım yapma niyeti üzerinde olumlu bir etki yaratacaktır.
28	Finans	Sail	2021	Tez	Uygulama	Çalışmada çeşitli yapay zekâ yöntemleri kullanılarak geçmiş pay senedi fiyat hareketleri ve bu hareketlere etki eden faktörler incelenmiştir.	En başarılı sanal yatırımcı modelinin, temel analiz kullanan, geçmiş altı aylık veriyi inceleyen, yalnızca BİST100 firmalarına bir aylık vade ile yatırım yapan model olduğu görülmüştür. Sanal yatırımcıların zarara olan duyarlılıklarının ise yatırım karlılığında belirgin bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir.
29	Finans	Tetik	2021	Kitap Bölümü	Teorik	Çalışmanın amacı, finansal okuryazarlığı teorik olarak ele almak ve yatırımcı davranışı üzerine etkisini ortaya koymaktır.	Finansal eğitimin bireylerin davranış kalıpları ve yatırım tercihleri üzerinde iyileştirici, olumlu etkisi olduğu ifade edilmiştir.
30	Finans	Tunçman	2021	Tez	Uygulama	Çalışmanın amacı, davranışsal finans bağlamında banka çalışanlarının yatırım tercihlerinin incelenmesi yönündedir.	Katılımcıların davranışsal finansla ilişkin görüşleri ile "cinsiyet, çocuk sayısı, aynı evde yaşayan kişi sayısı" değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüşken; "medeni durum,

							eğitim seviyesi, iş tecrübesi, yaş" değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.
31	Pazarlama	Yunusov	2021	Tez	Uygulama	Çalışmada bireylerin marka üzerinde yaptıkları tüketimde rasyonellik durumları ve onlardan sapmaları incelenmiştir.	Çalışmada Azerbaycan`da marka tüketimi aşamasında hem rasyonel hem de rasyonel olmayan davranış kalıplarının geçerli olduğu sonucu elde edilmiştir.
32	Finans	Atak	2020	Tez	Uygulama	Çalışmanın amacı, yatırımcıların bireysel yatırım tercihlerine göre davranışsal finans eğilimlerinin anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmektir.	Yatırımcıların davranışsal finans eğilimleri, yatırım tercihler, yararlanılan bilgi, yatırım yaparken esas alınan faktörler, yatırım süresi, gelir durumu, gelirden ayrılan yıllık pay ve yatırımları gözden geçirme sıklığına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.
33	Finans/Pazarlama	Aytimur vd.,	2020	Makale	Literatür Taraması	Çalışmada, davranışsal ekonominin pazarlama, finans, yönetim gibi işletme bilimi ile etkileşimi incelenmiştir.	Davranışsal ekonomi yaklaşımlarının pazarlama alanında tüketici ve fiyat, finans alanında yatırımcı, yönetim alanında örgütsel davranış ve karar alma araştırmalarına ışık tutacaktır.
34	Pazarlama	Barış ve Bursal	2020	Makale	Uygulama	Çalışmada üniversite öğrencisi tüketicileri cinsiyet değişkeni kapsamında irrasyonel tercihe yönlendiren faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır	Çalışmada tüketim seçimlerinde öğrencilerin cinsiyet değişkeninde anlamlı olarak değişiklik göstermediği, hem erkek hem de kadın öğrencilerin tüketim seçimlerinde temel olarak tüketimi etkileyen dışsal faktörlerin ve marka seçiminin önemli tesirleri olduğu tespit edilmiştir.
35	Pazarlama	Çetintürk	2020	Tez	Uygulama	Çalışmada Y ve Z kuşağında bulunan tüketicilerin sosyal medyada yer alan reklamlar, marka, moda ve fenomenlere bakış açısı ile harcama tercihleri arasındaki ilişki incelenmiştir	Çalışma neticesinde sosyal medyada oluşturulan moda akımları ve sosyal medyada tanıtılan markalar ile harcama seçimleri arasında ilişki saptanmıştır. Ayrıca sosyal medyada tanıtılan markalara ilişkin bakış açısının Y ve Z kuşakları arasında değişiklik gösterdiği gözlemlenmiştir.
36	Finans	Doğru ve Büyükakın	2020	Makale	Uygulama	Çalışmanın amacı, kurumsal yatırımcıların irrasyonel davranışlar sonucunda yatırım kararı aldıklarını tespit etmektir.	Yatırımcılar, geleneksel finans modelleri varsayımlarının aksine sistematik hatalarda bulunabilmekte ve rekabet söz konusu olduğunda irrasyonel kararlar alabilmektedirler.
37	Finans	Karavardar ve Şahintürk	2020	Makale	Uygulama	Çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin yatırım yaparken hangi psikolojik ve duygusal faktörlerden etkilendiklerini tespit etmektir.	Kişilik özellikler, yatırım araçları, medya ilişkisi ve risk tutumu öğrencilerin yatırım kararlarını etkileyen faktörler olarak belirlenmiştir.
38	Finans	Polat ve Duman	2020	Makale	Uygulama	Çalışmanın amacı, bireyin zihinsel yapısından kaynaklanan sistematik davranışsal anomalilerin bilişsel yansıma testi yardımı	Bireyde hevristiklerden kaynaklanan davranışsal anomaliler ile bireyin bilişsel yansıma düzeyi arasında doğru yönlü bir ilişki görülmüştür.

						ile kategorize etmektedir.	
39	Finans	Polat ve Duman	2020	Makale	Teorik	Çalışmada, davranışsal yanlıklara ilişkin literatürü teorik olarak ele almak amaçlanmıştır.	Temel varsayımı rasyonalite olan tüm teorilerin pratik dünyayla uyumsuzluğunu açıklayan temel etken olarak davranışsal yanlıklar ifade edilmiştir.
40	Pazarlama	Sertkol	2020	Tez	Uygulama	Çalışmada tüketicilerin kararlarının demografik özelliklere göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.	Elde edilen sonuç, tüketicilerin tercihlerinin değiştirilmesi, hatta yönlendirilmesinde etkili olan çerçeveleme etkisinin doğru ve etkili bir biçimde pazarlama etkinliklerinde kullanılmasının önemli sonuçlar vereceği tahmin edilmektedir.
41	Finans	Sever, Çetiner ve Paksoy	2020	Makale	Uygulama	Çalışmanın amacı, davranışsal finans eğilimleri ile bireysel yatırım kararları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.	Yatırımcıların hisse senedi, vadeli mevduat ve yatırım fonu tercihleri ile davranışsal finans eğilim düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.
42	Finans	Tekerek ve Değerli	2020	Makale	Teorik	Çalışmada, davranışsal finans perspektifinde finansal krizlerin sebebini anlama, önleme, tahmin etme gibi öğretilerin davranışsal boyutta değerlendirilmesi amaçlanmıştır.	Yatırımcı psikolojisinin ekonomik krizlerin yaşandığı dönemlerde hem bireysel davranışları hem de tüm ekonomiyi etkilediği tespit edilmiştir.
43	Finans	Tuna ve Kıymık	2020	Makale	Uygulama	Çalışmanın amacı, bireylerin finansal yatırım kararı verme süreçlerinde sosyal ve psikolojik faktörlerin etkisini belirlemektir.	Bireysel yatırımcıların faydacı davranış göstermedikleri ve yatırımcılarda sosyal ve psikolojik eğilimler dahilinde hareket ettikleri tespit edilmiştir.
44	Pazarlama	Akboz	2019	Tez	Uygulama	Çalışmada kişilerin internet üzerinden yaptıkları tüketimde rasyonellikten sapmaları incelenmiştir.	Çalışmadan elde edilen genel değerlendirme Mersin ilinde gerçekleştirilen araştırmada, tüketicilerin çoğunlukla rasyonel davranışlar sergilediklerini söylemek olası olacaktır, yönünde olmuştur.
45	Finans	Çetiner, Ayhan Gökçek ve Turp Gölbaşı	2019	Makale	Uygulama	Çalışmanın amacı, davranışsal finans açısından, bireysel yatırımcıların yatırım davranışlarını davranışsal finans açısından incelenmesidir.	Yatırımcıların bilişsel çelişki, aşırı güven, zihinsel muhasebe, sürü davranışı, belirsizlikten kaçınma davranışları gösterdikleri tespit edilmiştir.
46	Finans	Çetiner ve Çilingirtürk	2019	Makale	Uygulama	Çalışmada, sosyal ağların finansal okuryazarlık üzerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Sosyal ağlar aracılığıyla verilen finansal okuryazarlık eğitim sonuçları, kişinin ekonomik tutumlarına bağlı olarak değişim göstermektedir.
47	Pazarlama	Çetinkaya	2019	Tez	Uygulama	Çalışmada davranışsal ekonomi yaklaşımı kapsamında müziğin tüketici davranışları üzerindeki etkisini bir uygulama ile incelenmektedir.	Çalışmada elde edilen bulgu klasik müziğin tercih edilen bütün ürünlerde kişi başına düşen sipariş miktarını arttırdığı yönünde olmuştur.
48	Finans	Demirkıran	2019	Tez	Uygulama	Çalışmada, Kırıkkale Üniversitesi öğrencilerinin finansal	Katılımcıların finansal davranışları ile finansal yeterlilik düzeyleri arasında

						okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	anlamli bir iliski olduğu görülmüştür.
49	Pazarlama	Erman	2019	Tez	Uygulama	Çalışma davranışsal ekonomi ve yaklaşımları kapsamında tüketici davranışlarını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.	Çalışma, çevreyi korumaya yönelik daha iyi kararların alınması adına davranışsal ekonomi perspektifinde yorumlanmıştır.
50	Finans	Genç	2019	Makale	Uygulama	Çalışmada, Sakarya ilindeki çalışan kişilerin davranışsal finans açısından yatırım davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır.	Bireylerin yatırım davranışlarında psikolojik faktörlerden etkilendikleri görülmüştür.
51	Finans	Acaravcı ve Bediroğlu	2019	Makale	Uygulama	Çalışmanın amacı, öğrencilerin finansal okuryazarlık seviyelerini belirlemek ve finansal bilgi, tutum/davranışlarını araştırmaktır.	Öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeyleri orta seviyededir. Ayrıca öğrencilerin okuryazarlık seviyelerinin artmasında ekonomi ve finans alanıyla ilgili eğitimin önemi vurgulanmıştır.
52	Finans	Özbek	2019	Makale	Uygulama	Çalışmanın amacı, okul eğitimi, aile, çevre, iş ve para kazanımı gibi finansal sosyalizasyon ajanların öğrencilerinin finansal davranışları üzerindeki etkilerini ölçmektir.	Öğrencilerin finansal okuryazarlık seviyelerine okulda alınan finansal eğitim ve zorunlu staj uygulamalarının, olumlu etkisi olacağı gözlemlenmiştir.
53	Pazarlama	Şimşek ve Kurt	2019	Makale	Teorik	Çalışmada tüketici davranışları davranışsal ekonomi perspektifinde değerlendirilmiştir.	Tüketicilere yönelik yapılan çalışmalar kapsamında değerlendirilmelerde bulunulmuştur.
54	Finans	Tekin	2019	Makale	Bibliyometrik Analiz	Çalışmada, davranışsal kurumsal finans alanının kapsamına giren çalışmaların bibliyometrik analizi gerçekleştirilmiştir.	Yönetim, işletme, işletme finansı, ekonomi ve uygulamalı psikoloji alanlarında davranışsal kurumsal finans alanında çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir.
55	Pazarlama	Ünal	2019	Makale	Uygulama	Çalışmada Z kuşağı tüketicilerinde kadın ve erkeklerin satın alma kararlarında ussallığı ve akıl dışı tutumları sorgulanmaktadır.	Çalışma sonucunda kadın tüketicilerin irrasyonelliğe daha meyilli oldukları, erkek tüketicilerin ise elektronik eşya alımında rasyonellikten uzaklaştıkları tespit edilmiştir.
56	Finans	Çevik	2018	Makale	Uygulama	Çalışmanın amacı, Kırklareli Üniversitesi'ndeki öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeyleri, finans ile ilgili ders alma/almama durumlarına göre karşılaştırmalı olarak araştırmaktır.	Finans ve benzeri alanda ders almayan öğrencilerine kıyasla ilgili alanda ders alan öğrencilerin temel düzeydeki finansal okuryazarlık bilgilerinin ve davranışlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.
57	Finans	Kabapelit	2018	Tez	Uygulama	Çalışmanın amacı, sermaye piyasalarında işlem yapan çeşitli gruplar arasında yatırım davranışlarında bir	Yatırımcıların yatırım ilgisi düzeyinin sosyal ve duygusal eğilimler, bilgi ve iletişim kaynaklı eğilimler tarafından etkilendiği görülmüştür. Ayrıca yatırımcıların risk

						fark olup olmadığını belirlemek ve yatırım yaparken gösterdikleri davranışsal eğilimleri tespit etmektedir.	alabilme eğilimi düzeyinin duygusal eğilimler ve davranışsal eğilimler tarafından da etkilendiği elde edilen bir diğer bulgu olmuştur.
58	Pazarlama	Koç	2018	Tez	Uygulama	Çalışmada kişisel, çevresel, sosyal ve psikolojik faktörlerin cinsiyet faktörüne bağlı olarak tüketicilerin satın alma tutumlarını farklılaştırıp farklılaştırmadığını saptaması amaçlanmıştır.	Analiz neticesinde kadın ve erkeklerin farklı davranış sergiledikleri saptanmıştır.
59	Finans	Özçelik	2018	Tez	Uygulama	Çalışmanın amacı, bireysel yatırımcıların finansal yatırım tercihlerinde davranışsal finansın rolünü belirlemektir.	Bireysel yatırımcıların psikolojik önyargıların etkisinde kalarak rasyonel yatırım tercihinde bulunamadığı saptanmıştır.
60	Finans	Tekin	2018	Makale	Uygulama	Çalışmanın amacı, davranışsal finans kapsamında dikkate alınan dayanak noktası önyargısının KOBİ yöneticileri üzerindeki etkisini incelemektir.	İşletme yöneticileri üzerinde dayanak noktası önyargı düzeyleri tespit edilmiştir. Fakat ilgili psikolojik önyargının finansman ve yatırım kararları üzerinde herhangi bir etkisine ulaşılamamıştır.
61	Pazarlama	Yürük	2017	Tez	Uygulama	Çalışmada tüketiciyi karar aşamasında etkileyen hevristikleri göstermek ve literatürde bulunan araştırmalarda karar alma aşamasında tüketicinin rasyonellikten nasıl uzaklaştığını ortaya koymaktır.	Çalışmadan elde edilen sonuç önceki yapılan çalışmalara benzer bulgular saptanmış, kişilerin çıpa tuzağına düşerek irrasyonelliğe saptığı tespit edilmiştir.
62	Pazarlama	Aycan	2016	Tez	Uygulama	Çalışmada turistik ürün satın alma seçimlerinin davranışsal ekonomi ile açıklanması amaçlanmıştır.	Çalışma sonucunda tüketicilerin gelir seviyeleri, turizm eğitimi almaları, işlerinin turizmle ilgili olması zihinsel muhasebe ve batık maliyet yamılgısı nosyonları üzerinde dikkate değer derecede tesirli olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda tüketicilerin referans ve satın almaya razı olacakları fiyatlarının ayarlanabilir olduğu neticesine erişilmiştir.
63	Pazarlama	Çekiç	2016	Tez	Uygulama	Çalışmada Bartın ilinde cinsiyet farklılığının davranışsal ekonomi perspektifinde tüketici tercihlerini ne şekilde etkilediği incelenmiştir.	Çalışma neticesinde bazı çevresel ya da psikolojik etkileycilerin farklı cinsiyetteki tüketiciler üzerinde farklı etkiler yarattığı tespit edilmiştir.
64	Pazarlama	Duman Kurt ve Tanyeri	2013	Makale	Uygulama	Çalışmada davranışsal ekonomi yazınında gerçekleştirilen araştırmalardan yola çıkarak, söz konusu çalışmaların pazarlama bakış açısıyla yeniden uygulandığında, kişilerin karar verme	Bulguların ürün ilgilenim seviyesine göre farklılaştığı elde edilmiştir

						davranışını gözlemlenmektedir.	
65	Pazarlama	Duman Kurt	2011	Tez	Uygulama	Çalışmada davranışsal ekonomi yaklaşımlarını tüketici karar verme tarzları ile açıklanması amaçlanmıştır.	Çalışmada ulaşılan neticeler ile davranışsal ekonomi ve tüketici davranışı literatürüne katkıda bulunulacağı yönündedir.

## SONUÇ

Davranışsal ekonomi Kahneman ve Tversky (1979) tarafından ileri sürülen ve her geçen gün popülerliği artan bir disiplindir. Dünya genelinde bu disiplinin bilinmeye ve çalışmalara konu olmaya başlaması 1980'li yıllara uzanırken Türkiye'de ise 2000'li yılların başına dayanmaktadır. Geçen yirmi yıllık süreçte çeşitli disiplinlere ve araştırmalara konu olan 'davranışsal ekonomi', pazarlama literatüründe davranışsal pazarlama olarak bilinirken, finans alanında davranışsal finans şeklinde ifade edilmektedir. Davranışsal pazarlama, tüketicinin karar verirken psikolojisinden etkilendiği ve rasyonel karar veremediğini vurgular. Benzer şekilde, davranışsal finans ise, yatırımcı davranışlarını inceler ve karar verme sürecinde yatırımcının duyguları ile hareket ettiğinin altını çizer.

Bu perspektifte çalışmanın amacı Türkiye'de davranışsal ekonomi alanında yapılan çalışmaların literatür özetini oluşturmaktır. Ayrıca çalışmanın kapsamı pazarlama ve finans alanında yapılan çalışmalar ile sınırlı tutulmuştur.

Çalışmanın amacı doğrultusunda incelenen pazarlama alanı ile ilgili yapılan çalışmaların başlangıcının onlu yıllara dayandığı çalışmanın üçüncü bölümünde yer alan tabloda ispatlanmıştır. Tablodaki bilgiler doğrultusunda araştırma kapsamı "Davranışsal Ekonomi" ve "Davranışsal İktisat" eş anlamlı olarak kullanılan kavramların her ikisi araştırılmıştır. Bu perspektifte Davranışsal Ekonomi tez bazında incelendiği 13 çalışmanın olduğu ve pazarlama alanı ile ilişkili olan 5 çalışmanın olduğu yapılan araştırmalar neticesinde elde edilmiştir. Davranışsal İktisat başlığının tercih edilerek kullanıldığı 79 çalışmanın olduğu, bu çalışmalardan pazarlama alanı ile ilişkili olan 23 çalışmanın olduğu Ulusal Tez Merkezi aracılığıyla tespit edilmiştir. Türkiye'de ilk çalışmaların 2011 yılında gerçekleştirildiği bulgusu elde edilmiştir. Yine makale sayılarında da özellikle 2022 yılında daha çok artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer taraftan, davranışsal finans alanında araştırılan çalışmaların ortak noktası, davranışsal eğilimlerin ya da finansal okuryazarlığın yatırımcı davranışı üzerine etkisini belirlemektir. Diğer bir ifade ile aşırı güven eğilimi, tutuculuk, temsiliyet eğilimi, çıpalama, sürü davranışı gibi bilişsel önyargıların ve finansal bilginin yatırımcı davranışını nasıl etkilediğini ortaya koymaktır. Türkiye literatüründe geçmişi 2000'li yılların başına dayanan davranışsal finans alanında yıllar itibarı ile çok fazla araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada ise 2018-2022 döneminde ele alınan araştırmalardan bazılarının özetleri ifade edilmiştir.

Literatür özeti tablosunda yer alan çalışmalardan özellikle 2022 yılında davranışsal pazarlama alanına yönelimin daha fazla olduğu, diğer bir anlatımla pazarlama alanı ile davranışsal ekonomi/iktisat entegrasyonunun artış gösterdiği tabloda elde edilen bir diğer bulgu olmuştur. Türkiye'de gerçekleştirilen makale çalışmalarında ağırlıklı olarak Davranışsal Ekonomi başlığının daha çok tercih edildiği yapılan incelemeler neticesinde elde edilen bir diğer bulgu olmuştur.

Sonuç olarak Davranışsal Ekonomi biliminin finans disiplinin yanı sıra pazarlama biliminde de öneminin arttığı yapılan çalışma sayılarının artışı ile kendini göstermiştir. Çalışmaların çoğunda ise Beklenti Kuramı'nı destekler sonuçların elde edildiği, yani bireylerin kazanç durumunda riskten kaçındıkları, kayıp durumunda da risk aldıkları sonucunu desteklemektedir. Kişilerin davranış, tutum ve seçimlerinde irrasyonelitenin ön planda olduğu ilk çalışmadan son çalışmaya kadar olan bütün çalışmaların çoğunda ortak nokta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Davranışsal Ekonomi biliminin Türkiye'de özellikle pazarlama alanında çok yeni araştırmalarda incelendiği görülmekte iken, finans alanında daha eski bir tarihe uzanmaktadır. İşletmelerde davranışsal ekonomi biliminin bilinirliğinin farkında olmaya başlamıştır ve hem pazarlama stratejilerinde hem de yatırımcı davranışlarını anlama noktasında bu kavramın içeriğine yer vermeye başlamıştır. Bilinirliğin daha da artış göstermesi için yine bu çalışmanın hem akademik çalışmalarda hem de firmalara yönelik yol göstereceği düşüncesi hakimdir. Gelecekte yapılacak çalışmalar Türkiye'de diğer alanlarla ilgili çalışmalarında incelenerek literatür özeti genişletilebilir ve diğer bilim dallarındaki bilinirlik düzeyi ortaya konulabilir. Bu çalışma sadece pazarlama ve finans disiplinleri ile sınırlı tutulmuştur.

## KAYNAKÇA

Acaravcı, S. K. & Bediroğlu, K. (2019). Finansal okuryazarlık: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi üzerine uygulama. İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi, 7(2), 30-51.

Akboz, A. (2019). Davranışsal İktisat Bağlamında İnternette Yapılan Alışverişlerde Tüketici Davranışlarının İncelenmesi: Mersin Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi.

- Akdeniz, Ş. & Turan, İ. (2021). Davranışsal finans eğilimlerinin risk alma düzeyine etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 1016-1032.
- Albayrak, G. (2022). Geleneksel iktisattan davranışsal iktisada: Tüketici karar ve tercihleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (48), 159-170.
- Alma Savaş, D. (2021). Davranışsal İktisat Perspektifiyle Tüketici Tercihi: Kültür Çerçevesinde Karşılaştırmalı Bir İnceleme. Doktora Tezi. Manisa: Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
- Arman Zengi, C. (2022). Davranışsal İktisat Bağlamında, Demografik Farklılıkların Tüketici Davranışlarına Etkisi: Aydın İlinde Bir Uygulama. Doktora Tezi. Aydın: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Arslan, E. & Boztosun, D. (2022). Demografik faktörler ve davranışsal finans: Bireysel yatırımcılar üzerine bir araştırma. *Turizm Ekonomi ve İşletme Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 30-46.
- Atak, O. (2020). Yatırımcıların Davranışsal Finans Eğilimlerinin Bireysel Yatırımcı Kararlarına Göre İncelenmesi: Muğla İlindeki Turizm İşletmeleri Yöneticileri Üzerinde Bir Araştırma. Doktora Tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Aycan, M. (2016). Davranışsal Ekonomi Yaklaşımlarının Turistik Ürün Satın Alma Davranışları Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Ayhan, Ş. (2022). Tüketici Tercihlerinin Davranışsal İktisat Bağlamında İncelenmesi: Erzurum Mobilya Alışverişleri Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Siirt: Siirt Üniversitesi.
- Aytimur, G., Buran, İ., Dinçer, Ö. & Savaşkan, E. (2020). Davranışsal ekonomi perspektifinden işletme yönetimi. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 66-83.
- Barış, S. & Bursal, M. (2020). Davranışsal iktisat perspektifinde bireylerin tüketim davranış eğilimleri: Üniversite öğrencileri üzerinde uygulamalı bir örnek. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(21), 52-71.
- Başarır, Y. (2021). Yatırım kararlarının alınmasında sürü davranışı: Literatür taraması. *Ekonomi ve Finansal Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 129-141.
- Bilir, İ. (2021). Davranışsal İktisat Çerçevesinde Tüketici Davranışlarının İncelenmesi: Adıyaman İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman: Adıyaman Üniversitesi.
- Camerer, C. (1999). Behavioral economics: Reunifying psychology and economics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 96 (19), 10575-10577.
- Camerer, C. F. & Loewenstein, G. (2004). Behavioral economics: Past, present, future. *California Institute of Technology, Division of Humanities and Social Sciences*, 1-61.
- Civek, F., Ulusoy, G. & Özkahveci, E. (2022). Mitolojik temelli lüks markalarda snob (züppe) etkisinin kavramsal açıdan değerlendirilmesi. *International Journal of Disciplines in Economics & Administrative Sciences Studies*, 39, 212-222.
- Çakaröz, K. M. & Civek, F. (2022). Tüketicilerin covid-19 sürecindeki perakendeci tercihlerinin örnek çerçeveleme uygulaması ile açıklanması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(Özel Sayı), 14-28.
- Çekiç, S. (2016). Davranışsal İktisat Bağlamında Cinsiyet Farkının Tüketici Tercihlerine Etkisi: Bartın Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi.
- Çetiner, M. & Çilingirtürk, A. M. (2019). Sosyal ağların finansal okuryazarlık üzerine etkisi. *Sosyoekonomi*, 27(41), 41-56.
- Çetiner, M., Gökcek, H. A. & Gölbaşı, B. T. (2019). Davranışsal finans perspektifinden yatırımcı davranışları üzerine bir inceleme. *Uluslararası Bankacılık Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-30.
- Çetinkaya, B. (2019). Davranışsal iktisat üzerine bir uygulama: Müziğin tüketim üzerindeki etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Çetintürk, K. (2020). Davranışsal İktisat Perspektifinden Tüketim Harcamalarında Sosyal Medyanın Etkisi: Y Ve Z Kuşakları Üzerine Bir Analiz. Yüksek Lisans Tezi. Manisa: Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
- Çevik, C. (2018). Ön lisans öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeyi üzerine bir araştırma: Kırklareli Üniversitesi örneği. *Ekonomi Maliye İşletme Dergisi*, 1(1), 21-38.

- Dalgın, T. & Atak, O. (2021). Hisse senedi yatırımcılarının finansal profillerinin ve davranışsal finans eğilimlerinin ortalama portföy getirilerine etkisi: Hisse. net forum üyeleri örneği. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi, 11(22), 351-367.
- Demir, E. (2022). Davranışsal Ekonomi Yaklaşımlarının Yenilikler Karşısında Tüketici Karar Verme Şekilleri İle Açıklanması. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Demirkıran, T. (2019). Kırıkkale Üniversitesi Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlık Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi.
- Doğru, B. N. & Büyükkakın, F. (2020). Kurumsal yatırımcıların karar alma aşamalarına davranışsal finans perspektifinden bakış: Kocaeli ili imalat sanayi uygulaması. Uluslararası Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 6(4), 13-22.
- Duman Kurt, S. & Tanyeri, M. (2013). Davranışsal ekonomi yaklaşımlarının ürün ilgilenim seviyesine göre incelenmesi. Pazarlama ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi, 6(12), 21-46.
- Duman Kurt, S. (2011). Davranışsal Ekonomi Yaklaşımlarının Tüketici Karar Verme Tarzları İle Açıklanması Ve Bir Uygulama. Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Erman, S. (2019). Davranışsal İktisat Bağlamında Tüketici Davranışlarının İncelenmesi: Çevre Dostu Tüketim Örneği. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Eryaşar, M. & Gönüllüoğlu, S. (2021). Pazarlama alanında yapılan dürtme konulu çalışmaların bibliyometrik analizi. Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(1), 164-178.
- Eser, R. & Toigonbaeva, D. (2011). Psikoloji ve iktisadın birleşimi olarak, davranışsal iktisat. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi, 6(1), 287-321.
- Genç, M. (2019). Sakarya ili çalışan kesimin yatırım kararlarının davranışsal finans açısından değerlendirilmesi. Uluslararası Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 5(1), 49-59.
- Hatıplı, M. & Köksalan, N. (2022). Davranışsal Ekonomi Perspektifinden Nöropazarlama. 7th International Zeugma Conference on Scientific Research January 21-23, 2022 Gaziantep.
- <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- İmer, Y. (2016). Destinasyon Talebinde Terör Haberlerinin Yarattığı Anomalilerin Davranışsal Ekonomi Bağlamında İrdelenmesi: Deneysel Bir Yaklaşım. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Kabakcı, C.Ç. (2022). Yatırımcı Duyarlılığı İle Borsa Endeksleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kabapelit, E. (2018). Bireysel Yatırımcıların Tasarruflarını Yönlendirdiği Sermaye Piyasası Araçlarını Belirleyen Faktörlerin Analizi Ve Davranışsal Finans Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Kahneman, D. & Tversky, A. (1979). Prospect theory: An analysis of decision under risk. *Econometrica*, 47(2), 263-291.
- Karademir, K. (2022). Türkiye Pay Piyasalarında Yatırımcı Duyarlılığı Ve Belirleyicileri. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Karadeniz, B. (2022). Davranışsal İktisat Açısından Kuşaklararası Tüketici Tercihlerinde Sosyal Medyanın Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Karavardar, A. & Şahintürk, Y. (2020). Öğrencilerin yatırım davranışlarını etkileyen duygusal ve psikolojik faktörler: Giresun üniversitesi İİBF işletme bölümü öğrencileri üzerine bir inceleme. *Turkish Studies-Economics, Finance, Politics*, 15(1), 687-704.
- Kelemci, G., Köse, G. G. & Polat, M. U. (2021). Yatırımcı odaklı marka denkliği algısı, yatırım yapma eğilimi ve finansal risk toleransı ilişkisinde borsa İstanbul örneği. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 17(3), 918-943.
- Koç, E. (2018). Cinsiyetin Satın Alma Kararları Üzerindeki Etkisinin Davranışsal İktisat Perspektifinden Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Konak, F., Civek, F. & Özkahveci, E. (2022). Farklı disiplinlerde kavramsal farklılaşma: Sürü davranışı. *Business, Economics and Management Research Journal* 5(3), 121-134



- Köroğlu, Ç., Kazan, H. G. & Temel, E. (2022). Covid-19 pandemi sürecinde finansal yatırım alışkanlıkları ve davranışsal finans eğilimleri. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 29(1), 1-25.
- Mat, Z. (2022). Davranışsal Finansa Risk Faktörleri Türkiye İçin Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi.
- Mullainathan, S. & Thaler, R. H. (2000). Behavioral economics. National Bureau of Economic Research Cambridge, 7948 (1), 1-11.
- Novruzov, S. (2022). Davranışsal İktisat Bağlamında Sosyal Medyanın Satın Alma Davranışı Üzerinde Etkisinin İncelenmesi: Hofstede'nin Kültür Boyutlarının Düzenleyici Rolü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Özbek, A. (2019). Bireylerin finansal davranış boyutlarını etkileyen sosyalizasyon ajanlarının tespiti: Gümüşhane meslek yüksekokulu öğrencilerine yönelik bir uygulama. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 27-38.
- Özçelik, H. (2018). Bireysel Yatırımcıların Finansal Yatırım Tercihlerinin Davranışsal Finans Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Parasız, İ. (1999). Mikroekonomi: Orta düzey yaklaşım. Ezgi Kitabevi, Bursa.
- Polat, Y. & Duman, H. (2020). Bilişsel yansıma ve davranışsal anomaliler. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 22(38), 10-41.
- Polat, Y. & Duman, H. (2020). Davranışsal finans kapsamında anomalilerin incelenmesi. *Alanya Akademik Bakış*, 4(3), 603-630.
- Sail, G. (2021). Yapay Sinir Ağları Yöntemiyle Pay Senedi Fiyatlarının Tahmini ve Bu Tahminler Üzerinde Davranışsal Finans Yaklaşımlarının Test Edilmesi. Doktora Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi.
- Sarıdağ, U. & Doğan, O. (2022) Dünyada ve Türkiye'de davranışsal finans kavramının bibliyometrik analiz teknikleri kullanılarak incelenmesi. *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, 10(2), 70-94.
- Sefil, S. & Çilingiroğlu, H. K. (2011). Davranışsal finansın temelleri: karar vermenin bilişsel ve duygusal eğilimleri. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (19), 247-268.
- Sektioğlu, İ. (2022). Davranışsal Finans Perspektifinden Ekonomik Dalgalanma Dönemlerinde Yatırımcı Davranışları: Türkiye Menkul Kıymet Piyasaları Üzerine Bir İnceleme. Doktora Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Sertkol, B. (2020). Davranışsal Ekonomi Perspektifinde Tüketici Davranışları, Örnek Çerçeveleme Uygulaması. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi.
- Sever, E., Çetiner, M. & Paksoy, M. (2020). Bireysel yatırım kararları ile davranışsal finans eğilimlerinin ilişkisi: İmalat ve hizmet sektörlerinde bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (49), 9-40.
- Şeniğne, B. (2011). Rasyonelite Kavramına Deneysel Ve Davranışsal İktisat Bağlamında Yeni Bir Bakış Açısı: Nöroiktisat. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Şimşek, H. & Kurt, M. (2019). Tüketici davranışlarının davranışsal iktisat açısından değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 14(5), 215-222.
- Tataroğlu, E. (2022). Davranışsal iktisat yaklaşımlarının politik pazarlama karması aracılığıyla seçmen tercihi üzerindeki etkisi çerçeveleme ve karar verme. *Management and Political Sciences Review*, 4(1), 41-67.
- Tekerek, Ü. & Değerli, N. (2020). Davranışsal finans perspektifinde yatırımcı psikolojisi: 2008 küresel ekonomik krizi üzerine bir inceleme. *KAYES*, 57.
- Tekin, B. (2018). Davranışsal kurumsal finans bağlamında çıpalama (dayanak noktası) önyargısının finansal kararlardaki etkisi. *Muhasebe ve Finans İncelemeleri Dergisi*, 1(2), 101-115.
- Tekin, B. (2019). Davranışsal kurumsal finans alanında yapılan çalışmaların bibliyometrik analizi. In 4th International Symposium on Innovative Approaches in Social, Human and Administrative Sciences, 4(8).
- Tetik, N. (2021). Yükseköğretimde 21. yy Becerileri", (Ed. Ahmet Aypay), *Finansal Okuryazarlık*, ss.299-321, Nobel, Ankara.
- Thaler, R. H. (2000). From homo economicus to homo sapiens, *Journal of Economic Perspectives*, 14(1), 133-141.
- Thaler, R. H. (2016). Behavioral economics: Past, present, and future." *American Economic Review*, 106 (7), 1577-1600.
- Toffler, A. & Toffler, H., (1996). Yeni Bir Uygarlık Yaratmak, (Çev.) DİCLELİ, Z., İnkılap Kitabevi, İstanbul.

- Tuna, A. & Kıymık, H.(2020). Davranışsal finans açısından bireysel yatırımcıların yatırım kararlarında kültürün etkisi: Isparta ve Burdur illerinde bir uygulama. *Uluslararası İşletme, Ekonomi ve Yönetim Perspektifleri Dergisi*, 4(2), 136-152.
- Tunçbilek, V. T. (2022). Davranışsal İktisat Bağlamında Tüketicilerin Gıda Tüketim Davranışlarına Covid-19 Salgınının Etkisi: Süleyman Demirel Üniversitesi Akademisyenleri Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Tunçman, M. M. (2021). Davranışsal Finans Bağlamında Banka Çalışanlarının Yatırım Tercihlerinin İncelenmesi, İstanbul İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Ünal, R. (2019). Davranışsal İktisat bağlamında z kuşağı tüketici davranışlarının cinsiyet farkına göre incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(6), 574-587.
- Ünlüönen, K., Tayfun, A. & Kılıçlar, A. (2011). Turizm ekonomisi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.
- Yağcı, E. (2022). Dünyada pandeminin etkileri ve davranışsal finans kapsamındaki değişiklikler. *Sakarya İktisat Dergisi*, 11(2), 182-205.
- Yunusov, V. (2021). Markanın Davranışsal İktisat Bağlamında Yeri Ve Tüketiciler Üzerindeki Etkisi: Azerbaycan Örneği. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Yürük, S. (2017). Davranışsal İktisat Bağlamında Tüketici Davranışlarının İncelenmesi: Örnek Çıpalama Uygulaması. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

## Kadın Öğretmenlerin Yöneticiliği Tercih Etmeme Nedenlerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

*Investigation Of The Reasons Female Teachers Don't Prefer Manager According To Teacher's Opinions*

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı, kadın öğretmenlerin yöneticiliği tercih etmeme nedenlerini kadın öğretmenlerin görüşlerine göre derinlemesine incelemek ve ortaya çıkarmaktır. Araştırma sürecinde nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseninden yararlanılmıştır. Araştırmanın olgusunu kadın öğretmenlerin okul yöneticiliğine karşı bakış açıları ve seçmeme nedenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim 10 kadın öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır; ölçüt, çalışmaya katılacak öğretmenlerin kadın olmasıdır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırma verilerinin toplanmasında kullanılmıştır. Araştırma soruları, ilgili literatür taraması yapılarak ve uzman görüşüne başvurularak hazırlanmıştır. Veri analiz aşamasında, betimsel analiz tekniğine başvurulmuştur. Araştırmaya yönelik temalar tespit edilmiş ve uygun kodlar oluşturulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, kadın öğretmenler yöneticilik kavramını 1.liderlik, 2.motivasyon, 3.çalışanlara destek olma, 4.kriz yönetimi şeklinde ifade etmişlerdir. Kadın öğretmenler yöneticiliği tercih etmeme nedenlerini; 1. Aile içi sorumluluklar, 2.kadın yöneticilere karşı ön yargı, 3. Kadının toplumsal statüsü, 4.mobbing şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcılar kadın öğretmenlerin yöneticiliği tercih etmesinin artırılması için; 1. kadının toplumsal statüsü, 2.erkek yöneticilerden destek görme, 3.aile desteği, 4.hemsinlerinden destek görme, 5.mesleki eğitimler şeklinde birtakım önerilerde bulunmuşlardır.

**Anahtar Kelimeler:** Kadın Öğretmenler, Kadın Yöneticiler, Liderlik Becerileri, Yönetici

### ABSTRACT

The purpose of this research is to examine and reveal the reasons why female teachers do not prefer management, according to the opinions of female teachers. Phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used in the research process. The case of the research consists of female teachers' perspectives towards school administration and the reasons for not choosing it. The sample of the study was determined by purposive sampling method. The study group of the research consists of 10 female teachers in 2022-2023 education. The criterion sampling method was used while determining the study group; The criterion is that the teachers who will participate in the study are women. The semi-structured interview form prepared by the researchers was used to collect the research data. The research questions were prepared by reviewing the relevant literature and seeking expert opinion. In the data analysis phase, descriptive analysis technique was used. Themes for the research were determined and appropriate codes were created. According to the results of the research, female teachers expressed the concept of management as 1. leadership, 2. motivation, 3. supporting employees, 4. crisis management. The reasons why women teachers do not prefer management; 1. Family responsibilities, 2. Prejudice against female managers, 3. Social status of women, 4. Mobbing. In order to increase the female teachers' preference for management; They made some suggestions such as 1. the social status of women, 2. getting support from male administrators, 3. family support, 4. getting support from their peers, 5. In-service training.

**Keywords:** Women Teachers, Women Administrators, Leadership Skills, Administrator

### GİRİŞ

İnsanların belirli bir amaç etrafında bir araya gelmesiyle oluşturdukları örgütlerin gereksinimi olarak yöneticilik ortaya çıkmıştır. Yönetim ve yönetici konularına yönelik birçok çalışma bulunmakla birlikte Fişek'in çalışması temel kitap niteliktedir. Çalışmada yönetim, örgüt faaliyetlerinin düzenli bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayan kavram olarak tanımlanmıştır (Fişek, 2015; 83). Buradan yola çıkarak yönetici kavramı örgüt faaliyetlerinin yürütülmesinde rol alan ve statü bakımından grup üyelerinin üstünde bulunan kişiye verilen rol olarak açıklanabilir. Literatürdeki omnipotent çalışmasına göre belirli bir amaç kapsamında kurulan örgütün başarılı olup olmadığı da yöneticinin başarısına bağlı kılınmıştır (Mücevher ve Erdem, 2019; 50). Bu noktada örgütün başarısıyla yöneticinin başarısı arasında bir ilişki kurulmuştur.

Örgüt kavramının doğmasıyla birlikte yönetici kavramının doğması kaçınılmaz olmuştur. Örgüt içerisinde yönetici rolünün doğması ise kavramın kurumsallaşmasını sağlamıştır. Bu doğrultuda yönetim ortaya çıkmıştır. Bahsedilen olgunun ortaya çıkmasındaki temel etken Özalp'in de (2012; 3) belirttiği gibi insanların örgütlü yaşama duyduğu

Ahmet Üstün<sup>1</sup>   
Şeyma Bilyay<sup>2</sup> 

### How to Cite This Article

Üstün, A. & Bilyay, Ş. (2023).  
"Kadın Öğretmenlerin Yöneticiliği  
Tercih Etmeme Nedenlerinin  
Öğretmen Görüşlerine Göre  
İncelenmesi", International  
Academic Social Resources Journal,  
(e-ISSN: 2636-7637), Vol:8,  
Issue:50; pp:2753-2758. DOI:  
<http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNALS.69538>

Arrival: 17 March 2023  
Published: 30 June 2023

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

<sup>1</sup> Prof. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Amasya, Türkiye

<sup>2</sup> Doktora Öğrencisi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya, Türkiye

ihtiyaç olmuştur. Yönetimin amacı yönetici rolüne paralel olarak örgüt kapsamındaki iş bölümünün ve işleyişin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmıştır. Ataerkil yönetimden miras kalan cinsiyet eşitsizliğinin bir sonucu olarak ise bahsedilen yönetimde kadınlar azınlık kalmıştır. Literatürde hem bu durum üzerine hem de kadınların yönetimdeki yeri meselesine dair çalışmalar yapılmıştır. Örneğin 505 adet kâr amacı güden örgütler üzerinde yapılan çalışmada yönetim kurullarında rol alan kadın üye oranı sadece %10,49 olarak belirlenmiştir (Ocak, 2013; 117). Kadınların yönetimde azınlık durumunda olması literatürde cam tavan ve cam uçurum kavramlarıyla açıklanmıştır. Buna göre cam tavan, kadınların çalıştıkları örgütte statü olarak yükselmek istediklerinde ayrımcı yargılar ve davranışlar tarafından engellendiği ve örgüt şemasında statüsünün sınırlandırıldığını temsil etmiştir (Akbaş ve Korkmaz, 2017; 75). Aynı çalışmada cam uçurum ise örgütün potansiyel olarak başarılı olduğu dönemlerde erkeklerin; başarısız olduğu dönemlerde ise kadınların yönetici rolü için uygun olarak değerlendirilmesini ve bu suretle kadınlar aleyhine negatif ayrımcılığın oluştuğunu ifade etmiştir.

Spesifik bir örnek olarak Türkiye’de 27. Dönem Milletvekilleri sayısındaki kadınların oranı %17,41 olarak belirlenmiştir (<https://www.tbmm.gov.tr/sandalyedagilimi>). 2021 yılında yapılan araştırmalara göre kâr amacı güden örgütlerdeki kadın yönetici oranı ise %19,3 olarak tespit edilmiştir (<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Kadin-2021-45635>). Literatürde aynı yıl yapılan bir başka çalışmada ise ilçe eğitim müdürlüğünde görev yapan kadınların oranı %1,3 olduğu açıklanmıştır (Ocak, 2021; 16). Literatürde ilgili alanda yapılan çalışmalar Türkiye’deki kadın yönetici oranlarının düşüklüğünü gözler önüne sermiştir. Bununla birlikte yönetici rolüne ek olarak kadın çalışan sayısı da benzer bir şekilde düşük oranda tespit edilmiştir. Mumcu ve Çağlar (2006) ise bu durumun köyden kente göçün artmasıyla birlikte gerçekleştiğini ifade etmiştir.

Kadınların iş gücünde ve yönetici kadrolarında yer alamamasını ataerkil toplumun mirası olarak ele aldığımızda dünyadaki kadın yönetici oranlarını incelemede gelişmiş ülkeler üzerinden araştırma yapmak yerinde olacaktır. Uluslararası Çalışma Örgütü’nün 2015’te hazırladığı rapora göre 2005’te Çin’de %16,8; 2008’de Amerika Birleşik Devletleri’nde kadın yönetici oranı %42,7; 2012’de Fransa’da %39,4, Rusya’da %39,1, Birleşik Krallık’ta %34,2, Almanya’da %31,1 ve İtalya’da %25,8 olarak belirtilmiştir (ILO, 2015; 14). Görüleceği üzere dünyadaki kadın yönetici oranları erkeklere göre azınlıkta kalmıştır. Literatürde buna sebep olan etkenler genel olarak cam tavan ve cam uçurum kavramlarıyla açıklanmıştır. Fakat Savaşkan (2019) son yıllarda özellikle gelişmiş ülkelerdeki kadın yöneticilerin daha fazla dikkat çektiğini belirtmiştir.

Alan yazına göre eğitim yönetimindeki kadın oranı, genel iş gücündeki kadın yöneticilerinin oranının azınlık durumuyla benzerlik göstermiştir (Ergin ve Çınkır, 2021). Literatürde söz konusu azınlık durumunun sebepleri 6 başlık altında açıklanmıştır:

- 1-) Ayrımcılık;
- 2-) Örgütsel sınırlamalar;
- 3-) Kadınların sosyalizasyonu teorisi;
- 4-) Ataerkil miras;
- 5-) Cam tavan sendromu;
- 6-) Cam uçurum sendromu. (Ağaoğlu, 2018)

Buna göre kadınlara çocuk doğumundan sonra bakımına ve ev işlerinin idaresine yönelik rol yüklenmesi iş hayatında ayrımcılığa sebep olarak engel oluşturmaktadır (Karatepe ve Arıbaş, 2015). Umut ve Öztürk’ün de (2020) belirttiği gibi bazı kâr amacı güden örgütler işe alım sürecinde kadınların aile hayatıyla iş hayatının çeliştiği gerekçesiyle alımlarda sınırlamalar getirmektedir ve bu durum örgütsel sınırlamalar olarak tanımlanmıştır. Söz konusu eşitsizliğin kadınların sosyal ve iş hayatına etkisi ise kadınların sosyalizasyonu teorisi ile açıklanmıştır. Özçatal’ın (2011) tanımıyla erkeklerin kadınları sömürdüğü sistem olan ataerkil kültürü kadınları iş hayatında ikincil plana tutarak onların rolünü aile ile sınırlandırmıştır. Bir diğer engel olan cam tavan sendromu kadınların iş hayatındaki statüsünü yükseltmek istediğinde görünmez bir sınıra takıldığını ifade etmek için kullanılmıştır (Yıldız, 2014). Buna göre iş hayatındaki ön yargılar ve davranışlar kadınların yönetim kademelerinde rol almasını engellemiştir. Benzer olarak cam uçurum sendromu ise başarı noktasında riskli bir dönemde kadınlara rol verilmesini ve bu durumun negatif ayrımcılığa yol açtığını tanımlamaktadır (Yıldız, Alhas, Sakal ve Yıldız, 2016).

## ARAŞTIRMANIN AMACI VE ARAŞTIRMA SORULARI

Bu araştırmanın amacı kadın öğretmenlerin okul yöneticiliğine ilişkin algılarını belirlemek ve okul yöneticiliğini tercih etmeme nedenlerini derinlemesine inceleyip ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- 1-Kadın öğretmenlere göre yöneticilik nedir?

2-Kadın öğretmenlerin yöneticiliği tercih etmeme nedenleri nelerdir?

3-Kadın öğretmenlerin yöneticiliği tercih etmelerinin arttırılması için çözüm önerileri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırma Yöntemi ve Modeli

Araştırma kadın öğretmenlerin okul yöneticiliğini seçmeme nedenlerini derinlemesine incelendiği nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmaların amacı, araştırılacak sosyal olgunun bireylerin bakış açılarına göre incelemek ve bu görüşlere neden olan sosyal doku ve süreçleri belirlemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu nedenden dolayı, araştırma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bir olgunun kişiler üzerinde yarattığı etkiler ve bu olguyu deneyimleme sürecinin nasıl olduğuna ilişkin bize yol gösteren olgubilim çalışması, bu araştırmanın deseni olarak belirlenmiştir. Olgubilim desenin kullanıldığı çalışmalarda, olay veya olgular araştırmacılar tarafından doğal ortamında incelenir. Araştırmaya katılan bireyler tarafından anlamlandırılır ve deneyimlenen olguya dair çeşitli yorumlar oluşturulur (Ekiz,2020).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Erzincan ilinde, 2022-2023 eğitim öğretim yılında halen görev yapmakta olan 10 kadın öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma grubunu oluşturan kadın öğretmenlerin belirlenmesinde ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde, çalışma grubu önceden tespit edilmiş ölçütlere göre belirlenir (Patton, 2014). Bu nedenden dolayı, çalışmaya katılacak öğretmenlerin kadın olması örneklem seçiminde ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin gönüllülükleri esas alınmıştır. Görüşmeler yapılırken, herhangi bir veri kaybı olmaması için öğretmenlerden ses kaydı için izin istenmiştir. Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin demografik özellikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 1:** Katılımcılara Ait Demografik Özellikler

	Yaş	Medeni Durum	Eğitim Düzeyi
Katılımcı 1	27	Bekar	Yüksek Lisans
Katılımcı 2	32	Bekar	Lisans
Katılımcı 3	28	Bekar	Lisans
Katılımcı 3	37	Evli	Lisans
Katılımcı 5	40	Evli	Lisans
Katılımcı 6	28	Bekar	Lisans
Katılımcı 7	30	Evli	Lisans
Katılımcı 8	31	Evli	Lisans
Katılımcı 9	25	Bekar	Yüksek Lisans
Katılımcı 10	33	Evli	Lisans

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmaya katılan bireylerin kendilerini ve düşüncelerini doğru şekilde aktarmalarına; araştırmaya katılan bireylerden gerekli bilgiyi sağlamaya olanak vermesi gibi araştırmacılara birçok avantaj sunmaktadır (Büyüköztürk vd, 2020). Görüşmelere başlamadan önce herhangi bir veri kaybı olmaması adına ses kaydı için araştırmaya katılan öğretmenlerden izin istenmiştir ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu toplam 7 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formu hazırlanırken ilgili alana ilişkin literatür taraması yapılmıştır ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşme formunda yer alan soruların anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla iki Türkçe öğretmenine kontrol ettirilmiştir. Daha sonra iki kadın öğretmenle pilot uygulama yapılmıştır ve görüşme formunun son hali oluşturulmuştur. Görüşmelere başlamadan önce gerekli etik izinler alınmıştır.

Verileri toplamak amacıyla literatürde araştırma konusuna ilişkin detaylı bir tarama yapılmıştır ve daha sonra uzman görüşüne başvurulmuştur. Veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı, araştırma sürecinde yer alan tüm aşamalarda uzman görüşünden yararlanmış. Görüşmeler yapılmadan önce, katılımcıların isteği doğrultusunda yer ve zaman belirlenerek görüşmeler planlanmıştır. Görüşmeler ortalama 25-30dk süre zarfında tamamlanmıştır. Ses kayıtları ve araştırmacı tarafından tutulan notlar Microsoft Office programı kullanılarak Word dosyasına aktarılmış ve elde edilen veriler dijital hale dönüştürülmüştür. Görüşmelerin dijital ortama aktarılmış hali katılımcılara gönderilmiş ve verilerin doğru aktarıldığına dair katılımcılar tarafından onay alınarak ulaşılan veriler analize hazır hale getirilmiştir.

Bu çalışmada, verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinde, elde edilen veriler önceden belirlenmiş temalara göre özetlenir ve veriler daha sonra yorumlanır. Betimsel analiz tekniğinde, araştırma çalışma grubunda bulunan katılımcıların fikirlerini çarpıcı bir şekilde aktarmak amacıyla sık sık doğrudan alıntılar kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Veriler analiz edilirken, katılımcılar K1, K2, K3,K4...K10 şeklinde kodlanmıştır.

## BULGULAR

Bu çalışma kadın öğretmenlerin yöneticiliği tercih etmeme nedenlerini belirlemek ve öğretmenlerin görüşlerine göre çözüm önerileri geliştirmek amacıyla yürütülmüştür. Bu sebeple, çeşitli yaş, medeni durum ve eğitim düzeyine sahip kadın öğretmenlerle görüşülmüş olup, bu kısımda katılımcılardan elde edilen veriler yansıtılmaktadır.

Çalışmaya ait bulgulara araştırma sorularının sırasıyla yer verilmiştir. Bu bağlamda katılımcılara yöneltilen ilk soru “Yöneticilik kavramı sizin için nedir?” olmuştur. Ulaşılan veriler analiz edildiğinde katılımcılar yöneticilik kavramını 1.liderlik, 2.motivasyon, 3.çalışanlara destek olma, 4.kriz yönetimi şeklinde sıralamışlardır. Bu soruya verilen cevaplar aşağıdaki tabloda örnek cümlelerle sunulmuştur.

**Tablo 2:** Kadın Öğretmenlerin Yöneticilik Algıları

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Liderlik	9	31	“Yönetici, çalışanlara liderlik yapan kişidir bence.” (K7)
2	Motivasyon	8	27	“İyi bir yönetici, çalışanları her zaman motive eden ve desteleyen kişidir.” (K3)
3	Çalışanlara Destek Olma	7	24	“Yönetici kavramı bana okulda çalışanları her konuda destekleyen kişiyi çağırıyor.” (K9)
4	Kriz Yönetimi	5	17	“Yönetici mutlaka krizi iyi bir şekilde yönetme becerisine sahip olmalı. Farklı durumlara karşı her zaman hazırlıklı olmalı.” (K8)
	<b>Toplam</b>	29	100	

Tablo 2’de görüldüğü gibi kadın öğretmenlerin %31’i yöneticilik kavramını liderlik, %27’si motivasyon, %24’ü çalışanlara destek olma ve %17’si kriz yönetimi kavramları ile açıkladıkları belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusu “Kadın öğretmenlerin yöneticiliği tercih etmeme nedenleri nelerdir?” şeklindedir. Elde edilen veriler analiz edildiğinde katılımcılar yöneticiliği tercih etmeme nedenlerini; 1. Aile içi sorumluluklar, 2.kadın yöneticilere karşı ön yargı, 3. Kadının toplumsal statüsü, 4.mobbing şeklinde sıraladıkları bulunmuştur. Katılımcıların görüşleriyle ilgili tablonun gösterimi aşağıdadır.

**Tablo 3:** Kadın Öğretmenlerin Yöneticiliği Tercih Etmeme Nedenleri

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Aile İçi Sorumluluklar	9	30	“Kadın olduğumuz için eve, ailemize ayırdığımız zaman bizim için önemli oluyor. Mesai saatleri de yöneticiliği tercih etmem konusunda benim için oldukça önemli.” (K1)
2	Kadın Yöneticilere Karşı Ön Yargı	9	30	“Kadınlar yöneticiliği erkekler kadar iyi yapamaz şeklinde bir algı var maalesef. Bu ön yargının da birden yıkılabileceğini düşünmüyorum” (K3)
3	Kadının Toplumsal Statüsü	7	23	“Kadınlar toplumda duygusal, hassas kişiler olarak algılandıklarından yönetici olarak çalışamayacağımız düşünülüyor.” (K8)
4	Mobbing	5	16	“Kadın yöneticiler erkeklere göre daha çok mobbinge maruz kalıyor. Özellikle üst kademedeki kişiler kadın yöneticilerle çalışmak istemiyor” (K5)
	<b>Toplam</b>	30	100	

Tablo 3’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan kadın öğretmenler yöneticiliği tercih etmeme nedenlerini; %30 oranında aile içi sorumluluklar, %30 oranında kadın yöneticilere karşı ön yargı, %23 oranında kadının toplumsal statüsü, %16 oranında mobbing olarak ifade etmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü sorusu “Kadın öğretmenlerin yöneticiliği tercih etmelerinin artması için çözüm önerileri nelerdir?” şeklindedir. Elde edilen veriler analiz edildiğinde katılımcılar; 1. kadının toplumsal statüsü, 2.erkek yöneticilerden destek görme, 3.aile desteği, 4.hemsinlerinden destek görme, 5.mesleki eğitimler şeklinde birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Katılımcı görüşleriyle ilgili tablo aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 4:** Kadın Öğretmenlerin Yöneticiliği Tercih Etmelerinin Artması İçin Çözüm Önerileri

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Kadının Toplumsal Statüsünün Artması	8	28	“Toplumda kadın yöneticilerin yetersiz olacağı algısı var. Bu algı değişmeli diye düşünüyorum” (K5)
2	Erkek Yöneticilerden Destek Görme	7	25	“Kadın yöneticiler sayıca çok az. Erkek yöneticiler kadınlara destek olursa bu sayı artar bence” (K3)
3	Aile Desteği	6	21	“Eşim yöneticilik yapmama hiç sıcak bakmıyor. Ailem destekleseydi yönetici olmayı kesinlikle düşünebilirdim. Aile desteğinin bu süreçte şart olduğunu düşünüyorum” (K8)
4	Hemcinslerinden Destek Görme	5	17	“Kadın yöneticiler diğer kadın öğretmenleri yöneticilik konusunda desteklemeli ve motive etmeli” (K1)
5	Mesleki Eğitimler	2	7	“Belirli aralıklarla kadın yöneticiler tarafından mesleki eğitimler düzenlenirse kadınlar yöneticiliğe daha fazla yönelebilir ve bu konuda bilinçlenebilir” (K6)
	<b>Toplam</b>	28	100	

Tablo 4’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler, kadın öğretmenlerin yöneticiliği tercih etmesinin artırılması için %28 oranında kadının toplumsal statüsünün artması, %25 oranında erkek yöneticilerden destek görme, %21 oranında aile desteği, %17 oranında hemcinslerinden destek görme, %7 oranında mesleki eğitimler şeklinde önerilerini belirtmişlerdir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada kadın öğretmenlerin yöneticilik algıları, yöneticiliği tercih etmeme nedenleri belirlenmeye ve çözüm önerileri geliştirmek amaçlanmıştır. Bu başlık altında elde edilen bulgular literatürdeki diğer çalışmalarla karşılaştırılmış ve elde edilen bulgulara dayalı olarak birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın ilk sorusu kadın öğretmenlerin yöneticilik algısını belirlemeye yöneliktir. Kadın öğretmenler yöneticilik kavramını 1.liderlik, 2.motivasyon, 3.çalışanlara destek olma, 4.kriz yönetimi şeklide sıralamışlardır. Katılımcılara göre yönetici örnek olabilmeli, sağlıklı iletişim kurabilmeli, çalışanların motivasyonunu arttırabilmeli, çalışanlarına destek olabilmeli, kriz yönetimini iyi yapabilmeli ve çözüm odaklı olabilmelidir. Conger ve Kanungo'nun (1994) "dönüşümcü liderlik" olarak tanımladığı liderlik tipi kişilerin isteklerini ve iş motivasyonlarını en üst düzeye çıkarmayı amaçlamayan bir yaklaşımdır. Katılımcı görüşlerine göre, yöneticilik kavramının en belirgin özellikleri; lider olma, diğerlerine rol model olma, çalışanlarına destek olma ve kriz yönetimi becerisine sahip olma alan yazıda belirtilen liderlik özellikleri ile örtüşmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu kadın öğretmenlerin yöneticiliği tercih etmeme nedenlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Kadın öğretmenler yöneticiliği tercih etmeme nedenlerini; 1. Aile içi sorumluluklar, 2.kadın yöneticilere karşı ön yargı, 3. Kadının toplumsal statüsü, 4.mobbing şeklinde sıralamışlardır. Bu bağlamda, Usluer'in (2000) yapmış olduğu çalışmada, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla kadınların duygusallığı, ev işlerine yeteri kadar vakit ayıramayacak olmaları, çocuklarıyla yeteri kadar ilgilenemeyecek olmalarından dolayı öğretmenlik mesleğine yönelmelerini ve kadınların bu nedenlerden dolayı yöneticilik değil öğretmenlik yapması gerektiği şeklinde fikrini belirtmiştir. Aynı şekilde Çelikten (2005), yapmış olduğu araştırma sonucunda toplumda yöneticilik pozisyonlarının erkeksi kalıplar içinde düşünüldüğü ve erkekler için daha uygun görüldüğü için bu durumun, ilerlemek isteyen kadınlar için engel oluşturduğunu belirlemiştir. Bu bakımdan araştırma sonuçlarının paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü sorusu kadın öğretmenlerin yöneticiliği tercih etmesinin artırılması için çözüm önerileri bulmayı amaçlamaktadır. Kadın öğretmenler; 1. kadının toplumsal statüsü, 2.erkek yöneticilerden destek görme, 3.aile desteği, 4.hemsinlerinden destek görme, 5.mesleki eğitimler şeklinde önerilerini ifade etmişlerdir. Adıgüzel Sarper'in (2021) yılında yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre, kadının toplumsal statüsü açısından aile hayatının beraberinde getirdiği iş yükünün kadın ve erkek tarafından paylaşılmaması, kadının kariyerinin gerekli görülmemesi, kadın yöneticileri kariyer yapma sürecinde olumsuz etkilemektedir ve bu etmenler en aza indirilmelidir. Bu bağlamda, araştırma sonuçları alan yazın ile paralellik gösterdiği görülmektedir.

Son olarak çalışmada yukarıda bahsedilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- ✓ Kadınların yöneticiliği tercih etmesini engelleyen faktörler ortadan kaldırılmaya çalışılabilir.
- ✓ Kadın öğretmenlere yöneticilik ile ilgili mesleki eğitim veya seminerler verilebilir.
- ✓ Başarılı kadın yönetici örnekleri toplumla paylaşılarak kadın öğretmenler yöneticiliğe özendirilebilir.
- ✓ Yöneticiler atanırken liyakat esas alınmalı. Kadın öğretmenlerin önü açılmalıdır.
- ✓ Kadın öğretmenler ve yöneticilik konusunda yapılmış araştırmaların sayıca yetersiz olduğu belirlendiğinden, bu konuya yönelik nitel ve nicel farklı araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

Adıgüzel Sarper, A. (2021). *Kadın okul yöneticilerinin yönetici olma süreçlerine ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Ağaoğlu, S. (2018). *Kadın eğitim yöneticilerinin eğitim yöneticiliğine ilişkin görüşleri (tokat ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Akbaş, G. ve Korkmaz, L. (2017). Kadın yöneticiler: görünmez engellerin gölgesinde yükselme çabası. *İş ve İnsan Dergisi*, 4(2), 73-86. doi: 10.18394/iid.292957

Aksaraylı, M. F. (2015). Dönüşümcü liderlik ve değişimde dönüşümcü liderlik paradigması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 6(12), 108-124. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/vizyoner/issue/23004/246021>

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (33. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Conger, J. A. ve Kanungo, R. N. (1994). Charismatic Leadership In Organizations: Perceived Behavioral Attributes and Their Measurement. *Journal of Organizational Behavior*, 15(5), 439-452. doi: 10.1002/job.4030150508

Çelikten, M. (2005). The women at principals' chair in Turkey. *The Journal of American Academy of Business*, 6(1), 85-94.

Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ergin, A. ve Çınkır, Ş. (2005). Eğitim yönetiminde kadınlar. *Eurasian Journal of Educational Research*, 0(18), 83-96.

Fişek, K. (2015). *Yönetim* (5. baskı). Ankara: Kilit Yayınları.

International Labour Organization (2015). *Women in business and management: gaining momentum (abridged version of the global report)*. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms\\_334882.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_334882.pdf) adresinden edinilmiştir.

Karatepe, S. ve Nalcı-Arıbaş, N. (2015). İş hayatında kadın yöneticilere ilişkin cinsiyet ayrımcılığı: Türkiye için bir değerlendirme. *Yasama Dergisi*, (31), 7-23. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yasamadergisi/issue/54469/741405>

Mücevher, M. H. ve Erdem, R. (2019). Başarılı yöneticilik: Kavramsal bir çerçeve. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (34), 48-77. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbe/issue/45116/571102>

Ocak, A. (2021). Türk eğitim yönetiminde kadının adı yok. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 2(1), 15-25. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/alanyazin/issue/61604/934761>

Özalp, İ. (2012). Yönetim bilimine giriş. C. Koparal (Ed.), *Yönetim ve organizasyon-I* içinde (s. 2-19). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Özçatal, E. Ö. (2011). Ataerkillik, toplumsal cinsiyet ve kadının çalışma yaşamına katılımı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(1), 21-39. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ckuiibfd/issue/32888/365347>

Savaşkan, E. (2019). Kadın yöneticiler açısından toplumsal cinsiyet eşitsizliği üzerine kavramsal bir çalışma. *AÇÜ Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 1-23. doi: 10.22466/acusbd.585271

TEPAV Ekonomi Politikaları Araştırma Enstitüsü (2006). *Türkiye'nin nüfusu zenginlik kaynağı olabilir mi?*. [https://www.tepav.org.tr/upload/files/1271246981r4124.Turkiye\\_nin\\_Nufusu\\_Zenginlik\\_Kaynagi\\_Olabilir\\_mi.pdf](https://www.tepav.org.tr/upload/files/1271246981r4124.Turkiye_nin_Nufusu_Zenginlik_Kaynagi_Olabilir_mi.pdf) adresinden edinilmiştir.

Umutlu, S. ve Öztürk, M. (2020). İş yaşamında kadın ve karşılaştığı sorunlar. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(3), 297-306. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduiibfd/issue/56323/749417>

Usluer, L. (2000). *Kadın öğretmenlerin yönetici konumlara yükseltilmeme nedenleri konusundaki öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi (Ankara ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, S. (2014). Türkiye'de cam tavan sendromunun varlığı üzerine bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 72-90. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oybd/issue/16343/171147>

Yıldız, S., Alhas, F., Sakal, Ö. ve Yıldız, H. (2016). Cam uçurum: kadın yöneticiler cam tavanı ne zaman aşar? *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 71(4), 1119-1146. doi: 10.1501/SBFder\_0000002425



## Öğretmenlik Kariyer Basamakları Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

*Examination of Graduate Thesis on the Career Stage of Teaching*

### ÖZET

Araştırmada Türkiye’de 2004-2014 yılları arasında öğretmenlik kariyer basamakları üzerine yapılan tezlerin doküman analizi yöntemiyle incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada bu konu hakkında YÖK Ulusal Tez Merkezinde yer alan tezlerin eğitim alanında olanlar ile sınırlandırılmıştır. İncelenen tezlerin yılına göre, tezlerin özet durumuna göre, tezlerin kullandıkları veri toplama araçlarının geçerlilik ve güvenilirliği kontrol edilip edilmediğine göre, araştırmanın yöntemine göre, araştırmanın modeline göre, araştırmanın örneklem grubuna göre, araştırmanın örneklem büyüklüğüne ve seçimine göre, veri toplama araçlarına göre, veri analiz tekniklerine göre, incelenen tezlerin faydalandıkları yerli ve yabancı kaynak durumuna göre değerlendirilmektedir. Araştırmada incelenen tezlerde elde edilen bulgular yüzde ve frekans dağılımına göre yorumlanmaktadır. İncelenen tezlerin sonucunda, kariyer basamakları konusunda güncel çalışmaların olmadığı, kariyer basamakları konusunda örneklem grubu olarak öğretmenlerin tercih edildiği, araştırma yöntemi olarak nicel araştırma yönteminin fazlaca kullanıldığı, evrene en iyi şekilde ulaşmak amacıyla örneklem büyüklüğünde 350 ve üzerinde kişilerle çalışıldığı, veri toplama aracı olarak araştırmacılar ölçek ve ankete yöneldiği, incelenen tezlerin büyük çoğunluğunda veri toplama araçlarının geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının araştırmacılar tarafından yapıldığı, veri analizi tekniğinde t testi ve anova kullanımının yaygın olduğu, yerli kaynak kullanımında yeterli olmasa da yabancı kaynak sayısına oranla fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda; konu hakkında doktora çalışmalarının artması, yabancı kaynakların sayısının artması, basit tesadüfi örneklem dışında diğer örneklem seçimi yöntemlerinin de uygulanması, faydalanılan kaynak sayısını artırılması önerilir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Kariyer, Kariyer Basamakları, Öğretmen

### ABSTRACT

In the research, it is aimed to examine the studies carried out in the field of career stages, career planning and career development in Turkey between 2004-2014 with the method of document analysis. According to the year of the dissertations examined, according to the summary status of the theses, the validity and reliability of the data collection tools used by the theses are checked, according to the method of the research, according to the data collection tools, according to data analysis techniques, the theses examined are evaluated according to the domestic and foreign source status they benefit from. As a result of the theses examined, there are no current studies on career stages, teachers are preferred as sample group on career stages, and 350 and more people are worked with sample size in order to reach the universe in the best way. As a data collection tool, researchers are directed to scale and survey, validity and reliability studies of data collection tools are carried out by researchers in the vast majority of the theses examined, t test and anova use in data analysis technique is widespread, although not sufficient in domestic resource use, it is determined that it is more than the number of foreign sources. In line with the findings obtained as a result of this research; increasing the doctoral studies on the subject, increasing the number of foreign sources, other sample selection methods besides simple random sampling, it is recommended to increase the number of resources used.

**Keywords:** Education, Career, Career Ladder, Teacher

### GİRİŞ

Toplumların birbiriyle arasında gelişmişlik düzeylerinde çeşitli farklılıklar oluşmaktadır. Gelişmişlik düzeyini belirleyen en önemli unsurlar arasında ortaya konan bilgidir. Bilgi ile toplumlar kendilerini bir üst seviyeye taşımaktadırlar. Gelişen ve yenilenen toplumun içerisinde kişide kendini yenilemeleri ve bulunduğu topluma uyum sağlamalıdır. Bu yönden toplumsal, ekonomik ve teknolojik açıdan gelişen ve sürekli yenilenen dünyada, kişinin bu standartlara yetişmesi ve geri kalmaması önemlidir. İnsanlar değişimin içerisinde kendilerini bulduklarında zor durumda kalabiliyorlar. Kendilerini bu zor duruma düşürmemek için sürekli yenilemeleri gerekmektedir. Yenilenme hem mesleki hem de bireysel yönden olmalıdır. Kişinin sosyal bir varlık olmasının yanında çalışan, geçimini sağlayan da bir varlıktır. Bu anlamda hayatını sürdürmesi, isteklerini karşılaması için gelir kaynağı gerekmektedir. Sosyal açıdan kendini geliştirdiği gibi mesleki açıdan da kendini geliştirmesi gerekmektedir. Örgüt kendi içerisinde bir hiyerarşik düzenle çalışmaktadır. Bu düzen içerisinde çeşitli kariyer basamakları bulunmaktadır. Kişiler bu

Alpaslan Gözler<sup>1</sup>   
Mehmet Acarbaş<sup>2</sup> 

### How to Cite This Article

Gözler, A. & Acarbaş, M. (2023). “Öğretmenlik Kariyer Basamakları Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi”, International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:50; pp:2759-2765. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.69645>

Arrival: 25 March 2023  
Published: 30 June 2023

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

<sup>1</sup> Do. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi ve Planlaması, Kayseri, Türkiye

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi ve Planlaması, Kayseri, Türkiye

kariyer basamaklarına ulaşmak için bir çaba içerisine girmektedir. Girilen çaba ile beraber kişiler kendini ileri seviyeye taşıırken aynı zamanda içerisinde bulunduğu örgütü de ileriye taşımaktadır. Bu durum eğitimde önemli etkenlerden biri olan öğretmenler içinde geçerlidir. Eğitim örgütü olan okullarda öğretmenler, kendilerini geliştirmesi ile öğrencilerini ve okulunu eğitimde ileri seviyelere taşıyacaktır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimle birlikte bireysel olarak da kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri onları bir ileri seviyeye çıkaracaktır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çeşitli yıllarda (1930, 1943, 2005, 2022) öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi adına teşvik niteliğinde öğretmenlik kariyer basamakları çalışmaları yapılmıştır. Öğretmenlik kariyer basamakları ile öğretmenlerden çeşitli şartları tamamlamaları istenmiştir. Bu doğrultuda şartları taşıyan öğretmenler, şartını taşıdığı öğretmenlik kariyer basamağına yükselme imkânı bulmaktadırlar. Öğretmenlerin mesleki anlamda olsun aynı zamanda bireysel anlamda olsun kendilerini geliştirmeleri sağlanacaktır. Öğretmenlik kariyer basamaklarının olumlu ve olumsuz yanlarının neler olduğu bu konuda nelerin yapılabileceği çeşitli araştırmalar (Artan, 2007; Bakioglu ve Banoğlu, 2013; Bilgin, 2014; Canpolat, 2011; Daldal, 2016; Deniz, 2009; Kaya, 2007; Kazoğlu, 2014; Kurt, 2007; Laçın, 2006; ; Sağ, 2004; Taşkaya, 2007; Turan, 2007; Ural, 2007; Urfalı, 2008; Zeyrek, 2008) ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik yapılan bu çalışmalar ile günümüzde güncel bir konu olan “Öğretmenlik Meslek Kanunu” adında yeni bir kanun çıkartılmıştır. Bu kanun ile eksiklikler giderilmeye, öğretmenin kendini ileriye taşımaya çalışılmıştır.

## KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### Kariyer

Kariyer kavramı üzerine çeşitli tanımlar yer almaktadır. Geçmişten günümüze kariyer üzerine yapılan tanımları sıralanacak olursa; Super’e (1980) göre kariyer, bireyin hayatı boyunca çeşitli yerlerde çeşitli pozisyonlarda yer almak için girdikleri çaba, Drier’e (2000) göre, mesleki anlamda hayat boyu devam eden bir ilerleme ve Yeşilyaprak’a (2016) göre, kişinin mesleki anlamda kendini geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan yola çıkarak kariyer, kişinin kendini mesleki anlamda gösterme, hedeflediği konuma gelme çabası olarak tanımlanabilir. Kişi kendi özelliklerine uygun ve ulaşılabilir hedefler belirleyerek yol alır. Belirlenen hedeflere ulaşmakta kişi kendi sorumludur. Oluşabilecek olumlu ya da olumsuz sonuçlar karşısında baş edebilmeli. Araştırmacıların tanımlarından yola çıkarak, kişinin mesleki yönden elde ettiği başarı, örgüt içerisinde dikey yönlü bir yükselmeyi sağlayan bir olgu bir kavram olduğu şeklinde de tanımlanabilir. Buradan sadece kariyerin dikey yönlü yükselme olarak tanımlamaktan ziyade kişinin kendini geliştirmesi, güncelleme ve daha üretken olmaktır.

### Kariyerin Önemi

Dünyada insan yaşamının büyük bir çoğunluğunun çalışarak geçirdiği bilinen bir gerçektir. Çalışma hayatının olumlu veya olumsuz geçmesi yaşamında olumlu veya olumsuz geçmesine neden olmaktadır. Bu bakımdan çalışma hayatında kariyer insan için önem arz etmektedir (Betz ve Borgen, 2000). İnsan çalışma hayatında başarılı olmak, isteklerini karşılamak ve rahat hayat sürmek ister. Maddi gücü elinde bulunduran insanlar yaşamlarını kolaylaştırmak adına bir çaba içine girerler. Bu çaba ile kişi mesleğinde kendini sürekli bir ileriye taşıma fırsatı bulacaktır.

Kariyer kavramı birey ve örgüt bakımından iki boyutta ele alınmaktadır. Bireylerin hedeflerine ulaşmasıyla örgütlerinde hedeflerine ulaşması doğru orantılıdır. Birey kendini yenilerken örgütü de ileriye taşımaktadır. Buradan çıkartılacak en önemli durum kariyer, bireyin ve örgütün birbiri ile ilişkili bir öneme sahip olduğu görülmektedir.

### Öğretmenlik Kariyer Basamakları

Eğitimde başarının artırılması, öğretmenlerin niteliğinin artırılması ile sağlanmaktadır. Öğretmenlerin kendi alanlarında gerekli bilgiye sahip olması ve çalışma hayatı süresince kendini sürekli yenilemesi gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan güncel tutmak adına 2022 yılında “Öğretmenlik Meslek Kanunu” adında öğretmenlik kariyer basamaklarını da içine alan kanun yayımlandı. Öğretmenlik meslek kanunu ile öğretmenlerin kariyer basamakları belirlendi. Öğretmenlerin kariyer basamaklarına ulaşması içinde bazı şartlar konuldu. Gerekli şartları taşıyan öğretmenler bir üst kariyer basamağına yükselmektedir. Öğretmenlik meslek kanunu ile öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen şeklinde üç kariyer basamağı getirildi (Resmi Gazete, 2022).

Öğretmenlikte kariyer basamakları ile öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmesi planlanmaktadır. Öğretmenler arası fırsat eşitliği sağlama, genellik, eşitlik, geçerlilik ve güvenilirlik ilkelerine uygun şekilde kariyer imkânı sunmaktır. Kariyer basamakları ile öğretmenler kendileri güncellerken aynı zamanda ekonomik açıdan iyileşme olmaktadır. İş yaşamında önemli faktörlerden biride çalışanların ekonomik açıdan refahın sağlanmasıdır. Bu bakımdan öğretmenlerin kariyerlerinde yükselmelerinin yanında ekonomik olarak da yükselme olmaktadır. Kariyer basamakları öğretmenin hem mesleki hem de sosyal yaşamını etkilemesi bakımından önemli bir etkidir.

## BULGU VE TARTIŞMALAR

Tablo 1 de öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik yapılan tezlerin yıllara göre dağılımı verilmektedir.

**Tablo 1:** Tezlerin Yayımlandığı Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	f	%
2004	1	6,3
2006	1	6,3
2007	7	43,8
2008	2	12,5
2009	1	6,3
2011	1	6,3
2013	1	6,3
2014	2	12,5
Toplam	16	100,0

Tablo 1'e bakıldığında öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik 2007 yılında 7 (% 43,8) tez, 2008 ve 2014 yıllarında 2'şer (%12,5) tez ve diğer yıllarda 1'er tez çalışmasının yapıldığı görülmektedir.

Tablo 2'de öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik tezlerin türlerine göre dağılımı gösterilmektedir.

**Tablo 2:** Tezlerin Türlerine Göre Dağılımı

Çalışma Türleri	f	%
Yüksek Lisans	15	93,8
Doktora	1	6,2
Toplam	16	100,0

Öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik tezlerin türlerine göre dağılımı tablo 2'de görüldüğü üzere %93,8'lik kısmını yüksek lisans tezleri ve %6,2'lik kısmı doktora tezleri oluşturmaktadır.

Tablo 3' de bu konu ile ilgili tezlerin ayrıntılı özet durumuna (amaç, yöntem, örneklem, geçerlilik, güvenilirlik, sonuç ve bulgu) göre dağılımı gösterilmektedir.

**Tablo 3:** Tezlerin Özet Durumuna Göre Dağılımı

Ayrıntılı Özet Durumu	f	%
Evet	11	68,8
Hayır	3	18,7
Kısmen	2	12,5
Toplam	16	100,0

Tablo 3'de görüldüğü üzere incelenen tezlerin %68,8'lik kısmı araştırmalarında özet bölümlerine ayrıntılı bilgi verdikleri, %18,7'lik kısmı ayrıntılı özete yer vermediği tespit edilmiştir.

Tablo 4'de konu ile ilgili yapılan araştırmalarda kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımı verilmektedir.

**Tablo 4:** Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Araştırma Yöntemleri	f	%
Nicel Araştırma	12	75,0
Nitel Araştırma	3	18,7
Karma Araştırma	1	6,3
Toplam	16	100,0

Öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik yapılan araştırmalarda toplam 16 tez içerisinde 12'si (%75) nicel araştırma yöntemi kullanıldığı tablo 4'de gösterilmektedir. İncelenen tezlerin %25'lik kısmının nitel ve karma araştırma yaptıkları tespit edilmiştir.

Tablo 5' de öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik yapılan tezlerin araştırma modeline göre dağılımı verilmektedir.

**Tablo 5:** Tezlerin Araştırma Modeline Göre Dağılımı

Araştırma Modeli	f	%
Betimsel Araştırma	11	68,8
İlişkisel Araştırma	3	18,7
Belirtilmemektedir	2	12,5
Toplam	16	100,0

Kariyer basamaklarına yönelik tezlerin %68,8'lik kısmı betimsel araştırma yöntemi kullandığı tespit edilmiştir. Tablo 5'de belirtildiği gibi yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu betimsel araştırmayı tercih etmiştir.

Tablo 6'da kariyer basamaklarına yönelik incelenen tezlerin örneklem grubuna göre dağılımı gösterilmektedir.

**Tablo 6:** Tezlerin Örneklem Grubuna Göre Dağılımı

Örneklem Grubu	f	%
İlkokul Öğretmeni	12	28,1
Ortaokul Öğretmeni	11	30,1
Lise Öğretmeni	9	37,8
Okul İdarecileri	2	4,6
Toplam	34	100,0

**Not:** Toplam sayının incelenen tez sayısından fazla çıkmasının nedeni bazı çalışmaların birden fazla örneklem grubu ile çalışmasıdır.

İncelenen tezlerin tablo 6'da belirtildiği gibi araştırmaların öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik olmasından dolayı örneklem grubunu da öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde yaklaşık eşit bir dağılım göstermekte olup, sadece okul idarecilerine yönelik çalışmanın az olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7'de öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik tezlerin örneklem seçimi yöntemine göre dağılımı gösterilmektedir.

**Tablo 7:** Tezlerin Örneklem Seçim Yöntemine Göre Dağılımı

Örneklem Seçim Yöntemi	f	%
Basit Tesadüfi Örnekleme	7	43,8
Küme Örnekleme	1	6,3
Kolay Ulaşılabilir Örnekleme	1	6,3
Tabakalı Örnekleme	4	25,0
Uygun Örnekleme	1	6,3
Belirtilmemiş	2	12,5
Toplam	16	100,0

Tablo 7 incelendiğinde örneklem seçimi yönteminde araştırmacıların %43'lük kısmının basit tesadüfi örneklem yöntemini kullandığı tespit edilmiştir. Yine tablo 7'de belirtildiği gibi %25'lik kısmında tabakalı örneklem yöntemini kullandığı tespit edilmiştir.

Tablo 8'de öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik tezlerin örneklem büyüklüğüne göre dağılımı verilmektedir.

**Tablo 8:** Tezlerin Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Örneklem Büyüklüğü	f	%
1-50	1	6,3
51-100	2	12,5
101-150	1	6,3
151-250	2	12,5
251-350	3	18,8
351+	7	43,8
Toplam	16	100,0

Tablo 8 incelendiğinde araştırmacılar örneklem büyüklüğünde %43,8'lik kısmın 350 üzerinde kişilerle çalıştığı görülmektedir.

Tablo 9'da konu hakkında yapılan tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı gösterilmektedir.

**Tablo 9:** Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Araçları	f	%
Ölçek	4	19,1
Görüşme	4	19,1
Alan Notları	1	4,7
Anket	10	47,6
Doküman	1	4,7
Değerlendirme Formları	1	4,7
Toplam	21	100,0

**Not:** Toplam sayının incelenen tez sayısından fazla çıkmasının nedeni bazı tezlerin birden fazla veri toplama aracı kullanılmasıdır.

Tablo 9'da belirtildiği gibi araştırmacılar en fazla %47,6'sı nicel araştırma yöntemlerinden olan anket yöntemi kullanıldığı görülmektedir. Bu konuda kullanılmış olan ölçek ve görüşme yöntemlerinin de %19,1'lik oranla araştırmacılar tarafından tercih edildiği görülmektedir.

Tablo 10'da öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik tezlerde kullanılan veri toplama araçlarının geçerlilik çalışmalarına yer verilip verilmeme durumuna göre dağılımı gösterilmektedir.

**Tablo 10:** Tezlerin Veri Toplama Araçlarının Geçerlilik Çalışmalarına Yer Verilme Durumuna Göre Dağılımı

Geçerlilik Çalışmasına Yer Verilmesi	f	%
Evet	11	68,8
Hayır	5	31,2
Toplam	16	100,0

Araştırmacılar hazırladıkları tez çalışmalarında kullandıkları veri toplama araçlarında geçerliliği sağlamak adına bu konuda %68,8'lik oranla geçerlilik çalışmasına yer verildiği tablo 10'da belirtilmiştir.

Tablo 11'de konu hakkında yapılan tezlerin veri toplama araçlarının güvenilirlik çalışmasına göre dağılımı gösterilmektedir.

**Tablo 11:** Tezlerin Veri Toplama Araçlarının Geçerlilik Çalışmalarına Yer Verilme Durumuna Göre Dağılımı

Güvenirlik Çalışmasına Yer Verilmesi	f	%
Evet	13	81,3
Hayır	3	18,2
Toplam	16	100,0

Araştırmacılar geçerlilik çalışmasında olduğu gibi güvenilirlik çalışmasına da tezlerinde yer verdikleri tablo 11'de görülmektedir. İncelenen tezlerin %81,3'ü veri toplama araçlarının güvenilirlik çalışmasına yer verildiği tespit edilmiştir.

Tablo 12'de incelenen tezlerin kullandıkları veri toplama araçlarının güvenilirlik tekniklerine yer verilmiştir.

**Tablo 12:** Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Güvenirliğinin Belirlenmesinde Kullanılan Teknikler

Güvenirlik Teknikleri	f	%
Test Tekrar Test	1	6,25
Cronbach Alpha	10	61,5
Belirtilmemiş	5	31,25
Toplam	16	100,0

Tablo 12 incelendiğinde araştırmacılar tezlerinde kullandıkları veri toplama araçları için kullandıkları güvenilirlik tekniklerin en fazla %61,5'lik oranla Cronbach Alpha tekniğini kullandığı görülmektedir.

Tablo 13' de öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik tezlerin veri analiz tekniklerine göre dağılımı verilmektedir.

**Tablo 13.** Tezlerin veri analiz tekniklerine göre dağılımı

Veri Analizi Teknikleri	f	%
T Testi	10	21,23
Anova	11	23,48
Çoklu Regresyon	1	2,12
Mann Witney U Testi	4	8,51
Kruskal Wallis H Testi	5	10,63
Tukey Testi	1	2,12
Betimsel İstatistik	10	21,27
Levene Testi	1	2,12
Sheffe Testi	1	2,12
Lsd Testi	1	2,12
İçerik Analizi	1	2,12
Diğer	1	2,12
Toplam	47	100,0

**Not:** Toplam sayının incelenen tez sayısından fazla çıkmasının sebebi bazı çalışmaların birden fazla veri analizi tekniği kullanılmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 13 incelendiğinde üç veri analizi tekniğinin en fazla kullanılan teknik olduğu görülmektedir. T Testi (%21,23), anova (%23,48) ve betimsel istatistik (%21,27) tekniklerinin araştırmacılar tarafından en çok tercih edilen teknik olduğu incelenen tezler sonucunda tespit edilmiştir.

Tablo 14' de incelenen tezlerde kullanılan yerli kaynak sayısına göre dağılımı gösterilmektedir.

**Tablo 14.** Tezlerde Kullanılan Yerli Kaynak Sayısına Göre Dağılımı

Yerli Kaynak Sayısı	f	%
0-50	9	56,3
51-100	4	25
101-150	1	6,3
151-200	2	12,3
Toplam	16	100,0

Tablo 14' de gösterilen kariyer basamaklarına yönelik tezlerin faydalandıkları yerli kaynak sayısı 0-50 arasında 9 (%56,3) tezin, 51-100 arasında 4 (%25) tezin, 101-150 arasında 1 (%6,3) tezin ve 151-200 arasında 2 (%12,3) tezin olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 15' de kariyer basamaklarına yönelik tezlerin kullandıkları yabancı kaynak sayısına göre dağılımı gösterilmektedir.

**Tablo 15:** Tezlerde Kullanılan Yabancı Kaynak Sayısına Göre Dağılımı

Yabancı Kaynak Sayısı	f	%
0-20	12	75
21-40	2	12,5
41-60	2	12,5
Toplam	16	100,0

Tablo 15 incelendiğinde araştırmacılar bu konu hakkında yabancı kaynak kullanımında 0-20 arasında 12 (%75) tezin, 21-40 arasında 2 (%12,5) tezin ve 41-60 arasında 2 (%12,5) tezin faydalandığı tespit edilmiştir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

### Sonuç-Tartışma

Araştırma Türkiye’de 1998-2014 yılları arasında öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik lisansüstü tezlerin doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. İncelemeler sonucunda elde edilen bulgular değerlendirilmektedir.

- ✓ Öğretmenlik kariyer basamakları konulu tezlerde en çok çalışmanın (Tablo 3. 1) 2007 yılında yapıldığı tespit edilmiş olup, bu yılda artışın görülmesinde 2005 yılında çıkartılan öğretmenlik kariyer basamakları yönetmeliğidir denilebilir.
- ✓ Bu konu hakkında yapılan tezlerin türlerine göre dağılımında (Tablo 3. 2) yüksek lisans tezlerinin ağırlıklı olarak tercih edildiği tespit edilmiştir.
- ✓ Araştırmada incelenen tezlerin özet durumuna göre (Tablo 3. 3) ayrıntılı özet veren tezlerin büyük çoğunlukta olduğu görülmektedir. Araştırmacılar ayrıntılı özet vererek okuyucunun bilmesi gereken bilgileri özetlemektedir.
- ✓ Tezlerde araştırmacılar araştırma yöntemi olarak (Tablo 3. 4) nicel araştırma yöntemini tercih ettiği yine elde edilen bulgular sonucunda tespit edilmiştir.
- ✓ Araştırma modeli olarak (Tablo 3. 5) betimsel araştırma modelini kullanılan araştırmacıların neredeyse tamamı bu yöntemi tercih etmiştir.
- ✓ Öğretmenlik kariyer basamaklarını konu alan tezlerin incelenmesinden dolayı örnek grubunu (Tablo 3. 6) öğretmenler oluşturmaktadır. Okul idarecileri kariyer basamakları konusunda tezlerde örneklem olarak çok az yer almaktadır.
- ✓ Araştırmacılar bu konuda örneklem seçimi yöntemi olarak (Tablo 3. 7) basit tesadüfi örnekleme yöntemini tercih ettikleri tespit edilmiştir.
- ✓ İncelenen tezlerde araştırmacılar örneklem büyüklüğü seçiminde (Tablo 3. 8) evrene ulaşmak adına sayıda en yüksek oranı yakamaya çalışmışlardır. Araştırılan konu bakımından 350 ve üzeri öğretmene ulaşılması sayının evreni temsil etmesi açısından önemlidir.
- ✓ Veri toplama araçlarında (Tablo 3. 9) araştırmacılar %47,6’lık oranla anketin olduğu tespit edilmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden anketin araştırmacılar tarafından yaygın olarak kullandığı söylenebilir.
- ✓ İncelenen tezlerin sonucunda veri toplama araçlarında geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının (Tablo 3. 10-11) araştırmacılar tarafından kullanıldığı tespit edilmiştir.
- ✓ Araştırmacılar veri analizi tekniği olarak (Tablo 3. 12) en fazla t testi, anova ve betimsel istatistik tekniklerinin tercih edildiği görülmektedir.
- ✓ Konu hakkında araştırmacılar yerli ve yabancı kaynaktan (Tablo 3. 13-14) faydalanma konusunda çok fazla kullanmadıkları tespit edilmiştir. Yerli kaynak sayısı 0 ile 50 arasında yoğunluk kazanırken, yabancı kaynak kullanımında 0 ile 20 arasında olduğu görülmektedir.

### Öneriler

Öğretmenlik kariyer basamakları konusunda yapılan tezlerin incelenmesi sonucunda şu önerilerde bulunulabilir:

- ✓ Araştırmacılar öğretmenlik kariyer basamakları konusunda örneklem seçiminde sadece öğretmenleri seçmelerinin yanında öğrenci ve velileri de dâhil etmeleri önerilir.
- ✓ Araştırma yöntemi olarak nicel araştırma yönteminin çok fazla tercih edildiği tespit edilmiştir. Bunun dışında nitel ve karma araştırmaların konuya farklı boyut kazandıracağı düşünülmektedir.
- ✓ Konu hakkında geçmiş yıllarda araştırmanın fazla yapıldığı, güncel çalışmaların artırılması tavsiye edilir.
- ✓ Nicel araştırma yöntemini kullanan araştırmacılar veri toplama aracı olarak anket tercih edilmiştir. Anket dışında diğer veri toplama araçlarının kullanılması tavsiye edilir.

**KAYNAKÇA**

- Artan, B. (2007). Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı: Ortaöğretim Öğretmenleri Görüşleri Çerçevesinde Nitel Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi . İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Bakioğlu, A., & Banoğlu, K. (2013). Öğretmenlik Kariyer Basamakları Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Metaforlar ve Sosyal Ağ Analizi Yöntemiyle İncelenmesi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi (37), 28-55.
- Betz, N., & Borgen, F. (2000). The future of career assessment: integrating vocational interest with self-efficacy and personal styles. *Journal Of Career Assessment* , 8 (4), 329-338.
- Bilgin, K. (2014). Kariyer Basamakları Sistemine Göre Öğretmenlerin örgütsel Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi . İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Canpolat, C. (2011). Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulaması İle Öğretmen Motivasyonu ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki ilişkiler. Yüksek Lisans Tezi . Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Daldal, F. (2016). Kamu Kesiminde Hizmet İçi Eğitimin Kariyer Basamaklarına Etkisi: Isparta Milli Eğitim Müdürlüğü Örneği. Yüksek Lisans Tezi . Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Deniz, B. (2009). Kariyer Basamakları Uygulamasının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi. Yüksek Lisans Tezi . İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Drier, H. (2000). Special issue introduction: Career and life planning key feature within comprehensive guidance programs. *Journal of Career Development* , 27 (2), 73-80.
- Gazete, R. (2022). Öğretmenlik Meslek Kanunu. 31750 sayılı . Ankara.
- Kaya, K. (2007). Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Elazığ Örneği). Yüksek Lisans Tezi . Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Kazoğlu, İ. (2014). MEB Öğretmen Kariyer Basamakları Yükselme Sisteminde Yeniden Yapılmasına Yönelik Nitel Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi . Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Laçın, N. (2006). İlköğretim Öğretmenlerinin Kariyer Basamaklarında Yükselme Sisteminde Performans Değerleme Sürecine İlişkin Görüşleri: Kütahya İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi . Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Sağ, V. (2004). Öğretmenlerin Kariyer Geliştirme Hakkındaki Görüşleri ve Öğretmenlik Mesleğinin Kariyer Basamakları Halinde Düzenlenmesi. Yüksek Lisans Tezi . Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi.
- Super, D. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational* , 16 (3), 282-298.
- Taşkaya, S. M. (2007). Eğitimde Niteliğin Arttırılması ve Öğretmenlerin Statüsünün İyileştirilmesinde Kariyer Basamaklarının Değerlendirilmesi (Konya İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi . Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Ural, İ. (2007). Kariyer Basamaklarında Yükselme Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi . Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Urfalı, P. (2008). İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemine İlişkin Görüşler. Yüksek Lisans Tezi . Eskişehir: Anadolu Üniversitesi .
- Yeşilyaprak, B. (2016). Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı: Kurumdan Uygulamaya (Cilt 7. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Zeyrek, A. O. (2008). Milli Eğitim Bakanlığı 2005 Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavında Öğretmenlerin Başarı Durumları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi . İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.

## Aşçılık Eğitime İlişkin Algıların Metafor Analizi ile İncelenmesi

*Examination of Perceptions About Cookery Education With Metaphor Analysis*

### ÖZET

Aşçılık, günümüzde popüler bir meslek olarak nitelendirilmektedir. Aşçılık eğitimi; Türkiye’de örgün eğitim kapsamında olan mesleki teknik liseler ve meslek yüksekokulları tarafından ön lisans düzeyinde verilmektedir. Bu araştırmanın amacı; aşçılık eğitimi alan öğrencilerin aşçılık eğitimine ilişkin algılarının saptanmasıdır. Belirlenen bu amaç doğrultusunda metafor yorumlamaya başvurularak metafor analizinden faydalanılmıştır. Araştırmada her bir öğrenciden aşçılık eğitimin mevcut durumuna ve olması istenen durumuna ilişkin birer tane metafor üretmesi istenmiştir. Araştırmanın evrenini; Kırklareli Üniversitesi aşçılık programı öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma verileri 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Kırklareli Üniversitesi Pınarhisar Meslek Yüksekokulu Aşçılık Programı’nda 1. ve 2. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen 97 form üzerinden gerekli incelemeler yapılarak metaforlar belirlenmiş ve kategoriler oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda; katılımcıların aşçılık eğitiminin mevcut durumuna ilişkin 64 tane geçerli metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Üretilen bu 64 metafor için oluşturulan kategoriler; yetersiz olma, başlangıç olma, sanatsal, döngüsel, hayati ve duygusal şeklinde isimlendirilmiştir. Katılımcıların aşçılık eğitiminin olması istenen durumuna yönelik ise 55 tane geçerli metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Üretilen bu 55 metafor için oluşturulan kategoriler; pratik ağırlıklı olma, yaratıcı olma, içerik, gerçeklik ve kılavuz olma şeklinde isimlendirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler** Aşçılık Öğrencileri, Aşçılık Eğitimi, Aşçılık Eğitimi Algısı, Metafor Analizi

### ABSTRACT

Cookery is described as a popular profession today. Cookery education is given at associate degree level by vocational technical high schools and vocational colleges within the scope of formal education in Turkey. The aim of this research is to determine the perceptions of students receiving cookery education about cookery education. In line with this determined purpose, metaphor analysis was used by applying metaphor interpretation. In the research, each student was asked to produce one metaphor for the current and desired state of cookery education. The population of the study consists of the students of cookery department of Kırklareli University. The research data were collected with the participation of the students studying in the 1st and 2nd grades of Kırklareli University Pınarhisar Vocational High School Cookery Department in the autumn term of 2022-2023 academic year. Metaphors were determined and categories were created by making necessary examinations on the 97 forms obtained. As a result of the research, it was determined that the participants produced 64 valid metaphors about the current situation of cookery education. The categories created for these 64 metaphors were named as inadequacy, beginning, artistic, cyclical, vital and emotional. It was determined that the participants produced 55 valid metaphors about the desired state of cookery education. The categories created for these 55 metaphors were named as practicality, creativity, content, reality and guidance.

**Keywords:** Cookery Students, Cookery Education, Perception of Cookery Education, Metaphor Analysis

### GİRİŞ

İnsanın varoluşundan bu yana ayrılmaz bir parçası olan yeme-içme faaliyetleri bir olgu olarak ifade edilmektedir. İnsanların yaşamsal varlıklarını bir süreliğine devam ettirmek için beslenmek zorunda oldukları bilinmektedir (Önçel, Güldemir ve Yayla, 2018: 3). Bu nedenle insanların yaşamlarına güçlü, zinde ve sağlıklı olarak devam etmeleri, sosyal açıdan gelişmeleri, ekonomik refah düzeylerinin artması, güvence altına aldıkları varlıklarının huzurlu bir şekilde devamını sağlamaları açısından yeme-içme faaliyetleri oldukça önemli bir yere sahiptir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde de beslenme temel ihtiyaçlardan biri olarak nitelendirilmektedir (Tikkanen, 2007: 722).

Beslenme insanların büyümesi, gelişmesi, üremesi, dokularını yenileyebilmesi ve hayatını devam ettirebilmesi için gereklilik olarak nitelendirilmektedir (Altınel, 2011: 57; Bulduk, 2018: 2). Beslenme insanlar için karşılanması gereken biyolojik bir ihtiyaç, temel gereksinim, yaşam ve ölüm arasında sürekli devam eden vazgeçilmez bir olgu olarak ifade edilmektedir (Deveci, 2020: 8). İnsanlar günlük ihtiyaç duydukları enerji miktarını tükettikleri besinlerden karşılamaktadırlar. İnsanların tükettikleri besin maddeleri çiğ, yarı pişmiş, pişmiş veya işlenmiş olarak sınıflandırılmaktadır (Alsaffar ve Kalyoncu, 2015: 3). İnsanlar için yeme-içme gerekli bir ihtiyaç olmanın yanı sıra

**Bahar Deveci**<sup>1</sup>

### How to Cite This Article

Deveci, B. (2023). “Aşçılık Eğitime İlişkin Algıların Metafor Analizi ile İncelenmesi”, International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:50; pp:2766-2782. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70224>

Arrival: 23 April 2023  
Published: 30 June 2023

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

<sup>1</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi, Pınarhisar Meslek Yüksekokulu, Seyahat-Turizm ve Eğlence Hizmetleri Bölümü, Kırklareli, Türkiye



özel zamanlarda, kutlama amacıyla ve sadece bir aktivite olarak değerlendirilen faaliyet olarak açıklanmaktadır (Birdir ve Kılıçhan, 2013: 615-616).

Yemek pişirme çok eski bir sanat olarak ifade edilirken tarihinin çok eski çağlara rastladığından bahsedilmektedir (Gökdemir, 2009: 31). Pişirme yaklaşık olarak iki milyon yıl önce uzak bir ata tarafından keşfedildiğine inanılan besin işleme biçimi olarak açıklanmaktadır (Shipman, 2020: 275). Ateşin ilk kullanımından bu yana besin maddeleri pişirilebilmekte, ancak yemek pişirmenin ne zaman başladığı konusunda tarih aralığı tartışılan bir konu olarak nitelendirilmektedir. Yemek pişirme faaliyeti insanları hayvanlardan ayıran en önemli faktörlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca yemek pişirme besin maddelerinden sağlanan faydanın artırılmasına ve sindirimini kolaylaşmasına olanak sağlamaktadır (Alsaffar ve Kalyoncu, 2015: 19). Yemek pişirme eylemi canlılar arasında sadece insanlara özgü bir davranış biçimi ve uğraşı olarak ifade edilmektedir. Canlıların tamamı besinlere ulaşmak için gereken özveriye göstermekte ve genellikle aynı süreci kat etmek zorundadır. Bu süreçler; avlamak, toplamak, saklamak, depolamak ve biriktirmek olarak sıralanmaktadır. Sadece insanlar birbiriyle ilişkisi olmayan besin maddelerini bir araya getirerek kendi içinde dönemselsel olarak değişen ancak tutarlı bir sistem oluşturan tek canlı türü olarak kabul edilmektedir (Deveci, 2020: 10-11).

Mezopotamya uygarlıklarından biri olan Mısır'ın ekmek ve yemek çeşitleri konusunda çok geniş bir deneyime sahip olduğu bilinmektedir. Kazılarda ortaya çıkan mezar buluntuları sayesinde ekmek yapan fırıncılar ve yemek yapan aşçıların resmedildiği görülmektedir. Ayrıca Asur Uygarlığı'nın Kralı Sardanapalus'un yemek yarışmaları düzenlediği ve yeni bir yemek üretene krallığı adına değerli ödüller verdiği bilinmektedir (Gökdemir, 2009: 31). Tarihsel süreç boyunca yemek pişirmenin usta-çırak ilişkisi ile devam ettirildiği, kültür ve deneyim aktarımı kullanılarak geliştirildiği, gelecek nesillere miras olarak bırakılan yemek ve yemek pişirme faaliyetinin öncelikle karşılanması gereken bir zorunluluğun yerine getirilmesi için gerçekleştirildiği ifade edilirken, sanatsal niteliğinden de özellikle bahsedilmektedir.

Toplumların sürdürülebilir olması, kültürel çeşitliliğinin devamını sağlaması, ekonomik açıdan refaha ulaşmasının eğitime vermiş olduğu değerle doğru orantılı olarak arttığı veya azaldığı ifade edilmektedir. Eğitime ayrılan ekonomik kaynak ve zaman sayesinde önce bireysel daha sonra ise toplumsal faydanın artış göstereceği beklenmektedir. Eğitim; bireylerin yüksek standartlara sahip kaliteli bir yaşam elde etmesine, aynı zamanda toplumların gelişmesine, ilerlemesine ve bilime verilen önemin artmasına da katkı sağlamaktadır. Ayrıca eğitim, gelişmiş ülkeler arasında yer alabilmenin temel ilkelerinden biri olarak görülmektedir. Eğitim bireyleri olumlu açıdan değiştirerek dönüştürmektedir. Bu dönüşüm sayesinde işgücü nitelikli bir hale gelirken, üretimde emek faktörünün verimliliği de artış göstermektedir (Aslan ve Pekerşen, 2019: 94). Toplumsal uyum açısından eğitim; bireylerin ekonomik özgürlüklerini elde etmelerine, demokratik davranış biçimini benimsemelerine ve yönetsel faaliyetlere katılmalarına katkı sağlamaktadır (Preston ve Green, 2003: 146; Öztürk ve Görkem, 2011: 70).

Her alanda önem arz eden eğitim dünya çapında yaşanan küreselleşme eğilimi ile birlikte turizm alanında da önemini arttırmaktadır. Tüm dünyada turizm endüstrisinde ve yiyecek içecek sektöründe yaşanan gelişmeler ve hizmetin niteliğinin ön plana çıkması alanında eğitim almış personele olan ihtiyacı beraberinde getirmektedir (Harbalıoğlu ve Ünal, 2014: 56; Serçek ve Çimar, 2019: 48). Çünkü yiyecek içecek sektöründe istihdam edilecek başarılı, gerekli bilgi, beceri ve donanıma sahip olan personeller etkin ve kaliteli bir eğitim sayesinde yetiştirilebilmektedir (Sormaz, Arman ve Erdem, 2020: 210; Sarioğlan, Avcıkurt ve Bozok, 2021: 140). Buradan hareketle; sektöre profesyonel şef adayları yetiştiren aşçılık programlarında verilen eğitimin öğrenciler tarafından nasıl algılandığının tespit edilmesinin ve aşçılık eğitiminin kalitesinin artırılmasına yönelik öneriler sunulmasının önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı; aşçılık eğitimi alan öğrencilerin aşçılık eğitimine ilişkin algılarının tespit edilmesidir.

## KAVRAMSAL ÇERÇEVE

*Öğrenme*; yaşamsal faaliyetlerin bir sonucu olan ve çok az kalıcı iz bırakan davranış değişiklikleri olarak tanımlanmaktadır. *Öğretim*; bireylerdeki davranış değişikliğinin okullarda daha önceden belirlenmiş bir plan ve programa bağlı olarak gerçekleştirilmesi olarak açıklanmaktadır. *Öğretme*; davranış değişikliği sürecinde yer alan faaliyetleri yönlendirme ya da kılavuz olma işi olarak ifade edilmektedir. Eğitim kavramının tanımı yapılırken bu üç kavramdan sıklıkla yararlanıldığı görülmektedir (Demirel, 2012: 22). Eğitim, birey davranışlarını değiştirme süreci olarak kabul edilmektedir. Bireylerin davranışlarında daha önceden belirlenmiş olan amaçlara yönelik değişikliklerin meydana gelmesini kapsamaktadır. Eğitimin temel amacı, bireylerin bilgi düzeylerinin artırılarak ve becerilerinin geliştirilerek topluma faydalı olmalarını sağlamak olarak ifade edilmektedir (Alyakut ve Küçükkömürler, 2018: 829; Yorgancı ve Sungur, 2023:110).

Eğitim, bireyin kendi yaşamında ve kültürlenmiş olduğu çevrede istenilen veya beklenen davranış değişikliğini ortaya çıkarma aşaması olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca eğitim bireylerin bilgiyle etkileşime girdiği, öğrenme ve öğretme metotlarının kullanıldığı, bireylerin ve toplumların yüksek yaşam kalitesine sahip olmasının, toplumun gelişmesinin ve ilerlemesinin en önemli faktörü olarak açıklanmaktadır (Üzülmez, 2021: 419). Mesleki eğitim, bireylere herhangi bir meslek grubunda ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilerin kazandırılması için teorik ve pratik eğitim verilerek sektörün gereksinimlerini karşılayacak nitelikli personel yetiştirme olarak tanımlanmaktadır (Öztürk

ve Görkem, 2011: 70). Turizm endüstrisi içerisinde bulunan yiyecek-içecek sektörünün ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yetiştirilen bireylere sektöre yönelik bilgi, beceri, nitelik ve özellikleri kazandırmak için verilen eğitim faaliyetlerinin bütünü mesleki yiyecek içecek eğitimi olarak nitelendirilmektedir (Yorgancı ve Sungur, 2023:109). Turizm endüstrisinin ihtiyaç duyduğu beceri ve bilgi düzeyine sahip nitelikli işgücünün yaratılabilmesi ve onların daha verimli olmalarını sağlayarak ekonomik büyümenin bir aracı haline getirilmesinin de eğitimle mümkün olduğu bilinmektedir (Alyakut ve Küçükkömürler, 2018: 829).

Aşçılık; planlı ve programlı çalışmayı gerektiren, üst düzey beceri ve özveri isteyen bir meslek olarak tanımlanmaktadır. Aşçılık mesleği insanların beslenmesi için kullanılan malzemelerin hasat edilmesi, üretilmesi veya ortaya konulmasıyla birlikte başlayan, aynı zamanda malzemelerin temin edilmesi, teslim alınması, uygun depolara yerleştirilmesi, standart reçetelere ve yaratıcılık yeteneği kullanarak üretim yapılmasını ve elde edilen ürünün sunma aşamalarını bünyesinde barındırmaktadır (Kurnaz, Kurnaz ve Kılıç, 2014: 42). Mutfaka yönelik ilgi duyan, yaratıcılık yönü güçlü veya geliştirilebilir olan bireylerin aşçılık eğitimi almaları ve mutfak bilimini kavramaları sağlanarak mükemmelle yakın aşçılar yetiştirilebilir. Aşçılık eğitimi önce sınıflarda teorik eğitim daha sonra ise uygulama mutfaklarında pratik eğitim olarak verilmektedir (Birdir ve Kılıçhan, 2013: 616). Teorik ve pratik eğitimin birleştirilmesi ile aşçılık eğitimi alan bireylerin eksiklerinin temel seviyede tamamlanması sağlanmaktadır. Staj dönemlerinde ise okullarda almış oldukları teorik ve pratik eğitimin bir benzerini çalışma alanları olan mutfaklarda tam zamanlı olarak uygulamaktadırlar.

Yiyecek-içecek sektörünün şartlarına uygun planlama yapılması ve politikalar geliştirilmesi sektörün daha iyi bir konuma ulaştırılabilmesi için ihtiyaç duyulan bireylerin de içinde bulunulan çağın ihtiyaçlarına uygun nitelikte ve özellikte eğitim verilmesiyle temin edileceği öngörülmektedir. Okullarda verilen eğitimin başarılı olması için teorik eğitimle birlikte uygulamalı eğitimin verilmesinin de oldukça önemli olduğu bilinmektedir. Aşçılık mesleğine ilişkin beceri ve yeteneklerin kazanıldığı eğitim kurumlarının sahip oldukları olanaklar, öğrenci ve aynı zamanda aşçı adayı olan bireylerin kendilerini mesleki açıdan yeterli hissetmelerinde ve aşçılık mesleğine karşı olumlu tutum sergilemelerinde oldukça önemli bir role sahiptir (Cihangir ve Özer, 2016: 845).

Aşçılık eğitimi Ahilik kültüründen gelen usta ve çırak ilişkisine dayanmaktadır. Ancak ustaların öğreticilik vasıflarının uygunluğuna bakılmadan denenmemiş farklı yöntemlerin kullanıldığı bilinmektedir. Aşçılık eğitimi çırakların ustalardan eğitim aldıkları oldukça eski tip bir meslek öğrenme yöntemi olarak ifade edilmektedir (Şahin ve Arman, 2014: 2).

Aşçılık eğitimi 1960'lı yıllara kadar usta ve çırak ilişkisi yöntemi kullanılarak verilmiştir. 1960'lı yıllardan sonra örgün eğitim kapsamında "Ankara Otelcilik Okulu"nda mutfak eğitimleri vermeye başlanmıştır. Ayrıca yaygın eğitim araçları da kullanılarak aşçılık eğitimi verilmiştir. Türkiye'de örgün eğitim kapsamında ilk kez 1985 yılında aşçılık eğitim-öğretim faaliyeti "Mengen Aşçılık Lisesi" ile Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak başlamıştır. "Mengen Aşçılık Lisesi"sinin ismi 2002 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın liselerde isim birliğine gitmesi kararından sonra "Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri" kapsamına alınmıştır. Türkiye'de bulunan tek aşçılık lisesi olmasından dolayı ismi "Mengen Aşçılar Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi" olarak değiştirilmiştir (Kurnaz, Babür ve Kurnaz, 2018: 507). Son düzenlemeyle birlikte okulun ismi "Bolu\Mengen- Aşçılar Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi" olarak değiştirilmiştir. Okul halen eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmektedir. Ayrıca Türkiye'de ortaöğretim düzeyinde aşçılık eğitimi (mutfak eğitimi) "Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri" ve "Çok Programlı Anadolu Liseleri"nde verilmektedir (Yılmaz, 2019: 233).

Türkiye'de ilk kez ön lisans düzeyinde eğitim 1997 yılında Devlet üniversitesi olan "Abant İzzet Baysal Üniversitesi Mengen Meslek Yüksekokulu" aşçılık programında başlamıştır. 2001 yılında "Afyon Kocatepe Üniversitesi", 2002 yılında "Anadolu Üniversitesi" ve 2003 yılında "Gaziantep Üniversitesi"nde aşçılık programları sırayla açılmaya başlanmıştır. Vakıf üniversitelerinde ise ilk kez 2006 yılında "Kapadokya Meslek Yüksekokulu"nda aşçılık programı açılarak eğitim-öğretim faaliyetlerine başlanmıştır (Görkem ve Sevim, 2016: 979; Deveci vd., 2020: 2509).

Aşağıda yer alan Tablo 1 ve Tablo 2'de Türkiye'deki üniversiteler bünyesinde aşçılık programlarına ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Tablo 1'de devlet üniversiteleri bünyesindeki aşçılık programlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tablo 1'e göre; 61 farklı şehirde yer alan 61 üniversite bünyesindeki 77 meslek yüksekokulunda aşçılık eğitimi verildiği görülmektedir. 2022 yılı verilerine göre devlet üniversitelerinde ikinci öğretim dahil toplam 5034 kontenjan bulunmaktadır.

**Tablo 1:** Devlet Üniversiteleri Bünyesindeki Aşçılık Programlarına İlişkin Bilgiler (2022)

İl	Üniversite	Meslek Yüksek Okulu	Kontenjan
Adıyaman	Adıyaman Üniversitesi	Sosyal Bilimler M.Y.O.	52
Afyon	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Afyon M.Y.O	62+57(İ.Ö)
		Emirdağ M.Y.O	41+ 41(İ.Ö)
Ağrı	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	Doğubayazıt Ahmed-i Hani M.Y.O	52
Antalya	Akdeniz Üniversitesi	Göynük Mutfak Sanatları M.Y.O	72
		Manavgat M.Y.O	62
Aksaray	Aksaray Üniversitesi	Güzelyurt M.Y.O	62

Antalya	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	Alanya Ticaret ve Sanayi Odası Turizm M.Y.O	57
Amasya	Amasya Üniversitesi	Gazipaşa Mustafa Rahmi Büyükbali M.Y.O	26
Eskişehir	Anadolu Üniversitesi	Amasya Sosyal Bilimler M.Y.O	52
Ankara	Ankara Üniversitesi	Eskişehir M.Y.O	72
Ardahan	Ardahan Üniversitesi	Beypazarı M.Y.O	57
Artvin	Artvin Çoruh Üniversitesi	Ardahan Teknik Bilimler M.Y.O	36
Aydın	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	Artvin M.Y.O	41
Batman	Batman Üniversitesi	Davutlar M.Y.O	62
		Didim M.Y.O	72+72(İ.Ö.)
Bayburt	Bayburt Üniversitesi	Hasankeyf M.Y.O	41
Bilecik	Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi	Sosyal Bilimler M.Y.O	52
		Osmaneli M.Y.O	52
Bingöl	Bingöl Üniversitesi	Söğüt M.Y.O	47
Bolu	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Bingöl Sosyal Bilimler M.Y.O	52+41 (İ.Ö.)
Burdur	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Mengen M.Y.O	82
		Burdur Gıda Tarım ve Hayvancılık M.Y.O	52
Bursa	Bursa Uludağ Üniversitesi	Yeşilova İsmail Akın M.Y.O	41
Diyarbakır	Dicle Üniversitesi	Harmancık M.Y.O	62
Düzce	Düzce Üniversitesi	Diyarbakır Sosyal Bilimler M.Y.O	52
Erzincan	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	Gökyaka Sosyal Bilimler M.Y.O	41
Elazığ	Fırat Üniversitesi	Turizm ve Otelcilik M.Y.O	62
Gaziantep	Gaziantep Üniversitesi	Sosyal Bilimler M.Y.O	41
Giresun	Giresun Üniversitesi	Turizm ve Otelcilik M.Y.O	72
Gümüşhane	Gümüşhane Üniversitesi	Dereli M.Y.O	41
Harran	Harran Üniversitesi	Şiran Mustafa Beyaz M.Y.O	52
		Halfeti M.Y.O	41
Hatay	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	Şanlıurfa Sosyal Bilimler M.Y.O	62
Çorum	Hitit Üniversitesi	Antakya M.Y.O	52
İğdır	İğdır Üniversitesi	Alaca Avni Çelik M.Y.O	41
Isparta	Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi	İğdir M.Y.O	52
		Eğirdir M.Y.O	62+62(İ.Ö.)
		Isparta M.Y.O	62+62(İ.Ö.)
		Şarkikaraağaç Turizm M.Y.O	93+93(İ.Ö.)
Kars	Kafkas Üniversitesi	Yalvaç M.Y.O	72+72(İ.Ö.)
Kahramanmaraş	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	Sarıkamış M.Y.O	57
Karabük	Karabük Üniversitesi	Sosyal Bilimler M.Y.O.	52
Karaman	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	Eflani M.Y.O.	52
Kastamonu	Kastamonu Üniversitesi	Sosyal Bilimler M.Y.O	62+62 (İ.Ö.)
Kayseri	Kayseri Üniversitesi	Daday Nafi ve Ümit Çeri M.Y.O	36
Kırklareli	Kırklareli Üniversitesi	Develi Hüseyin Şahin M.Y.O	41
Kilis	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	Pınarhisar M.Y.O	62
Malatya	Malatya Turgut Özal Üniversitesi	Turizm ve Otelcilik M.Y.O	52
Mardin	Mardin Artuklu Üniversitesi	Kale Turizm ve Otel İşletmeciliği M.Y.O.	52
Mersin	Mersin Üniversitesi	Midyat M.Y.O	21
Muğla	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Anamur M.Y.O	57
		Datça Kazım Yılmaz M.Y.O	41
		Marmaris Turizm M.Y.O	67
		Milas M.Y.O	82
		Muğla M.Y.O	62
Tunceli	Munzur Üniversitesi	Ortaca M.Y.O	57
Muş	Muş Alparslan Üniversitesi	Tunceli M.Y.O	52
Konya	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Sosyal Bilimler M.Y.O	41
Nevşehir	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Meram M.Y.O	41
Niğde	Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi	Ürgüp Sebahat ve Erol Toksöz Turizm M.Y.O	67+62(İ.Ö.)
Ordu	Ordu Üniversitesi	Niğde Sosyal Bilimler M.Y.O	41+41(İ.Ö.)
Denizli	Pamukkale Üniversitesi	Sosyal Bilimler M.Y.O	62
Sakarya	Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi	Tavas M.Y.O	67+52(İ.Ö.)
Konya	Selçuk Üniversitesi	Sapanca Turizm M.Y.O	62
		Beyşehir Ali Akkanat M.Y.O	62
Siirt	Siirt Üniversitesi	Silifke Taşucu M.Y.O	72+72(İ.Ö.)
Sinop	Sinop Üniversitesi	Sosyal Bilimler M.Y.O	62
Sivas	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	Gerze M.Y.O	52
		Cumhuriyet Sosyal Bilimler M.Y.O	41
Tekirdağ	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi	Gürün M.Y.O	31
Tokat	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Şarköy M.Y.O	41
Edirne	Trakya Üniversitesi	Tokat M.Y.O	21
Yalova	Yalova Üniversitesi	Arda M.Y.O	62
Yozgat	Yozgat Bozok Üniversitesi	Yalova M.Y.O	62
Zonguldak	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	Yozgat M.Y.O	52
		Devrek M.Y.O	72+72(İ.Ö.)

TOPLAM 5034

**Kaynak:** <https://www.yok.gov.tr/universiteler/universitelerimiz> ve <https://yokatlas.yok.gov.tr/> web siteleri incelenerek yazar tarafından derlenmiştir.

Tablo 2’de vakıf üniversiteleri bünyesindeki açılış programına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tablo 2’ye göre; 7 farklı şehirde yer alan 28 üniversite bünyesindeki 28 meslek yüksekokulunda açılış eğitimi verildiği görülmektedir. 2022 yılı verilerine göre vakıf üniversitelerinde toplam 1953 kontenjan bulunmaktadır.

**Tablo 2:** Vakıf Üniversiteleri Bünyesindeki Açılış Programlarına İlişkin Bilgiler (2022)

İl	Üniversite	Meslek Yüksek Okulu	Kontenjan
İstanbul	Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üniversitesi	M.Y.O.	5*+28***
Antalya	Alanya Hamdullah Emin Paşa Üniversitesi	M.Y.O.	10*+ 20***
	Antalya Akev Üniversitesi	M.Y.O.	4*+21***
	Antalya Bilim Üniversitesi	M.Y.O.	5*+31***
Trabzon	Avrasya Üniversitesi	M.Y.O.	4*+18***
Ankara	Başkent Üniversitesi	Sosyal Bilimler M.Y.O.	6*+34**
	Beykent Üniversitesi	M.Y.O.	13*+76*** 6*(İ.Ö.)+38***(İ.Ö.)
İstanbul	Beykoz Üniversitesi	M.Y.O.	5*+25***
	Doğuş Üniversitesi	M.Y.O.	14*+84*** 7*(İ.Ö.)+42***(İ.Ö.)
	Haliç Üniversitesi	M.Y.O.	10*+56*** 9*(İ.Ö.)+51***(İ.Ö.)
	İstanbul Arel Üniversitesi	M.Y.O.	8*+48***
	İstanbul Aydın Üniversitesi	Anadolu Bil M.Y.O.	13*+75*** 9*(İ.Ö.)+49***(İ.Ö.)
	İstanbul Bilgi Üniversitesi	M.Y.O.	12*+68*** 8*(İ.Ö.)+45***(İ.Ö.)
	İstanbul Esenyurt Üniversitesi	M.Y.O.	7*+38***
	İstanbul Galata Üniversitesi	M.Y.O.	7*+31***+8****
	İstanbul Gedik Üniversitesi	Gedik M.Y.O.	7*+38***
	İstanbul Gelişim Üniversitesi	İstanbul Gelişim M.Y.O.	14*+82*** 8*(İ.Ö.)+51***(İ.Ö.)
	İstanbul Okan Üniversitesi	M.Y.O.	7*+38***
	İstanbul Rumeli Üniversitesi	M.Y.O.	5*+29***+1****
	İstanbul Sağlık ve Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu	İstanbul Sağlık ve Sosyal Bilimler M.Y.O.	5*+25***
	İstanbul Şişli Meslek Yüksekokulu	İstanbul Şişli M.Y.O.	12*+67***
	İstanbul Topkapı Üniversitesi	Plato M.Y.O.	11*+60*** 7*(İ.Ö.)+40***(İ.Ö.)
	İstinye Üniversitesi	M.Y.O.	9*+51***
	İzmir	İzmir Kavram Meslek Yüksekokulu	İzmir Kavram M.Y.O.
Nevşehir	Kapadokya Üniversitesi	Kapadokya M.Y.O.	8*+42***
İstanbul	Nişantaşı Üniversitesi	M.Y.O.	11*+ 61***+1**** 6*(İ.Ö.)+33****(İ.Ö.)+ 1**** (İ.Ö.)
İstanbul	Piri Reis Üniversitesi	Denizcilik M.Y.O.	8*+47***
Mersin	Toros Üniversitesi	M.Y.O.	5*+30***
<b>TOPLAM</b>			<b>1953</b>

**Kaynak:** <https://www.yok.gov.tr/universiteler/universitelerimiz> ve <https://yokatlas.yok.gov.tr/> web siteleri incelenerek yazar tarafından derlenmiştir. (\* Burslu, \*\* %25 Burslu, \*\*\* %50 Burslu, \*\*\*\* Ücretli)

## YÖNTEM

Bu çalışmada açılış bölümü ön lisans öğrencilerinin açılış eğitimine ilişkin algıları metafor analizi ile incelenmiştir. Katılımcıların açılış eğitiminin mevcut durumu ve nasıl olmasını istediklerine ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu algıların altında yatan nedenler çalışmaya çalışılmıştır. Kişilerin algılarını belirlemek ya da ortaya çıkarmak için kullanılan en etkili yöntemler arasında metaforun olduğu belirtilmektedir (Limon ve Durnalı, 2018: 29). Çünkü metaforlar; olguları tanıdık terimlerle tanımlayarak insanların görüşlerini, algılarını, duygularını ve deneyimlerini basitleştirerek yansıtmaktadır. Kişilerden bir metafor yapmaları istenildiğinde iki şey arasındaki benzerlikler temelinde, bir şeyi başka bir şeye geleneksel olarak ait olan özelliklerle anlatılmaktadır (Sağlamel ve Çetinkaya, 2022: 485). Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan “fenomenoloji (olgubilim) deseni” kullanılmıştır. Bu desenin kullanılmasının temel sebebi; fenomenolojinin yabancı olunmayan fakat anlamı tam olarak kavranamayan olgu, olay ya da kavramları araştırma ve ortaya çıkarmaya olanak sağlamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 69).

Bu çalışmanın evrenini Kırklareli Üniversitesi açılış öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada kullanılan verileri toplayabilmek adına gerekli etik kurul izin belgesi Kırklareli Üniversitesi Etik Kurulu 04.08.2022 tarihi ve E-

35523585-302.99-55593 sayı numarası ile alınmıştır. Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Kırklareli Üniversitesi Pınarhisar Meslek Yüksekokulu Aşçılık Programı'nda 1. ve 2. sınıflarda öğrenim gören 99 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin değerlendirme aşamasında eksik ya da hatalı bir şekilde doldurulan 2 form analize dahil edilmemiştir. Toplam 97 form üzerinden gerekli incelemeler yapılarak metaforlar belirlenmiş ve kategoriler oluşturulmuştur.

Araştırma verilerini toplamak için amacına uygun olacak şekilde bir form hazırlanmıştır. Soru formunda araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek adına cinsiyet, yaş, sınıf ve lise mezuniyetlerine ilişkin dört soru yer almaktadır. Aynı zamanda aşçılık eğitimi algılarını tespit etmek amacıyla yönetilmiş iki adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Açık uçlu sorular; “Bana göre aşçılık eğitimi ... gibidir. Çünkü...” ve “Bana göre aşçılık eğitimi... gibi olmalıdır. Çünkü...” şeklindedir.

Araştırmada veri analizi; “kod verme ve ayıklama”, “kategori oluşturma”, “geçerlilik ve güvenilirlik”, “analiz ve yorumlama” aşamaları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan bu aşamaların daha önceki araştırmalarda da kullanıldığı görülmektedir (Saban, 2009; Ay ve Fidan, 2013; Aydın ve Sulak, 2015; Köroğlu, Yıldırım ve Avcıkurt, 2018; Deveci, Ceylan ve Adıgüzel, 2020; Deveci, 2021; Süzük ve Akıncı, 2022; Kızıldaş ve Saruç, 2023). Araştırmanın analizleri 97 form üzerinden gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan aşçılık eğitiminin hem mevcut durumuna hem de olması istenen durumuna yönelik metafor üretmeleri istenmiştir. Katılımcıların aşçılık eğitiminin mevcut durumuna ilişkin 64 tane geçerli metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Geçerli metaforların nedenleri ve ortak özellikleri dikkate alınarak altı grup oluşturulmuştur.

- ✓ Birinci grup altında yer alan metaforların gerekçeleri uygulama alanlarının, ekipmanların, uygulama derslerinin ve sektöre ilişkin bilgilerin yetersiz kaldığı yönündedir. Bu yüzden bu gruptaki metaforlar “yetersiz olma açısından aşçılık eğitimi” kategorisinde toplanmıştır.
- ✓ İkinci grup altında yer alan metaforların gerekçeleri iş hayatına ve sektöre hazırlık olduğu ve yeni başlangıçlara atılan bir adım olduğu yönündedir. Bu yüzden bu gruptaki metaforlar “başlangıç olma açısından aşçılık eğitimi” kategorisinde toplanmıştır.
- ✓ Üçüncü grup altında yer alan metaforların gerekçeleri yetenek ve profesyonellik gerektirdiği, kişinin kendini sürekli yeni şeyler deneyerek geliştirebildiği yönündedir. Bu yüzden bu gruptaki metaforlar “sanatsal açıdan aşçılık eğitimi” kategorisinde toplanmıştır.
- ✓ Dördüncü grup altında yer alan metaforların gerekçeleri aşçılık eğitiminin devam eden bir döngüsel süreç olduğu yönündedir. Bu yüzden bu gruptaki metaforlar “döngüsel açıdan aşçılık eğitimi” kategorisinde toplanmıştır.
- ✓ Beşinci grup altında yer alan metaforların gerekçeleri hayatî önem taşıdığı yönündedir. Bu yüzden bu gruptaki metaforlar “hayatî olma açısından aşçılık eğitimi” kategorisinde toplanmıştır.
- ✓ Altıncı grup altında yer alan metaforların gerekçeleri kişinin iç dünyasında uyandırdığı duygularla ilişkili olduğu yönündedir. Bu yüzden bu gruptaki metaforlar “duygusal açıdan aşçılık eğitimi” kategorisinde toplanmıştır.

Katılımcıların aşçılık eğitiminin olması istenen durumuna yönelik 55 tane geçerli metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Geçerli metaforların nedenleri ve ortak özellikleri dikkate alınarak beş grup oluşturulmuştur.

- ✓ Birinci grup altında yer alan metaforların gerekçeleri pratik kısmın daha önemli olduğu, uygulama derslerinin ve mutfak uygulamalarının daha fazla olmasının düşünüldüğü yönündedir. Bu yüzden bu gruptaki metaforlar “pratik ağırlıklı olma açısından aşçılık eğitimi” kategorisinde toplanmıştır.
- ✓ İkinci grup altında yer alan metaforların gerekçeleri yetenek ve yaratıcılık gerektirdiği yönündedir. Bu yüzden bu gruptaki metaforlar “yaratıcı olma açısından aşçılık eğitimi” kategorisinde toplanmıştır.
- ✓ Üçüncü grup altında yer alan metaforların gerekçeleri derslerin yürütülme içeriklerinin detaylı, kapsamlı ve bireysel şekilde işlenmesinin düşünüldüğü yönündedir. Bu yüzden bu gruptaki metaforlar “içerik açısından aşçılık eğitimi” kategorisinde toplanmıştır.
- ✓ Dördüncü grup altında yer alan metaforların gerekçeleri mezun olduktan sonra sektörde çalışılacak mutfaklarda yaşanacak gerçek disiplin ve stres ortamının şeffaf bir şekilde gösterilmesinin düşünüldüğü yönündedir. Bu yüzden bu gruptaki metaforlar “gerçeklik açısından aşçılık eğitimi” kategorisinde toplanmıştır.
- ✓ Beşinci grup altında yer alan metaforların gerekçeleri çalışma yaşamına ilişkin yol gösterici ve kılavuz olması gerektiğinin düşünüldüğü yönündedir. Bu yüzden bu gruptaki metaforlar “kılavuz olma açısından aşçılık eğitimi” kategorisinde toplanmıştır.

Araştırmada geçerlilik ve güvenilirliği ortaya koymak için ilk olarak araştırmayla ilgili tüm süreçler detaylı olarak açıklanmıştır. Verilere ve elde edilen sonuçlara nasıl ulaşıldığına ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiştir. Metafor ile ilgili yapılan nitel araştırmalarda geçerliliğin sağlanabilmesi adına bu yöntem kullanılmaktadır (Saylık, Saylık ve Sağlam, 2021). Verilerin kodlama sürecine gelindiğinde güvenilirliği sağlamak için araştırmacı tarafından yapılan

her bir kodlama tekrar tekrar kontrol edilmiştir. Nitel araştırmalarda yapılan araştırmaların güvenilirliğini arttırmak için derecelendirilenler arası güvenilirlik kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu yüzden araştırmanın güvenilirliğini sağlamak ve kategorilendirmelerin teyit edilmesi için uzman görüşünden faydalanılmıştır. Uzmanın görüşünü belirtmesinin ardından “güvenilirlik = kod sayısı/(ortak kod sayısı + ortak olmayan kod sayısı) x 100” formülü ile hesaplama yapılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu formüle göre  $(G=119/(119+8) \times 100)$  araştırmanın güvenilirliği %93 olarak hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda “güvenilirlik düzeyi %90 ve üzeri olduğunda” arzu edilen güvenilirliğin sağlandığı belirtilmektedir (Saban, 2008). Verilerin analizine geçildiğinde metaforlar ile kategorileri temsil etmekte olan “katılımcı sayıları (f)” ve “yüzdeler oranları (%)” hesaplanmıştır. Hesaplamaların ardından ise veriler yorumlanmıştır.

## BULGU VE TARTIŞMALAR

Elde edilen verilere göre; araştırmaya katılanların %61,9’u (f=60) kadın ve %38,1’i (f=37) erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların %96,9’u (f=94) 18-21 yaş, %2,1’i (f=2) 22-25 yaş ve %1’i (f=1) 26 yaş ve üzeri yaş aralığındadır. Katılımcıların kaçınıcı sınıfta olduklarına ilişkin yöneltilen soruya verdikleri cevaplara bakıldığında %60,8’inin (f=59) 1.sınıf ve %39,2’sinin (f=38) 2.sınıf olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca lise mezuniyet alanları incelendiğinde %64,9’unun (f=63) diğer alanlardan ve %35,1’inin (f=34) turizm ile ilgili alanlardan mezun oldukları saptanmıştır.

Araştırmada katılımcıların açılış eğitiminin mevcut durumuna ve olmasını istedikleri duruma ilişkin üretmiş oldukları metaforlar detaylı bir şekilde incelenmiş ve kategorilendirilmiştir. Bulgulara ilişkin sonuçlar aşağıdaki tablolarda detaylı bir şekilde yer almaktadır. Tablo 3’te açılış eğitiminin mevcut durumuna ilişkin belirlenen metaforlar sunulmaktadır. Araştırma katılımcılarının açılış eğitiminin mevcut durumuna ilişkin toplam 64 tane metafor ürettiği görülmektedir. Tablo 3’te açılış eğitime ilişkin en fazla üretilen metaforların 8’er kişi (%8,2) ile yetersiz ve sanat olduğu saptanmıştır. Bu metaforları 7 kişi (%7,2) ile teorik ağırlıklı, 5 kişi (%5,2) ile hazırlık, 4 kişi (%4,1) ile eksik takip etmektedir. 55 kişi tarafından ise 55 farklı metafor üretildiği tespit edilmiştir.

**Tablo 3:** Açılış Eğitiminin Mevcut Durumuna İlişkin Belirlenen Metaforlar

Metaforun Kodu	Metaforun Adı	Metaforu Temsil Eden Kişiler		Metaforun Kodu	Metaforun Adı	Metaforu Temsil Eden Kişiler	
		f	%			f	%
1	Yetersiz	8	8,2	33	Rüya	1	1
2	Sanat	8	8,2	34	Denize girmek	1	1
3	Teorik ağırlıklı	7	7,2	35	Dar kalıplara sıkışmış bir yapı	1	1
4	Hazırlık	5	5,2	36	Yemek sanatı	1	1
5	Eksik	4	4,1	37	Şiir	1	1
6	Yap-boz	3	3,1	38	Vücut sistemi	1	1
7	Uzmanlık	3	3,1	39	Hayat	1	1
8	Ezber	2	2,1	40	Fragman	1	1
9	Öğrenme alanı	2	2,1	41	Boşa harcanan zaman	1	1
10	Sektöre uzak	1	1	42	Sonsuz	1	1
11	Bitmeyecek döngünün temeli	1	1	43	Bir bebeği büyütme	1	1
12	Gelişme alanı	1	1	44	Hayatın gerekliliği	1	1
13	Antreman sahası	1	1	45	Seyahat	1	1
14	Keşif alanı	1	1	46	Eziyet	1	1
15	Anatomi	1	1	47	Demo	1	1
16	Varoluş	1	1	48	Mutfak disiplini	1	1
17	Anaokulu eğitimi	1	1	49	Vazgeçilmez	1	1
18	Eğlenceli	1	1	50	Tablo	1	1
19	Ufuk	1	1	51	Plansız	1	1
20	Mutluluk	1	1	52	Gemi	1	1
21	Kronolojik sıralama	1	1	53	Deneme-yanılma	1	1
22	Çocuk yetiştirme	1	1	54	Temel yapı	1	1
23	Sıkışmış yol	1	1	55	Hayal	1	1
24	Düşsel gelişim	1	1	56	Herkese yönelik	1	1
25	Eleme sınavı	1	1	57	Profesyonelleşme	1	1
26	Ön hazırlık	1	1	58	Kurs	1	1
27	Kaynak	1	1	59	El emeği	1	1
28	Özensiz	1	1	60	Kalıplaşmış	1	1
29	Okuma yazma	1	1	61	İlkokul eğitimi	1	1
30	Kariyerin ilk basamağı	1	1	62	Çıraklık	1	1
31	Keşif	1	1	63	Fidan	1	1
32	Pasta tabanı	1	1	64	Ağaç dikmek	1	1
<b>TOPLAM</b>						<b>97</b>	<b>100</b>

Tablo 4’te yetersiz olma açısından açılış eğitimi kategorisinde yer alan metaforlar sunulmaktadır. Bu kategori içerisinde 31 kişinin 14 tane metafor ürettiği saptanmıştır. Tablo 4’te sunulan kategoride en fazla üretilen metaforların; yetersiz (f=8), teorik ağırlıklı (f=7), eksik (f=4) ve ezber (f=2) olduğu görülmektedir. Diğer 10

metafordan sadece birer tane (f=1) üretildiği tespit edilmiştir. Bu metaforların geliştirilme nedenleri aşağıda yer almaktadır.

**“Bana göre aşçılık eğitimi yetersiz gibidir.** Çünkü mezun olduktan sonra bizim için gerekli olan bilgilerin hepsini eğitim sitemi bize vermiyor diye düşünüyorum, mutfağımız küçük ve hepimize aynı anda yetmiyor, mutfakta kullanılan birçok ekipman var ancak eğitim boyunca biz bunların bir kısmını hiç görmüyoruz, ülke genelinde bölüme gerekli önemin verildiğini düşünmüyorum, genel anlamda baktığımda tüm okullarda yetersiz olduğunu düşünüyorum, ülke genelinde yetersiz olduğunu düşünüyorum, yurtdışına kıyasla eğitim olanaklarımızın yetersiz olduğunu düşünüyorum, gerekli bilgilerle mezun olmadığımızı düşünüyorum”, **“...teorik ağırlıklı gibidir.** Çünkü gereğinden fazla teorik ders görüyoruz, hiç teorik ders görmeden mutfakta daha çok zaman geçirmek istiyoruz, bu eğitim teorikle olacak bir şey değil dersler tamamen uygulama olmalı, aşçılık eğitiminde uygulama önemli bir kısmı kapsar, uygulama derslerinin daha faydalı olacağı kanaatindeyim, mutfaka çok fazla girmedim kendimi yetersiz hissediyorum, sektöre atıldığımızda kimse bize teorik bilgi sormayacak, **“...eksik gibidir.** Çünkü sektörde işimize yarayacak bilgiler yok eksik kalıyoruz, uygulama açısından eksik olduğunu düşünüyorum, staj yerleri bulmakta zorlanıyoruz bu konuda genel anlamda eksiklik olduğunu düşünüyorum, alana yönelik derslerde eksiklik bulunmakta”, **“...ezber gibidir.** Çünkü sadece sınavları geçmek için ezber yapılıyor, teorik derslerin de olması bana sadece ezber yapmamız gerektiğini hatırlatıyor”, **“...sektöre uzak gibidir.** Çünkü sanki bizi yiyecek içecek sektörüne değil de turizmin herhangi bir alanına hazırlıyor gibi”, **“...sıkışmış yol gibidir.** Çünkü istemeyerek geldiğim bu bölüm çıkmaz sokağa girmişim gibi hissettiriyor ve istemeyerek geldiğim için çok fazla bir şey öğrenemeyip arkadaşlarımdan gerisinde kalıyorum”, **“...özensiz gibidir.** Çünkü gerekli önem verilmiyor”, **“...boşa harcanan zaman gibidir.** Çünkü ailem istiyor diye bu bölümü seçtim ve okulda geçen zaman boşa geçiyor gibi hissediyorum”, **“...dar kalıplara sıkışmış bir yapı gibidir.** Çünkü verilen ve öğretilen çoğu bilginin sektörde geçerliliği olduğunu düşünmüyorum”, **“...eziyet gibidir.** Çünkü çalışılan tüm yerler bu işten keyif alarak yapmamıza izin vermiyor ve eziyet gibi geçen yoğun iş temposunda çalışılıyor. Eğitim kısmı da böyle. Keyif alarak yapılmaya izin verilmiyor”, **“...plansız gibidir.** Çünkü birçok ilde plansız bir şekilde bu program açıldı”, **“...kalıplaşmış gibidir.** Çünkü hayal gücümüzü kullanamıyoruz kalıplaşmış sistem içerisinde sürüyor eğitim”, **“...herkese yönelik gibidir.** Çünkü şuanki sistemde puanı yeten herkes bu bölüme girebiliyor ama yetenek olmayınca derslerde çok zorlanılıyor”, **“...gemi gibidir.** Çünkü dibe batmış ve kimsenin ilgilenmediği bir hâl almıştır. Popüler bir bölüm olmasına rağmen eğitim içeriğinin iyi olmadığını düşünüyorum.

**Tablo 4:** Yetersiz Olma Açısından Aşçılık Eğitimi

Metaforun Kodu	Metaforun Adı	Metaforu Temsil Eden Kişiler		Metaforun Kodu	Metaforun Adı	Metaforu Temsil Eden Kişiler	
		f	%			f	%
1	Yetersiz	8	25,8	8	Boşa harcanan zaman	1	3,2
2	Teorik ağırlıklı	7	22,6	9	Dar kalıplara sıkışmış bir yapı	1	3,2
3	Eksik	4	12,9	10	Eziyet	1	3,2
4	Ezber	2	6,5	11	Plansız	1	3,2
5	Sektöre uzak	1	3,2	12	Kalıplaşmış	1	3,2
6	Sıkışmış yol	1	3,2	13	Herkese yönelik	1	3,2
7	Özensiz	1	3,2	14	Gemi	1	3,2
<b>TOPLAM</b>						<b>31</b>	<b>100</b>

Tablo 5’te başlangıç olma açısından aşçılık eğitimi kategorisinde yer alan metaforlar sunulmaktadır. Bu kategori içerisinde 20 kişinin 13 tane metafor ürettiği saptanmıştır. Tablo 5’te sunulan kategoride en fazla üretilen metaforların; hazırlık (f=5), yap-boz (f=3) ve öğrenme alanı (f=2) olduğu görülmektedir. Diğer 10 metafordan sadece birer tane (f=1) üretildiği tespit edilmiştir. Bu metaforların geliştirilme nedenleri aşağıda yer almaktadır.

**“Bana göre aşçılık eğitimi hazırlık gibidir.** Çünkü bizi sektöre hazırlar, burada gerçek mutfaka hazırlanırız, mezun olduktan sonra kendini hazır hisseden zaten eğitimi boyunca başarılı olmuş demektir, beni sevdiğim işi yapmam için hazırlıyor, iş hayatına bizi hazırlıyor”, **“...yap-boz gibidir.** Çünkü yemek yaparken her malzemenin yeri bellidir, ortaya güzel bir yemek çıkarmak için parçaları doğru yere yerleştirmeyi öğrenmek gerekir, parçaları birleştirmek kolay değildir ve alan ile ilgili gerekli eğitimi almak gerekir”, **“...öğrenme alanı gibidir.** Çünkü mutfakla ilgili her şeyi öğreniriz, burada çok şey öğreniyoruz”, **“...antreman sahası gibidir.** Çünkü sektörde çalışmaya başlamadan önce bilgi ve yeteneklerimizi test edebilme ve antreman yapabilme şansımız var”, **“...keşif alanı gibidir.** Çünkü burada mutfakı keşfediyoruz”, **“...okuma yazma gibidir.** Çünkü okuma yazma öğrenir gibi en baştan başlar eğitim süreci”, **“...ön hazırlık gibidir.** Çünkü çalışma hayatına başlamadan hazırlık süreci gibidir”, **“...deneme-yanılma gibidir.** Çünkü birçok yemek deneriz başarısız olsak bile çok şey öğreniriz”, **“...keşif gibidir.** Çünkü gerçek mutfakı keşfetmemize yardımcı olur”, **“...denize girme gibidir.** Çünkü okula ilk başladığında yüzmeyi yeni öğrenir gibi olursun zaman geçtikçe denize girmekten keyif alır gibi ilerler süreç”, **“...fragman gibidir.** Çünkü sektörü film gibi düşünersek burası fragman olur”, **“...demo gibidir.** Çünkü adeta bize mutfak sisteminin işleyişinin demosunu anlatır”, **“...eleme sınavı gibidir.** Çünkü eğitim boyunca aslında kimlerin mesleğe uygun olup olmadığı ortaya çıkmaktadır”.

**Tablo 5:** Başlangıç Olma Açısından Aşçılık Eğitimi

Metaforun Kodu	Metaforun Adı	Metaforu Temsil Eden Kişiler		Metaforun Kodu	Metaforun Adı	Metaforu Temsil Eden Kişiler	
		f	%			f	%
1	Hazırlık	5	25	8	Deneme-yanılma	1	5
2	Yap-boz	3	15	9	Keşif	1	5
3	Öğrenme alanı	2	10	10	Denize girme	1	5
4	Antreman sahası	1	5	11	Fragman	1	5
5	Keşif alanı	1	5	12	Demo	1	5
6	Okuma-yazma	1	5	13	Eleme sınavı	1	5
7	Ön hazırlık	1	5				
<b>TOPLAM</b>						<b>20</b>	<b>100</b>

Tablo 6’da sanatsal açıdan aşçılık eğitimi kategorisinde yer alan metaforlar sunulmaktadır. Bu kategori içerisinde 18 kişinin 9 tane metafor ürettiği saptanmıştır. Tablo 6’da sunulan kategoride en fazla üretilen metaforların; sanat (f=8) ve uzmanlık (f=3) olduğu görülmektedir. Diğer 7 metafordan sadece birer tane (f=1) üretildiği tespit edilmiştir. Bu metaforların geliştirilme nedenleri aşağıda yer almaktadır.

**“Bana göre aşçılık eğitimi sanat gibidir.** Çünkü yetenek gerektirir ve kazanılarak öğrenilmez, yemek yapmak keyif ve zevk verir, yemeğin en ince ayrıntısına kadar önemsenir, kendimi ve yeteneklerimi sürekli geliştiriyorum, yemek yapmaktan çok sanatın bir parçası gibi, lezzetli bir yemek yapmak, yemeğin sunumu ve servisi adeta bir sanattır, yemekleri yaparken bir sanat eseri gibi özen gösteriyoruz, yemek yapmak bir sanattır, **“...uzmanlık gibidir.** Çünkü eğitim sayesinde uzmanlaşır insan, derslerde birçok şey dener ve uzmanlaşırız, lisede aldığım eğitimden sonra burada uzmanlaşıyorum”, **“...tablo gibidir.** Çünkü öğrendiklerimiz ile tabağı aynı bir tablo gibi hazırlarız”, **“...gelişme alanı gibidir.** Çünkü ancak eğitim sayesinde kişi kendini geliştirip ileriye gidebilir”, **“...düşsel gelişim gibidir.** Çünkü yemek yapım sürecinde farklı teknikler öğrenmek gelişimi sağlar”, **“...yemek sanatı gibidir.** Çünkü sadece yemek yapmıyorsunuz her bir detay üzerinde düşünüyorsunuz ve bu adeta bir sanat”, **“...şiir gibidir.** Çünkü şiirin her bir satırı aşçılık eğitiminin de her bir dersi detaylı ve özenlidir”, **“...profesyonelleşme gibidir.** Çünkü temel ihtiyacı gidermek adına herkes yemek yapabilir ama eğitim olmadan kimse profesyonelleşemez”, **“...el emeği gibidir.** Çünkü eğitim süresi boyunca herşey ince ince işlenir”.

**Tablo 6:** Sanatsal Açısından Aşçılık Eğitimi

Metaforun Kodu	Metaforun Adı	Metaforu Temsil Eden Kişiler		Metaforun Kodu	Metaforun Adı	Metaforu Temsil Eden Kişiler	
		f	%			f	%
1	Sanat	8	44,4	6	Yemek sanatı	1	5,6
2	Uzmanlık	3	16,7	7	Şiir	1	5,6
3	Tablo	1	5,6	8	Profesyonelleşme	1	5,6
4	Gelişme alanı	1	5,6	9	El emeği	1	5,6
5	Düşsel gelişim	1	5,6				
<b>TOPLAM</b>						<b>18</b>	<b>100</b>

Tablo 7’de döngüsel açıdan aşçılık eğitimi kategorisinde yer alan metaforlar sunulmaktadır. Bu kategori içerisinde 14 kişinin 14 tane metafor ürettiği saptanmıştır. Tablo 7’de sunulan kategoride her bir metafordan birer tane (f=1) üretildiği tespit edilmiştir. Bu metaforların geliştirilme nedenleri aşağıda yer almaktadır.

**“Bana göre aşçılık eğitimi bitmeyecek döngünün temeli gibidir.** Çünkü insanlar yaşamını devam ettirmek için yemek yemek zorundadır ve sektör hep gelişecektir”, **“...kronolojik sıralama gibidir.** Çünkü” aşçılık eğitiminde ilk yenilen yemekten günümüze dek tüm yemekler öğretilir, **“...kariyerin ilk basamağı gibidir.** Çünkü kariyeri uzun bir süreç olarak ele alırsak ilk basamak burada başlıyor”, **“...pasta tabanı gibidir.** Çünkü pastayı bir bütün olarak düşündüğünüzde aşçılık eğitimi pastanın tabanı, gastronomi eğitimi kreması, lisansüstü eğitim ise pasta süslerine benzer. Eğitim aşamaları birbirini takip eder ve tamamlar”, **“...temel yapı gibidir.** Çünkü yemek insanların hayatında önemli bir noktadır ve bu nedenle yiyecek sektörü önemli bir hal almıştır. Bu sektörde başarılı olmanın ilk yolu eğitim ve aşçılık eğitiminden geçer”, **“...kaynak gibidir.** Çünkü çalışma hayatına başladığımızda burada aldığımız eğitim bize kaynak olur”, **“...fidan gibidir.** Çünkü eğitim almaya başladığımızda yeni bir fidan dikmiş gibi olursunuz süreç ilerledikçe o da büyür”, **“...ağaç dikmek gibidir.** Çünkü okula başladığımız zamanı ağaç dikmiş gibi düşünün çalışıp güzel yerlere geldiğinizde ve iyi para kazandıkça meyve vermiş gibi olacaksınız”, **“...anaokulu eğitimi gibidir.** Çünkü neredeyse hiçbir şey bilmeyen insanlara bir şeyler öğretiyorlar”, **“...ilkokul eğitimi gibidir.** Çünkü nasıl ki ilkokula başladığımızda temel bilgileri öğreniriz aşçılık eğitiminde de meslekle ilgili temel şeyleri öğreniriz”, **“...çıraklık gibidir.** Çünkü lisans eğitimi ustalık olsa aşçılık eğitimi çıraklık olur”, **“...çocuk yetiştirme gibidir.** Çünkü ona büyütürken bir şeyler katarsın aşçılık mesleği de böyledir eğitimle sürekli kendine bir şeyler katarsın”, **“bebek büyütme gibidir.** Çünkü zorlu, stresli ve özen ister ama sonu mükemmeldir”, **“...kurs gibidir.** Çünkü kısa sürede çok şey öğreniriz”.



**Tablo 7: Döngüsel Açından Aşçılık Eğitimi**

Metaforun Kodu	Metaforun Adı	Metaforu Temsil Eden Kişiler		Metaforun Kodu	Metaforun Adı	Metaforu Temsil Eden Kişiler	
		f	%			f	%
1	Bitmeyecek döngünün temeli	1	7,1	8	Ağaç dikmek	1	7,1
2	Kronolojik sıralama	1	7,1	9	Anaokulu eğitimi	1	7,1
3	Kariyerin ilk basamağı	1	7,1	10	İlkokul eğitimi	1	7,1
4	Pasta tabanı	1	7,1	11	Çıraklık	1	7,1
5	Temel yapı	1	7,1	12	Çocuk yetiştirme	1	7,1
6	Kaynak	1	7,1	13	Bebek büyüme	1	7,1
7	Fidan	1	7,1	14	Kurs	1	7,1
<b>TOPLAM</b>						<b>14</b>	<b>100</b>

Tablo 8’de hayatî olma açısından aşçılık eğitimi kategorisinde yer alan metaforlar sunulmaktadır. Bu kategori içerisinde 7 kişinin 7 tane metafor ürettiği saptanmıştır. Tablo 8’de sunulan kategoride her bir metafordan birer tane (f=1) üretildiği tespit edilmiştir. Bu metaforların geliştirilme nedenleri aşağıda yer almaktadır.

*“Bana göre aşçılık eğitimi anatomi gibidir. Çünkü gıdanın bütün kısımlarını inceleriz”, “...varoluş gibidir. Çünkü insanlığın varoluşundan itibaren tüketilen tüm ürünleri inceliyoruz”, “...vücut sistemi gibidir. Çünkü vücudumuzda her şey uyum içinde ve birlikte hareket etmek zorundadır”, “...hayat gibidir. Çünkü çok önemlidir”, “...hayatın gerekliliği gibidir. Çünkü insan var olduğu sürece yemeye içmeye ve tüketmeye devam edecek”, “...vazgeçilmez gibidir. Çünkü insanlar var oldukça bu bölümden vazgeçilemeyecek ta ki teknoloji tamamen hayatımıza girene kadar”, “...mutfak disiplini gibidir. Çünkü mutfak tehlikeli bir yerdir ve kazaların olmaması için disiplinli çalışmak gerekir. Eğitim sürecinde de bunların hepsi öğretilir”.*

**Tablo 8: Hayatî Olma Açısından Aşçılık Eğitimi**

Metaforun Kodu	Metaforun Adı	Metaforu Temsil Eden Kişiler		Metaforun Kodu	Metaforun Adı	Metaforu Temsil Eden Kişiler	
		f	%			f	%
1	Anatomi	1	14,3	5	Hayatın gerekliliği	1	14,3
2	Varoluş	1	14,3	6	Vazgeçilmez	1	14,3
3	Vücut sistemi	1	14,3	7	Mutfak disiplini	1	14,3
4	Hayat	1	14,3				
<b>TOPLAM</b>						<b>7</b>	<b>100</b>

Tablo 9’da duygusal açıdan aşçılık eğitimi kategorisinde yer alan metaforlar sunulmaktadır. Bu kategori içerisinde 7 kişinin 7 tane metafor ürettiği saptanmıştır. Tablo 9’da sunulan kategoride her bir metafordan birer tane (f=1) üretildiği tespit edilmiştir. Bu metaforların geliştirilme nedenleri aşağıda yer almaktadır.

*“Bana göre aşçılık eğitimi mutluluk gibidir. Çünkü mutfakta yeni şeyler öğrenmek ve denemek bana mutluluk veriyor”, “...eğlenceli gibidir. Çünkü yemek yaparken çok eğlenir ve keyif alırsın”, “...hayal gibidir. Çünkü” küçüklüğümden beri bu bölüm ve meslek hayalimdi, “...rüya gibidir. Çünkü burada olmak gerçek olamayacak kadar güzel ve eğlenceli”, “...ufuk gibidir. Çünkü hayal gücümü genişletir”, “...sonsuz gibidir. Çünkü uçsuz bucaksız hissettirir”, “...seyahat gibidir. Çünkü farklı ülkelerin yemeklerini öğrendikçe oralara seyahat etmiş kadar zevk alırsın”.*

**Tablo 9: Duygusal Açından Aşçılık Eğitimi**

Metaforun Kodu	Metaforun Adı	Metaforu Temsil Eden Kişiler		Metaforun Kodu	Metaforun Adı	Metaforu Temsil Eden Kişiler	
		f	%			f	%
1	Mutluluk	1	14,3	5	Ufuk	1	14,3
2	Eğlenceli	1	14,3	6	Sonsuz	1	14,3
3	Hayal	1	14,3	7	Seyahat	1	14,3
4	Rüya	1	14,3				
<b>TOPLAM</b>						<b>7</b>	<b>100</b>

Tablo 10’da aşçılık eğitiminin olması istenen durumuna ilişkin belirlenen metaforlar sunulmaktadır. Araştırma katılımcılarının aşçılık eğitiminin olması istenen durumuna yönelik toplam 55 tane metafor ürettiği görülmektedir. Tablo 10’da aşçılık eğitimine ilişkin en fazla üretilen metaforların; 15 kişi (%15,5) ile uygulama ağırlıklı olduğu saptanmıştır. Uygulama ağırlıklı metaforunu 9 kişi (%9,3) ile uygulama odaklı, 6 kişi (%6,2) ile teorikten uzak ve 5’er kişi (%5,2) ile yaratıcı ve sektöre uyumlu takip etmektedir. 46 kişi tarafından ise 46 farklı metafor üretildiği tespit edilmiştir.

**Tablo 10:** Aşçılık Eğitiminin Olması İstenen Durumuna İlişkin Belirlenen Metaforlar

Metaforun Kodu	Metaforun Adı	Metaforu Temsil Eden Kişiler		Metaforun Kodu	Metaforun Adı	Metaforu Temsil Eden Kişiler	
		f	%			f	%
1	Uygulama ağırlıklı	15	15,5	29	Sağlam bina	1	1
2	Uygulama odaklı	9	9,3	30	Öğrenme odaklı	1	1
3	Teorikten uzak	6	6,2	31	Lezzetli bir yemek	1	1
4	Yaratıcı	5	5,2	32	Öğrenci odaklı	1	1
5	Sektörle uyumlu	5	5,2	33	Disiplinli	1	1
6	Sanat	4	4,1	34	Simülasyon	1	1
7	Askeri eğitim	3	3,1	35	Pusula	1	1
8	Yetenek sınavı ile alım yapan bölümler	2	2,1	36	Harita	1	1
9	Yeniliğe açık	2	2,1	37	Ziyafet pastası	1	1
10	Temel eğitim	1	1	38	Rehber	1	1
11	Gastronomi ve mutfak sanatları eğitimi	1	1	39	Asker ocağı	1	1
12	Yabancı dil	1	1	40	Ufuk açıcı	1	1
13	Melodi	1	1	41	Teorik destekli	1	1
14	Dostluk	1	1	42	Sektöre hazırlayan	1	1
15	Masterchef programı	1	1	43	Zengin içerikli	1	1
16	Profesyonel	1	1	44	Trendleri takip eden	1	1
17	Özel ders	1	1	45	Bireyselci	1	1
18	Çalar saat	1	1	46	Örgü örneği	1	1
19	Mutfak	1	1	47	Portre	1	1
20	Hayal gücü	1	1	48	Eğlenceli	1	1
21	Kapsamlı	1	1	49	Şimdiki gibi	1	1
22	İştah açıcı yemek	1	1	50	Ayrıntılı	1	1
23	Esnek	1	1	51	Dünya mutfağı	1	1
24	Terazi	1	1	52	Gökkuşuğu	1	1
25	Gökyüzü	1	1	53	Gerçek mutfak	1	1
26	Planlı	1	1	54	Deney	1	1
27	Işık	1	1	55	Ayna	1	1
28	Rota	1	1				
<b>TOPLAM</b>						<b>97</b>	<b>100</b>

Tablo 11’de pratik ağırlıklı olma açısından aşçılık eğitimi kategorisinde yer alan metaforlar sunulmaktadır. Bu kategori içerisinde 43 kişinin 12 tane metafor ürettiği saptanmıştır. Tablo 11’de sunulan kategoride en fazla üretilen metaforların; uygulama ağırlıklı (f=15), uygulama odaklı (f=9), teorikten uzak (f=6) ve sektöre uyumlu (f=5) olduğu görülmektedir. Diğer 8 metafordan sadece birer tane (f=1) üretildiği tespit edilmiştir. Bu metaforların geliştirilme nedenleri aşağıda yer almaktadır.

**“Bana göre aşçılık eğitimi uygulama ağırlıklı gibi olmalıdır.** Çünkü bu işin yapılarak öğrenileceğine inanıyorum, teorik eğitim uygulamanın yerini tutmuyor, teorik bilgileri kendimiz okuyarak da öğrenebiliriz, aşçılık mesleği sürekli bir şeyler denenerek öğrenilir, daha faydalı olur, tecrübe kazanmak için buna ihtiyaç var, iki yıl çok uzun bir süre değil o yüzden ne kadar çok uygulama yaparsak faydalı olur, pratiklik kazanma açısından bu önemlidir, daha çok şey öğrenebiliriz, sektöre atıldığımızda yabancılık çekmememiz için, ileride el çabukluğu sağlar, sektöre hazırlanmak için bu durum şart, kendimizi geliştirmemiz lazım, gereksiz dersler bizi geriye atar tecrübe her şeydir, bir şeyler deneyerek öğrenilir”, “...uygulama odaklı gibi olmalıdır. Çünkü daha fazla mutfakta olmak istiyoruz, ancak bu şekilde ilerleyebiliriz, ancak o şekilde verim alınır, yapacağımız birçok şeyi bu sayede öğrenebiliriz, daha etkili ve akılda kalıcıdır, aksi halde çalışma hayatımızda eksik kalırız, bilgiyi öğrenmek önemlidir ancak uygulamaya koymak daha da önemlidir, uygulamaya odaklanmadan olmaz, ben bu şekilde olmasının daha mantıklı olacağını düşünüyorum”, “...teorikten uzak gibi olmalıdır. Çünkü teorik dersler ve sınavlar bana bir şey katmıyor aksine çok stres yapıyor, gerekli bilgiler kitaptan değil mutfaktan öğrenilir, mesleğimizde pratik ve teorik kısım kıyaslanamayacak kadar önemlidir, bu sayede sınavlar da uygulamalı olur ve daha az stres oluruz, iş hayatında aldığımız nota değil yaptığımız yemeğe bakıyorlar, bazı şeyler okunarak da öğrenilir”, “...sektöre uyumlu gibi olmalıdır. Çünkü sektörden ve yeniklerden uzak bir eğitim alınırsa kişi işe başladığında sudan çıkmış balık gibi olur, okul bitince nitelikli eleman olmak için sektörle senkronize ilerlemek gerekir, çalışma şartlarına uygun eğitim almamız gerekir, çalışmaya başladığımızda zorlanmamamız gerekir, sektörde işimize yaramayacak birçok şey öğreniyoruz bunların yeniden düzenlenmesi gerekir”, “...teorik destekli gibi olmalıdır. Çünkü pratikliği öğrenmek için teorik destek önem arz eder”, “...sektöre hazırlık gibi olmalıdır. Çünkü en iyi burada hazırlanabiliriz”, “...ayna gibi olmalıdır. Çünkü nasıl çalışacaksak o şartları yansıtmalıdır”, “...dostluk gibi olmalıdır. Çünkü mutfaka da zamanla orada bir şeyler yaparak tıpkı yakın bir dostun gibi alışmaya başlarsın”, “...öğrenme odaklı gibi olmalıdır. Çünkü uygulama derslerinde birçok deneyip öğrenebiliriz”, “...öğrenci odaklı gibi olmalıdır. Çünkü eğitimin odağında biz olmalıyız ve en kısa sürede pratik bir şekilde neler öğrenebiliriz bunlar düşünülmeli”,

“...simülasyon gibi olmalıdır. Çünkü daha sonra zorluk çekmemek için adeta bir simülasyon gibi olmalı eğitim”, “...terazi gibi olmalıdır. Çünkü teorik ve uygulama dersleri dengesi korunmalıdır”.

**Tablo 11:** Pratik Ağırlıklı Olma Açısından Aşçılık Eğitimi

Metaforun Kodu	Metaforun Adı	Metaforu Temsil Eden Kişiler		Metaforun Kodu	Metaforun Adı	Metaforu Temsil Eden Kişiler	
		f	%			f	%
1	Uygulama ağırlıklı	15	34,9	7	Ayna	1	2,3
2	Uygulama odaklı	9	20,9	8	Dostluk	1	2,3
3	Teorikten uzak	6	14	9	Öğrenme odaklı	1	2,3
4	Sektöre uyumlu	5	11,6	10	Öğrenci odaklı	1	2,3
5	Teorik destekli	1	2,3	11	Simülasyon	1	2,3
6	Sektöre hazırlık	1	2,3	12	Terazi	1	2,3
<b>TOPLAM</b>						<b>43</b>	<b>100</b>

Tablo 12’de yaratıcı olma açısından aşçılık eğitimi kategorisinde yer alan metaforlar sunulmaktadır. Bu kategori içerisinde 28 kişinin 19 tane metafor ürettiği saptanmıştır. Tablo 12’de sunulan kategoride en fazla üretilen metaforların; yaratıcı (f=5), sanat (f=4), yetenek sınavı ile alım yapan bölümler (f=2) ve yeniliğe açık (f=2) olduğu görülmektedir. Diğer 15 metafordan sadece birer tane (f=1) üretildiği tespit edilmiştir. Bu metaforların geliştirilme nedenleri aşağıda yer almaktadır.

**“Bana göre aşçılık eğitimi yaratıcı gibi olmalıdır.** Çünkü kişi kendini ancak bu şekilde geliştirebilir, bütüne baktığımızda bu bölümde çok alt düzeyde eğitim alınıyor ve kendimi bu şekilde geliştirebileceğime inanmıyorum, sürekli olarak farklı ham maddeler ile farklı ürünler ortaya koymak gerekir, ortaya yeni yemekler çıkarabilmek yaratıcılık gerektirir, sektörde her şey değişiyor yeni şeyler ortaya koymak için yaratıcılık gerekiyor”, “...**sanat gibi olmalıdır.** Çünkü herşey nakış gibi ustalıklı işlenmelidir, yemek yemek sadece karın doyurmak değildir ruhu doyurmak ve göze hitap eden tabaklar hazırlamak da önemlidir, herkesin hayal gücünü kullanması ve sınırlara bağlı olmadan farklı ürünler ortaya koyması gerekir, yemek yapmak bir sanattır”, “...**yetenek sınavı ile alım yapan bölümler gibi olmalıdır.** Çünkü herkesin elinin yatkın olması mümkün değil eleme yapmak şart, bu iş yetenek gerektirir herkese göre değildir”, “...**yeniliğe açık gibi olmalıdır.** Çünkü nasıl ki çalışma hayatında yenilikleri bilmek şart o zaman eğitim kısmı da yeniliklere açık olmalı”, “...**profesyonel gibi olmalıdır.** Çünkü profesyonel şefler yetiştirmek için önce eğitimin profesyonel olması gerekir”, “...**hayal gücü gibi olmalıdır.** Çünkü sonsuz ve rengarenk olmalıdır”, “...**ıştah açıcı yemek gibi olmalıdır.** Çünkü ilk o yemeği yediğinizde menünün devamında daha güzel gelecek yemeklerinde olduğunu hayal ettirmelidir”, “...**lezzetli yemek gibi olmalıdır.** Çünkü herkesin yeteneğini ortaya koyup yaptığı lezzetli bir yemek”, “...**ziyafet pastası gibi olmalıdır.** Çünkü özenle düşünülmeli ve her detayıyla dikkat çekmeli”, “...**ufuk açıcı gibi olmalıdır.** Çünkü yaratıcılığımızı geliştirmemiz için buna ihtiyaç var”, “...**trendleri takip eden gibi olmalıdır.** Çünkü işimiz gereği yenilikleri ve trendleri takip etmek zorunluluktur”, “...**portre gibi olmalıdır.** Çünkü karşından baktığında tıpkı portre gibi pek çok anlam ve güzellik içermelidir”, “...**dünya mutfağı gibi olmalıdır.** Çünkü her kültürden bir şeyler ortaya koyabilmeli, “...**gökkuşağı gibi olmalıdır.** Çünkü gökkuşağındaki tüm renkleri ahengi gibi uyumlu olmalı”, “...**deney gibi olmalıdır.** Çünkü derslerde yeni şeyler denemek ve sunmak gerekir”, “...**melodi gibi olmalıdır.** Çünkü ilk olarak kulağa hoş gelmelidir”, “...**zengin içerikli gibi olmalıdır.** Çünkü ne kadar çok şey öğrenirsek bakış açımız gelişir ve bizlerde kendi hayal gücümüzle üzerine bir şeyler koyarız”, “...**bireyselci gibi olmalıdır.** Çünkü bazı şeyleri özgün olarak ortaya çıkarmamıza imkân verilmelidir”, “...**eğlenceli gibi olmalıdır.** Çünkü stresli ve kasvetli bir süreç bizi meslektan soğutabilir”.

**Tablo 12:** Yaratıcı Olma Açısından Aşçılık Eğitimi

Metaforun Kodu	Metaforun Adı	Metaforu Temsil Eden Kişiler		Metaforun Kodu	Metaforun Adı	Metaforu Temsil Eden Kişiler	
		f	%			f	%
1	Yaratıcı	5	17,9	11	Trendleri takip eden	1	3,6
2	Sanat	4	14,3	12	Portre	1	3,6
3	Yetenek sınavı ile alım yapan bölümler	2	7,1	13	Dünya mutfağı	1	3,6
4	Yeniliğe açık	2	7,1	14	Gökkuşağı	1	3,6
5	Profesyonel	1	3,6	15	Deney	1	3,6
6	Hayal gücü	1	3,6	16	Melodi	1	3,6
7	İştah açıcı yemek	1	3,6	17	Zengin içerikli	1	3,6
8	Lezzetli yemek	1	3,6	18	Bireyselci	1	3,6
9	Ziyafet pastası	1	3,6	19	Eğlenceli	1	3,6
10	Ufuk açıcı	1	3,6				
<b>TOPLAM</b>						<b>28</b>	<b>100</b>

Tablo 13’te içerik açısından aşçılık eğitimi kategorisinde yer alan metaforlar sunulmaktadır. Bu kategori içerisinde 9 kişinin 9 tane metafor ürettiği saptanmıştır. Tablo 13’te sunulan kategoride her bir metafordan birer tane (f=1) üretildiği tespit edilmiştir. Bu metaforların geliştirilme nedenleri aşağıda yer almaktadır.

**“Bana göre aşçılık eğitimi temel eğitim gibi olmalıdır. Çünkü mutfağı en baştan tam anlamıyla öğrenmek gerekir”, “...yabancı dil gibi olmalıdır. Çünkü bir şeyi öğrenmeye temelden başlarsak çok başarılı oluruz”, “...kapsamlı gibi olmalıdır. Çünkü sadece yemek yapmayı öğrenmek yetmez yemek kültürünü de öğrenmek gerekir”, “...sağlam bina gibi olmalıdır. Çünkü alanda başarılı olmamız için sağlam bir içeriğe sahip olması gerekir”, “...gastronomi ve mutfak sanatları eğitimi gibi olmalıdır. Çünkü o bölümde daha detaylı bilgiler öğreniliyor diye düşünüyorum”, “...özel ders gibi olmalıdır. Çünkü istasyon sayıları az olup grup halinde çalışıldığında çok verimli olduğunu düşünmüyorum”, “...esnek gibi olmalıdır. Çünkü bizimde kendi yemeğimizi istediğimiz gibi yapacak esneklik tanınmalı”, “...şimdiki gibi olmalıdır. Çünkü eğitimimizi en iyi şekilde aldığımızı düşünüyorum”, “...ayrıntılı gibi olmalıdır. Çünkü en ince ayrıntısına kadar her şeyin öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu alanla ilgili en ufak noktayı bile bilmeye ihtiyacım var”.**

**Tablo 13: İçerik Açısından Aşçılık Eğitimi**

Metaforun Kodu	Metaforun Adı	Metaforu Temsil Eden Kişiler		Metaforun Kodu	Metaforun Adı	Metaforu Temsil Eden Kişiler	
		f	%			f	%
1	Temel eğitim	1	11,1	6	Özel ders	1	11,1
2	Yabancı dil	1	11,1	7	Esnek	1	11,1
3	Kapsamlı	1	11,1	8	Şimdiki gibi	1	11,1
4	Sağlam bina	1	11,1	9	Ayrıntılı	1	11,1
5	Gastronomi ve mutfak sanatları eğitimi	1	11,1				
<b>TOPLAM</b>						<b>9</b>	<b>100</b>

Tablo 14’te gerçeklik açısından aşçılık eğitimi kategorisinde yer alan metaforlar sunulmaktadır. Bu kategori içerisinde 10 kişinin 8 tane metafor ürettiği saptanmıştır. Tablo 14’te sunulan kategoride en fazla üretilen metaforun; askeri eğitim (f=3) olduğu görülmektedir. Diğer 7 metafordan sadece birer tane (f=1) üretildiği tespit edilmiştir. Bu metaforların geliştirilme nedenleri aşağıda yer almaktadır.

**“Bana göre aşçılık eğitimi askeri eğitim gibi olmalıdır. Çünkü bu meslekte ancak disiplinli olduğunda başarılı olunabilir, bu alan her dakikanın kontrollü olmasını gerektirir, mutfak gerçek disiplini gerektirir”, “...çalar saat gibi olmalıdır. Çünkü vaktinde ve düzenli bir şekilde işlenmelidir”, “...şeffaf gibi olmalıdır. Çünkü sonradan çalışacağımız ortamı bize tüm gerçekliğiyle göstermelidir”, “...plânlı gibi olmalıdır. Çünkü gerekli önem verilip plânlı ilerlendiğinde Türk mutfak kültürünü de ön plana çıkarmak gerçekten mümkündür”, “...disiplinli gibi olmalıdır. Çünkü ancak bu sayede gerçek bir şef yetiştirilebilir”, “...asker ocağı gibi olmalıdır. Çünkü her şey kural ve nizamaya uygun ilerlemeli”, “...gerçek mutfak gibi olmalıdır. Çünkü mutfaktaki tüm o gerçek stres ortamından çalışmaya başlamadan önce haberdar olunmalıdır”, “...masterchef programı olmalıdır. Çünkü o program bana gerçek çalışma ortamındaki stresi hissettiriyor”.**

**Tablo 14: Gerçeklik Açısından Aşçılık Eğitimi**

Metaforun Kodu	Metaforun Adı	Metaforu Temsil Eden Kişiler		Metaforun Kodu	Metaforun Adı	Metaforu Temsil Eden Kişiler	
		f	%			f	%
1	Askeri eğitim	3	30	5	Disiplinli	1	10
2	Çalar saat	1	10	6	Asker ocağı	1	10
3	Şeffaf	1	10	7	Gerçek mutfak	1	10
4	Planlı	1	10	8	Masterchef programı	1	10
<b>TOPLAM</b>						<b>10</b>	<b>100</b>

Tablo 15’te kılavuz olma açısından aşçılık eğitimi kategorisinde yer alan metaforlar sunulmaktadır. Bu kategori içerisinde 7 kişinin 7 tane metafor ürettiği saptanmıştır. Tablo 15’te sunulan kategoride her bir metafordan birer tane (f=1) üretildiği tespit edilmiştir. Bu metaforların geliştirilme nedenleri aşağıda yer almaktadır.

**“Bana göre aşçılık eğitimi ışık gibi olmalıdır. Çünkü çalışma hayatımıza yönelik görüşlerimize ışık tutmalıdır”, “...rota gibi olmalıdır. Çünkü mezun olduktan sonra ne yapacağımızı belirlemeye yardımcı olmalıdır”, “...harita gibi olmalıdır. Çünkü bize yol göstermelidir”, “...gökyüzü gibi olmalıdır. Çünkü sektör gökyüzü gibi uçsuz bucaksız o yüzden eğitim de öyle olmalı”, “...pusula gibi olmalıdır. Çünkü yönümüzü bulmamıza yardımcı olmalıdır”, “...rehber gibi olmalıdır. Çünkü bize bilgi verip yol göstermelidir”, “...örgü örneği gibi olmalıdır. Çünküilmek ilmek işleyeceğimiz şeyin bütününcü önceden göstermelidir”.**

**Tablo 15:** Kılavuz Olma Açısından Aşçılık Eğitimi

Metaforun Kodu	Metaforun Adı	Metaforu Temsil Eden Kişiler		Metaforun Kodu	Metaforun Adı	Metaforu Temsil Eden Kişiler	
		f	%			f	%
1	Işık	1	14,3	5	Pusula	1	14,3
2	Rota	1	14,3	6	Rehber	1	14,3
3	Harita	1	14,3	7	Örgü örneği	1	14,3
4	Gökyüzü	1	14,3				
<b>TOPLAM</b>						<b>7</b>	<b>100</b>

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma katılımcılarının çoğunluğu kadınlardan oluşmaktadır. Geçmiş yıllarda yapılan araştırmalarda (Kurnaz vd., 2014; Şahin ve Arman, 2014; Erdem ve Kemer, 2016) erkek katılımcılar çoğunlukta olmasına rağmen son yıllardaki araştırmalarda (Ertopçu, Avcıkurt ve Çetinkaya, 2019; Kocabaş ve Akdağ, 2019; Can ve Solmaz, 2021; Oğan, 2022) kadın katılımcı sayısının daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum genellikle aşçıların erkeklerden oluşması ve programın erkekler tarafından daha çok tercih edilmesi görüşünün yavaş yavaş ortadan kalkmasına ilişkin bir gelişme olarak ifade edilebilir. Nitekim Yorgancı ve Sungur tarafından 2023 yılında yapılan araştırmada da son zamanlarda kadın aşçıların daha fazla ön plana çıkmaya başladığı ifade edilmektedir (Yorgancı ve Sungur, 2023). Araştırma katılımcılarının büyük bir çoğunluğu 18-21 yaş aralığındaki katılımcılardan meydana gelmektedir. 1. sınıfta eğitim gören öğrencilerin sayısının daha fazla olduğu saptanmıştır. Bu durum 2022 yılında bir önceki yıla göre kontenjan artışının gerçekleştirilmesi ve 1.sınıf öğrencilerinin artmasıyla ilişkilendirilebilir. Katılımcıların lise mezuniyet alanları incelendiğinde çoğunluğun turizm ile ilgili alanlar dışında kalan diğer alanlardan mezun olduğu saptanmıştır. Bu durum aşçılık programının özellikle son zamanlarda tercih edilen popüler programlardan olması ve diğer alanlardan da tercih edilmesi ile ilişkilendirilebilir.

ÖSYM verileri incelendiğinde; 2012 yılında devlet üniversiteleri bünyesinde 17 farklı şehirde yer alan 17 üniversite bünyesindeki 22 meslek yüksek okulunda aşçılık eğitimi verildiği görülmektedir 2012 yılında devlet üniversitelerinde ikinci öğretim dahil toplam 1070 kontenjan bulunmaktadır. 2012 yılında vakıf üniversiteleri bünyesinde 2 farklı şehirde yer alan 8 üniversite bünyesindeki 8 meslek yüksek okulunda aşçılık eğitimi verildiği görülmektedir. 2012 yılında vakıf üniversitelerinde ikinci öğretim dahil toplam 359 kontenjan bulunmaktadır. 2022 yılı verileri incelendiğinde ise; devlet üniversiteleri bünyesinde 61 farklı şehirde yer alan 61 üniversite bünyesindeki 77 meslek yüksekokulunda aşçılık eğitimi verildiği görülmektedir. 2022 verilerine göre devlet üniversitelerinde ikinci öğretim dahil toplam 5034 kontenjan bulunmaktadır. 2022 yılında vakıf üniversiteleri bünyesinde 7 farklı şehirde yer alan 28 üniversite bünyesindeki 28 meslek yüksekokulunda aşçılık eğitimi verildiği görülmektedir. 2022 verilerine göre vakıf üniversitelerinde toplam 1953 kontenjan bulunmaktadır. Aşçılık programlarındaki son on yıl içerisindeki değişime bakıldığında; 2012 yılında 30 meslek yüksek okulu bünyesinde 1429 kontenjan, 2022 yılında ise 105 meslek yüksek okulu bünyesinde 6987 kontenjan bulunduğu görülmektedir. Verilere bakıldığında aşçılık eğitimi verilen meslek yüksek okulu sayısının üç buçuk kat, kontenjan sayısının ise yaklaşık beş kat arttığı dikkat çekmektedir. Yiyecek içecek sektöründe yaşanan gelişmeler, işletme sayısının artması vb. gibi durumlara paralel olarak personel ihtiyacı da arttığı için bu artışlar bir taraftan olumlu sonuçlar doğurabilirken bir yandan da özellikle kontenjan artışıyla birlikte mezun öğrenci enflasyonu oluşabilmektedir. Kontenjan artışlarının planlı bir şekilde yürütülmediği durumlarda işsizlik ya da mezunların başka alanlarda çalışmaya yönelmesi gibi olumsuz muhtemel sonuçlar da oluşabilmektedir.

Araştırma sonucunda katılımcıların hem aşçılık eğitiminin mevcut durumuna hem de olması istenen durumuna ilişkin birçok metafor geliştirdiği dikkat çekmektedir. Katılımcıların aşçılık eğitiminin mevcut durumuna ilişkin 64 tane geçerli metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Üretilen bu 64 metafor için oluşturulan kategoriler; “yetersiz olma açısından aşçılık eğitimi”, “başlangıç olma açısından aşçılık eğitimi”, “sanatsal açıdan aşçılık eğitimi”, “döngüsel açıdan aşçılık eğitimi”, “hayatî olma açısından aşçılık eğitimi” ve “duygusal açıdan aşçılık eğitimi” şeklinde sıralanmaktadır. Katılımcıların aşçılık eğitiminin olması istenen durumuna yönelik ise 55 tane geçerli metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Üretilen bu 55 metafor için oluşturulan kategoriler; “pratik ağırlıklı olma açısından aşçılık eğitimi”, “yaratıcı olma açısından aşçılık eğitimi”, “içerik açısından aşçılık eğitimi”, “gerçeklik açısından aşçılık eğitimi” ve “kılavuz olma açısından aşçılık eğitimi” şeklinde sıralanmaktadır. Üretilen metafor sayıları göz önünde bulundurulduğunda aşçılık eğitiminin olması istenen durumuna yönelik metaforların da az sayıda olduğu görülmektedir. Bunun temel sebebinin; özellikle katılımcıların pratik ağırlıklı olma kategorisinde ortak paydada buluşmalarıyla ilgili olduğu söylenebilir.

Gerçekleştirilen analizler neticesinde; aşçılık eğitiminin mevcut durumuna ilişkin en fazla üretilen metaforun “yetersiz olma” ve “döngüsel” kategorilerinde yer aldığı görülmektedir. Döngüsel kategorisinde her metafordan birer adet üretildiği ancak yetersiz olma kategorisinde tekrarlanan metaforların olduğu dikkat çekmektedir. Yetersiz olma kategorisinde en sık tekrarlanan metaforlar; yetersiz, teorik ağırlıklı ve eksiktir. Aşçılık eğitiminin olması istenen durumuna ilişkin en fazla üretilen metaforun ise; yaratıcı olma kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Bu kategoride

en sık tekrarlanan metaforlar; yaratıcı ve sanattır. Katılımcılar bu kategoride aşçılık eğitiminin yaratıcılığı geliştirmesi, yenilikleri ve trendleri takip etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Nitekim Şahin ve Arman (2014) tarafından yapılan araştırmada da aşçılık eğitiminin niteliğini ve kalitesini arttırmak adına sürekli olarak değişen ve gelişen yeme alışkanlıkları, sektördeki trendlerin yakından takip edilmesi vb. durumların eğitim süreçlerinde yer bulması önerilmektedir. Benzer şekilde Kurnaz vd. tarafından 2014 yılında yapılan araştırmada da öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesine katkı sağlamak adına okullardaki donanımların iyileştirilmesi önerisi sunulmaktadır.

Yapılan bu araştırma ile aşçılık öğrencilerinin aşçılık eğitiminin mevcut durumu ve olması istenen durumuna ilişkin algılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşçılık programlarının geliştirilmesi ve eksikliklerin giderilmesine katkı sağlanabilir. Ayrıca aşağıda araştırma bulguları dikkate alınarak sunulan birtakım öneriler yer almaktadır. Bunlar:

- ✓ Sürekli olarak gelişen turizm endüstrisi ve yiyecek içecek sektörünü takip etmek ve öğrencilerin becerilerinin gelişmesine katkı sağlamak adına mevcut aşçılık programlarının müfredatlarında incelemeler yapılabilir. Sektöre nitelikli eleman yetiştirmek adına uygulamalı derslerde ve ders saatlerinde artış yapılabilir.
- ✓ Ders içeriklerinin uygulama saatleri arttırılabilir.
- ✓ Sektörün ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmak ve eğitimi daha kaliteli ve nitelikli hale getirmek adına sektör profesyonelleri ve alanında uzman akademisyenlerden oluşan ekipler oluşturularak çalışmalar yürütülebilir.
- ✓ Yiyecek içecek sektörü işletmelerinin ihtiyacına yönelik eğitimler verilebilir.
- ✓ Uygulamalı eğitim daha fazla talep edildiği için mevcut derslerin yanı sıra workshop vb. etkinlikler ile öğrencilerin üretim ve uygulama süreçlerine daha fazla katılımı sağlanabilir.
- ✓ Yerel işletmeler ile dersler kapsamında anlaşma/protokoller yapılarak işgücü olarak değerlendirilebilir.
- ✓ Yaşayan kampüs felsefesiyle öğrenciler menüler tasarlayarak sunabilirler ve bu sayede yaratıcılıklarını geliştirebilirler.
- ✓ Okul uygulama mutfaklarında altyapı iyileştirmeleri yapılabilir ve gerekli olan eksik ekipmanların tedariki sağlanabilir. Eksik olan okullarda her öğrencinin bireysel olarak uygulama yapabileceği istasyonlar oluşturulabilir.
- ✓ Akademik takvim dönemleri yeniden gözden geçirilerek öğrencilerin staj/iş yeri uygulama eğitiminde daha fazla zaman geçirmesi sağlanabilir.
- ✓ Staj/iş yeri uygulama eğitimi kapsamında öğrencinin ilgisine göre yönlendirme yapılabilir.
- ✓ Yoğun bir şekilde hizmet veren işletmelere (örneğin; fırın, pastane, lokanta, otel vb.) öğrenciler yarı zamanlı çalışan olarak yönlendirilebilir.
- ✓ Yapılan bu araştırma sadece bir üniversitedeki aşçılık programındaki öğrenciler ile sınırlandırılmıştır. Daha sonraki araştırmalarda daha büyük bir örneklem üzerinde bir araştırma yapılabilir. Bu sayede aşçılık eğitimin mevcut durumu ve geleceği hakkında daha fazla veri elde edilerek alan yazına daha fazla katkıda bulunulabilir.
- ✓ Farklı program/bölüm öğrencilerinin kendi öğrenim gördükleri program/bölümün mevcut durumu ve geleceğine ilişkin algılarının tespitine yönelik araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Alsaffar, A. A. ve Kalyoncu, Z. B. (2015). *Pişirme Yöntemleri*, Beta Yayıncılık, Ankara.
- Altınel, H. (2011). *Menü Yönetimi ve Menü Planlama*, Detay Yayıncılık, Ankara.
- Alyakut, Ö. ve Küçükkömürlü, S. (2018). "Gastronomi Eğitimi Alan Üniversite Öğrencilerinin Mesleklerine Yönelik Metafor Algılarının Değerlendirilmesi", *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16):823-852.
- Aslan, N. ve Pekerşen, Y. (2019). "Aşçılık Eğitimi ve Sektör Başarısı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi: Beş Yıldızlı Otel İşletmelerinde Çalışan Aşçılar Üzerine Bir Araştırma", *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2):93-122.
- Ay, T. S. ve Fidan, N. K. (2013). "Öğretmen Adaylarının "Kültürel Miras" Kavramına İlişkin Metaforları", *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12):1135-1152.
- Aydın, E. ve Sulak, S. E. (2015). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Değer" Kavramına Yönelik Metafor Algıları", *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2):482-500.
- Birdir, K. ve Kılıçhan, R. (2013). "Mutfak Şeflerinin Mesleki Eğitim Düzeyleri ve Yaşadıkları Eğitim Problemlerinin Tespitine Yönelik Bir Çalışma", 14. Ulusal Turizm Kongresi (05-08 Aralık, 2013), s.615-635, Kayseri.

- Bulduk, S. (2018). *Beslenme İlkeleri ve Menü Planlama*, Detay Yayıncılık, Ankara.
- Can, Ç.Ü. ve Solmaz, C. (2021). “Aşçılık Programı Öğrencilerinin Mesleklerine Yönelik Metafor Algıları ve Mutfak Departmanında Kariyere Yönelik Düşünceleri”, *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 9(2):810-834.
- Cihangir, S. İ. ve Özer, O. (2016). “Aşçılık Eğitimi Alan Öğrencilerin Eğitim Memnuniyetleri Ve Kariyer Beklentilerine Yönelik Bir Araştırma USET”, II. Uluslararası Nevşehir Tarih ve Kültür Sempozyumu (02-04 Mayıs 2016) s.841-867, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretim İlke ve Yöntemleri-Öğretme Sanatı*, Pegem Akademi, Ankara.
- Deveci, B. (2020). “Kültür ve Yemek Kültürü”. N. Çetinkaya (Ed.). *Yemek, Kültür ve Toplum içinde* (s.1-26). Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Deveci, B. (2021). “Profesyonel Şef Adaylarının Olası Benliklerinin Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi”, *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(4):2592-2612.
- Deveci, B., Ceylan, U. Adıgüzel, S. (2020). “Hardaliye İçeceğine İlişkin Algıların Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi”. Ş. Aydın, Ö. Çoban, Y. Karakuş ve N. Çalışkan (Ed.). *Gastronomi Turizminde Güncel Araştırmalar içinde* (s.21-34), Detay Yayıncılık, Ankara.
- Deveci, B., Deveci, B., Aymankuy, Y. ve Aymankuy, Ş. (2020). “Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü Akademik Personelinin Eğitim Profili: Devlet Üniversiteleri Üzerine Bir Araştırma”, *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 4(3):2506-2526.
- Erdem, Ö. ve Kemer, A. K. (2016). “Mutfaktaki Yeni Eğilimlerden Olan Moleküler Gastronomi Konusunda Ankara İlinde 4 Ve 5 Yıldızlı Otellerin Mutfak Personeli ile Aşçılık Alanında Yükseköğrenim Gören Öğrencileri Bilgi Ve Görüşlerinin Belirlenmesi”, *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 4(2):3-16.
- Ertoğlu, İ., Avcıkurt, A. ve Çetinkaya, T. (2019). “Aşçılık Programı Öğrencilerinin Hijyen Bilgi Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma”, *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 7(3):2187-2203.
- Gökdemir, A. (2009). *Mutfak Hizmetleri Yönetimi*, Detay Yayıncılık, Ankara.
- Görkem, O. ve Sevim, B. (2016). “Gastronomi Eğitiminde Geç Mi Kalındı Acele Mi Ediliyor?”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58):977-988.
- Harbalıoğlu, M. ve Ünal, İ. (2014). “Aşçılık Programı Öğrencilerinin Mesleki Tutumlarının Belirlenmesi: Ön Lisans Düzeyinde Bir Uygulama”, *Turizm Akademik Dergisi*, 1(1):55-65.
- Kızıldaş, A. ve Saruç, S. (2023). “Sağlık Çalışanlarının COVID-19’a İlişkin Algılarının İncelenmesi: Bir Metafor Analizi”, *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 17(1):168-177.
- Kocabaş ve Akdağ, (2019). “Aşçılık Programı Öğrencilerinin Demografik Özellikleri ile Üniversite Seçimleri Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Araştırma”, *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 6(36):1082-1090.
- Koroğlu, Ö., Yıldırım, H. U. ve Avcıkurt, C. (2018). “Kültürel Miras Kavramına İlişkin Algıların Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi”, *Turizm Akademik Dergisi*, 5(1):98-113.
- Kurnaz, A., Babür T. E. ve Kurnaz, H. A. (2018). “Gastronomi Eğitiminde Bir Sosyal Sorumluluk Projesi Örneği: Mengen Ulusal Aşçılık Kampı”, *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(Gençlik Araştırmaları Özel Sayısı):504-520.
- Kurnaz, A., Kurnaz, H. A. ve Kılıç, B. (2014). “Önlisans Düzeyinde Eğitim Alan Aşçılık Programı Öğrencilerinin Mesleki Tutumlarının Belirlenmesi”, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32(Bahar):41-61.
- Limon, İ. ve Durnalı, M. (2018). “Doktora Öğrencilerinin Doktora Eğitimi ve Öğretim Üyelerine Yönelik Metaforik Algıları”, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 8(1):26-40.
- Miles, B. M. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. (Second Edition), Sage Publications, London.
- Oğan, Y. (2022). “Üniversite Öğrencilerinin İş Hayatına Hazır Bulunma Düzeyi: Aşçılık Programı Üzerine Bir Araştırma”, *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi Dergisi*, 25(1):1-18.
- Önçel, S., Güldemir, O. ve Yayla, Ö. (2018). *Mutfak Uygulamaları*, Detay Yayıncılık, Ankara.
- ÖSYM. (2012). *Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu*. Ankara.
- Öztürk, Y., ve Görkem, O. (2011). “Meslek Dalı Öğrencilerinin Mesleki Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi: Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi Öğrencilerine Yönelik Bir Uygulama”, *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 3(2):69-89.

Preston, J. ve Green A., (2003). *The Macro-Social Benefits of Education, Training and Skills in Comparative Perspective*. The Center Research on The Wider Benefits of Learning Institute of Education Publishing, No: 9, London.

Saban, A. (2008). “Okula İlişkin Metaforlar”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(1):459-496.

Saban, A. (2009). “Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2):281-326.

Sağlamel, H. ve Çetinkaya, Ş. E. (2022). “Unraveling College Students’ Conceptualisation of Emergency Remote Teaching: A Metaphor Analysis”, *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 5(3):481-499.

Saylık, A., Saylık, N. ve Sağlam, A. (2021). “Eğitimcilerin Gözünden Türk Eğitim Sistemi: Bir Metafor Çalışması”, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1):522-546.

Sarioğlan, M., Avcıkurt, C. ve Bozok, D. (2021). “Mutfak Çalışanlarının Doğrama Tekniklerine Yönelik Kavramsal Değişim Süreçlerinin İncelenmesi”, *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(1):137-151.

Serçek, G. Ö. ve Çimar, S. (2019). “Aşçılık Eğitimi Alan Öğrencilerin Mesleki Yeterliliklerinin İncelenmesi”. M. O. Gülbahar (Ed.). *Tourism, Development Studies and Urbanization içinde* (s.23-33). IJOPEC Publication, London.

Shipman, D. (2020). “Gastronomi Eğitimi ve Yönetimi”. Z. Dilistan Shipman (Ed.). *Gastronomide Geçmiş, Bugün ve Gelecek içinde* (s.275-305), Detay Yayıncılık, Ankara.

Sormaz, Ü., Arman, A. ve Erdem, Ö. (2020). “Uygulamalı Mutfak Eğitimi Organizasyonlarının Öğrencilerin Mutfak Bilgi ve Beceri Düzeyine Etkisi: Ulusal Aşçılık Kampı Örneği”, *Turizm Akademik Dergisi*, 7(1):209-223.

Süzük, E. ve Akıncı, T. (2022). “Öğretmen Adaylarının Covid-19 Pandemisi Sürecinde Çevrimiçi Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi: Bir Metafor Analizi”, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 56:209-232.

Şahin, T. ve Arman, A. (2014). “Ön Lisans Seviyesinde Aşçılık Eğitimi Tercih Etme Nedenlerinin Değerlendirilmesi”. *Akademik Bakış*, 41 (Mart-Nisan):306-317.

Tikkanen, I. (2007). “Maslow’s Hierarchy and Food Tourism in Finland: Five Cases”, *British Food Journal*, 109(9):721-734.

Üzülmez, M. (2021). “Gastronomi ve Eğitim”. O. Güler, G. Akdağ ve A. Kale (Ed.). *Disiplinlerarası Bakış Açısıyla Gastronomi Kavramlar, Araştırmalar ve Çalışma Örnekleri içinde* (s.419-434), Detay Yayıncılık, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10.Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Yılmaz, G. (2019). “Türkiye’de Ortaöğretim ve Yükseköğretim Düzeyinde Gastronomi Eğitiminin Değerlendirilmesi”, *Turizm Akademik Dergisi*, 6(1):229-248.

Yorgancı, E. ve Sungur, B. (2023). “Yiyecek İçecek Hizmetleri Alanında Aşçılık Eğitimi Alan Öğrencilerin Temel Mutfak Yeterliliklerinin Belirlenmesi: İstanbul İli Örneği”, *Gastroia: Journal of Gastronomy and Travel Research*, 7(1):108-123.

### İnternet Kaynakları

<https://www.yok.gov.tr/universiteler/universitelerimiz> (Erişim tarihi: 10.04.2023).

<https://yokatlas.yok.gov.tr/> (Erişim tarihi: 10.04.2023).



## Türkiye'nin Tarım Politikasında Gül Üretiminin Dünü, Bugünü, Yarını: Isparta'da Bir Alan Çalışması

*The Past, Present and Future of Rose Production in Turkey's Agricultural Policy: A Field Study in Isparta*

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı, genelde Türkiye'nin tarım politikasını, özelde ise gül üretimini incelemektir. Türkiye'de gül üretiminin yaklaşık %80'i Isparta ve çevresinde yapılmaktadır. Gül üretimi, ülkeye ve yöre halkına ekonomik katkı ve sosyal refah sağlamaktadır. Bununla birlikte 2020 yılında Türkiye'de de görülen korona virüs salgınının, günümüzde yaşanan ekonomik krizin ve Rusya-Ukrayna savaşıyla birlikte enerji ve petrol fiyatlarındaki artışın, tarım politikalarını, dolayısıyla gül üretimini de etkilediği düşünülmektedir. Kamu politikası, devletin yapmayı ya da yapmamayı seçtiği her şey olarak tanımlanmaktadır. Kamu politikası, başta kamu yönetimi olmak üzere maliye, iktisat, çalışma ekonomisi, sosyal politika, hukuk, siyaset bilimi ve uluslararası ilişkiler gibi birçok disiplinin ilgi alanına girmektedir. Dolayısıyla kamu politikası kavramının kullanılmasıyla dış politika, iktisat, tarım, eğitim, sağlık, konut gibi birçok farklı alana yönelik politikalara işaret edilmektedir. Tarım politikası kapsamında devlet tedbir almış mıdır? Hangi tedbirleri almıştır? Gelecekte neler yapılmalıdır? Merkezi yönetim, yerel yöneticiler ve üreticiler ne düşünüyorlar? Yarı yapılandırılmış mülakat tekniği ile yukarıda belirtilen konularda elde edilen bulguların, literatüre katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir. Çalışmada, Türkiye'nin gül yağı üretiminde lider konumunu sürdürmesi, üreticilerle birlikte devletin, özel sektörün ve üniversitelerin birlikte çalışmasına bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Tarım politikası, Gül üretimi, Merkezi ve yerel yönetim, Gül üreticileri, Belediye

### ABSTRACT

The aim of this study is to examine the agricultural policy of Turkey in general and the production of roses in particular. Approximately 80% of rose in Turkey is produced in and around Isparta. Rose production provides economic contribution and social welfare to the country and local people. However, it is thought that the coronavirus pandemic, which was also seen in Turkey in 2020, the current economic crisis and the increase in energy and oil prices due to the Russia-Ukraine war also affected agricultural policies and therefore rose production. The public policy is defined as anything the government chooses to do or not to do. It is in the field of interest of many disciplines such as finance, economics, labor economics, social policy, law, political science and international relation and, especially public administration. Therefore, by using the concept of public policy, policies for many different fields such as foreign policy, economy, agriculture, education, health, housing are designed. Has the state taken any measures within the scope of agricultural policy? If so, what measures has been taken? What do the central government, local administrators and producers think? What the government should do in the future? It is evaluated that the findings obtained on the above-mentioned subjects with the semi-structured interview technique will contribute to the literature. As a result, Turkey's maintaining its leading position in rose oil production depends on the cooperation of the government, private sector and universities with the producers.

**Keywords:** Agricultural policy, Rose production, Central and local government, Rose growers, Municipality

### GİRİŞ

Isparta gülü ya da yağ gülü olarak adlandırılan "rosa damascena", dünyada yetiştirilen gül türleri arasında ekonomik olarak en önemli gül türüdür. Bu tür gülden elde edilen gül yağı, kendine özgü keskin ve yoğun kokusu ile parfümeri, kozmetik, ilaç ve gıda endüstrisinde kullanılmaktadır (Baydar ve Kazaz, 2013: 144). Gül çiçeğinden, gülyağı ve gül koncreti<sup>2</sup> olmak üzere iki çeşit yağ, yan ürün olarak da gül suyu üretilmektedir (Tarım Ürünleri Piyasaları, 2020). Yetiştirilen gül çiçeğinin, daha geniş anlatımla üretime dönüştürülmesi şu şekilde olmaktadır: Yaş (taze) gül çiçekleri, suyla damıtılarak gül yağı ve yan ürün olarak gül suyu elde edilmektedir. Taze toplanmış ve bir süre gölgede bekletilerek dinlendirilmiş gül çiçeklerinin kimyasal çözeltilerle<sup>3</sup> işlenmesi ile konkret, konkretin de etil alkol ile işlenmesiyle absöüt elde edilmektedir (Baydar vd., 2019: 1). Isparta'da genel olarak gül üreticileri, yetiştirdikleri gül çiçeğini ya fabrikalara satmakta ya da geleneksel yöntemlerle gülyağı ve gül suyu üretiminde kullanılmaktadırlar.

Cengiz Özgün<sup>1</sup> 

### How to Cite This Article

Özgün, C. (2023). "Türkiye'nin Tarım Politikasında Gül Üretiminin Dünü, Bugünü, Yarını: Isparta'da Bir Alan Çalışması", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:50; pp:2783-2798. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70409>

Arrival: 01 May 2023  
Published: 30 June 2023

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

<sup>1</sup> Dr.,Emekli Dr. Öğr. Üyesi

<sup>2</sup> Gülyağı ince, gül koncreti ise katı gülyağıdır.

<sup>3</sup> Makaleyi teknik terimlerden arındırmak amacıyla n-hekzan ekstraksiyonu, gül çiçeklerinin kimyasal çözeltilerle işlenmesi olarak ifade edilmiştir.

Dünyada yılda ortalama 15-16 bin ton üretilen “rosa damascena” türü gül çiçeğinin yarısı Türkiye’de yetiştirilmektedir. Bu miktarlar, Türkiye’yi dünyadaki en büyük gülyağı üreticisi konumuna getirmektedir. Genel olarak her yıl Dünya gülyağı talebinin yaklaşık %50’si Türkiye’den, %40’ı Bulgaristan’dan karşılanmaktadır. Geriye kalan %10’luk kısmı ise İran, Hindistan, Fas, Afganistan gibi diğer ülkelerden karşılanmaktadır (Tarım Ürünleri Piyasaları, 2022).

Isparta gülünün çok önemli bir bölümü (%80); Gönen, Keçiborlu, Eğirdir, Uluborlu, Atabey başta olmak üzere Isparta çevresinde, küçük bir kısmı (%20) ise Burdur, Afyonkarahisar ve Denizli illerinin bazı bölgelerinde yetiştirilmektedir. Gülcülük, Türkiye’de 19. yüzyılın sonlarında başlamasına rağmen Isparta’da ilk gülyağı fabrikası, 1935 yılında açılmıştır (Dağlı, 2019: 10). Aynı dönemde gül üreticilerinin kooperatifleştikleri de gözlemlenmiş ve 1954 yılında sekiz gül kooperatifinin birleşmesiyle Gülbirlik (Gül yağı ve Yağlı Tohumlar Satış Kooperatifi) kurulmuştur. (Dağlı, 2019: 10).

Gülyağının en büyük alıcısı parfümeri ve kozmetik üreticileridir. Türkiye’de üretilen gül yağının yaklaşık %2-5 kadarı iç piyasada tüketilmekte, geriye kalan gül yağı ile üretilen gül konkretinin tamamı ihraç edilmektedir. Gülyağının en büyük alıcı ülkesi Fransa’dır. 2020 yılında Fransa’ya 5,4 milyon, İsviçre’ye 1,1 milyon, İngiltere’ye ise 1 milyon dolarlık ihracat yapılmıştır (Tarım Ürünleri Piyasaları, 2022).

Günümüzde gül üretimine yönelik çalışmaların, genelde ziraat fakültelerinin tarım politikası bölümlerinde, ekonomik boyutuyla da iktisat ve işletme bölümlerinde yürütüldüğü görülmektedir. Oysa gül üretimi, üreticiyi, çiftçiyi, diğer bir ifadeyle kamuyu, kamu politikası yapımında rol alan aktörleri doğrudan ilgilendirmektedir. Kamu sözcüğü, Türk Dil Kurumu tarafından açıklandığı üzere; “*halk hizmeti gören devlet organlarının tümü, bir ülkedeki halkın bütünü, halk, amme*” (TDK, 2023) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanımlarda kamu kelimesi hem devlete ait resmiyeti hem de halka ilişkin genelliği ifade etmektedir. Kamu kavramı resmiyet ve genelliğin yanında; kamu malları, kamu hayatı ve halk kütüphanesi örneklerinde olduğu gibi “özel”in, “gizli”nin, “kapalı”lığının zıt anlamlısı olarak “açık”lık, “halka ait oluş” ve “görülebilir olma” anlamlarında da kullanılmaktadır (Eryılmaz, 2015: 10). Kamu kelimesinin İngilizce karşılığı ise “public”tir.

Politika kelimesi ise Türk Dil Kurumu sözlüğünde; “1) *Devletin etkinliklerini amaç, yöntem ve içerik olarak düzenleme ve gerçekleştirme esaslarının bütünü, siyaset, siyasa.* 2) *Davranış biçimi, düşünce yapısı*” (TDK, 2023) şeklinde tanımlanmaktadır. Kamu politikası kavramı, İngilizce “public policy” ifadesinin karşılığı olarak kullanılmaktadır. Bu ifadedeki politika (policy) kavramı; bir birey, grup, şirket veya hükümet tarafından herhangi bir konuda benimsenen eylem programını ifade etmektedir (Heywood,2012: 54). Bu nedenle “güvenlik politikası”, “eğitim politikası”, “sağlık politikası”, “enerji politikası”, “kamu politikası”, “tarım politikası” gibi kavramlar için “policy” sözcüğü tercih edilmektedir (Ergun, 2004: 303).

Kamu Yönetimi literatüründe çeşitli kamu politikası tanımlarına rastlanmaktadır. Yaygın olarak kullanılan tanım, Dye (1987: 1) tarafından yapılan “devletin yapmayı ya da yapmamayı seçtiği her şey” tanımıdır. Bu açıklamalardan sonra kamu politikası; kamuya ait bir sorunu çözmek, kamunun bir ihtiyacını gidermek ve belirli bir amacı ya da amaçları gerçekleştirmek için; kamusal mal / hizmet üretimi yapan, bir kamu kurumu / kuruluşu tarafından yürütülen, bunun için gerekli kamu kaynaklarının kullanıldığı bir dizi eylemler bütünü olarak tanımlanabilir (Akman, 2019: 34).

Türkiye’nin tarım politikalarına bakıldığında hedefin; halkın gıda ihtiyacını karşılamak, üretim ve verimi artırmak, tarımsal üretimde kendi kendine yeterli düzeyini yükseltmek, tarım gelirlerini artırmak ve süreklilik sağlamak, tarım ürünleri ihracatını artırmak, kırsal kesimin kalkınması ve tarımda yeni teknolojilerin kullanılmasının sağlamak olduğu görülmektedir (Erdoğan, 2020: 1). Ancak belirlenen bu hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı tartışmaya açıktır. Zira dünyada yaşanan ekonomik krizlerin, 2020 yılında Türkiye’de de görülen korona virüs salgınının, Rusya-Ukrayna savaşıyla birlikte enerji ve petrol, ayrıca gübre fiyatlarındaki artışın, yerel ekonomik koşulların, tarımsal üretimi, dolayısıyla gül üretimini de etkilediği düşünülmektedir.

Gül yağının, Türkiye’nin geleneksel ve değerli tarımsal ihraç ürünlerinden olduğu bir gerçektir. Bu gerçekten hareketle ve yukarıda yapılan açıklamalar çerçevesinde bu çalışmada, gül ürünlerinin geçimişi ile bugünkü durumu ve geleceğe yönelik beklentilerin neler olduğu ele alınmıştır.

## LİTERATÜR TARAMASI

Literatür taramasında; gülcülükle ilgili makale, kitap ve çalıştay raporları, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nde kayıtlı bu alanda yapılmış lisansüstü tezler incelenmiş, bu çalışmanın maksadına yönelik olarak aşağıdaki kaynaklar özetlenmiştir.

Çetin ve Yücesoy (2020: 9) çalışmalarında, Covid-19 Sürecinde AB ve Türkiye’nin tarım politikalarını incelemişlerdir. İnceleme neticesinde; Türkiye’de tarımsal üretimden çekilen üreticiler olduğunu ve tarımsal ürün ithalatının giderek ağırlık kazandığını, Covid-19 salgını sürecinde Türkiye’nin tarım sektöründe kendi kendine yetebilecek durumda olduğunu, ancak Türkiye’de çiftçilerin girdi maliyetlerinden dolayı üretim yapmakta

zorlandığını, mazot, elektrik, gübre, tohum, ilaç vb. girdi fiyatlarının yükselmesine rağmen çiftçilerin yeterli destek alamadıklarını, Covid-19 salgını ile bir kez daha tarımın önemini, tüm dünya için yaşamsal değerini, ekonominin olmazsa olmaz sektörü olduğunu ortaya koymuşlardır.

Örmeci, İkiz ve Demircan (2012: 133)'in çalışmalarında; Türkiye'nin dünyadaki en büyük gül yağı üreticisi olduğu ve dünya gül yağı talebinin %50'sini karşıladığı, bununla birlikte sektörün gelişmesine katkı sağlamak açısından çözüm önerilerine de ihtiyaç olduğu, bu maksatla SWOT analizi yapıldığı belirtilmiştir. Çözüm önerilerinin başında; bölgede yer alan resmi kurumların, özel şirketlerin, araştırma merkezlerinin ve eğitim kurumlarının işbirliğiyle kurulabilecek *Kozmetik Vadisi*'nin, dünya kozmetik piyasasında söz sahibi olabileceği, gül üretiminin konvansiyonel ve organik üretim bölgelerine ayrılarak yapılabileceği, üretim planlaması, sözleşmeli gül üretimi, *gençleştirme budaması* desteği verilmesi gibi sektörde gelişme sağlayabilecek tedbirlerin uygulamaya sokulması ön plana çıkmaktadır.

Baydar vd. (2019: 4)'nin çalışmalarında; gül yağı fabrikalarında her yıl 20 bin tonun üzerinde gül posası üretildiği ancak bundan ekonomik olarak faydalanılmadığı, gül posası ve atık suyun önemli çevre sorunlarına neden olduğu belirtilerek gül posasının organik gübre veya kompost olarak değerlendirilebilme potansiyeli araştırılmıştır. Sonuçta gül posasının oldukça kaliteli ve ekonomik bir organik gübre kaynağı olduğu, insan ve çevre sağlığı için bir risk taşımadığı anlaşılmıştır.

Dağlı (2019: 10-19) makalesinde, yağ gülü sektörünün son 10 yılını ekonomik açıdan incelemiş, kritik sektör sorunlarını ortaya koymayı hedeflemiştir. Bu kapsamda Dağlı; Türkiye'nin gül yağı üretiminde lider konumunun sürdürülmesi için tüm paydaşlarca (devlet, özel sektör, üretici, üniversiteler vb.) sektöre yeterince ilgi gösterilmesi gerektiğini, gül üretim tekniklerinden gül yağı işleme tekniklerine, gül çiçeği hastalıklarından haşerelerle mücadeleyle kadar gülcülük konusunda yapılmış lisansüstü tezler, makaleler vb. birçok bilimsel çalışmanın kısaltılıp sadeleştirilerek (broşür, bilgi notu, eğitim notu gibi) üreticilerin kullanımına sunulmasını önermektedir. Ayrıca politika yapıcılarının, sektöre ilişkin çalıştay raporları, makaleler, saha araştırmaları, lisansüstü tezlerde tespit edilen akılcı ve uygulanabilir çözümleri uygulamaya geçirmelerini belirtmektedir.

Bilir (2010: 2) yüksek lisans tez çalışmasında yağ gülü yetiştiriciliğini, tarımsal, ekonomik ve sosyo-kültürel yönden analiz etmektedir. Çalışmasında; Türkiye'de yağ gülü yetiştiriciliği yapılan alanların yaklaşık %80' inin (16.000 dekar) Isparta'da olduğunu, ancak aile başına düşen hasat miktarı ile gül çiçeğinin birim alım fiyatının her aileye sağladığı ekonomik katkının düşük olduğunu (yaklaşık 1,0 \$/kg), tarım alanlarındaki %1'lik payın da bu düşünceyi desteklediğini belirtmektedir. Buna rağmen gülcülüğün Isparta'da varlığını sürdürmesinin Bilir (2020: 2)'e göre en önemli nedeni, gülcülüğün geleneksel tarım olması ve gülcülük faaliyetlerinin yoğunlaştığı Mayıs-Haziran döneminde başka tarımsal faaliyetlerin olmamasıdır.

Altunbaş (2018: 91); gül üreticiliğinde kadının görünmeyen emeğini incelediği yüksek lisans tez çalışmasında, kadınların görünmeyen emeğinin görünür olabilmesi için yeni örgütlenme modelleri ve bu örgütlenmelere her türlü desteğin sağlanmasını önermektedir.

Yukarıda sıralanan çalışmaların yanı sıra Khattawi (2017), Ersan (2020) ve Gökdal (2018)'in lisansüstü tezleri, Gülbirlik ve Tarım Bakanlığının raporları, yayınlanmış makale ve çalışmalar bir bütün olarak incelendiğinde, gülcülük ve gül ürünlerinin pek çok farklı alanda incelendiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

## METODOLOJİ

Çalışma için merkezi ve yerel yöneticiler, gül üreticileri ve sivil toplum kuruluşlarından bilgi toplanması planlanmıştır. Bu maksatla Isparta İl Tarım ve Orman Müdürlüğü, Isparta İli Gönen İlçesi Belediye Başkanı, Gülbirlik (S.S. Gül, Gül Yağı ve Yağlı Tohumlar Tarım Satış Kooperatifleri Birliği) Başkanı (veya yetki verdiği 1 kişi), Gönen İlçesine bağlı Köylerin muhtarları (en az bir muhtar), S.S. Gülgönen Tarımsal Kalkınma Kadın Kooperatifi Başkanı ve gül üreticileri ile yarı yapılandırılmış mülakat tekniği yöntemiyle bilgi toplanması planlanmıştır.

Çalışma kapsamında ilk olarak gül üretimi ile ilgili kurum ve kooperatiflerle irtibata geçilmiştir. Gülbirlik ile Isparta İl Tarım ve Orman Müdürlüğü'nün resmi web adreslerine, 24 Temmuz 2022 tarihinde çalışmanın kapsamı ve görüşme konularını içeren birer e-posta gönderilerek randevu talep edilmiştir. Isparta İl Tarım ve Orman Müdürlüğü'nden ertesi gün telefonla geri dönüş yapılarak, müdürün izinde olduğu, müdür yardımcısı ile 27 Temmuz 2022 tarihinde görüşülebileceği bildirilmiştir. Isparta İl Tarım ve Orman Müdürü Yardımcısı (U.T.) ile 27 Temmuz 2022 Çarşamba günü saat 10.00'da makamında, ses ve görüntü kaydı alınmadan yaklaşık 40 dakika süre ile görüşme yapılmıştır.

Gülbirlik resmi telefon numarası (0246 218 12 80), 25-27 Temmuz ve 01 Ağustos 2022 tarihlerinde aranmış, 24.07.2022 tarihinde gönderilen e-posta iletisini alıp almadıkları sorulmuştur. Z. ve H. ile yapılan görüşmede; Gülbirlik'e yoğun görüşme taleplerinin geldiği, yetkililerin zamanlarının yeterli olmadığı, ancak konuyla ilgili olarak Gülbirlik'in resmi brifinglerinin olduğu, ayrıca gelinmesine gerek olmadığı ifade edilmiştir. Bu görüşmelerden sonra,

Gülbirlik tarafından hazırlanmış bilgi notu 01.08.2022 tarihinde e-posta ile alınmıştır. Gönderilen bilgi notu; talep edilen bilgilerden ziyade gül üretimi ve Gülbirlik'in faaliyet alanlarına yönelik genel bilgiler içermektedir.

Gönen Belediye Başkanı (O.K.) ile 01 Eylül 2022 tarihinde makamında görüşme gerçekleştirilmiştir. Ses kaydının alındığı görüşmede, Belediye Meclis Üyesi (K.İ.) de hazır bulunmuştur. Tarımsal faaliyetler ile belediye ve kooperatif çalışanlarının görevlerinden dolayı yaz döneminin yoğun geçmesi nedeniyle görüşmeler, geniş bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Yukarıda açıklananlar da dahil olmak üzere görüşmelere ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1:** Çalışma Kapsamında Görüşülen Kişiler

S.No.	Görevi	Adı Soyadı	Cinsiyet	Görüşme Tarihi	Açıklama
1	Isparta İl Tarım ve Orman Müdürü Yardımcısı	U.T.	Erkek	27/07/2022	Makamında ses ve görüntü kaydı alınmadan görüşülmüştür.
2	Gülbirlik Yetkilileri	Z. ve H.	Kadın	25, 27/7/2022 01/8/2022	Telefonla görüşülmüş, Ynt. Krl. Bşk. veya Gn. Md. ile görüşme sağlanamamıştır. Yetkililerin bilgileri dâhilinde e-posta iletisi gönderilmiştir.
3	Gönen Belediye Başkanı	O.K.	Erkek	01/9/2022	Makamında yapılan görüşmede ses kaydı alınmıştır. Belediye Meclis Üyesi K.İ. hazır bulunmuştur.
4	Gül üreticisi. Aynı zamanda Gönen Belediye Çalışanı.	Ü.P.	Erkek	02/9/2022	Belediyede yapılan görüşmede ses kaydı alınmıştır.
5	Gül Üreticisi	Z.K.	Kadın	21/9/2022	Evinde görüşülmüştür. Eşi de görüşmede hazır bulunmuştur.
6	Baladız Muhtarı. Aynı zamanda gül üreticisi	M.E.	Erkek	12/10/2022	Evinde görüşülmüştür. Eşi de görüşmede hazır bulunmuştur.
7	S.S. Gülgönen Tarımsal Kalkınma Kadın Kooperatifi Başkanı	N.Ö.	Kadın	15/10/2022	Antalya'da seyahat esnasında görüşülmüştür.

Araştırmaya katkısını anlamak amacıyla, görüşme soruları ve metodoloji, gül üreticileri, belediye görevlileri, üniversite öğretim üyeleri ile görüşülmüş ve katkıları alınmıştır. (Görüşme soruları: 1. Gül üretimi ile ilgili faaliyetleriniz nelerdir? 2. Korona Virüs salgını gül üretimini nasıl etkiledi? Olumlu ve olumsuz etkileri var mı? Bu etkiler nelerdir? 3. Halen dünyada ve ülkemizde yaşanmakta olan ekonomik kriz, gül üretimini nasıl etkiledi? 4. Enerji ve petrol fiyatlarındaki artış, gül üretimini nasıl etkiledi? 5. Gül üretimine yönelik Devlettten ne bekliyorsunuz? 6. Gül üretimine yönelik özel sektörden ne bekliyorsunuz? 7. Geleceğe yönelik planlarınız, beklentileriniz nelerdir? 8. Sizin ilave etmek istediğiniz başka bir konu var mı?)

Çalışma için sırasıyla bir vakıf ve üç devlet üniversitesine etik kurul izni için başvurulmuştur. Başvuru yapılan vakıf ve devlet üniversitelerinin etik kurulları, kendi kurumlarında çalışan akademisyen ve lisansüstü öğrencilerinin etik kurul izin taleplerini değerlendirmeye aldıklarını bildirmişlerdir. Müteakiben üniversitede görevli bir öğretim üyesi aracılığıyla Kapadokya Üniversitesi Etik Komisyonunun 05.08.2022 tarih ve E-64577500-050.99-20690 sayılı yazısı ile çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel sakınca bulunmadığı kararı alınmıştır.

## SINIRLAMALAR

Çalışmada sadece gül üretimine; 2020 yılında Türkiye'de de görülen ve etkileri kısmen devam eden korona virüs salgınının, günümüzde yaşanan ekonomik krizin ve Rusya-Ukrayna savaşıyla birlikte enerji ve petrol fiyatlarındaki artışın, gül üretimine etkilerine odaklanılmıştır. Çalışma; Isparta ve Gönen çevresi ile sınırlıdır. Görüşme sorularının hazırlanması Nisan-Haziran 2022, görüşmelerin yapılması Temmuz-Ekim 2022 dönemini kapsamaktadır.

## BULGULAR

### Isparta İl Tarım Müdürlüğünden Elde Edilen Bulgular

Isparta İl Tarım ve Orman Müdürü Yardımcısı (İİTOMY), gül üretimi ile ilgili olarak gülün çok yıllık bir bitki olduğunu, Isparta'nın simgesi olduğunu belirtmiştir. Isparta'da gül üretimi ile birlikte elma, lavanta, kiraz gibi ürünlerin de yetiştirildiğini, Tarım ve Orman İl Müdürlüğü olarak görevlerinin; verimin artırılması, tarım zararlıları ile mücadele, Isparta ilinin tarımsal envanterinin çıkarılması, ilin tarım üretim potansiyelinin mevcut teknolojiye göre belirlenmesi ve mevzuat gereği verilen görevlerin yapılması olduğunu ifade etmişlerdir. 2020 yılı verilerine göre Isparta ilinin stratejik ürünlerini (Tablo 2) ve önemli ürünlerini (Tablo 3), 2002 yılından 2021 yılına kadar gül üretimindeki yıllara bağlı değişimi (Tablo 4) ve çiftçi kayıt sistemine kayıtlı çiftçi sayısını (Tablo 5), Türkiye İstatistik Kurumunun (TÜİK) verilerini esas alarak vermiştir.

Isparta, Türkiye'de üretilen gül, elma ve lavantada birinci sırada yer almaktadır. Isparta'nın stratejik tarım ürünlerinin Türkiye üretimine oranı ve bu ürünlerin tarımsal üretim değerleri Tablo 2'dedir.

**Tablo 2:** Isparta İli Stratejik Tarım Ürünleri

Ürün	2020 Yılı Üretim Miktarı (Ton-Adet)				
	Türkiye	Isparta	Oran (%)	Türkiye Sıralaması	Tarımsal Üretim Değeri (Milyon TL)
Gül	18.202	15.343	84,29	1	115
Elma	4.300.486	931.154	21,65	1	1.862
Lavanta	3499	852	24,35	1	17
Barbunya	88.107	13.776	15,64	2	55
Karanfil (adet)	535.808.090	117.180.000	21,87	2	47
Vişne	189.184	10.593	5,60	5	42
Kiraz	724.944	40.746	5,62	6	204
Kayısı	833.398	13.413	1,61	8	54
Üzüm	4.208.908	72.730	1,73	13	291
Çilek	546.525	1832	0,34	21	18

**Kaynak:** TÜİK, 2020 verilerine Göre Isparta İl Tarım ve Orman Müdürlüğüne Hazırlanmıştır.

Isparta'nın önemli tarım ürünlerinin 2002 yılından 2020 yılına kadar olan değişimi ve 2020 yılına ait Isparta'da üretilen önemli ürünlerin Türkiye karşılaştırması Tablo 3'dedir.

**Tablo 3:** Isparta İlinin Önemli Ürünleri

Ürün	Isparta Alan (Da-M <sup>2</sup> ) 2020	2002-2020 Isparta Üretim Miktarı Karşılaştırılması (Ton-Adet)			2020 Türkiye-Isparta Üretim Miktarı Karşılaştırılması (Ton-Adet)				Diğer İller
		2002	2020	Değişim (%)	Türkiye	Isparta	Oran	Sıra	
Gül (Yağlık)	33.175	5.828	15.343	163	18.202	15.343	84,29	1	Burdur 2, Afyon 3'üncüdür.
Elma	231.050	508.802	931.154	83	4.300.486	931.154	21,65	1	Antalya 2, Niğde 3'üncüdür.
Lavanta	5.596	-	852	-	3.499	852	24,35	1	Afyon 2, Burdur 3'üncüdür.
Barbunya	10.968	-	13.776	-	88.107	13.776	15,64	2	Muğla 1, İzmir 3'üncüdür.
Karanfil (Adet)	868	12.610.000	117.180.000	829	535.808.090	117.180.000	21,87	2	Antalya 1, İzmir 3'üncüdür.

**Kaynak:** TÜİK, 2020 verilerine Göre Isparta İl Tarım ve Orman Müdürlüğüne Hazırlanmıştır.

Isparta'da gül üretimi, 2002 yılından 2021 yılına kadar yaklaşık üç kat artarak 15.259 tona ulaşmıştır. Değişim, Tablo 4'de görüleceği üzere %162'dir.

**Tablo 4:** Isparta'da 2002 Yılından 2021 Yılına Kadar Gül Üretimindeki Yıllara Bağlı Değişim

Ürün	Isparta Alan (Da) 2021	2002-2021 Isparta Üretim Miktarı Karşılaştırılması (Ton-Adet)			2021 Türkiye-Isparta Üretim Miktarı Karşılaştırılması (Ton-Adet)					
		2002	2021	Değişim (%)	Türkiye	Isparta	Oran	Sıra	İlk Üç Sıralaması	İl
Gül (Yağlık)	33.170	5.828	15.259	162	18.020	15.259	84,68	1	Isparta	15.259
									Burdur	1.925
									Afyon	675

**Kaynak:** TÜİK, 2020 verilerine Göre Isparta İl Tarım ve Orman Müdürlüğüne Hazırlanmıştır.

Isparta'da gül üretimindeki artışa rağmen tarımla uğraşan kişi sayısında azalma söz konusudur. 2011 yılında çiftçi kayıt sistemine kayıtlı 22.569 çiftçi varken bu rakam 2020 yılında 19.812'ye gerilemiştir. Çiftçi sayısındaki azalmaya paralel olarak tarım alanlarında da bir azalma görülmektedir. 2011 yılında 901.030,260 dekarlık alanda tarım yapılırken bu rakam 2020 yılında 856.896,319 dekar düşmüştür (Tablo 5). Çiftçi sayısının ve tarıma ayrılan alanların azalmasına rağmen tarım ürünlerinin üretim miktarının artması, tarımda verimin artmasının bir göstergesi olarak ifade edilebilir.

**Tablo 5:** Isparta'da Çiftçi Kayıt Sistemi (ÇKS) Verileri

Yıl	Çiftçi Sayısı	Parsel Sayısı	Toplam Alan (Da)
2011	22569	294362	901.030,260
2012	21642	287922	881.194,513
2013	21344	278130	858.836,560
2014	20742	274853	820.345,427
2015	20857	275495	812.604,108
2016	20852	257154	824931,819
2017	21615	265610	836.502,845
2018	21673	269484	848.574,863
2019	18859	259813	826.994,750
2020	19812	261564	856.896,319

**Kaynak:** TÜİK, 2020 verilerine Göre Isparta İl Tarım ve Orman Müdürlüğüne Hazırlanmıştır.

İTOMY, faaliyetlerinin sadece gül üretimi ile sınırlı olmadığını, bununla birlikte gül üretimine yönelik özel çalışmalarının da bulunmadığını ifade etmiştir. Korona virüs salgını döneminde gül üretiminin olumsuz yönde etkilendiğine dair tespitlerinin olmadığını, çiftçilerin serbestçe tarımsal üretim faaliyetlerinde bulunabildiğini belirtmiştir. İTOMY, dünyada ve ülkemizde yaşanan enerji krizinin, enerji ve petrol fiyatlarındaki artışın gül üretimini etkilemesine yönelik çalışmalarının olmadığını, gül üretimine yönelik özel sektörün serbestçe çalıştığını, ayrıntılı bilginin Gülbirlik'ten alınabileceğini ifade etmiştir.

### Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Gülbirlik Genel Müdürü H.Ç.nin bilgisi dahilinde gönderilen bilgi notunun (B.N.); gül üretiminin Isparta ve Türkiye açısından önemi, Gülbirlik'in faaliyet alanları ve gül üretimindeki sorunlar açısından özeti aşağıdadır. B.N.ndaki tespitler, çalışma kapsamındaki görüşme sorularını kısmen yanıtlamaktadır.

B.N.na göre ülkemiz açısından giderek bir kültür haline gelen gülcülük, Isparta ve Burdur illerinin sosyal ve ekonomik yaşamında önemli bir yere sahiptir. B.N.nda dünyada en büyük gülcüğe üreticisi ülkenin Türkiye olduğu belirtilmektedir. Toplam dünya gülcüğe üretiminin yaklaşık %60'ını Türkiye gerçekleştirmektedir. 2020 yılı verilerine göre Gülbirlik ve özel işletmeler, dünya gül yağının yaklaşık %60'lık kısmını karşılayarak sektöründe dünyada birinci sırada yer almaktadır (Tablo 6).

**Tablo 6:** Isparta ve Burdur Genelindeki Gül Üretimi Durumu

Üretim Konusu	Açıklama
Gül çiçeği üretim alanı	35.000 dekar / yaklaşık ( 2020 itibariyle )
Gül çiçeği üretimi	12.500 – 13.000 ton / yıl ( 2020 itibariyle )
Gül yağı üretimi	1.700 – 1.800 kg / yıl
Gül koncreti üretimi	14.000 – 15.000 kg / yıl / yaklaşık
Gül yağı geliri	8.000.000 € / yıl / yaklaşık
Gül koncreti geliri	7.000.000 €- 7.500.000 € / yıl / yaklaşık
Gül suyu geliri	2.000.000 € / yıl

**Kaynak:** Gülbirlik Bilgi Notu, 2022.

Gülcülük, ülkede 19'uncu yüzyılın sonlarında başlamasına rağmen Türkiye bugün sanayi tipi gülün (rose damascena) dünyada en büyük üreticisi ülkedir. Türkiye'nin Göller Yöresi'nde (Isparta ve Burdur İllerinde) yaklaşık 35.000 dekarlık alanda ortalama 12.500-13.000 ton gülcüğe üretimi bulunmaktadır. Dünyada toplam gül çiçeği üretiminin %60'ını gerçekleştiren Türkiye, gül çiçeğinden elde edilen gül yağının %50'sini ve gül koncretinin de %80'ini karşılamaktadır. Gülbirlik, sanayi tipi gülden elde edilen gül yağı ve gül koncretinin tamamına yakınının ihrac edildiğini belirtmektedir. Gül yağı ve gül koncreti ihracatından sağlanan gelir, Isparta ve Burdur illerinin ekonomisine ciddi katkı sağlamaktadır.

B.N.ndaki verilere göre Göller Yöresinde doğrudan veya dolaylı olarak yaklaşık 50.000-60.000 kişi gülcülük ile ilgilenmekte ve aile bütçelerine önemli katkı sağlamaktadırlar. Isparta ve Burdur İllerinde yaklaşık 12.000 civarında aile gülcülükle meşgul olup, bu aileler geçimlerini ağırlıklı bu yoldan sağlamaktadırlar. Gül çiçeği üreticilerinin yaklaşık 4.500 kadarı Gülbirlik'in ortağı durumundadırlar.

Gül çiçeğinin Isparta halkının ticari yaşamında önemli bir yeri bulunduğundan, yörede 50.000'in üzerinde çiftçi, doğrudan veya dolaylı olarak gülcülükle ilgilenmektedir. Gülbirlik'e göre, Karadeniz Bölgesindeki fındık gibi, gül de Isparta insanının ekonomik ve sosyal yaşamında bir kültür ve temel ürün haline gelmiştir.

Gülbirlik, 1954 yılında sekiz kurucu birim kooperatif'in oluşturduğu Tarım Satış Kooperatifleri Birliği olarak kurulmuştur. Gülbirlik'in günümüzde altı birim kooperatifi, 8.000 üretici ortağı ile dört ayrı yerde kurulu dört ünite Gül yağı tesisi (Güneykent, Kılıç, Yakaören ve İslamköy) ve bir ünite gül koncreti tesisi bulunmaktadır. Gülbirlik, mevcut tesislerinde günlük 320 ton gül çiçeği işleme kapasitesine sahip olduğunu belirtmektedir. Bu kapasitesiyle Türkiye'nin ve dünyanın en büyük üretici ihracatçı kuruluşudur. Gülbirlik 2000 yılında kabul edilen 4572 sayılı Tarım Satış Kooperatif ve Birlikleri Hakkında Kanun ile özerkleşmiştir. Halen Gülbirlik'te 17, bağlı şirketi olan Rosense de 92 olmak üzere toplam 109 personel ve 6 Yönetim Kurulu Üyesi görev yapmaktadır.

Gülbirlik; gül üretimi ile uğraşan 12.000 üreticinin olduğunu ancak üretici ortakların her geçen gün kooperatif mantığından uzaklaştığını, Gülbirlik gibi örgütlenmiş bir kuruluş olmazsa gülcülüğün de zamanla yok olacağını belirtmektedir. B.N.a göre, üretici ortaklara kooperatif bilincinin benimsetilmesi, kooperatife sahip çıkmaları hususunda üreticilerin, Gülbirlik'in yanında ve arkasında devletin desteğini görmesi ve hissetmesi önemlidir. Devletin vereceği destek sayesinde, Gülbirlik'e dolayısıyla kooperatiflere olan güven ve sahiplenme duygusu artacaktır.

Gülbirlik'e göre gül üretiminde çeşitli sorunlar vardır. Bu sorunların başında; bahçelerin bakımı, ilaçlanması ve gübrelenmesinin bilimsel yöntemler yerine geleneksel yöntemler ile yapılması, bu nedenle gül verimi ve kalitesinin düşmesi gelmektedir.

Isparta ve çevresinde yaklaşık 12.000 aile gül tarımı ile meşgul olmaktadır. Ancak bu aileler, diğer tarımsal faaliyetlerin yanında gülcülükle meşgul olmaktadır. Esasen her aile işleyebileceği kadar bir bahçeye sahiptir. Ancak son dönemlerde büyük miktarlardaki arazilerde gül bahçeleri kurulmuştur. Bu durum, hasat döneminde gül toplamak için işçi bulma sorunlarını ortaya çıkarmıştır. Gülbirlik'e göre bunun sebebi gençlerin köylerden şehirlere göç etmesi ve şehir hayatını tercih etmesidir.

Gül dalından koparıldıktan yaklaşık üç saat sonra % 20 verim kaybına uğramaktadır. Bu nedenle gül toplama işi sabah erken saatlerde (06.00 sularında) başlamalı ve çiçek toplama işi sıcaklığın yoğunlaştığı saat olan öğleden önce en geç saat 11:00 civarlarında sonlandırılmalı ve acilen fabrikalara intikal ettirilmelidir. Verim kaybını önlemek için gül bahçeleri uzak yerlere kurulmamalıdır. Gül bahçelerinin çok büyük olması ve işçi toplama nedeniyle 07.30 veya 08.00 civarında gül hasadı yapılması ve akşam satlarına kadar teslim edilmesi nedeniyle gül verimi düşmektedir.

Gülbirlik'e göre Isparta'da gül üretimi hakettiği şekilde desteklenmemektedir. Gülbirlik, gül üretiminde en iyi desteğin diğer bir üretici ülke olan Bulgaristan tarafından yapıldığını açıklamaktadır. Gülbirlik'e göre Bulgaristan'da gül üreticileri, %70 enerji desteği, damlama sulama, gübre ve bahçe bakım desteğini, hem AB fonlarından hem de Bulgaristan Tarım Bakanlığından almaktadırlar.

Isparta'da gül ile ilgili bir araştırma merkezi (GÜLAR) 2005 yılında kurulmasına karşın, Bulgaristan'da Gül Enstitüsü 1907 yılında kurulmuştur. Bulgaristan'da Gül Enstitüsü sadece güle dayalı AR-GE çalışması yaparak verimi ve kaliteyi arttırmak, üretim teknolojisini modern ve ekonomik hale getirmek için üreticiye hizmet sunmaktadır. Gülbirlik'e göre Gülar'ın çalışmaları henüz istenilen seviyelere ulaşamamıştır.

Isparta Bölgesinde yaklaşık yıllık 12.000-13.000 ton gül çiçeği 45-50 günlük bir süre içerisinde işlenmektedir. Bu süre içerisinde işlenen gül çiçeklerinden geriye kalan yaklaşık aynı miktarda gül posası atık olarak çıkmaktadır. Diğer taraftan üretim esnasında kullanılan ve üretim sonucu açığa çıkan atık sular da doğrudan kullanılamamaktadır. Bu nedenle Gülbirlik; ortaya çıkan gül çiçeği atık posası ve atık sularının yeniden ekonomiye kazandırılması ve çevrenin korunmasına yönelik olarak yapılacak çalışmalarda, ilgili firmaların desteklenmesinin ve yardımcı olunmasının uygun olacağını belirtmektedir.

Gülbirlik, Süleyman Demirel Üniversitesi ile birlikte gerekli çalışmaları yaparak 2006 yılında Isparta Gülüne coğrafi işaret alındığını, ancak gül üretiminin bölge dışına ve ülke dışına (Azerbaycan-Kazakistan-Türkmenistan vb.) çıkarılmasına engel olunmadığını, hatta bazı kurumlar tarafından desteklediğini ifade etmektedir.

Gönen Belediye Başkanı (GBB), çiftçilerin kendi gül bahçeleri olduğunu ve yıllardır geleneksel yöntemle gül ürettiklerini belirterek üretim, satış vb. konularda Belediyeden bir talep ve şikayetleri olmadığını ifade etmiştir. GBB, gül üreticisinin en büyük sorununun pazar bulma sorunu olduğunu belirtmiştir. GBB'ye göre gül üreticileri, önceden taban ve tavan fiyatının belirlenmesini istemektedirler. Taban fiyat belirlenmiş olsa, üreticiler işçilik masraflarını hesap ederek hareket edeceklerdir. Hiçbir şekilde fiyat belli olmadığından işçi sıkıntısı yaşanmaktadır.

GBB'ye göre gül üreticileri ürününü, kendi tercihlerine göre Gülbirlik'e veya tüccara vermektedir. Gülbirlik haricinde tüccara verdiklerinde, bir sonraki yılın ürününden avans da alabilmektedirler. Isparta bölgesinde, fındık üretiminde olduğu gibi taban ve tavan fiyatları bulunmuyor. Üretici taban ve tavan fiyatlarını görüp ona göre hareket ederse daha uygun olacaktır.

GBB, ilaç fiyatlarının çok fazla tuttuğunu, bunun yanında sulama, nakliye, işçilik fiyatlarının da çok fazla olduğunu belirtmiştir. GBB'ye göre Türkiye'nin gül üretimine yönelik özel bir politikası bulunmamaktadır.

GBB, kendisinin de gül bahçesi olduğunu ama artık gülcülük yapmadığını ve gülleri söktüğünü, zaman da ayıramadığını belirtmiştir. Çünkü bir sene kazandıran gül üretimi, 2-3 sene zarar ettirmektedir. Ayrıca çok büyük bahçelerde, örneğin 100 dönümde gül üretimi yapılmaktadır. Gül, sabah saat 5'ten saat 9'a, en geç 10'a kadar bitirilmesi gerekmektedir. 100 dönüm gül, saat 10'a kadar toplanamaz. Büyük gül bahçeleri için işçi tutulmaktadır. GBB'ye göre; geç saatlere kadar toplanan gülün yağ oranı ve kalitesi de düşmektedir. Gül toplaması da profesyonelce olmalı, toplarken yağ oranı ve kalitesi korunmalıdır. Toplanan gül çuvalına ayakla basılarak sıkıştırılmaz. Gül, narin bir bitkidir. Ayrıca çuvalın kenarına sürtünen gülün de yağı kaybolmaktadır. GBB, gülün sepetlerde toplanması gerektiğini de belirtmiştir. Üreticilerimiz de bu konuya dikkat etmiyor, Tarım İl Müdürlüğü,

Gülbirlik yetkilileri de bu konuda gerekli ikazlarda bulunmuyorlar. GBB, gerek Gülbirlik'in gerekse özel kesimin Belediye hoparlörlerinden sadece, gül alımının başladığı veya avans verileceğini anons ettirdiklerini ifade etmiştir.

GBB, gül alımında üreticilerin mağdur olduğunu, Gülbirlik veya tüccarlar ne verirse kabul etmekten başka çarelerinin olmadığını belirtmiştir. Örnek olarak Fransa'dan beş alıcının geldiğini, Isparta'daki araçlar vasıtasıyla hepsinin de birbirleriyle aynı fiyatı verdiklerini ifade etmiştir. GBB'ye göre dünya gül üretiminin %65-70'ini Isparta ve Göller bölgesi karşılıyor ama üretici emeğinin karşılığını alamıyor. Üretici sadece günü kurtarıyor, harcadığını avans olarak alıyor, birkaç gün sonra parası bitince tekrar avans alıyor.

GBB, yüksek yerlerde yetiştirilen gülün daha kaliteli, yağ oranının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Ancak üreticiler açısından gül yetiştirilen bahçelerin seçiminin göz önünde bulundurulmadığını da ilave etmiştir.

GBB, 2020 ve 2021 yılları arasında yaşanan korona virus salgınının, gül üretimini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Pandemi döneminde çiftçilere, gül üreticilerine Kaymakamlık tarafından izin verildiğini, verilen izinler sayesinde çiftçilerin de bahçeleriyle ilgilendiklerini ifade etmiştir. Tarlada bahçede çalışmak da insanlarımızın sağlığı açısından olumlu olmuştur. İnsanlar bu dönemde kahvehaneye, kapalı mekanlara gidemeyip tarla ve bahçeleriyle ilgilenmişlerdir. Ayrıca pandemi döneminde dezenfektan kullanımının artmasından dolayı gül kolonyasına da ihtiyaç artmıştır ve ekonomik yönden de korona virüs dönemi gülcülük açısından olumlu geçmiştir. GBB ayrıca pandemi döneminde diğer belediyelere dezenfektan olarak gül kolonyası sattıklarını da ifade etmiştir.

GBB, halen dünyada ve ülkemizde yaşanan ekonomik krizin gül üretimini de etkilediğini belirtmiştir. Mazot ve gübre fiyatları, işçi ücretleri, nakliye vb. faktörler gül üretimini doğrudan etkilemektedir. Gübre atılmazsa gül verimi az olmaktadır. GBB'na göre bazı güllere dokunulduğunda yaprakları hemen dökülmekte, zira gübre, tomurcukların dalda kalmasını bile etkilemektedir. Ekonomik kriz, bazı gül bahçelerinin yok olmasına neden olmuştur. 100 dönüm gül üreten bazı üreticiler, tamamını kesmişlerdir. Gülün bakımı ve maliyeti çok zordur. Gül bahçeleri sondaj kuyularından elde edilen suyla sulanmaktadır. Elektrik ücreti, mazot ve işçi giderleri doğrudan gül üretimini olumsuz yönde etkilemiştir. GBB, bazı çiftçilerin artık traktörlere binmeyeceklerini söylediklerini de ilave etmiştir. Mazot fiyatları sürekli değişkenlik göstermekte, sürekli artmaktadır. Bugün itibarıyla (01/09/2022) mazotun litre fiyatı 27,34 TL'dir.

GBB, gül üretimine yönelik devletin özel bir politikası olmadığını belirtmiştir. GBB'ye göre devlet, nasıl fındık üretimine destek veriyorsa gül üretimi için de destek vermelidir. Taban fiyatının önceden açıklanması, gül üreticisinin de önünü görmesi gerekmektedir.

GBB, özel sektörün gül üreticilerini teşvik etmesi gerektiğini belirtmiştir. Fransa kozmetik ürün üretiminde önde gelen bir ülkedir. GBB'na göre yerli firmalar, gül üretimi ve alımında alanı, yabancı firmalara bırakmaması gerekir. GBB; "Türkiye gül üretiyor, gülsuyunu, gül yağını yabancı firmalar -Fransa- alıyor, katım katım fazlasını vererek biz tekrar kozmetik olarak geri alıyoruz. Gül yağının kozmetikte kullanılması, doğrudan gül kokusu için değil kokunun insan vücudunda kalıcı olmasını sağlamasıdır. Örneğin Gönen'de bir gün gül topla, bir hafta elinizden gül kokusu çıkmaz." demiştir.

GBB, Türkiye'nin çözmesi gereken başlıca iki probleminin olduğunu, birincisi tarım, ikincisinin ise enerji olduğunu belirtmiştir. GBB gül üretimi açısından geleceğe yönelik ümitli olduğunu, ancak devletin de tarıma bugünkünden daha fazla, etkin ve bölgesel ürünlere eşit kaynak aktararak tarıma ağırlık vermesi gerektiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte GBB, devletin Karadeniz bölgesine, özellikle fındık üretimine diğer tarım ürünlerinden daha fazla ağırlık verdiğini düşünmektedir.

GBB'ye göre üniversitelerin de bölgesel ürünlerin üretilmesinde çiftçilere destek olması gerekmektedir. Çiftçilerimizin, gülün üretilmesi, yetiştirilmesi ve pazarlamasında desteğe ihtiyacı vardır. Gül üretimi, en çok gül yağı için kullanılmaktadır. Gül yağının da başta Fransa almakta ve kozmetik sanayinde kullanılmaktadır. Ara mamul olarak ihraç edilen gül yağı, katma değeri daha fazla olan kozmetik sanayiinde kullanılmakta ve gül yağından daha fazla gelir getirmektedir. GBB, çiftçilerimizin başaramayacağı hiç bir hususun olmadığını, ancak onlara yol göstermek, liderlik yapmak gerektiğini vurgulamıştır. Gül üretiminde de üniversite hocalarının, profesörlerin liderliği önemlidir. Gül üretimi konusunda üniversitelerde bölüm açılabilir. Gerçi açılmış bölümler olabilir ama bunların hepsi kağıt üzerindedir. GBB, üreticiye, bölge insanına destek olacak, gül üretimine yönelik yapılan bir şeylerin olmadığını, kendisinin bu konuda bir çalışma görmediğini belirtmiştir. Üniversitelerin salonlarda değil, alana, bizzat gül üretilen bahçelere çıkarak araştırma, iyileştirme, geliştirme ve çiftçiye destek çalışmaları yapmaları uygun olacaktır.

GBB, gül üretiminde aile şirketlerinin de bulunduğunu, gül yağı çıkararak, gülhanesi olan küçük işletmelere de destek verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu gibi şirketler bilgilendirilmeli, desteklenmeli, ürünleri de değerlendirilmelidir. Aile şirketleri, küçük işletmeler doğal gül yağı üretmektedir. Sanayi tipi sentetik gül yağının da üretildiği, piyasaya sürüldüğü görülmektedir. GBB, Şanlıurfa, Gaziantep gibi değişik bölgelerde de gül üretildiğini duyduklarını ifade etmiştir. Bu bölgelerde, o yöreye ait ürünlerin (fıstık, pamuk gibi) üretilmesi, Isparta bölgesinde ise gül üretilmesi daha uygun olacaktır. Yetiştirilen ürünlerin de kaliteli, verimli olması önemlidir. Belirli bölgeler, hangi ürünlerin



yetiştirileceğine de devlet karar vermelidir. Aslında devlet çiftçiyi yönlendirmelidir. Yetiştirme konusunda devletin; yetiştirme standartlarını, ürün özelliklerini belirlemesi, pazarlama sorununu çözmesi yeterlidir. Gül yağının bir özelliği de, cam gibi uygun saklama koşullarında bozulmamasıdır. Planlama yapıldığı takdirde, gül üreticileri de emeklerinin karşılığını alacaklardır.

Gönen Belediyesi Çalışmanı (GBÇ) -aynı zamanda gül üreticisi- (Ü.P.), yaklaşık iki yıldır küçük çaplı gül suyu ve gül yağı ürettiğini ifade etmiştir. Kendi bahçesinden 1,5 ton gül elde etmekte, dört ila dört buçuk ton da diğer gül üreticilerinden alıp toplamda 5,5 - 6 ton gülü, kendi kazanında işlemektedir. GBÇ, kazanda ilk distilede gül yağı ve gül suyu elde ettiğini, elde edilen gül suyunun yağlı ve kaliteli olduğunu, kendisinin de bu şekilde gül suyu ve gül yağı ürettiğini belirtmiştir. GBÇ, ilk distilede elde edilen gül suyuna geleneksel olarak gül mayası da denildiğini belirtmiştir. GBÇ, kendi kazanının bakır olduğunu, elde edilen gül yağının yeşil olduğunu ve Araplar tarafından sevildiğini, Fransızların ise sarı renkli gül yağını tercih ettiğini ifade etmiştir. GBÇ sarı renkli gül yağı üretmemektedir. Sarı renkli gül yağı fabrikasyon olarak üretilmektedir.

GBÇ, 2022 yılında 5336 kg gül işlediğini, 800 gr yeşil renkli gül yağı elde ettiğini belirtmiştir. GBÇ, sezonda bir kg gül yağının 10.000 Amerikan Doları (\$) olduğunu, 100 gr yeşil renkli gül yağını da 1000 \$'dan sattığını ifade etmiştir. Gül yağının kendi masraflarını karşıladığını, gül suyunun da kâr olarak kaldığını belirtmiştir.

GBÇ, yaptığı araştırmalarda gül yağı çıkarırken su kullanıldığını, bu suyun pH değerinin çok yüksek olduğunu, biyolojik arıtmanın yetersiz olduğunu, sanayi tipi arıtma yapılmasına ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Örnek olarak gül yağı elde ederken açığa çıkan suyun bitkilere, ağaçlara verilmesi durumunda ağaçlar kuruyacaktır. GBÇ, büyük işletmelerde arıtma sisteminin olup olmadığını bilmediğini söylemiştir.

GBÇ, iki yıldır gül yağı ürettiğini, geçtiğimiz yıl bir ton fuel oil aldığını, yarısını geçen sene, geri kalan yarısını da bu yıl kullandığını belirtmiştir. Ancak daha ekonomik olması bakımından önümüzdeki yıldan itibaren odun kullanacağını ifade etmiştir. Ayrıca odun kullanma kararında, fuel oil'ün petrol türevi olması, doğayı daha fazla kirletmesi etkili olmuştur. Esasen kazanı komple set ve fuel oil kullanımına uygun satın aldığını, bu nedenle iki yıldır kullandığını belirtmiştir.

GBÇ, Gönen'de kendisi gibi 5-6 ton veya daha fazla gül yağı üreten çiftçilerin de olduğunu, bir araya gelip birlikte üretmek ve pazarlamak için girişimlerinin olduğunu ifade etmiştir. Gönen Belediye Başkanının da Gönen'deki gül yağı üreticilerinin bir araya gelmesi için girişimleri olmuştur. Ancak gülhanesi olan ve gül yağı üreten çiftçiler, ferdi olarak çalışmak istediklerinden bu girişimler hayata geçirilememiştir. GBÇ, bir araya gelmenin hem olumlu hem de olumsuz yönleri olabileceğini belirtmiştir. Bazı üreticilerin ilk distilede kaliteli, bazılarının ise ikinci distilede daha düşük kaliteli gül yağı elde edebileceklerini belirtmiştir. Aradaki ayırım için laboratuvarında analiz gerekmektedir. Bazı üreticilerin beklemeye zamanları olmayabilir. Gül yağını bazı üreticiler naylon kaplarda, GBÇ ise krom tanklarda beklettiğini belirtmiştir. Kazanlar klimalı yerlerde kurulmuş olabileceği gibi uygun olmayan ortamlarda da olabilir.

GBÇ, korona virüs salgınının, gül üretimini olumsuz etkilediğini, zira fabrikaların gül yağı ve parfümeri üretimlerinin durduğunu belirtmiştir. GBÇ'na göre; pandemi döneminde gül yağının bir kilosu, 3200 Avroya kadar düşmüştür. Örneğin 2021 yılında bir gül yağı fabrikası, üretilen gül yağlarını toplamıştır. 2020 ve 2021 yıllarında gül ve gül yağına talep düşmüş, öncelik temel gıda, sağlık ve enerjiye verilmiştir. Salgın döneminde kimse evinden dışarı çıkmadığından kozmetik ürünlerinin satışı da düşmüştür. Bunun yanında çiftçilerin bahçeleriyle ilgilenmelerinde bir sıkıntı yaşanmamış, gül üretimi devam etmiştir. Sadece işçi bulmada, işçilerin getirilip götürülmesinde sorun yaşanmıştır. 100-150 dönüm gül bahçesi olan büyük üreticiler, 2021 yılında üretilen gülün yarıya yakınına toplayamamıştır. GBÇ'na göre toplu taşımada getirilen kısıtlamalar, işçilerin getirilip götürülmesinde sıkıntı yarattığından yetiştirilen gülün yarısı toplanamamıştır. Bu sene gül toplamada bir sıkıntı olmamıştır.

GBÇ, gül yetiştirmede senede iki veya üç defa bahçenin çapalandığını, gübre atıldığını, budandığını, ilaçlandığını, bu işlemlerin çoğunun traktörle, gül toplamanın ise elle yapıldığını, traktör olmadan çoğu işlemlerin yapılamayacağını belirtmiştir. GBÇ masraflar konusunda şöyle demiştir: "İşçinin araçlarla getirilip götürülmesinde de mazot yakılmaktadır. Tüm bu masraflar işçi ücretlerine yansımaktadır. Bir işçinin bir günlük getirilip götürülmesi için bu yıl 40 TL ücret alındı. İşçilere de bir kilo gül toplama ücreti olarak, yerine göre ortalama 5 TL ödendi. Bir işçi 60 kg gül toplasa 300 TL işçilik, ayrıca bir işçi için de 40 TL de nakliye ücreti ödenmiş oldu. Bu yıl gülün kilogram ücreti tüccarlar tarafından 16 ila 18 TL olarak ödeniyor. Eylül ayına geldik Gülbirlik daha gül fiyatlarını açıklamadı. Bu durumda üreticinin elinde bir kg gülden 8-9 TL para kalmış oluyor. Gübre fiyatları da çok pahalı. 50 kg lık gübre 700 TL. Bu sene gülün kg fiyatı 20 TL'nin altında olursa zarar edeceklerini söyleyen üreticiler oldu."

GBÇ gül üretimine yönelik devletten beklendilerini, aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

"1. Devlet bölgesel olarak çiftçinin hangi ürünü üreteceğini belirlemelidir. Herkes her şeyi istediği gibi üretmemelidir. Artık gül, Isparta, Burdur, Afyon'un yanında, Datça'da, hatta Mardin'de bile üretilmektedir. Gül fidanları, buradan Mardin'e gönderildi. Lavanta popüler oldu, şimdi her yerde lavanta var. Devletimizin bir tarım politikası yok. Herkes istediği ürünü üretiyor ama satamadığı zaman elinde kalıyor. Zarar ediyor. Güneykent'te de

gül üretiliyor ama orada yetişen ürün buradakinden 2 TL daha pahalı. Orası daha yüksek, üretilen gülden elde edilen gül yağı oranı da daha yüksek. Güneykent'in toprağı ve havası, gül üretimini olumlu yönde etkilemektedir.

2. Devlet üreticiye destek veriyor ama ekilmeyen, dikilmeyen yerler için de destek ödendiğini duyuyorum.

3. Bir diğer husus destekleme ödeneklerinin geç ödenmesidir. Örneğin çiftçi 2021 yılının Ekim ayında tarlasını ekiyor. Destekleme ücreti alabilmek için başvurularının son tarihi 30 Haziran. Çiftçi 2022 yılının Temmuz ayında ekinini biçiyor. Destekleme ücretleri ise 2023 yılının Ocak ayında yatırılıyor. Dönemsel olarak desteklemenin yapılmasının daha uygun olacağını düşünüyorum. Taban fiyatlar çok geç açıklanıyor. Gülbirlik hala açıklamadı (02/09/2022 itibarıyla). Taban fiyat açıklanmadığından özel sektör gülden kg fiyatını 16 TL'den de, 18 TL'den de alabiliyor. İhtiyacı olan çiftçi parasını erken alabilmek için tüccara vermeyi tercih ediyor. Ama üreticilerin büyük bir kısmının, gülden Gülbirlik'e verdiğini söyleyebilirim. “

GBÇ, özel sektörde büyük işletmelerin olduğu gibi küçük çaplı aile işletmelerinin de olduğunu, bu nedenle küçük aile işletmelerinin desteklenmesi, “büyük balığın küçük balığı yutmasına izin verilmemesi” gerektiğini belirtmiştir. Bunun için kendi çapında gül yağı üreten çiftçilerin, küçük aile işletmelerinin de gül yağı üretmesini öğrenmeleri, gül yağının kalitesine önem vermeleri gerekir. Gül yağı ve gül suyu telef edilmemelidir. Örneğin imbiğin kazanının altı çok yakılırsa gül yağı yanık kokabilir. Kalitesi düşük olur. Yavaş ve ağır yakılırsa, beklediğinden gül suyu ekşime yapabilir. GBÇ geçen yıl ürettiği gül yağını kontrol ettirirken, petrol kokusu tespit edildiğini, araştırdıklarında kazanın içine araba anahtarı düştüğünü, bu nedenle gül yağından yabancı madde kokusunun geldiğinin anlaşıldığını ifade etmiştir. Ayrıca kavak ağacının odunu çabuk geçtiğinden, çam odunu ise is yaptığından, kazanların altında yakılan odun seçimi de önemli olmaktadır. Isparta ve çevresinde 100 yıldan fazla süredir gül ve gül yağı üretimi yapılmasına rağmen, günümüzde kalite daha da önem kazanmıştır. Laboratuvarlarda gül yağının içinde ne olduğu, nasıl üretildiği anlaşılmaktadır.

GBÇ, gül üretiminin üç sac ayağının olduğunu; bunların üretim faktörleri (üretici, arazi şartları, ortam vb.), maliyet ve bilimsel yöntem olarak sıralanabileceğini belirtmiştir. GBÇ, iki yıldır gül yağı üretimi yaptığını, iki yıllık üretimle gülhane kurmak için yaptığı masrafı çıkardığını belirtmiştir. GBÇ ayrıca geleceğe yönelik plan olarak kısa vadede şu anki kazanımlarını korumak, uzun vadede ise büyümek olduğunu ifade etmiştir. GBÇ'nin halen gülhane için yaptığı işlemler, yatırımlar devam etmektedir.

GBÇ son söz olarak, ekilecek yerlerin belirli olması, gül ekilecek yerlerin toprak analizlerinin yapılması, çiftçiye, üreticiye yol gösterilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Çiftçilerimiz kendi isteklerine göre ekim yapmamalıdır.

Gül üreticisi (G.Ü.) (Z.K.), 23 dekar gül bahçeleri olduğunu, bugüne kadar bu bahçelerden en fazla 12,5 ton gül elde ettiklerini, ayrıca gülhane kurduklarını ve yetiştirdikleri gülden gül yağı elde ettiklerini belirtmiştir. Kocası ve oğlu ile birlikte çalışmaktadır. Yetiştirdikleri gülden tamamını gül yağı yapma imkanı olmadığından, bir kısmını gül olarak satmaktadırlar. Kazan kapasitesi 100 kg'dır ancak bir seferde 75 kg gül işleyebilmekte, günde 2 veya 3 sefer gül yağı alabilmektedirler.

G.Ü., yetiştirdikleri gülü hem Gülbirlik'e, hem de tüccara sattıklarını, Gülbirlik'in gül alımında kota uyguladığını, 5 yıllık üretilen gül ortalaması kadar gül aldığını, bu nedenle kota fazlası yetiştirilen gülü tüccara da sattıklarını ifade etmiştir. 2022 yılında 8 ton civarında gül alabilmişlerdir. G.Ü. yetiştirilen gül miktarının, bakıma bağlı olduğunu, son iki yıldır gül bahçesine suni gübre atmadıklarından verimin de düşük olduğunu belirtmiştir. Gül bahçesine gübre atmamasının nedeni, pahalı olmasındandır.

G.Ü., gül kazanının fabrikasyon olmadığından biraz daha düşük gül yağı aldıklarını, bu sene (2022) 3,5 ton gül işlediklerini, 700 ml gül yağı aldıklarını belirtmiştir. Ölçümleri litre cinsinden tespit etmiştir. Ağırlık olarak yaklaşık 600 gr'dır. G.Ü., gül yağının satışının, alıcıyla anlaşmaya bağlı olarak litre veya kilogram olarak yapıldığını, perakende satışlarda mililitre cinsinden satışın daha yaygın olduğunu ifade etmiştir. G.Ü., ürettikleri gül yağının bir kilosunun fiyatının 10.000 Amerikan Doları (\$) olması gerektiğini, bu fiyat üzerinden pazarlık yaptıklarını, gr fiyatını ise 220 TL olarak söylediklerini belirtmiştir. Bu fiyattan satabildiklerinde masraflarını karşılamakta ve kâr edebilmektedirler. Bunun yanında kredi borcunu ödemek için, mecburiyetten çok daha düşük fiyattan, örneğin 1 kg'ını 55.000 TL ve 80.000 TL'den satan üreticilerin de olduğu görülmüştür. G.Ü., fabrikasyon olarak üretilen gülyacağının biraz daha ucuz olduğunu zannettiğini belirtmiştir. Buna gerekçe olarak; fabrikada 3 tondan 1 kg gülyacağı elde edilirken, kendisinin ise 5 tondan daha fazla gülden ancak 1 kg gülyacağı elde etmesini söylemiştir. Ayrıca imbiğin sisteminde kaçaklar da olabileceğini, satış fiyatının belirlenmesinde alıcıyla pazarlığın da etkili olduğunu ilave etmiştir.

G.Ü., Gönen Belediye Başkanının girişimiyle, gül yağı üreticilerinin bir araya gelmesi ve ortak olarak gül yağının pazarlanması yönünde görüşmelerinin olduğunu, ancak üreticilerin ferdi olarak çalışmayı tercih etmelerinden dolayı bu girişimin gerçekleşmediğini belirtmiştir.

Gül üreticisi Z.K.ya; GBÇ (Ü.P.)'ın gül yağı çıkarırken kullanılan suyun arıtılmasına ihtiyaç duyulduğunu, bu suyun bitkilere zararlı olduğunu söylediği, bu konudaki düşünceleri sorulmuştur. G.Ü.; bu konuda bir bilgisi olmadığını,

kazanda kaynatıldıktan sonra kalan posayı özel olarak yaptırdığı kazanlara aldığını, suyunu da soğuduktan sonra önceki yıllarda kanalizasyona verdiklerini, bu yıl ise evlerinin önünde yetiştirdikleri sebzeye verdiklerini söylemiştir. Bu suyla sulanan domateslerin, tat, koku ve verimlerinde herhangi bir olumlu veya olumsuz değişim görmediklerini belirtmiştir. Gül posasını da toprağa atmaktadırlar. G.Ü., kalan posanın gübre gibi değerlendirilebileceğini, en azından bahçelerindeki toprağı havalandıracağını, kazandan çıkan sıcak suyun bitkilere zarar verebileceğini ifade etmiştir.

G.Ü., korona virüs salgını döneminde, bahçelere gidip gelme ve gül üretimi açısından olumsuz bir durum yaşanmadığını ifade etmiştir. Bununla birlikte gül ve gül ürünlerinin tüketimi daha az olmuştur. Ayrıca okullar uzaktan eğitime geçtiğinden, devlet ve özel kesimde çalışanlar dönüşümlü olarak işe gittiklerinden, işçi bulma daha kolay olmuştur. 23 dekar bahçeden gül toplamak için haliyle işçiye ihtiyaç olmaktadır.

G.Ü., Gülbirlik'in önce 5 TL, daha sonra 5 TL olmak üzere 1 kg gül için 10 TL avans verdiğini, ancak hala fiyat açıklamadığını (21/9/2022), fiyat açıkladıktan sonra aradaki farkı da vereceğini, özel şirketlerin ise 18 TL'den gül aldığını belirtmiştir. Geçen yıl mazotun bir litresi 7 TL iken, bir kg gül de 7 TL idi. Bu nedenle G.Ü., 1 kg gülün, en azından 1 litre mazot fiyatına eşit, bugün itibarıyla 23-24 TL olmasını düşündüklerini ilave etmiştir<sup>4</sup>. G.Ü., geçen sene 1 kg gül için işçiye 2,65 TL öderken, bu sene 4,5 TL ödediklerini, kendi minibüsleri ile işçileri getirip götürdüklerini, işçilerin kahvaltı ve yemeklerini ise yanlarında getirdiklerini ilave etmiştir.

G.Ü., artan enerji ve petrol fiyatlarından dolayı birçok çiftçinin gül üretimini bıraktığını, gülleri söktüğünü belirtmiştir. Yakın bir arkadaşı, 60 dekarlık gül bahçesinin 50 dekarını sökmüş, geri kalanını da dibinden budayarak gül üretimini azaltmıştır. Bu şekilde budayarak, gül üretimine iki yıl ara vermiş olacaktır. Gül üretimini bu şekilde azaltan, bırakan birçok çiftçiyi bildiklerini de ilave etmiştir.

G.Ü., geçen yıl 120 TL'den aldığı gübreyi bu senenin başında 570 TL'den aldıklarını, her yıl gül bahçesine 12 torba (18-46-0 Diamonyum Fosfat) gübre atarken bu sene 9 torba atabildiklerini ifade etmiştir. Bir ara bu gübrenin 1200 TL'ye çıktığı da olmuştur. Gübre fiyatları son bir yılda en az 4-5 kat artmıştır. G.Ü., bazı ilaçları da pahalı olduğundan almadıklarını, ilacı ve gübreyi mümkün olduğunca idareli kullandıklarını belirtmiştir. Örnek olarak 9 dönüme 9 torba gübre atılması gerekirken 6 torba gübrede bırakmışlardır.

G.Ü., gül üretimine yönelik devletten beklentilerini şu şekilde sıralamıştır:

"1. Bildiğim kadarıyla gül, dünyada üç ülkede (Türkiye, Bulgaristan ve Hindistan) yetiştirilmektedir. En büyük gül yetiştiricisi ülke Türkiye olmasına rağmen devletin gül üretimine yeteri kadar destek vermediğini, gül politikası olmadığını düşünüyorum. Buğday, arpa, fındıkta olduğu gibi gülde de taban fiyat belirlenmesi gerekir. Bu hususu Gülbirlik'e de ilettik. Üretici, taban fiyat belli olursa, buna göre tedbirini alacak, belirlenen fiyat kurtarmayacaksa belki de üretmeyecektir. Üretici mayıs ayından haziran ortasına kadar topladığı gülün ödemesini ekim ayında ancak alabilmektedir. İşçinin ücreti ise gül toplama bitince ödenmektedir.

2. Özel yatılara, ÖTV ve KDV alınmadan, alınsa bile çok az alınarak mazot verilmektedir. Aynı uygulama, tarımda da kullanılabilir. İnsanımız suistimal edebilir ama önlem alınabilir. ÇKS'de üretim yapılan yerler ve ürünler bellidir. ÇKS'de kayıtlar esas alınarak çiftçiye, daha uygun fiyattan mazot verilebilir. Tarım Kredi halen mazot satmaktadır. Tarım Kredinin ÇKS'ye kayıtlı çiftçiye, ÖTV ve KDV'siz veya daha düşük oranlarda, yetiştireceği ürüne bağlı miktarda mazot satması sağlanabilir. Devletten beklentim özetle taban fiyat belirlenmesi, mazot desteği ve uygun fiyatla mazot satılmasıdır."

G.Ü., özel sektörden herhangi bir beklentisi olmadığını, en düşük maliyetle en yüksek kârı elde etmek isteyeceğini belirtmiştir.

G.Ü., üniversitelerin toprak analizi yapılmasında, öğretim üyeleri ve ziraat mühendislerinin bölgeyi dolaşıp üreticiye kullanılacak ilaç, gübre tavsiyesinde bulunarak, bakımın nasıl yapılacağını anlatarak çiftçiye destek olabileceğini belirtmiştir. Bahçelerin bakımı ve ilaç konusunda; "Ben yeterli ve gerekli ilacı kullanıyorum, ama yan taraftaki komşum dikkat etmediği takdirde hastalık benim ürüme de bulaşıyor. Ayrıca kullanılan ilaçlar, gül üzerinde kalıntı yapıyor. 4-5 sene önce ürünümüz zarar gördü. Yan komşumuz esterli ekin ilacı kullanmış. 3,5 ton gül alabileceğimiz 18 dekarlık bahçeden, 800 kg gül ancak alabildik. Gönen İlçe Tarım Müdürlüğüne gittiğimizde, güle hastalık bulaştığı, oradaki gülü köklememiz gerektiği söylendi. Gülü Isparta İl Tarım Müdürlüğüne götürdük. Oradaki yetkili, ekin ilacından dolayı gülün zarar gördüğünü söyledi. İlçe Tarımdaki yetkilileri, birkaç kez havanın uygun olduğu ve bahçenin çamurlu olmadığı günlerde, kendi aracım ile güllüğe de götürüp destek aldığım oldu. Isparta bölgesi gül bölgesi ama gülden anlayan yeterli uzman olmadığını gördüm. Geçen yıl Ankara'dan gül çekimi yapmaya eylül ayında geldiler. Çekim yapmaya gelen ekip, gülün mayıs ayında açtığını bilmiyor." demiştir. G.Ü., gübrenin, ilacın ve mazotun pahalı olduğunu, bu nedenle devlet tarafından -Tarım Bakanlığı- çiftçinin desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır. G.Ü., TRT ve Halk TV'de gül üretimine yönelik program da yaptığını ilave etmiştir.

<sup>4</sup> Türkiye Petrolleri Anonim Ortaklığı verilerine göre 20/9/2022 tarihi itibarıyla 1 litre mazotun fiyatı 23,35 TL'dir.

G.Ü., geleceğe yönelik olarak, gül kazanını büyütebileceğini, ilave kazan alabileceğini, gül bahçesine yönelik ise bakım ve yetiştirme konusuna dikkat edeceğini belirtmiştir. G.Ü., gül yetiştirmek için emek, kaynak ve zaman harcadıklarını, üretim maliyetleri artmış bile olsa yakın zamanda gül üretiminden vazgeçmeyeceklerini ilave etmiştir. Bu konuda; “Bir oğlumuzu evlendirdik. Evlendirilecek bir oğlum daha var. Ayrıca rakımı yüksek bir yer bulabilirsem, orada gül yetiştirmeyi de düşünüyorum. Tarlapınarı'nın üst tarafında, Güneykent'e yakın yerler, gül üretimi için daha uygundur.” demiştir.

G.Ü., ilave olarak gül üretiminde toplu hareket edilmesinin uygun olacağını belirtmiştir. Bu konuda; “Duyduğum kadarıyla Bulgaristan'da çiftçiler, gül bahçelerini 7 yılda bir yeniliyorlar. Gönen kadar bir alanda, tüm gül bahçelerini, devletin de desteğiyle komple söküp yeni fidanlar diktiklerini duydum. Böylece hastalıklar, yaşlı fidanlardaki düşük verim önlenmiş, bahçe tazelenmiş olmaktadır. Ürün yetiştirilmediği yıl, Bulgaristan devleti üreticiyi desteklemektedir. Çiftçiler bunu tek başlarına yapamazlar. Toplu hareket edilmesi ve devletin desteği gerekir.” demiştir.

G.Ü., ilaçlamada da toplu hareket edilmesinin gerekli olduğunu vurgulamıştır. Bu konuda; “Koşnil hastalığının önlenmesi için toplu ve aynı dönemde ilaçlama önemlidir. Koşnil çok kötü bir hastalıktır, bulaştığı taktirde bahçeyi kurutuyor, bahçeyi kaybediyorsunuz. Bir bahçede koşnil görüldüğü zaman, arılar, kuşlar bu hastalığı diğer bahçelere de taşımaktadır. Bu nedenle toplu hareket edilmesi çok önemlidir. Biz ilaçlama yapmamıza rağmen bahçede koşnil görüldü. Hastalık bulaşan gülleri kesip yaktık, bu şekilde ayakta kalabildik. Yan komşularımız, pahalı diye ilaçlama yapmıyorlar, yapanlar da yeterli ilaç yapmadıkları zaman hastalık görülmektedir. Tarım ilaçları pahalı olduğundan merdiven altı üretilen ilaçların da kullanıldığını duyduk.” demiştir.

G.Ü., son olarak gül üreticilerinden bir kısmının ürününü sigorta yaptırdığını, bilirkişilerin getirilip götürülmesinin masraflı olduğunu, çözüm olarak İlçe Tarımda görevlilerin bu konuda görevlendirilebileceğini belirtmiştir.

Baladız Muhtarı (B.M.) (M.E.), köyün % 85-90'ının gül üretimi ile ilgilendiğini, ancak geçen sene ile bu sene arasındaki farklı fiyat nedeniyle yetiştirilen gül miktarında da değişkenlik olduğunu belirtmiştir. B.M. Baladız'daki köylünün ve kendisinin gül üretimi konusunda; “İki sene önce fiyatlar düşüktü, ancak bu sene gül fiyatları iyi olduğundan daha fazla üretici gül yetiştiriyor. Fiyatlara göre yetiştirilen gül miktarında azalma çoğalma oluyor. Gülbirlik bugün gül fiyatlarını açıkladı, kilosu 22 TL. Özel sektör Gülbirlik açıklamadan gül fiyatlarını belirlemiyor ama biraz daha düşük oluyor. Benim 10 dekar kadar gül bahçem var ama suyu olmayan yerlerde kuruma oldu, bu yerlerdeki gülü söktüm. Şu anda 3-4 dekar kadar güllükten 2,5 tona yakın ürün aldım. 2,5 ton gül, önceki yıllara göre daha az. Verimin az olması, yağışla ve sulamayla ilgilidir. Sulu yerlerde sebze ve meyve yetiştirmeyi tercih ettim. Üreticiler, yetiştirdikleri gülü Gülbirlik'e de özel sektöre de vermektedir. Çoğu özel sektöre vermektedir. Gülbirlik'e gülünü verenler de çoğalmaya başladı. Gülbirlik bizim temel taşımız ve gül konusunda öncüdür. Yıllardır gül üreticisinin yükünü taşımıştır.” ifadesinde bulunmuştur.

B.M., korona virüs döneminin gül fiyatlarını olumsuz yönde etkilediğini, kozmetik sektörünün de olumsuz etkilendiğini, çiftçinin çalışma düzenini ise çok fazla etkilemediğini belirtmiştir. B.M. ye göre gül üreticisi, her zaman olduğu gibi saat 05'te gül toplamaya başlamış, tarla ve bahçesine gidip gelmede bir sıkıntıyla karşılaşmamıştır.

B.M. ekonomik krizin, petrol fiyatlarının hepsinin birbirine bağlı olduğunu, mazot fiyatlarının üreticiyi etkilememesinin mümkün olmadığını, bugün itibarıyla (12/10/2022) mazotun 28,40 TL olduğunu belirtmiştir. B.M. na göre mazot fiyatları ne kadar artarsa, üreticinin masrafı da o kadar artmaktadır. B.M. gül yetiştirmede en büyük sıkıntının tecrübeli işçi bulma olduğunu, gülün Isparta, Burdur dışındaki bölgelerde de örneğin Denizli'de yetiştirilmeye başlandığını, gül denilince akla Isparta geldiğini, ama ticari kaygılarla başka yerlerde gül üretiminin de engellenemeyeceğini ilave etmiştir. B.M. tecrübeli işçi bulmada sıkıntı olduğundan geçen yıl 2,5-3 TL olan bir kg gül toplama ücretinin bu sene 5 TL olduğunu, gül toplayan işçilerin genelini yabancı (Suriyeli, Afganistanlı) olduğunu belirtmiştir.

B.M. “Gül üretimine yönelik devletten ne bekliyorsunuz?” sorusuna şu şekilde cevap vermiştir: “Gülbirlik daha bugün gül fiyatını 22 TL olarak açıkladı. Bu senenin nasıl geçeceğini bilmiyoruz. Sezon başında gül fiyatları açıklanırsa, üretici de özel sektör de bir yol çizecek. Gül sezonu bitiyor, ekim ayında gül fiyatı açıklanıyor. 22 TL güzel bir fiyat ama çok geç açıklanması iyi olmuyor. Geçen sene Gülbirlik 8 TL olarak açıkladı ama biz 7 TL'den vermiştik. Fiyatlarla üreticinin emeği arasında bir denge olması gerekir.”

B.M. gül üretimine yönelik özel sektörden bir şey beklemediğini, Gülbirlikten daha düşük bir fiyat vermesinin doğal olduğunu belirtmiştir.

B.M. gül üretimine yönelik üniversitelerin araştırma yaparak üreticiyi bilgilendirmelerinin iyi olacağını, örnek olarak dikensiz güllerin de yetiştirildiğini duyduğunu, ilaçlama, yeni üretim teknikleri açısından seminerler düzenlenirse üreticiler için uygun olacağını belirtmiştir. B.M. na göre teknoloji ilerlemiş, yeni teknolojilerin gül üretimine getirebileceği yenilikleri de üniversiteler çiftçiye anlatabilir. B.M.; Baladız'da gülhanesi olan ve gül yağı çıkaran bir üreticinin olmadığını, gül yetiştirenlerin güllerini Gülbirlik'e veya özele verdiğini, ancak 15-20 dekar güllüğü olan bazı arkadaşlarının gülhane kurmayı düşündüklerini söylemiştir.

B.M. “Geleceğe yönelik planlarınız nedir?” sorusuna; “Biz istiyoruz ki gül, Isparta yöresine has bir ürün olarak kalsın. Başka yerlerde üretilmesin. Gülün Isparta’da yetiştirilmesine yönelik çalışmalar olsun. Devletimizden, üniversitemizden gül üreticisine daha fazla destek verilsin, bilgilendirme yapılsın. Gül fiyatları sezon başında açıklansın.” şeklinde cevap vermiştir.

S.S. Gülgönen Tarımsal Kalkınma Kadın Kooperatifi Başkanı (K.K.B.) (N.Ö.), gül üretimi ile ilgili faaliyetlerini şu şekilde anlatmıştır: “Ben kendimi bildim bileli, daha doğrusu aklım erdi ereli gül bahçelerinin içerisindeyim. Önceleri iki dönüm gülümüz vardı. 1986 yılında babam altı dönüm daha gül bahçesi kurarak toplamda sekiz dönümde gül yetiştirmeye başladı. O yıllarda bu kadar büyük gül bahçesi kurmak, herkes tarafından çılgınlık olarak görüldü. Zamanla gülün para etmediği dönemlerde bazıları güllerini kesti, üretimi azalttı. Biz hiç bir zaman gülü kesmedik, yetiştirmeye devam ettik. Değişik yerlerden, örneğin Sütçüler’in köylerinden işçi getirerek gülü topladık. Şimdi Isparta’dan işçi getiriyoruz. Babamdan kalan yerde abim gül üretmeye devam ediyor. Bizim de beş dönüm kadar gül bahçemiz var. Buradan 3,5-4 ton civarında ürün alıyoruz. Normalde beş dönümden beş ton almamız gerekir ama hava durumu, yağış miktarı, bakım, ürün miktarını etkiliyor. Yetiştirdiğimiz gülü yarı yarıya, yarısını Gülbirlik’e, yarısını tüccara veriyoruz. Ayın 12’sinde Gülbirlik gül fiyatını açıkladı, 22 TL. Geçen sene bir kg gül bir litre mazota yakındı ama bu sene fark var.”

K.K.B., kooperatifin kurulma amacının da kooperatif ortağı kadınların ev şartlarında ürettikleri ürünlerini, gülle ilgili olarak gül suyu, gül reçeli, gül sirkesi, gül yağını Gönen İlçe merkezinde tüketicilerin beğenisine sunmak olduğunu, kooperatif ortağı ve kooperatif başkan yardımcısı Z.K.nin imbikhanesi olduğunu belirtmiştir. K.K.B., sadece Gönen ilçe merkezinde değil, kooperatif olarak fuarlara, festivallere katıldıklarını, kooperatif ortağı kadınların, ürettikleri ürünleri çok daha uygun fiyatlarla ve kolaylıkla sattıklarını ilave etmiştir. Kooperatifle ilgili olarak; “Yedi kişi ile yola çıktık. Zamanla 31 üyeye ulaştık. Şu anda 24 kooperatif ortağımız var. Isparta bölgesinde gül ve gül ürünleri ile ilgili üretim yapan tek kadın kooperatifi biziz.” açıklamasını yapmıştır.

K.K.B., korona virüs döneminin, gül yetiştirilmesini, gül ürünlerinin üretimini ve pazarlamasını genel olarak olumsuz yönde etkilediğini, işçi yönünden sıkıntı çektiklerini, işçilerin getirip götürülmesinde kısıntılar olduğunu, maliyetlerin arttığını belirtmiştir. K.K.B., korona virüsün tüm dünyayı etkilediği gibi kendilerini de etkilediğini ifade etmiştir. K.K.B. korona virüs döneminin olumlu yönü olduğunu da; “Olumlu yönleri de olmadı değil. Gülün her yönüyle bir şifa olduğu, anti bakteriyel özellikleri olan bir ürün olduğu ve sağlığımız açısından olmazsa olmazımız olduğunu öğrendik. Sattığımız ürünlerden çok güzel dönüşler aldık. İçtiğiniz suların içerisinde koyanlardan tutun da her gün eline yüzüne dezenfektan olarak kullananlara kadar.” şeklinde açıklamıştır.

K.K.B., mazot fiyatının çok pahalı olduğunu, bu pahalılığın gül üretimini etkilediğini, henüz bahçelerini işleyemediklerini belirtmiştir. Enerji ve petrol fiyatlarının pahalı olması konusunu; “Özellikle mazotun pahalı olması, sadece gül üretimini değil, tarımsal faaliyetleri çok fazla etkiledi. Bu yıla kadar, Gönen’de olmayanların tarlalarını da kiralayıp buğday, pancar ekiyorduk. İlk defa bu sene tarla kiralamıyoruz. Eşim, bu seneki kadar zor duruma düşmediğimizi söylüyor. Kiraladığımız bir çok araziye sahiplerine geri verdik. Onlar da biz ne yapalım, İstanbul’dan gelip araziye ekecek halimiz yok, bize birilerini bulun diyorlar. Bırakın başkasının toprağını, biz kendi toprağımızı işleyemiyoruz. Üretici neredeyse traktörün çalıştıramaz hale geldi, toprağını, bahçesini tam anlamıyla işleyemiyor. İnsan gücü ile yaptırma işçi maliyetleri fazla geliyor, bu sebeple üretim düşüyor. Çiftçinin, üreticinin maliyetleri çok yüksek, bu nedenle pazar bulma konusunda da sıkıntılarımız oluyor.” şeklinde açıklamıştır.

K.K.B. gül üretimine yönelik devletten beklentilerini şu şekilde açıklamıştır; “Fiskobirlik veya Çaykur, fındık ve çayda bir taban fiyat açıklıyor. Çay Rize’ye, fındık Giresun’a has bir ürün ise gül de bu yöreye has bir ürün. Gülün de taban fiyatının açıklanmasını isteriz. Bizim kooperatifimizde en fazla gül ürünlerini üretip satıyoruz. Kooperatif işine girene kadar gül suyunun önemini bilmiyordum. Ama muhteşem bir ürün olduğunu anladım. Gülle ilgili dergileri de takip ediyorum. İran’da çok fazla gül yetiştirildiğini okudum. Yetiştirdikleri gülü de kendi ülkelerinde kullanıyorlar, dışarıya satmıyorlar. Gül, Türk Cumhuriyetlerine de götürüldü, orada yatıştırılmak isteniyor ama verim alamadılar. Denizli Köy-Kop (S.S. Denizli Bölgesi Köy Kalkınma ve Diğer Tarımsal Amaçlı Kooperatifler Birliği) Başkanı M.V. Beyi ziyaret etmiştik. Kendisi gül üretimini yaygınlaştırdıklarını, gülyağı üretimine başladıklarını söyledi. Güneydoğuda, Denizli’de gül yetiştirildiğini biliyorum ama güldeki yağ oranı ve kalitesi nasıl olur zaman gösterecek.”

K.K.B. gül üretimine yönelik özel sektörün, kozmetik ve parfümeri alanında dünya çapında söz sahibi olacak şekilde üretim yapması gerektiğine inandığını ifade etmiştir. Özel sektör için şunları söylemiştir: “Yıllardır bu işi yapıyoruz neden bu gül üretiminin bir alt yapısını kuramadık? Ülkede gül yağını üretiyoruz, doğru. Fransa’nın küçük bir kasabasında kokuya dönüşüyor ve biz bunu, sattığımız fiyatın kat kat üstünde fiyatlar vererek geri alıyoruz. Gül yağını neden biz kendi ülkemizde katma değeri yüksek bir ürüne dönüştüremiyoruz? Kozmetik sektöründe niçin biz de olmayalım? Dışarıya satalım ama ülkemizde de işleyelim. Bütün kokuların ham maddesi gül. Bu gül Isparta ve çevresinde yetişiyorsa buradaki üniversiteler olur, çevredeki farklı üniversiteler olur, gül ve gül ürünleri ile ilgili niçin bölümlerimiz yok? Gönen’de meslek yüksekokulu var. Örnek olarak aromaterapi ile ilgili iki yıllık okul olabilir. Çocuklarımız niçin bunun eğitimini alamıyorlar? Gülün eğitimini veren okul olsa, ben de okumak isterim.”

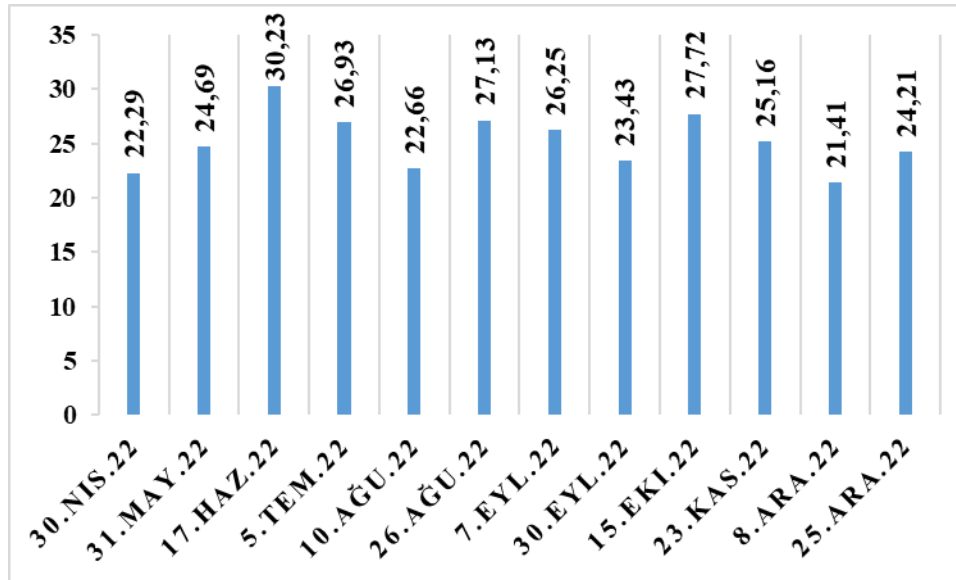
K.K.B. gül üretimine yönelik üniversitelerin özellikle ziraat fakültelerinden ilaçlama, bakım konusunda bilgilendirme beklediğini, kendi bahçesinin yanı sıra kızının, abisinin ve komşusunun gül bahçesinde bu yıl koşnil hastalığının çok fazla görüldüğünü, toplu ilaçlama yapılması yönünde girişimleri olduğunu, bu konuda Gönen kaymakamı ile de görüştüğünü belirtmiştir. Ancak toplu ilaçlama konusunda sonuç alamamışlardır.

K.K.B. “Geleceğe yönelik planlarınız, beklentileriniz nedir?” sorusuna şu şekilde cevap vermiştir: “Girdi maliyetleri düşürülsün. Devlet destekleme, hibe vermesin ama yeter ki ürünümüz değerinde satılsın. Maliyetler azaltılsın, fabrikalar kapatılmasın, çalışır hale gelsin, bizler üretelim, emeğimizin karşılığını alalım. Öyle bir duruma geldik ki tüketim çılgınlığı var ama üretim çok az. Sadece gül değil, tarım çok önemli. Benim arazim var, toprağım var. Gübremi alamıyorum, ilaçlama yapamıyorum. Bu sene ekip dikemeyeceğim. Yazık değil mi toprağa?”

Son olarak şunu eklemek istiyorum. Geleneklerimizde var, gençlerimiz evlenecekleri zaman kız istemeye gelinir. Aileler adettir sorarlar: -Oğlumuz ne işyapar? -Çiftçidir! diye söylendiğinde hayatta kızını vermezler. Damat adaylarının 3 kuruşa bir yerde çalışmasını, ya da memur olmasını isterler. Keşke herkes çiftçi olsa, keşke herkes bir şeyler üretse! Oğlunuz ne iş yapar sorusuna çekinmeden ve gururla -Oğlumuz çiftçidir! denileceği günleri hayal ediyorum.”

## SONUÇ

Üretim ve ihracat verileri incelendiğinde Türkiye'nin, dünya gül yağı üretiminin en büyük payını karşıladığı görülmektedir. Bununla birlikte gerek yapılan çalışmalarda gerekse mülakata katılanların ifadesinde, gülcülükte üretim maliyetlerinin yüksek olduğu görülmektedir. Üretim maliyetini yükselten kalemlerin başında mazot fiyatları gelmektedir. Mülakata katılan üreticiler, mazot, gübre ve ilaç fiyatlarının yüksek ve değişken olduğunu belirtmişlerdir. Rusya-Ukrayna savaşı, dünyada yaşanan ekonomik krizin de etkisiyle petrol fiyatları gül hasadının yapıldığı mayıs ve haziran aylarında, oldukça yüksek bir seyir izlemiştir. Türkiye Petrolleri Anonim Ortaklığının resmi İnternet sitesindeki Isparta İli Gönen İlçesi geçmiş dönem akaryakıt fiyatları verileri esas alınarak mazot fiyatları Şekil 1’de sunulmuştur. Şekil 1’de görüleceği üzere gül hasadının yapıldığı ve tarımsal faaliyetlerin arttığı mayıs ayında bir litre mazotun fiyatı 30 TL’yi geçmiştir. 2022 yılında akaryakıtta vergi (KDV) oranı %18 olarak uygulanmaktadır. Ayrıca benzin ve motorinde Özel Tüketim Vergisi (ÖTV) alınmaktadır. Örnek olarak pompa fiyatı yaklaşık 27 lira 95 kuruş olan motorinden 2,6 TL ÖTV, 5.3 TL KDV olmak üzere toplam 7,9 TL vergi alınmaktadır. Bir üreticinin ifade ettiği gibi, ÇKS’ye kayıtlı çiftçilere, KDV ve ÖTV’siz ya da %1 gibi sembolik bir oranda vergi uygulanarak mazot satışı yapılabilirdi takdirde çiftçinin üretim maliyeti oldukça düşecektir.



Şekil 1: Mazot Fiyatının Değişimi (TL / Litre)

**Kaynak:** Türkiye Petrolleri Anonim Ortaklığının Resmi İnternet Sitesinden alınarak yazar tarafından üretilmiştir.

Gülbirlik çalışmalarına göre gül üretimindeki sorunların başında; bahçelerin bakımı, ilaçlanması ve gübrenmesinin bilimsel yöntemler yerine geleneksel yöntemler ile yapıldığı, bu nedenle gül verimi ve kalitesinin düşük olduğu belirtilmektedir. Üreticilerle yapılan mülakatta da fiyatların aşırı pahalı olmasından dolayı gübre ve ilacın yeterli olarak atılmadığı ifade edilmektedir. Bu konuda eğitim ve teşvik uygulamaları ile gül üreticilerine devletin destek olmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Ayrıca çoğu üreticinin belirttiği gibi ilaçlamanın, bir bölgede topluca yapılması, hastalıkların önüne geçilmesi açısından önemlidir. Bunun için tarım il ve ilçe müdürlüklerinin çiftçileri yönlendirmesi uygun olacaktır.

2020 yılı verilerine göre Türkiye’de yetiştirilen gülün %84,29’u (Tablo 2) Isparta’dan sağlanmakta ve tarımsal üretim değerinin 115 milyon TL olduğu görülmektedir. Bu üretim değeri, Isparta’da yetiştirilen elma, üzüm ve

kirazdan sonra gelmekte ve Bilir (2010: 2)'in çalışmasındaki gül üretiminin her aileye sağladığı ekonomik katkının düşük olduğu tezini desteklemektedir. Gülün üretim değerinin artırılması, sadece gül üretimi ve gül yağı ihracaatının artırılmasından ziyade katma değeri yüksek kozmetik ürünlerinin de üretilmesi ile sağlanabileceği düşünülmektedir. S.S. Gülgönen Tarımsal Kalkınma Kadın Kooperatifi Başkanının da belirttiği, Örmeci vd. (2012: 133)'in çalışmalarında tespit ettiği gibi Türkiye'nin; resmi kurumlar, özel şirketler, araştırma merkezleri ve eğitim kurumlarının işbirliğiyle kozmetik alanında söz sahibi olabilecek girişimlerde bulunması uygun olacaktır.

Mülakatlarda bir üretici, gülhanesinde ürettiği gül yağının atık suyunun ve posasının çevreye zararlı olduğunu ve arıtmaya ihtiyaç duyulduğunu, diğer bir üretici de atık suyu ve posasını tarlasında gübre olarak kullandığını ifade etmişlerdir. Aynı konu Gülbirlik raporunda da bulunmaktadır. Gülbirlik'e göre gül yağı üretimi esnasında kullanılan ve üretim sonucu açığa çıkan atık sular ve gül posası, doğrudan kullanılmamaktadır.

Baydar vd. (2019: 4)'nin çalışmalarında ise damıtma sonunda su muhtevası yüksek gül posasının, oldukça kaliteli ve ekonomik bir organik gübre kaynağı olduğu, insan ve çevre sağlığı için bir risk taşımadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla gülcülük konusunda hemen hemen her alanda yapılan bilimsel çalışma ve analiz sonuçlarının üreticilere aktarılması önemlidir. Üreticiler ve gülcülükle ilgilenenler için; gül üretim tekniklerinden gül yağı işleme tekniklerine, gül çiçeği hastalıklarından haşerelerle mücadeleyle kadar gülcülük konusunda yapılmış lisansüstü tezler, makaleler vb. birçok bilimsel çalışmanın kısaltılıp sadeleştirilerek broşür, bilgi notu, eğitim notu hazırlanması ve üreticilerin kullanımına sunulmasını uygun olacaktır. Zira Dağlı (2019: 10-19)'nın makalesinde de benzer öneriler bulunmaktadır. Katılımcıların belirttiği bir husus da, üniversitelerin salonlarda değil, alana, bizzat gül üretilen bahçelere çıkarak araştırma, iyileştirme, geliştirme ve çiftçiye destek çalışmaları yapmalarıdır. Üniversitelerde, bölgede yetiştirilen ürünlerin özelliklerine uygun program açılması da tartışılmalıdır.

Gülbirlik, gül üretimi ile uğraşan 12.000 üretici olduğunu ancak üretici ortakların her geçen gün kooperatif mantığından uzaklaştığını, Gülbirlik gibi örgütlenmiş bir kuruluş olmazsa gülcülüğün de zamanla yok olacağını belirtmektedir. Benzer tespitler ve öneriler Altunbaş (2018: 91)'in çalışmasında da yer almaktadır: “gül üreticiliğinde ... yeni örgütlenme modelleri uygulanmalı ve bu örgütlenmelere her türlü destek sağlanmalıdır.” Bu tespitler ışığında gül üreticilerine kooperatiflerine sahip çıkmaları fikrinin benimsetilmesi, devletin de Gülbirlik gibi organizasyonlara destek olması önemlidir. Devletin vereceği destek sayesinde kooperatiflere olan güven ve sahiplenme duygusu artacaktır.

2002 yılından 2021 yılına kadar geçen sürede üretilen gül miktarı, 5.828 tondan 15.259 tona çıkarak %162 artış göstermiştir (Tablo 4). Bununla birlikte Isparta'da ÇKS'ye kayıtlı çiftçi sayısı 2011 yılında 22569 iken 2020 yılında 19812'ye, toplam tarım alanı 901.030,260 dekardan 856.896,319 dekara gerilemiştir (Tablo 5). Gül üretimindeki artışa rağmen tarım alanlarında ve çiftçi sayısındaki düşüş, tarıma olan ilginin de bir göstergesi olarak alınabilir. Mülakata katılan bir üreticinin dediği gibi, gençlerin çiftçiliğe özendirilmesi, daha fazla tarım alanında üretime geçilmesinin teşvik edilmesi, tarım alanlarının boş bırakılmaması uygun olacaktır.

Yerel yöneticiler ve gül üreticileri, korona virüs salgınının tarımsal üretimi olumsuz yönde etkilemediğini, gerekli izinlerin verildiğini, tarla ve bahçelerine gittiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte seyahat ve sağlık tedbirleri kapsamında getirilen kısıtlamalar, üretim maliyetinin yükselmesine sebep olmuştur.

Gül üretimine yönelik devletin bir politikası olması, yetiştirilecek ürünlerin planlama çerçevesinde üreticiye bildirilmesi ve gerekli teşviklerin zamanında verilmesi, üretici açısından teşvik edici olmaktadır. Bir üreticinin, “Herkes istediği ürünü üretiyor ama satamadığı zaman elinde kalıyor. Zarar ediyor.” ifadesi, planlamanın önemini ve çiftçilerin ekonomik durumunu göstermektedir.

2022 yılında gülün taban fiyatı, gül hasadının yapıldığı mayıs ayından beş ay sonra, 12 Ekim 2022 tarihinde açıklanmıştır. Mülakata katılanların ifadelerinden, fındık ve çayda olduğu gibi gülde de taban fiyat olması ve bu fiyatın gül hasat zamanında açıklanması, üreticilerin emeklerinin karşılığını almaları bakımından önemli olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak Türkiye'nin gül yağı üretiminde lider konumunu sürdürmesi, üreticilerle birlikte devletin, özel sektörün ve üniversitelerin birlikte çalışmasına bağlıdır. Bugüne kadar yapılmış bilimsel çalışmalar, uygulamalardan elde edilen tecrübeler, üreticilere aktarılmalı ve hayata geçirilmelidir. Kooperatifler, kooperatif birlikleri, sivil toplum kuruluşu olarak kamu politikası yapımında rol oynayan resmi olmayan aktörlerdir. Bu aktörlerin, vatandaşlarla birlikte tarım politikasında yapılması gerekenleri ve alınması gereken tedbirleri, karar alıcılara ve politika yapanlara uygun platformlarda iletmeleri, üretim ve verimin artırılması açısından önem arz etmektedir.

## KAYNAKÇA

Akman, E.(2019). *Kamu Politikaları*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Altunbaş, H.(2018). *Isparta Gül Üretiminde Kadın Emegi: Üretici Gül Kadınları Derneği*. Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

- Baydar, H. ve S. Kazaz (2013). *Yağ Gülü ve Isparta Gülcülüğü*. Isparta. Tola Matbaa ve Tanıtım Hizmetleri.
- Baydar, H., S. Erbaş, A. Şanlı ve N. Kara (2019). “Yağ Gülü (*Rosa damascena* Mill.)’nün Damıtma Atığı Olan Posanın Element İçeriği ve Değerlendirme Olanakları Üzerine Bir Araştırma”. *Türk Bilim ve Mühendislik Dergisi*. 1(1): 1-4, 2019. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/912189> Erişim Tarihi: 31.01.2023.
- Bilir, S. (2010). *Isparta İlinde Gülcülük ve Ekonomik Önemi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Coğrafya Anabilim Dalı, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Çetin, M. ve A. Yücesoy (2020). “Covid-19 Sürecinde AB ve Türkiye’nin Tarım Politikalarına Yeniden Bakış”. *Yeni Türkiye Dergisi*, sa.113, ss.175-182, <https://avesis.istanbul.edu.tr/yayin/57013b20-20e9-4c00-b385-cc79efc95872/covid-19-surecinde-ab-ve-turkiyenin-tarim-politikalarina-yeniden-bakis>. Erişim Tarihi: 31.01.2023.
- Dağlı, İ.(2019). “Türkiye’de Yağ Gülünün Son On Yıldaki Ekonomik Gelişimi ve Sektöre İlişkin Mevcut Sorunların Analizi”. *Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Uygulamalı Bilimler ve Güzel Sanatlar Dergisi* (SOSGÜZ), Yıl: 2019, Cilt: 1, Sayı: 1, ss.:10-20. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/823219>. Erişim Tarihi: 31.01.2023.
- Dye, Thomas R. (1987), *Understanding Public Policy*, (Sixth Edition) Prentice Hall Inc., London, England.
- Erdoğan, M.Ö. (2020). *Türkiye’de Tarım Politikaları ve Arayış*, İNSAMER, 22.01.2020. <https://www.insamer.com/tr/uploads/pdf/etkinlik-turkiye-de-tarim-politikalari-ve-arayislar.pdf>. Erişim Tarihi: 31.01.2023.
- Ergun, T. (2004). *Kamu Yönetimi: Kuram Siyasa Uygulama*, Ankara: TODAİE Yayınları.
- Ersan, R. (2020). *Isparta gülü (Rosa Damascena Mill.) potansiyel tarım alanlarının ekolojik modellenmesi*, Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Toprak Bilimi ve Bitki Besleme Ana Bilim Dalı, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Eryılmaz, B. (2015). *Kamu Yönetimi Düşünceler- Yapılar- Fonksiyonlar - Politikalar*, Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Heywood, A. (2012). *Siyasetin Temel Kavramları*, (Çev. Hayrettin Özler), Ankara: Adres Yayınları.
- Gökdal, A. (2018). *Mikrobiyal yağ üretiminde gül yağı atık materyalinin kullanılabilirliğinin araştırılması*, Anadolu Üniversitesi / Fen Bilimleri Enstitüsü / İleri Teknolojiler Ana Bilim Dalı, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Khattawi, S.M.T.E. (2017). *Hippodamia Variegata (Goeze, 1777) (Coleoptera: Coccinellidae)’nın Macrosiphum Rosae (Linnaeus, 1758) (Hemiptera: Aphididae) Üzerindeki İşlevsel ve Sayısal Tepkisi*. Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Örmeci K.M.Ç., M. İkiz ve V. Demircan (2012). “Türkiye’de Yağ Gülü (*Rosa damascena*) Üretimi ve Ticaretinin Gelişimi”, *Süleyman Demirel Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 7 (1):124-134, 2012. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/308738>. Erişim Tarihi: 23.01.2023.
- Tarım Ürünleri Piyasaları Gül, (2020). T.C. Tarım ve Orman Bakanlığı Tarımsal Ekonomi ve Politika Geliştirme Enstitüsü (TEPGE) Raporu Ocak 2022. <https://arastirma.tarimorman.gov.tr/tepge/Belgeler/PDF%20Tar/2022-Ocak20Piyasa%20Raporu--+.pdf>. Erişim Tarihi: 23.01.2023.
- Tarım Ürünleri Piyasaları Gül, (2022). T.C. Tarım ve Orman Bakanlığı Tarımsal Ekonomi ve Politika Geliştirme Enstitüsü (TEPGE) Raporu Ocak 2022. <https://arastirma.tarimorman.gov.tr/tepge/Belgeler/PDF%20Tar%20Ocak-2022%20Piyasa%20Raporu--+.pdf>. Erişim Tarihi: 24.01.2023.
- Türk Dil Kurumu. (2023), Güncel Türkçe Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim Tarihi: 24.01.2023.
- Türkiye Petrolleri Anonim Ortaklığı (2023). Geçmiş Dönem Akaryakıt Fiyatları. <https://www.tppd.com.tr/tr/gecmis-akaryakit-fiyatları?id=32&county=1035&StartDate=01.05.2022&EndDate=30.09.2022>. Erişim Tarihi: 24.01.2023.



## Obsesif Kompulsif Bozukluk ve Bilişsel Davranışçı Terapisi Üzerine Sistemik Derleme

*On Obsessive Compulsive Disorder and Cognitive Behavioral Therapy Systematic Compilation*

### ÖZET

Bu derleme çalışmasının amacı obsesif kompulsif bozukluk yaşayan bireylerde BDT yaklaşımının kullanımını incelemektir. Yapılan bu çalışmada sistemik derleme yöntemi kullanılmış olup saha çalışması ya da herhangi bir ölçek kullanılmamıştır. Sadece Türkçe ve İngilizce dillerinde ele alınan çalışmalar 2005-2022 yılları arasındadır. Bu çalışmalar araştırma makalelerinden oluşmaktadır. Bu derleme çalışması Şubat, 2023 ve Mayıs, 2023 olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Yapılan literatür taraması sonucunda 5 çalışma ele alınmıştır. Ele alınan bu 5 çalışma sonucunda BDT'nin terapiye uyumu artırıcı ve ulaşılabilirliği ve tedavi sonrası kazanımları açısından etkin bir yöntem olduğu görülmüştür. OKB yaşayan bireylere BDT uygulandıktan sonra semptomların büyük ölçüde azaldığı ve ortadan kaybolduğu bulunmuştur. Bu nedenle de OKB tedavisinde BDT tedavi yaklaşımı etkili bir yöntemdir.

**Anahtar Kelimeler:** Obsesyon, Kompulsiyon, BDT

### ABSTRACT

The aim of this review is to examine the use of the CBT approach in individuals with obsessive compulsive disorder. In this study, the systematic review method was used, and no field study or any scale was used. Only studies in Turkish and English languages are between 2005-2022. These studies consist of research articles. This compilation study was carried out in two stages as February, 2023 and May, 2023. As a result of the literature review, 5 studies were discussed. As a result of these 5 studies, it was seen that CBT is an effective method in terms of increasing compliance with therapy and accessibility and post-treatment gains. It was found that the symptoms were greatly reduced and disappeared after CBT was applied to individuals experiencing OCD. Therefore, the CBT treatment approach is an effective method in the treatment of OCD.

**Keywords:** Obsession, Compulsion, CBT

### GİRİŞ

Obsesif Kompulsif Bozukluk (OKB); obsesyon (takıntı) ve kompulsiyonların (zorlantıların) beraber görüldüğü ruhsal bir bozukluktur. Obsesyonlar; ısrarlı, kronik, istem dışı olarak bireyin zihnine gelen düşünce, imge ve itkililerdir. Buna karşılık kompulsiyonlar, obsesyonların neden olduğu kaygı ve huzursuzluğu gidermek için gerçekleştirilen davranışlar veya zihinsel eylemler olarak açıklanmaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). OKB; toplumda sıklıkla görülen ve bireylerin işlevselliğini kötü olarak etkileyen bir bozukluktur (Dilbaz & Karamustafalıoğlu, 2008). OKB, sıklıkla görülen bir bozukluk olmasının yanı sıra günlük yaşamı ve sosyal ilişkileri kötü etkilemesinden dolayı ilgili araştırmalar artmaya başlamıştır. Buna ek olarak 2019 yılında tüm dünyayı etkileyen COVID-19 salgınının yol açtığı sonuçlar, alanda yapılan araştırmalara yeni bir gündem yaratmaktadır (Okray, 2021). Obsesyon ve kompulsiyonlar, bireylerin zamanının çoğunu tüketmesine neden olmakta, iş ve sosyal hayatlarını kötü etkilemektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Genellikle çocukluk ve ergenlik zamanlarında ortaya çıkmakta ve farklı bozukluklarla birlikte görülebilmektedir (Diler vd., 1999). Başlangıç yaşı çocuklukta 10–11, erken yetişkinlikte 19–23'tür ve iki kez zirve yapar (Yolga Tahiroğlu & Çelik, 2016). OKB; nüfusun yaklaşık olarak %2'sinde görülmekte, belirgin sıkıntıya ve işlevselliğin bozulmasına sebep olmaktadır (Bloch vd., 2002; Okray, 2021). WHO verilerine göre OKB, işlevselliğin bozulmasına sebep olan fiziksel ve psikolojik bozukluklar arasında ön sıralarda gelmektedir (WHO, 1999). Yapılan güncel araştırmalara göre OKB, en çok görülen dördüncü ruhsal bozukluktur. Ülkeden ülkeye yaşam boyu yaygınlığı değişmektedir. Türkiye'de yaşam boyu prevalansı %2,5-6,2, 12 aylık prevalansı ise %0,5-5,6 olarak saptanmıştır (Bayar & Yavuz 2008).

OKB için en sık kullanılan tedaviler; bilişsel davranışçı terapi (BDT), ilaç tedavisi veya ikisinin bir kombinasyonudur (Krone vd., 1991; Fals-Stewart & Lucente 1994). Yapılan çalışmalar obsesif kompulsif bozukluğun bilişsel ve davranışsal boyutlarının olduğunu ve tedavisinde hem yararları hem de ulaşılabilirliği açısından bilişsel davranışçı terapinin etkinliğini desteklemektedir (Şafak vd., 2014). Literatürde OKB'nin tedavisinde, bilişsel davranışçı terapinin etkili bir tedavi biçimi olduğuna yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmada da bilişsel davranışçı terapinin, OKB üzerindeki etkisinin ortaya konması amaçlanmıştır.

Çiğdem Gök<sup>1</sup>   
Meryem Karaaziz<sup>2</sup> 

### How to Cite This Article

Gök, Ç. & Karaaziz, M. (2023). "Obsesif Kompulsif Bozukluk ve Bilişsel Davranışçı Terapisi Üzerine Sistemik Derleme", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:50; pp:2799-2805. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70451>

Arrival: 04 May 2023  
Published: 30 June 2023

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

<sup>1</sup> Lisans Öğrencisi, Yakın Doğu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji, Lefkoşa, Kıbrıs, Türkiye

<sup>2</sup> Assoc. Prof. Dr., Yakın Doğu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji, Lefkoşa, Kıbrıs, Türkiye

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

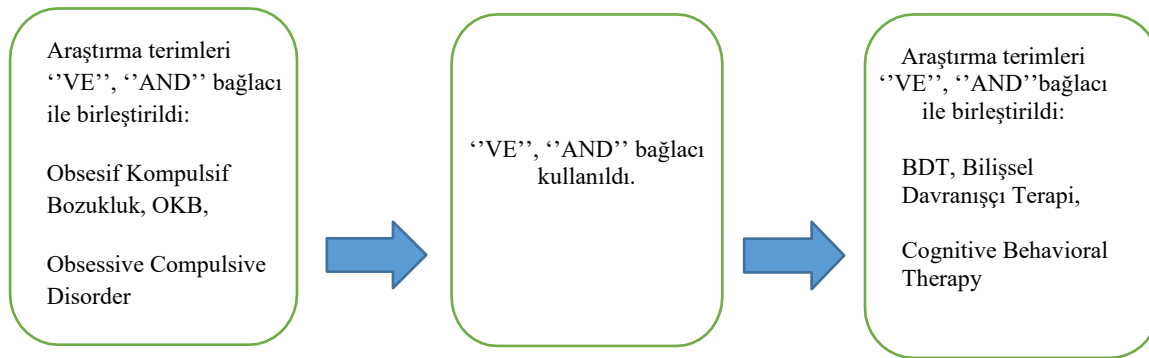
Yapılan bu çalışmada sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Herhangi bir saha çalışması veya ölçek kullanılmamıştır. Sistematik derleme, belirlenen bir araştırma sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla araştırma sorusunu içeren ilgili çalışmaların daha önceden belirlenen kriterler çerçevesinde birleştirilerek sentezlenmesidir (Yılmaz, 2021).

### Tasarım

Çalışma boyunca makalelerin seçilmesi ve tanımlanması gibi bütün aşamalar PRISMA (Sistematik İncelemeler ve Meta-Analizler için Tercih Edilen Raporlama Öğeleri) yönergeleri doğrultusunda yürütülmüştür (Moher vd., 2009).

### Literatür Araştırması

Araştırmada 2005'ten 2023 yılına kadar olan Google Akademik veri tabanından Türkçe ve İngilizce olarak yayımlanmış, ilgili anahtar kelimelerle özet ve tam metnine ulaşılabilen araştırma makaleleri değerlendirilmiş olup, gözden geçirme sürecinde tutarlılığı sağlayabilmek için başlıktaki kelimelere yönelik basit bir arama algoritması uygulanmıştır. Araştırmacıdan kaynaklanabilecek hataları en az düzeyde tutabilmek için çalışmaların başlık ve özet kısımları uygunluk yönünden ilk olarak Şubat 2023 ve ikinci olarak Mayıs 2023'te sistemli bir şekilde incelenmiştir. Çalışmaların özetinde ve başlığında yeterli bilginin olmadığı durumlarda, gerekli verilere tam metinden ulaşılmış ve değerlendirilmiştir. Reddedilmiş çalışmalar ayrı ayrı kaydedilmiş olup dışlanma nedenleri gösterilmiştir. İnceleme aşamasında kullanılmış olan arama terimleri şunlardır:



**Şekil 1:** İnceleme Sürecinde Kullanılan Arama Terimleri.

**Kaynak:** Yazar tarafından üretilmiştir.

**Tablo 1:** Araştırmaya Dâhil Edilme ve Dışlama Kriterleri.

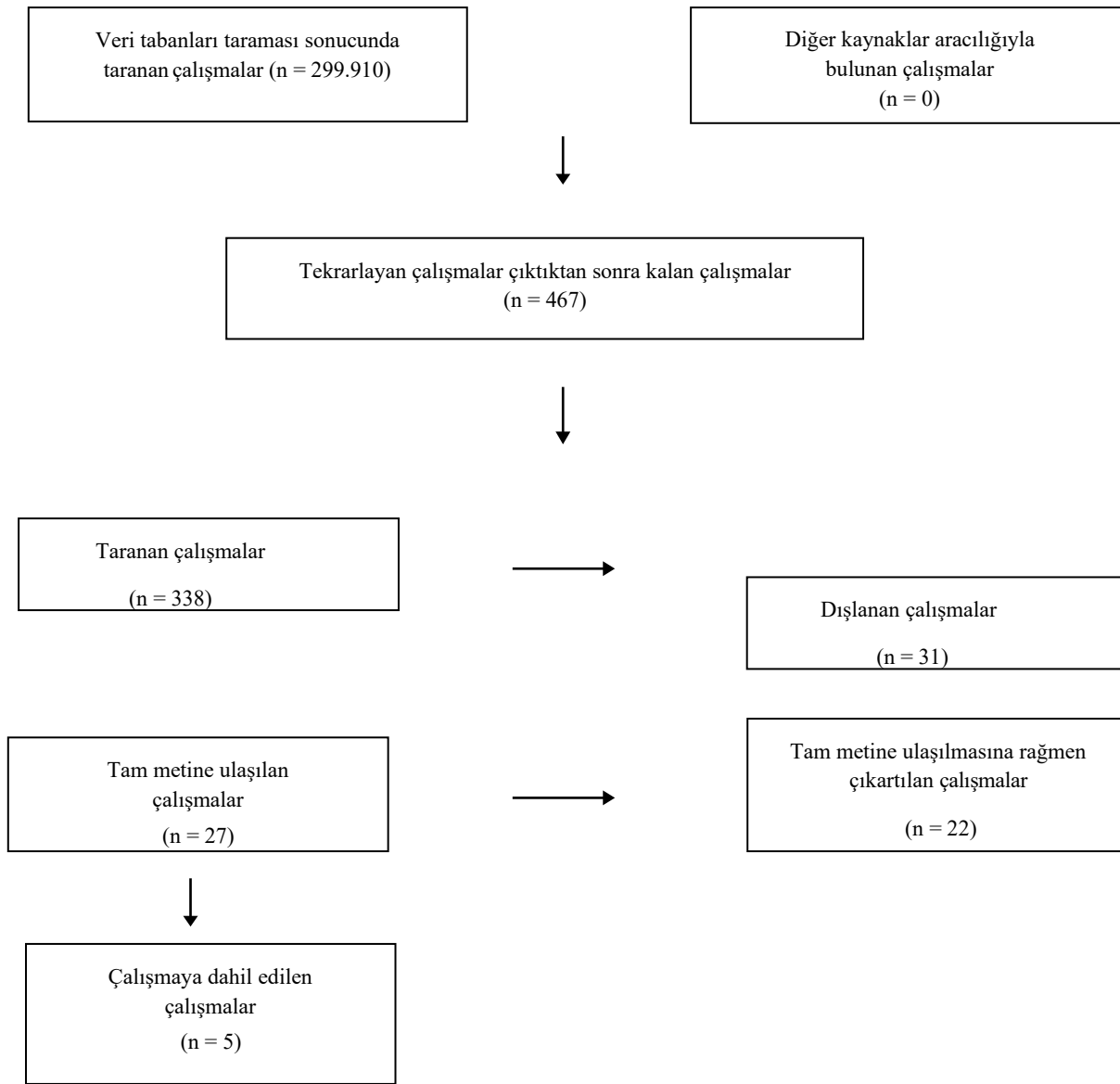
Dâhil Etme Kriterleri	Dışlama Kriterleri
<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ OKB ve BDT tedavisi ile ilgili konuları ele alan çalışmalar;</li> <li>✚ Google Akademik veri tabanında kullanılan Türkçe makaleler;</li> <li>✚ Google Scholar veri tabanında kullanılan İngilizce makaleler;</li> <li>✚ Konuyla ilgili araştırma makaleleri.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Gri edebiyat, tezler, kohort tasarımına sahip el yazmaları;</li> <li>✚ Çalışma protokolleri, kurumsal raporlar veya yerel veya endekslenmemiş dergilerden veya kitaplardan metinler;</li> <li>✚ Sistematik derlemeler.</li> </ul>

**Kaynak:** Yazar tarafından üretilmiştir.

## BULGULAR

Çevrimiçi olarak, Google Akademik veri tabanında yapılmış olan taramada, Obsesif Kompulsif Bozukluk ve Bilişsel Davranışçı Terapi başlığı ile toplam 2.910 çalışmaya ulaşılmış olup, bu çalışmalar arasında 7 tanesi taranmış ve içeriğe uygun olmayan çalışmalar dışlanmıştır. Google Scholar veri tabanında yapılmış olan taramada ise, Obsessive Compulsive Disorder and Cognitive Behavioral Therapy başlığı ile toplam 297.000 çalışmaya ulaşılmış olup, bu çalışmalar arasında 20 tanesi taranmış ve içeriğe uygun olmayan çalışmalar dışlanmıştır.

2005-2022 yılları arasında uygun olan yalnızca 5 kesişen çalışma değerlendirmeye alınmıştır. Bu çalışmalar Kanada, Birleşik Krallık, Türkiye, İtalya ve Almanya'da yapılmıştır. 5 kesişen çalışmanın içinde 2005, 2010 ve 2021 yıllarından birer tane, 2022 yılından ikişer tane çalışma bulunmuştur. Bu çalışmaların hepsi araştırma makalesi olup, BDT'nin OKB'yi nasıl tedavi ettiği üzerinde durmuştur. Bu sistematik derleme içerisinde ele alınan araştırmalarda katılımcıların yaş aralığı sırasıyla 18-65, 16-64, 15-18, 18 yaş üstü ve 18 yaş üstüdür. Şekil 2'de çalışmaya dâhil edilen çalışmalar PRISMA akış diyagramı şeklinde verilmiştir. Araştırmada yer alan arama kriterlerine uymayan, psikofarmakolojik araştırmalar, olgu sunumları, sistematik derlemeler, meta-analizler ve takip çalışması olmayan çalışmalar tam metinlerine ulaşılmasına rağmen dışlanmıştır.



**Şekil 2:** Çalışmanın PRISMA Akış Diyagramı.

**Kaynak:** Yazar tarafından üretilmiştir.

2005 yılında, 18-65 yaş arasında 83 yetişkin hasta üzerinde yapılan çalışmada OKB için bireysel olarak uygulanan bilişsel davranışçı terapinin etkinliğini araştırmak amaçlanmıştır. Çalışma bireysel olarak uygulanan BDT ve ERP'yi kıyaslamaktadır. Çalışmada, katılımcılara Yale-Brown Obsesif-Kompulsif Ölçeği (YBOCS) ve Obsesyonel İnanç Ölçeği (OBQ) uygulanmıştır. Katılımcılar, BDT veya ERP almak için rastgele atanmıştır. Katılımcılara 12 hafta boyunca 50-60 dakikadan oluşan seanslar uygulanmıştır. Tüm katılımcılar tedavi öncesi, tedavi sonrası ve tedaviden 3 ay sonra değerlendirildi. Tedaviyi 59 katılımcı tamamlamıştır. Tedaviyi tamamlayan hastalara göre tedavi sonrası ve 3 aylık takipte BDT ve ERP arasında YBOCS puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çalışma sonucunda BDT grubunda daha fazla katılımcı (yaklaşık üçte ikisi) klinik iyileşme durumuna ulaşmış ve bunu sürdürmüştür (Whittal vd., 2005).

2010 yılında, 16-64 yaş arasında 37 yetişkin hasta üzerinde yapılan çalışmada OKB için kamu tarafından finanse edilen bir klinikte rutin olarak uygulanan formülasyona dayalı bilişsel davranışçı terapinin etkinliğini araştırmak amaçlanmıştır. Çalışmada katılımcıların OKB semptomları şiddetini ölçmek için YBOCS uygulanmıştır. Terapistler, katılımcılara OKB için bireyselleştirilmiş formülasyona dayalı bilişsel davranışçı terapi uygulamıştır. Çalışmada her bir katılımcıya ortalama 13 seans yapılmıştır. Çalışmanın sonuçları OKB hastaları için bir klinik araştırmanın sınırlılıkları dışında verilen bilişsel davranışçı terapinin eşdeğer derecede etkili olduğunu fakat daha geniş bir örneklem üzerinde araştırılması gerektiğini göstermektedir (Houghton vd., 2010).

2021 yılında, 15-18 yaş arasında 10 ergen hasta üzerinde yapılan çalışmada OKB için bilişsel davranışçı terapinin temel bileşenlerini araştırma ve OKB'ye sahip ergenlerin bakış açısı üzerinden belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Çalışmada obsesif kompulsif semptomları yüksek olan ve bilişsel davranışçı

terapi uygulanmış katılımcılarla yarı yapılandırılmış formlar aracılığıyla görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılara OKB Ölçeği Çocuk Formu uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda OKB için bilişsel ve davranışsal yöntemlerin beraber kullanılmasının daha etkili olduğu ve semptomların azaltılmasına katkı sağladığı bulunmuştur (Şimşek, 2021).

2022 yılında, 18-35 yaş arasında 393 yetişkin hasta üzerinde yapılan çalışmada ağır OKB'ye sahip yetişkin hastalara uygulanan yoğun BDT'nin etkinliğini araştırmak amaçlanmıştır. Katılımcılar, Almanya düzenlemelerine uygun olarak, klinik karara göre belirlenen sayıda bireyselleştirilmiş BDT almışlardır. Katılımcılara 50 hafta boyunca düzenli olarak gerçekleştirilen 50 dakikalık seanslar uygulanmıştır. OKB belirti şiddeti, yarı yapılandırılmış bir görüşmede Yale-Brown Obsesif-Kompulsif Ölçeği'nin toplam puanı kullanılarak ölçülmüştür. YBOCS, OKB şiddetini belirlemek için altın standart olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmadaki YBOCS puanının güvenilirliği yüksek çıkmıştır. OKB belirtileri ayrıca OKE R (Obsesif Kompulsif Envanteri Revize) kullanılarak da değerlendirilmiştir. Katılımcılar, son bir ay içinde obsesif kompulsif belirtiler nedeniyle yaşadıkları sorunları 5 puanlık bir ölçekte değerlendirmiştir. Belirti grupları için toplam puan yanı sıra 6 alt ölçek hesaplanmıştır.

Dâhili tutarlılık, hem orijinal versiyonda hem de bu çalışmada kullanılan Almanca uyarlamasında yüksektir. Çalışmanın sonuçları tedavi edilen hastaların OKB belirti şiddetinde anlamlı bir azalma olduğunu ve tedaviyi tamamlayan hastaların belirtilerinde daha yüksek bir azalma olduğunu göstermektedir. Tedavi tamamlayan hastalarda işlevsellikteki iyileşmenin etkisi belirgin bir şekilde daha yüksektir, tedavi tamamlamayan hastalarda belirgin bir şekilde daha düşüktür. Ayrıca, tedavi sonrası takip edilen bir yıllık dönemde, belirti şiddeti belirgin bir şekilde azalmıştır (Kathmann vd., 2022).

2022 yılında, 18-33 yaş arasında 40 yetişkin hasta üzerinde yapılan çalışmada kanıta dayalı prosedürleri ve kabullenme konusunu vurgulayan spesifik bilişsel müdahaleleri birleştiren bir tedavinin etkinliğini doğrulamak amaçlanmıştır. Tüm hastalara OKB için iki kez gerçekleştirilen (tedaviden önce ve 9 ay sonra) YBOCS aracılığıyla psikodiagnostik değerlendirme yapılmıştır. Tüm hastalara özel bir tedavi prosedürü uygulanmıştır. Çalışmanın sonucu obsesif kompulsif bozukluk tedavisi için klinik önemi ve kullanılan BDT tedavisinin belirtilerde iyileşmeyi desteklediğini göstermektedir (Graghani vd., 2022).

**Tablo 2:** OKB Tedavisinde Bilişsel Davranışçı Terapinin Kullanımı

Yazar/Yıl/Ülke	Araştırma Tasarımı	Örneklem	Ölçekler	Müdahale	Sonuçlar
Whittal ve vd./2005/Kanada	Araştırma Makalesi/ Karşılaştırma	83 Yetişkin Katılımcı	Yale-Brown Obsesif-Kompulsif Ölçeği (YBOCS) Obsesyonel İnanç Ölçeği (OBQ)	Ortalama 50-60 Dakikalık 12 Seans BDT	ERP katılımcılarına kıyasla BDT katılımcılarının tedavi sürecinde ve sonrasında iyileşme oranları daha fazladır.
Houghton ve vd./2010/ Birleşik Krallık	Araştırma Makalesi/ Prospektif Çalışma	37 Yetişkin Katılımcı	Yale-Brown Obsesif-Kompulsif Ölçeği (YBOCS)	Ortalama 13 Seans BDT	OKB hastaları için bir klinik araştırmanın sınırlılıkları dışında verilen bilişsel davranışçı terapisinin etkili olduğu bulunmuştur.
Şimşek /2021/Türkiye	Araştırma Makalesi/ Durum Çalışması	10 Ergen Katılımcı	OKB Ölçeği Çocuk Formu	BDT	BDT'nin ergenlerde OKB belirtilerini azalttığı ve yaşam işlevselliğini arttırdığı belirlenmiştir.
Kathmann vd./2022/ Almanya	Araştırma Makalesi/ Deneysel Çalışma	393 Yetişkin Hasta	Yale-Brown Obsesif-Kompulsif Ölçeği (YBOCS) Obsesif Kompulsif Envanteri Revize (OKE R)	Ortalama 50 Dakikalık 50 Seans BDT	BDT uygulanan hastaların OKB belirti şiddetinde anlamlı bir azalma olduğunu göstermiştir.
Graghani ve vd./2022/ İtalya	Araştırma Makalesi/ Deneysel Çalışma	40 Yetişkin Katılımcı	Yale-Brown Obsesif-Kompulsif Ölçeği (YBOCS)	BDT	OKB tedavisi için klinik önemi ve kullanılan BDT tedavisinin belirtilerde iyileşmeyi desteklediğini göstermektedir.

**Kaynak:** Yazar tarafından üretilmiştir.

## TARTIŞMA

Bu sistematik derleme çalışmasına OKB yaşayan bireylerde BDT'nin etkilerini inceleyen araştırma makaleleri dâhil edilmiştir. Bu çalışmanın amacı, sistematik derleme yöntemi ile OKB yaşayan bireylerde BDT'nin kullanılması hakkında alan yazın taraması ile inceleme yapmaktır. Bu çalışmada elde edilen kanıtlara göre BDT'nin kısa sürede

sonuca ulaşabilme yönünden etkili bir yöntem olduğu ve OKB tedavisinde BDT'nin uzun süreli etkili bir yöntem olduğu görülmüştür. Bilişsel davranışçı terapinin amacı, bilişler ve davranışlar üzerinde değişiklik yaparak takıntı ve zorlantıları azaltmaktır (Şafak vd., 2014).

BDT, duyguların ve davranışların belirlenmesinde düşüncelerin büyük etkisi olduğunu öne süren yapılandırılmış bir psikoterapi yöntemidir. Bilişsel ve davranışsal kuramlar BDT'yi oluşturur ve bu kuramlar problem çözme içerir (Özcan & Çelik, 2017). BDT, hastanın yanlış ve uygunsuz öngörülerini tespit edip hastaya göstermeyi ve bu öngörülerini uygun olanlar ile değiştirmeyi amaçlamaktadır. BDT'de geleneksel terapi yöntemlerinden farklı olarak tedavi sürecinde hem terapist hem danışan aktif bir şekilde yer almaktadır. Terapi süreci, terapist ve danışan tarafından işbirliği yapılarak oluşturulmaktadır (Bengisoy vd., 2019). BDT süreci, bilişsel yeniden yapılandırma gibi bilişsel teknikleri ve maruz bırakma ve tepki önleme gibi davranışsal teknikleri kullanır (Derin & Yorulmaz, 2020). Yapılan çalışmalar, OKB belirtilerini azaltmada BDT'nin etkili olduğunu öne sürmüştür. OKB tedavi sürecinde kazanımları ve ulaşılabilirliği açısından BDT, en etkili tedavi yöntemi olmuştur (Koşe, 2010). Bireyin yaşam kalitesinin yükseltilmesinde ve işlevselliğinin artırılmasında BDT'nin önemi vurgulanmıştır (İnci vd., 2016). Sonuç olarak söylemek gerekirse BDT, OKB belirtilerinde ciddi derecede azalma sağlamak ve bireyin kazanımları tedavi sonrasında da korunmaktadır (Şafak, 2012). BDT'nin OKB yaşayan bireylerde etkili bir terapi yöntemi olduğu ve hastaları iyileştirebildiği sonucuna varılmıştır.

BDT'nin OKB üzerindeki etkilerini araştıran çalışmaları karşılaştıracak olursak; 2005 yılında OKB belirtilerine sahip 83 yetişkin hastaya 12 hafta boyunca rastgele BDT veya ERP seansları uygulanmış ve BDT grubunda daha fazla hasta klinik iyileşme durumuna ulaşmıştır (Whittal vd., 2005). 2012 yılında yapılan bir çalışmada yetişkin erkek OKB hastasına haftada iki kez olmak üzere 16 seans BDT uygulanmıştır. Katastrofik düşüncelerinin gerçekleşip gerçekleşmeyeceği ile ilgili ERP yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda hastanın klinik iyileşme durumu BDT'nin etkinliğine bağlanmıştır (Lapsekili & Ak, 2012).

2010 yılında OKB yaşayan 37 yetişkin hastaya bireyselleştirilmiş formülasyona dayalı ortalama 13 seans BDT uygulanmış ve klinik araştırmancının sınırlılıkları dışında verilen BDT'nin etkili olduğu bulunmuştur (Houghton vd., 2010). 2013 yılında yapılan bir olgu sunumunda farmakoterapi ve EKT'ye (Elektrokonvülsif Terapi) dirençli yetişkin erkek hastaya 13 seans BDT uygulanmış ve hastanın belirtilerinde hem klinik hem de klinik ölçüklere göre belirgin azalma görülmüştür (Kuru & Türkçapar, 2013).

2021 yılında obsesif kompulsif semptomları yüksek olan 10 ergen hastaya bilişsel davranışçı terapi uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda BDT'nin OKB semptomlarını azalttığı ve daha etkili olduğu bulunmuştur (Şimşek, 2021). Franklin ve diğerlerinin 1998 yılında çocuk ve ergenler üzerinde yaptığı çalışmada OKB'li 14 hastaya bilişsel davranışçı terapi uygulanmıştır. 14 hastanın 12'si tedavi öncesi YBOCS şiddetine göre en az %50 iyileşmiş ve büyük çoğunluğu izlem sürecinde iyileşmeye devam etmiştir. YBOCS puanlarındaki ortalama azalma tedavi sonrasında %67 ve izlemede %62'dir. BDT'nin, OKB semptomlarını iyileştirmede etkili olduğu bulunmuştur (Franklin vd., 1998).

2022 yılında ağır OKB'ye sahip 393 yetişkin hastaya yoğun BDT uygulaması yapılmıştır. Katılımcılara 50 hafta boyunca düzenli olarak gerçekleştirilen 50 dakikalık seanslar uygulanmıştır. Tedaviyi tamamlayan hastalarda OKB belirti şiddetinde anlamlı bir azalma ve işlevsellikte iyileşme görülmüştür. Ayrıca tedavi sonrası takipte kazanımların korunduğu gözlemlenmiştir (Kathmann vd., 2022). 2019 yılında yapılan çalışmada ağır OKB'ye sahip yetişkin kadın hastaya bilişsel davranışçı terapi uygulanmıştır. Tedavinin ilk aşamasında iki seans değerlendirme ve vaka formülasyonunun ardından altı seans psikoeğitim ve gevşeme eğitimi verilmiştir. Sonrasında hastaya 12 seanslık BDT uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda hastanın OKB semptomları tamamen ortadan kalkmıştır. Tedavi sonrası izlemede hastanın kazanımlarının korunduğu gözlemlenmiştir (Ergüney Okumuş vd., 2019).

2022 yılında OKB yaşayan 40 yetişkin hastaya özel bir tedavi prosedürü uygulanmıştır. Katılımcılara, OKB için iki kez gerçekleştirilen YBOCS aracılığıyla psikodiagnostik değerlendirme yapılmıştır. Çalışma sonucunda BDT'nin semptomlarda iyileşmeyi desteklediği bulunmuştur (Gragani vd., 2022). 2013 yılında yapılan meta-analiz çalışmasında toplam örneklem büyüklüğü 756 katılımcı olan 16 randomize kontrollü çalışma incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda OKB tedavisinde BDT'nin tedavi sonrası birincil sonuç ölçümlerinde kontrol koşullarından daha iyi performans gösterdiği bulunmuştur (Olatunji vd., 2013).

Sonuç olarak görülüyor ki OKB tedavisinde BDT'yi destekleyen benzer çalışmalar mevcuttur. Literatürde BDT ve farmakoterapinin hangisinin daha etkili olduğu tam olarak bilinmemekle birlikte BDT'nin etkinliğini destekleyici yetişkinlerle yapılmış önemli sayıda çalışma bulunmaktadır (Sapmaz Yurtsever & Tekinsav Sütçü, 2016).

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Obsesif Kompulsif Bozukluk, günümüz toplumlarında sıklıkla görülen bir bozukluk olarak karşımıza çıkmaktadır. OKB; obsesyon ve kompulsyonların birlikte görüldüğü psikolojik bir bozukluktur. Obsesyon, istem dışı gelen düşüncelerdir. Kompulsyon ise obsesyonların yarattığı kaygının giderilmesi için yapılan davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Obsesyonlar ve kompulsyonlar bireyin iradesi dışında gerçekleşmektedir. OKB hastaları

gerçekleştirmeleri gereken ritüeller sebebiyle sorumluluklarını yerine getiremezler ve bu ritüeller işlevselliği giderek azaltmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü'nün verilerine göre OKB, bireyin işlevselliğinin bozulmasına neden olan hastalıkların başında gelmektedir. OKB; günlük yaşamı, iş hayatını, sosyal ilişkileri ve aile ilişkilerini kötü şekilde etkilemektedir. OKB semptomları arasında bulaşma obsesyonları, temizlik kompulsiyonları, saldırganlık obsesyonları, kuşku obsesyonları, kontrol etme kompulsiyonları, simetri obsesyonları, somatik obsesyonlar, biriktirme kompulsiyonları, cinsel obsesyonlar ve dini obsesyonlar bulunmaktadır. Araştırmalara baktığımızda toplumlarda OKB semptomları gösteren bireylerin sayısı azımsanamayacak derecededir. OKB yaşayan bireylerin tedavisinde farmakoterapi ve farklı psikoterapi yöntemleri uygulanmaktadır. OKB hastalarının iyileşme sürecinde farmakoterapi ve psikoterapinin birlikte kullanımı daha uygun bulunmuştur. Uygulanan psikoterapi yöntemlerinden bir tanesi de BDT tedavisidir. Bilişsel davranışçı terapi, bireyin uyum bozucu duygu ve davranışlarının değiştirilmesini sağlayan psikoterapi yöntemidir. BDT, OKB tedavisinde bilişler ve davranışlar üzerinde değişim yaparak obsesyon ve kompulsiyonları azaltmayı amaçlamaktadır.

Bulunan 5 çalışmanın sonuçlarına bakıldığında BDT tedavi yaklaşımının obsesif kompulsif bozukluk semptomlarının azalmasında ve ortadan kalkmasında etkili bir psikoterapi yöntemi olduğu görülmüştür. BDT'nin; OKB semptomlarının azaltılmasında, yaşam işlevselliğinin artırılmasında ve tedavi sonrası kazanımların korunmasında etkili olduğu bulunmuştur.

Ülkemizde de BDT yöntemi kullanımı yaygındır. Avrupa ülkelerine baktığımızda obsesif kompulsif bozukluk ile ilgili yapılan çalışmalar, klinik gözlemler oldukça fazladır. Literatüre bakıldığında Türkiye'de OKB için yeterli sayıda ve genişlikte çalışma yapılmadığı görülmektedir. Ülkemizde OKB tedavisinde BDT'nin etkinliği ile ilgili daha fazla çalışma yapıp, BDT günümüzdeki kullanımından daha yaygın hâle gelebilir. Son olarak, klinisyenlerin de BDT yöntemini kullanarak, OKB yaşayan hastaların semptomlarını, etkili bir şekilde tedavi ettiği düşünülmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Bengisoy, A., Özdemir, M. B., Erkıvanç, F., Şahin, S., & Çelik İskifoğlu, T. (2019). Bilişsel davranışçı terapi kullanılarak yapılan araştırma makalelerinin içerik analizi 1997-2018. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(54), 745-793.
- Derin, S., & Yorulmaz, O. (2020). Obsesif kompulsif bozuklukta bilişsel yanlılık değişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12(3), 299-317.
- Eraslan, A. N., & Gürsoy, F. (2021). Obsesif kompulsif bozukluk tanılı çocuklarda bilişsel davranışçı terapi etkinliğini değerlendirme: Üç olgu sunumu. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 122-127. <https://doi.org/10.5455/JCBPR.65195>
- Ergüney Okumuş, F. E., Sertel Berk, Ö., & Yücel, B. (2019). Obsesif kompulsif bozuklukta gevşeme eğitimi ve bilişsel davranışçı tekniklerin uygulanması: Vaka örneği. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 63-68. <https://doi.org/10.5455/JCBPR.10756>
- Franklin, M. E., Kozak, M. J., Cashman, L. A., Coles, M. E., Rheingold, A. A., & Foa, E. B. (1998). Cognitive behavioral treatment of pediatric obsessive compulsive disorder: An open clinical trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 37(4), 412-419. <https://doi.org/10.1097/00004583-199804000-00019>
- Gürek, M. (2022). Obsesif kompulsif bozukluğun tedavisinde bilişsel davranışçı terapi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(130), 306-315. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.62849>
- Gragnani, A., Zaccari, V., Femia, G., Pellegrini, V., Tenore, K., Fadda, S., Luppino, O. I., Basile, B., Cosentino, T., Perdighe, C., Romano, G., Salianni, A. M., & Mancini, F. (2022). Cognitive behavioral treatment of obsessive compulsive disorder: The results of a naturalistic outcomes study. *Journal of Clinical Medicine*, 11(10), 1-19. <https://doi.org/10.3390/jcm11102762>
- Houghton, S., Saxon, D., Bradburn, M., Ricketts, T., & Hardy, G. (2010). The effectiveness of routinely delivered cognitive behavioural therapy for obsessive compulsive disorder: A benchmarking study. *British Journal of Clinical Psychology*, 49(4), 473-489. <https://doi.org/10.1348/014466509X475414>
- Kafes, A. Y. (2021). Obsesif kompulsif bozukluk tedavisinde kullanılan davranışçı müdahale teknikleri: Sistematik derleme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 13(4), 726-738. <https://doi.org/10.18863/pgy.875418>
- Kathmann, N., Jacobi, T., Elsner, B., & Reuter, B. (2022). Effectiveness of individual cognitive behavioral therapy and predictors of outcome in adult patients with obsessive compulsive disorder. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 91(2), 123-135. <http://dx.doi.org/10.1159/000520454>

- Kuru, T., & Türkçapar, M. H. (2013). Farmakoterapi ve elektrokonvulsif tedaviye dirençli bir obsesif kompulsif bozukluk hastasının bilişsel davranışçı terapisi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 173-181.
- Lapsekili, N., & Ak, M. (2012). Obsesif kompulsif bozuklukta bilişsel davranışçı terapi sürecinde yol gösterici: Formülasyon. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 21-27.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman D. G., (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PloS Medicine*, 6(7). <https://doi.org/10.1136/bmj.b2535>
- Olatunji, B. O., Davis, M. L., Powers, M. B., & Smits, J. A. (2013). Cognitive behavioral therapy for obsessive compulsive disorder: A meta-analysis of treatment outcome and moderators. *Journal of Psychiatric Research*, 47(1), 33-41. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2012.08.020>
- Ruso, K. (2022). Obsesif kompulsif bozuklukta bilişsel davranışçı terapinin etkinliği üzerine inceleme: Bir derleme çalışması. *International Journal of Su-Ay Development Association*, 1(2), 96-116.
- Sapmaz Yurtsever, S., & Tekinsav Sütçü, S. (2016). Obsesif kompulsif bozukluğun tedavisinde bilişsel davranışçı grup terapisi: Sistematik bir gözden geçirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(1), 39-60. <https://doi.org/10.18863/pgy.97769>
- Şimşek, M. K. (2021). Ergenlerde kompulsif belirtilere yönelik bilişsel davranışçı müdahalelerin araştırma eğilimleri ve fenomenolojik araştırma temelinde incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, (88), 389-412.
- Whittal, M. L., Thordarson, D. S., & McLean, P. D. (2005). Treatment of obsessive compulsive disorder: Cognitive behavior therapy vs. exposure and response prevention. *Behaviour Research and Therapy*, 43(12), 1559-1576. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2004.11.012>
- Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457-1490. <http://dx.doi.org/10.33206/mjss.791537>

## Diyet Alımının Değerlendirilmesinde Yanlış Özbildirim Problemi

*The Problem of Misreporting in the Assessment of Dietary Intake*

### ÖZET

Beslenme durumunun belirlenmesi, bireyin ihtiyaç duyduğu besin öğelerinin ne ölçüde karşılandığını göstermesi açısından oldukça önemlidir. Diyetle vücuda alınan enerji ve besin ögesi alımının doğru bir şekilde saptanması, diyetin insan sağlığı üzerindeki etkilerinin anlaşılmasını sağlamakta, insan sağlığı ve hastalıklar arasındaki ilişkinin değerlendirilmesinde diyetin rolünü ortaya koymaktadır. Beslenme çalışmalarında katılımcıların diyet alımının belirlenmesinde sıklıkla özbildirimle dayalı yöntemler kullanılmaktadır. Ancak yapılan araştırmalar doğru olmayan özbildirim problemine dikkat çekmektedir. Literatürde özellikle de gelişmiş ülkelerde enerji alımının tüketilenden daha düşük ya da fazla beyan edilmesi birçok araştırmada açık bir şekilde gösterilmiştir. Katılımcılar tarafından, enerji alımının normalden düşük ya da fazla beyanı ile yapılan bu yanlış özbildirim, beslenme çalışmalarının güvenilirliğini olumsuz etkilemektedir. Enerji alımının düşük beyan edilmesi, daha sık karşılaşılan ve bireylerin diyet alımının doğru değerlendirilmesini engelleyen bir durumdur. Düşük bildirim kadar olmamakla birlikte, enerji alımının fazla beyanı da yapılan araştırmalarda gösterilmiştir ve fazla bildirim özellikle küçük yaş gruplarında daha sık görülmektedir. Unutkanlık, vücut ağırlığı, beden memnuniyetsizliği, cinsiyet, yaş gibi faktörler yanlış bildirim nedenleri olarak gösterilmektedir. Düşük ve fazla bildirimde bulunan grupların özelliklerinin bilinmesi beslenme çalışmalarında araştırmacılara katkı sağlayabilir. Enerji alımının düşük ve fazla bildirimleri üzerinde etkili olan faktörlere bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşarak, bireylerin yanlış özbildirimlerinin altında yatan farklı nedenlerin ortaya konulması için daha fazla araştırma yapılmalıdır.

Cansev Meşe Yavuz<sup>1</sup> 

**Anahtar Kelimeler:** Beslenme, Özbildirim, Enerji Alımı, Düşük ve Fazla Beyan

### ABSTRACT

Determining the nutritional status is very important in terms of showing the extent to which the nutritional elements needed by the individual are consumed. If the energy and nutrient intake taken into the body determine correctly, it provides an understanding of the effects of diet on human health, and it reveals the role of diet in the evaluation of the relationship between human health and diseases. Self-report methods are often used to determine the dietary intake of individuals in nutrition studies. However, studies have drawn attention to the problem of misreporting. In the literature, it has been clearly shown in many studies that energy intake is under and overreporting, especially in developed countries. This misreporting energy intake by the participants as lower or higher than normal negatively affects the reliability of nutrition studies. Underreporting energy intake is a situation that is more common and prevents the correct assessment of dietary intake of individuals. Although not as much as underreporting, overreporting of energy intake has also been shown in studies, and overreporting is more common, especially in younger age groups. Factors such as forgetfulness, body weight, body dissatisfaction, sex, age are shown as the causes of misreporting. Knowing the characteristics of under and over reported groups can contribute to researchers in nutrition studies. More research should be done in order to reveal the different reasons underlying the false self-reports of individuals by approaching the factors that affect the under- and over-reporting of energy intake from a holistic perspective.

### How to Cite This Article

Meşe Yavuz, C. (2023). "Diyet Alımının Değerlendirilmesinde Yanlış Özbildirim Problemi", *International Academic Social Resources Journal*, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:50; pp:2806-2812. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70481>

Arrival: 06 May 2023  
Published: 30 June 2023

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

**Keywords:** Nutrition, Self-Report, Energy Intake, Under and Overreporting

### GİRİŞ

Beslenme yaşamın devam etmesi için elzem bir ihtiyaçtır. Yeterli ve dengeli beslenme ise yaşamın tüm dönemlerinde sağlığın korunması için gereklidir. Beslenme durumunun belirlenmesi bireyin ihtiyaç duyduğu besin öğelerinin ne ölçüde karşılandığını göstermesi açısından oldukça önemlidir (Pekcan, 2008). Diyetle vücuda alınan enerji ve besin ögesi alımının doğru bir şekilde saptanması, diyetin insan sağlığı üzerindeki etkilerinin anlaşılmasını sağlamakta, insan sağlığı ve hastalıklar arasındaki ilişkinin değerlendirilmesinde diyetin rolünü ortaya koymaktadır. Diğer yandan diyet alımının belirlenmesi ile de toplumların beslenme politikaları şekillenmektedir (Bailey, 2021). Diyet alımının değerlendirilmesi aynı zamanda popülasyonların beslenmelerinde zaman içerisinde meydana gelen değişimin ortaya konulması açısından da önemlidir (Borrows ve ark., 2019).

Epidemiyolojik araştırmalarda hem çocuk hem de yetişkinlerdeki diyet alımını değerlendirmek üzere farklı yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemlerin bazıları kişilerin beyanına dayalı olduğundan, elde edilen verilerin yanlış rapor edildiğine dair veriler mevcuttur (Oliveira ve ark., 2022; Zainuddin ve ark., 2019; Mendez ve ark., 2011). Düşük ya da yüksek beyan edilen diyet alımları araştırmalarda elde edilen verilerin yanlış yorumlanmasına

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Antropoloji Bölümü, Van, Türkiye



neden olmaktadır. Araştırmacılar, diyet alımının değerlendirildiği çalışmalarda yanlış öz bildirimin dikkate alınması gerektiğini ifade etmektedir (Rasmussen ve ark., 2006; Banna ve ark., 2015).

Diyet alımının yanlış öz bildirimi altında yatan nedenleri anlamaya yönelik yapılan araştırmalarda, bireylerin fazla kilo ya da obezite durumlarının ve cinsiyet faktörünün yanlış öz bildirim üzerinde etkili olduğu bildirilmektedir (Connor, 2020). Ancak bu faktörlerin yanı sıra öz bildirimi etkileyebilecek diğer etmenlerin de ortaya konulması gerekmektedir.

### Diyet Alımının Değerlendirilmesinde Kullanılan Metotlar

Bireylerin beslenme durumunun tespitinde, 24 saatlik besin tüketimi, besin tüketim sıklığının belirlenmesi, diyet geçmişi gibi yöntemler sıklıkla kullanılmaktadır. Özellikle büyük çaplı araştırmalarda kolay uygulanabilir olmaları bu yöntemleri avantajlı kılmaktadır. Ancak bu yöntemler kişilerin öz bildirimlerine dayandığından biyokimyasal testlere göre öznel bir özellik gösterirler (Tablo 1) (Shim ve ark., 2014; Bailey, 2021; Slimani ve ark., 2015).

*24 saatlik besin tüketimi:* Son 24 saat içinde yenilen ve içilen bütün besinlerin sorulması ve kaydedilmesine dayanır. Bu kayıt bir gün ya da birbirini izlemeyen birkaç günden oluşabilir. Besinlerin kaydedilmesinde besin hazırlama yöntemlerinin de belirlenmesi açısından önemli bir yöntemdir. Bu yöntem yüz yüze yapılabildiği gibi, telefon ile de uygulanabilir. Son zamanlarda teknolojinin gelişmesi ile birlikte bilgisayar ortamında da yapılabilmektedir. Bu yöntemin avantajlarından biri katılımcı yükünün fazla olmamasıdır. Bir araştırmacı tarafından yapıldığından sorulara yanıt vermeme olasılığı da en aza indirilir. Olağan diyetin değerlendirilmesi için birden fazla günün değerlendirilmesi gerekmektedir (WHO, 1998; Slimani ve ark., 2015; Castell ve ark., 2015).

24 saatlik besin tüketimi yöntemi, katılımcının beyanına dayanmaktadır. Bu durum da yöntemi öznel hale getirmektedir. Katılımcının hafızasına bağlı olması bu yöntemin sınırlılıklarındandır. Bu nedenle yaşlılarda ve 12 yaşından küçük çocuklarda kullanımı önerilmemektedir. Bu yöntemin kullanıldığı özellikle çocuk ve yaşlılarla yapılan araştırmalarda düşük öz bildirim raporlanmıştır (Castell ve ark., 2015).

**Tablo 1:** Diyet alımının değerlendirilmesinde kullanılan bazı yöntemler

Metot	24 saatlik besin tüketimi	Besin tüketim sıklığı	Diyet geçmişi
Metot	Bir görüşmeci tarafından yapılan açık uçlu anketler	Kendi kendine yapılabilen anketler	Bir araştırmacı tarafından yapılan açık ve kapalı uçlu anketler
Değerlendirilen zaman	Kısa vadeli	Uzun vadeli	Uzun vadeli
Avantaj	Besinler ya da tarifler hakkında detaylı bilgi	Uygun maliyet	Besinler ya da tarifler hakkında detaylı bilgi Olağan diyet alımı
Dezavantaj	Hatırlama güçlüğü Öznel ölçüm Olağan alımı değerlendirmek için daha fazla gün uygulanması gerekli	Besinler ya da tarifler hakkında detaylı bilgi yoktur Hatırlama güçlüğü Öznel ölçüm	Yüksek maliyet ve zaman kaybı

*Besin tüketim sıklığı:* Bireylerin kendi kendine doldurabildiği ya da araştırmacı tarafından yapılan yiyecek ve içeceklerin ne sıklıkla tüketildiğini belirlemeye yönelik soruların bulunduğu bir yöntemdir. Kısa bir süreci sorgulayabildiği gibi, nispeten daha uzun vadeli bir diyeti de ortaya koyabilir. Araştırmanın amacına göre kısa ya da daha detaylı yapılabilir. Katılımcının beyanına dayalı olduğundan öznel bir özelliğe sahiptir. Toplumlara özgü olarak uyarlanabilir (Naska ve ark., 2017; Slimani ve ark., 2015).

*Diyet geçmişi:* 1947 yılında Burke tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntem bireyin olağan diyetinin ortaya konulmasını sağlar. Araştırmacı tarafından derinlemesine bir görüşme ile katılımcının diyet hikayesi hakkında bilgi toplanır. Bu yöntem 24 saatlik besin tüketimini içerir ve sıklıkla 3 günü içeren bir besin tüketim kaydı alınır. Genellikle son bir ay içerisinde yenilen yiyeceklerin kontrol listesini de kapsar. Bu yöntemin uygulanması için araştırmacının iyi bir eğitim alması gerektiğinden büyük çaplı araştırmalarda sık kullanılan bir yöntem değildir (Shim ve ark. 2014; Slimani ve ark., 2015).

### Diyet Alımının Doğru Olmayan Öz bildirimi

Diyet alımında yanlış öz bildirim, literatürde genellikle enerji alımının düşük ve fazla beyanını ifade eden araştırmalar için kullanılmaktadır. Enerji alımının düşük bildirimi fazla bildirimle göre daha yaygındır. Literatürde katılımcıların enerji alımlarını yanlış bildirmelerinin unutkanlık, beden memnuniyetsizliği, sosyal istenirlik gibi nedenlerden kaynaklı olduğu düşünülmektedir (Tooze ve ark., 2012). Yetişkinlerle karşılaştırıldığında çocuk ve adölesanların enerji alımlarına yönelik doğru olmayan beyanlarının altında yatan nedenler ile ilgili daha az bilgi bulunmaktadır (Forrestal, 2011). Araştırmalar hem çocuk ve adölesanlar, hem de yetişkinlerin yanlış öz bildirimde bulunduğunu ortaya koymaktadır (Tablo 2). Avrupa'da yapılan bir araştırmada diyet alımındaki düşük öz bildirimi, 1-3 yaş arası çocuklarda Belçika'da %0.6, Hollanda'da %1.7 oranında belirlenmiştir. 4-10 yaş arası Alman kız çocuklarında %5, Danimarkalı erkek çocuklarında %0.5, 11-17 yaş arası Hollandalı erkeklerde %0.6, Danimarkalı erkeklerde ise %34 oranında saptanmıştır. Aynı araştırmada 14-50 yaş arası kadınlara bakıldığında Hollanda'da %1.1

Almanya'da %14,18-60 yaş arası Fransız kadınlarında %26 düşük özbildirim belirlenmiştir. Diyet alımındaki düşük beyan 60 yaş üzeri Hollandalı kadınlarda %0.4 iken, İspanyol kadınlarında %28 oranındadır (Mensink ve ark., 2013). Latin Amerika popülasyonunda yapılan bir diğer araştırmada düşük özbildirim %12.1 oranındayken, fazla özbildirim ise %14.1 oranında belirlenmiştir (Previdelli ve ark., 2019).

Tablo 2: Enerji alımında yanlış özbildirimi değerlendiren bazı yerli ve yabancı araştırmalar ve özellikleri

Referans	Ülke	Yaş grubu	n sayısı	Metot	Düşük bildirim (%)	bildirim/fazla
Previdelli ve ark. (2019)	Latin Amerika	15-19 yaş 20-34 yaş 34-49 yaş 50-65 yaş	9218	2 günlük 24 saatlik besin tüketimi	8.83/21.01 11.99/14.57 13.09/11.91 13.02/11.7	
Johansen ve ark. (2019)	Norveç	19-69	120	7 günlük 24 saatlik besin tüketimi	29/3	
Murakami ve ark. (2012)	Japonya	6-15 yaş	25.761	Diyet öyküsü	31.6/15.2	
Azizi ve ark. (2005)	İran	16-80 yaş	947	2 günlük 24 saatlik besin tüketimi	31/5	
Magalhães ve ark. (2020)	Portekiz	18-84 yaş	3639	2 günlük 24 saatlik besin tüketimi	28.5/1.4	
Kobe ve ark. (2012)	Slovenya	Adölesan	2813	Besin tüketim sıklığı	Erkek 34/10 Kız 27/11	
Govindaraju ve ark. (2021)	Avustralya	60-≥80 yaş	335	4 günlük 24 saatlik besin tüketimi	Erkek 48/5 Kadın 38/7	
Santos ve ark. (2010)	Brezilya	Adölesan	96	3 günlük besin tüketimi kaydı	64.6/1	
Sur ve ark. (2005)	Türkiye	12-13 yaş	1044	2 günlük 24 saatlik besin tüketimi	Erkek 12.8/- Kız 11.6/-	
Zainuddin ve ark. (2019)	Malezya	18-29 yaş 30-39 40-49 50-59	2890	1 günlük 24 saatlik besin tüketimi	54.3/- 60.6/- 63.4/- 67.5/-	
Garriguet (2008)	Kanada	12-≥70 yaş	16190	1 günlük 24 saatlik besin tüketimi	10.0/-	
Kye ve ark. (2014)	Güney Kore	19-29 30-49 50-64 ≥65 yaş	15133	1 günlük 24 saatlik besin tüketimi	Erkek 20.4/-, Kadın 13.1/- Erkek 33.6/-, Kadın 36.4/- Erkek 23.0/-, Kadın 23.1/- Erkek 23.0/-, Kadın 27.4/-	
Mendez ve ark. (2004)	Jamaika	25-75	891	Besin tüketim sıklığı	Erkek 22.5/23.7 Kadın 38.6/16.0	
Harrison ve ark. (2000)	Mısır	18-60	4500	1 günlük 24 saatlik besin tüketimi	10/-	

### Yanlış Bildirimin Belirlenmesi

Yapılan araştırmalarda enerji alımının yanlış beyanının ortaya konulması amacıyla altın standart adı verilen Çift Etiketli Su (Doubly Labelled Water) yöntemi enerji harcamasının belirlenmesini sağlamaktadır. Bu yöntem bireylerin ifade ettiği enerji alımının doğrulanması amacıyla kullanılır. Ancak yüksek maliyeti ve zor bir teknik olması nedeniyle sıklıkla kullanılmamaktadır (Livingstone ve Black, 2003). Enerji alımının beyanının sorgulandığı diğer bir yöntem, bazal metabolizma hızı ve enerji alımının kesim noktaları ile hesaplanan Goldberg'in eşitliğidir. Enerji alımı: bazal metabolizma hızı eşitliğinden yola çıkılarak yapılır. Elde edilen değer kesim değerlerine göre sınıflanarak enerji alımının yanlış bildirimini değerlendirilir (Goldberg ve ark., 1991). Yapılan araştırmalarda sık kullanılan bir yöntemdir.

Bireylerin beyan ettiği enerji alımının doğrulanmasını sağlayan bir diğer yöntem ise gerçek diyet alımının direkt olarak gözlenmesidir. Ancak bu yöntemin sınırlılığı zaman kaybına neden olması ve bazı hassas gruplara karşı önyargılara neden olabildiğidir (Castro-Quezada ve ark., 2015).

### Düşük Bildirimde Bulunanların Özellikleri

Düşük ya da eksik bildirim gelişmiş ülkelerde ve orta yaş grubunda daha sık görülmektedir (Archer ve ark., 2013; Previdelli ve ark., 2019). Özellikle beden kitle endisi yüksek olan fazla kilolu ya da obez bireylerde daha fazla görüldüğü bildirilmektedir. Wehling ve usher (2019), beden kitle endisi 30 ve üzeri olan yetişkin obez bireyler ile yapılan araştırmaları incelediğinde, beden kitle endisinin 30 ve üzeri olması ile düşük özbildirim arasında anlamlı

ilişki belirlemiştir. Fazla kilolu ve obezlerin normal kiloda olanlara göre enerji alımlarını düşük olarak bildirdikleri yapılan diğer çalışmalarda da saptanmıştır (Kye ve ark. 2014; Lutomski ve ark., 2011). Ülkemizde yapılan bir araştırmada fazla kilolu olan adölesanlar enerji alımını daha yüksek oranda düşük beyan etmişlerdir (Sur ve ark., 2005). Meşe Yavuz ve Koca Özer (2019) fazla kilolu ve obez adölesanlarda düşük beyanın göz önüne alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Diyete yönelik öz bildirimler beden imajından etkilenmektedir. Kanellakis ve ark. (2021) negatif beden imajına sahip kadınların diyet alımlarını düşük bildirme olasılığının iki kat daha fazla olduğunu saptamıştır.

Öte yandan yaş ve cinsiyet faktörü düşük öz bildirimini etkilemektedir. Birçok araştırma, kadınların ve yaşlıların diyet alımlarını daha düşük bildirdiğini belirlemiştir (Mendez ve ark., 2011; Zainuddin ve ark., 2019). Ancak bu durumun tersine Govindaraju ve ark. (2021), düşük bildirim oranlarının erkeklerde daha yüksek olduğunu ve yaş arttıkça düşük beyan oranlarının azaldığını ifade etmiştir. Adams (1998), düşük öz bildirim ile kadın ve genç yaş arasında ilişki belirlemiştir. Cinsiyet-yaş ile düşük öz bildirim arasındaki ilişki tutarsızdır. Bu nedenle cinsiyet ve yaş ile düşük öz bildirim arasındaki ilişkinin ortaya konulması açısından daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Düşük öz bildirim ile sosyoekonomik düzey arasındaki ilişki yeterince tanımlanmamıştır. Bir araştırmada sosyoekonomik düzeyi düşük olanlarda, düşük beyan oranlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Grech ve ark., 2021). Pomerleau ve ark (1999) ise yüksek eğitim düzeyi ve yüksek gelire sahip olanlarda düşük öz bildirim oranlarının daha fazla olduğunu rapor etmiştir. Düşük eğitim düzeyine sahip olanların diyet alımlarını daha az bildirmeleri, zayıf okuryazarlık seviyesi ile ilişkilendirilebilir, ancak sosyoekonomik koşullar ile yanlış öz bildirim arasındaki ilişki daha detaylı araştırılmalıdır (Livingstone ve Black, 2003).

Enerjinin tüketilenden daha düşük beyan edilmesi ile kültürel, psikolojik ve davranışsal faktörler arasında da ilişki bulunabilir. Farklı ülkelerde yapılan çalışmalar, kültürel farkların düşük öz bildirim üzerindeki etkisini göstermesi açısından önemlidir (Mensink ve ark., 2013). Bu durum, toplumların bedenlerine bakış açıları ve bedenlerini algılayış biçimlerinin toplumda ne kadar yaygın olduğuyula ilgili olabilir. Diğer yandan, bir araştırmada diyet alımlarını beyan etmeleri istenen bireylerin yanlış öz bildirimde bulduklarını kabul etmeleri de, sosyal olarak istenen yanıtı vermeye ihtiyaç duymalarından kaynaklı gibi görünmektedir (Livingstone ve Black, 2003).

Enerji alımının doğru olmayan bildirimine ilişkin araştırmalarda düşük bildirimde bulunanların daha az yağ ve karbonhidrat içeren yiyecekler tükettiği belirlenmiştir. Yazarlar eksik bildirim için kötü olarak nitelenen besinlerle ilgili olduğunu belirtmişlerdir (Lafay ve ark., 2000). Ancak Garden ve ark. (2018), sağlıklı gıdaların fazla, sağlıksız besinlerin de daha düşük bildirilmediğini, eksik ya da fazla bildirim besinlerin sağlıklı ya da sağlıksız olmasına dayanmadığını belirtmiştir.

Düşük öz bildirimine yönelik yapılan araştırmalarda çeşitli etmenlerin birlikte ele alınması ve daha detaylı araştırma yapılması, bu durumu etkileyen faktörlerin daha iyi anlaşılması konusuna katkı sağlayabilir.

### **Fazla Bildirimde Bulunanların Özellikleri**

Düşük bildirim kadar sık olmasa da, enerji alımının gerçekte tüketilenden fazla bildirilmesi de yapılan araştırmalarda ortaya konulmuştur ve fazla bildirim daha çok gençlerde görülmektedir. Japonya’da çocuk ve adölesanlarla yapılan bir araştırmada enerji alımının fazla beyanı yaş azaldıkça artmıştır. Ayrıca araştırmada erkeklerde kızlara göre daha yüksek bulunmuştur (Murakami ve ark., 2012). İsveç adölesanlarıyla yapılan araştırmada da erkeklerde fazla enerji öz bildirimini daha yüksek bulunmuştur (Sjoberg ve ark., 2003). Huang ve ark. (2004), Amerikan çocuklarında da benzer durumu tespit etmiştir. Daha küçük çocuklar büyük olanlara göre enerji alımını daha fazla bildirmişlerdir. Yetişkinlerle yapılan bir araştırmada da erkeklerde kadınlara göre daha fazla bildirim olduğu belirlenmiştir (Black, 2000).

Eksik öz bildirim tersine, enerji alımını fazla bildirenlerin de daha düşük beden kitle endisi değerlerine sahip olduğu yapılan araştırmalarda gösterilmiştir. Kobe ve ark. (2012), Slovenya’da adölesanlar ile yaptıkları araştırmada enerji alımını fazla bildiren bireylerin düşük beden kitle endisi değerlerine sahip olduğunu saptamıştır. İranlılar ile yapılan diğer bir araştırmada da enerji alımını fazla beyan edenlerin daha genç ve beden kitle endisi değerlerinin normal beyan edenlere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir (Azizi ve ark., 2005).

Diyet alımında yanlış bildirimine yönelik bir sınırlılık, gelişmiş ülkelerde bu konuda yapılmış araştırmalar fazlayken, gelişmekte olan ülkelere yapılan araştırma sayısının oldukça sınırlı olması ve bu ülkelerdeki eğilimin bilinmemesidir.

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Literatürde diyet alımında karşılaşılan yanlış bildirim problemi açık bir şekilde görülmektedir. Bu problemin altında yatan faktörler yeterince açıklanmamış olduğundan, katılımcının beyanına dayanan araştırmalarda her zaman dikkatli davranılmalıdır. Yapılan araştırmalarda fiziksel, psikolojik, davranışsal ya da kültürel farklı sebeplerle katılımcının diyet alımını düşük ya da fazla beyan edebildiği her zaman göz önüne alınmalıdır. Diyet alımının değerlendirilmesinde daha objektif yöntemlerin geliştirilmesi bu problemi en aza indirebilir. Literatürde mevcut

kullanılan yöntemlerde yanlış beyan etme sorununu ortadan kaldıracak düzenlemeler üzerinde de çalışılmalıdır. Yüksek gelirli ülkelerde katılımcıların eğilimleri bilinse de, özellikle düşük ve orta gelirli ülkelerdeki bireylerin diyet alımlarına yönelik bildirimlerinin ne yönde olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle gelişmekte olan ülkelerde daha fazla araştırma yapılması bu problemin çözümüne katkı sağlaması açısından oldukça önemli olacaktır.

Katılımcının beyanı ile yapılan beslenme araştırmalarında enerji alımının düşük ve fazla bildirim olmak üzere yanlış beyan edildiği gösterilmektedir. Bu nedenle bireylerin beyanlarının kullanıldığı diyet alımına yönelik araştırmalara temkinli yaklaşılması ve bu durumun göz önüne alınması gerekmektedir. Daha fazla yapılacak olan araştırmalarla yanlış öz bildirimin altında yatan diğer nedenler de bir bütün olarak ele alınmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Adams, S.J. (1998). "The dietary intake of people with non-insulin-dependent diabetes (NIDDM): how valid is self-reported intake?". *Journal of Human Nutrition and Dietetic*, *J. Hum. Nutr. Diet.* 11:295-306.
- Archer, E., Hand, G.A., & Blair, S.N. (2013). "Correction: Validity of U.S. Nutritional Surveillance: National Health and Nutrition Examination Survey Caloric Energy Intake Data, 1971–2010". *PLOS ONE* 8(10): 10.1371/annotation/c313df3a-52bd-4cbe-af14-6676480d1a43
- Azizi, F., Esmailzadeh, A., & Mirmiran, P. (2005). "Correlates of under-and over-reporting of energy intake in Tehranians: body mass index and lifestyle-related factors". *Asia Pacific Journal of Clinical Nutrition*, 14(1): 54.
- Bailey, R.L., (2021). "Overview of dietary assessment methods for measuring intakes of foods, beverages, and dietary supplements in research studies". *Current opinion in biotechnology*, 70: 91-96.
- Banna, J.C., Fialkowski, M.K., & Townsend, M.S. (2015). "Misreporting of dietary intake affects estimated nutrient intakes in low-income Spanish-speaking women". *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 115(7): 1124-1133.
- Black, A.E., (2000). The sensitivity and specificity of the Goldberg cut-off for EI: BMR for identifying diet reports of poor validity, *Eur J Clin Nutr*, 54: 395-404
- Burrows, T.L., Ho, Y.Y., Rollo, M.E., & Collins, C.E. (2019). "Validity of dietary assessment methods when compared to the method of doubly labeled water: a systematic review in adults". *Frontiers in endocrinology*, 10, 850.
- Castell, G.S., Serra-Majem, L., & Ribas-Barba, L. (2015). "What and how much do we eat? 24-hour dietary recall method". *Nutricion hospitalaria*, 31(3): 46-48.
- Castro-Quezada, I., Ruano-Rodríguez, C., Ribas-Barba, L., & Serra-Majem, L. (2015). "Misreporting in nutritional surveys: methodological implications". *Nutricion hospitalaria*, 31(3): 119-127.
- Connor, S., (2020). "Underreporting of dietary intake: Key issues for weight management clinicians". *Current Cardiovascular Risk Reports*, 14, 1-10.
- Forrestal, S.G., (2011). "Energy intake misreporting among children and adolescents: a literature review". *Maternal & child nutrition*, 7(2): 112-127.
- Garden, L., Clark, H., Whybrow, S., & Stubbs, R.J. (2018). "Is misreporting of dietary intake by weighed food records or 24-hour recalls food specific?". *European journal of clinical nutrition*, 72(7): 1026-1034.
- Garriguet, D. (2008). "Under-reporting of energy intake in the Canadian Community Health Survey". *Health reports*, 19(4): 37-45.
- Goldberg, G.R., Black, A.E., Jebb, S.A., Cole, T.J., Murgatroyd, P.R., Coward, W.A., & Prentice, A.M. (1991). "Critical evaluation of energy intake data using fundamental principles of energy physiology: 1. Derivation of cut-off limits to identify under-recording". *European journal of clinical nutrition*, 45(12): 569-581.
- Govindaraju, T., McCaffrey, T.A., McNeil, J.J., Reid, C.M., Smith, B.J., Campbell, D.J. & Owen, A.J. (2021). "Misreporting of energy intake among older Australian adults: Prevalence, characteristics, and associations with quality of life". *Nutrition*, 90, 111259.
- Grech, A., Hasick, M., Gemming, L., & Rangan, A. (2021). "Energy misreporting is more prevalent for those of lower socio-economic status and is associated with lower reported intake of discretionary foods". *British Journal of Nutrition*, 125(11): 1291-1298.
- Harrison, G.G., Galal, O.M., Ibrahim, N., Khorshid, A., Stormer, A., Leslie, J., & Saleh, N. T. (2000). "Underreporting of food intake by dietary recall is not universal: a comparison of data from Egyptian and American women". *The Journal of nutrition*, 130(8), 2049-2054.

- Huang, T.T.K., Howarth, N.C., Lin, B.H., Roberts, S.B., & McCrory, M.A. (2004). "Energy intake and meal portions: associations with BMI percentile in US children". *Obesity research*, 12(11): 1875-1885.
- Johansen, A.M.W., Myhre, J.B., Hjartaker, A., & Andersen, L.F. (2019). "Validation of energy intake recorded by a 7-day pre-coded food diary against measured energy expenditure in a group of Norwegian adults". *PloS one*, 14(4): e0215638.
- Kanellakis, S., Sidiropoulou, S., Apostolidou, E., Skoufas, E., Bountouvi, E., Prelorentzou, T., & Manios, Y. (2021). "Association of dietary intake underreporting with body image perception". *Clinical Nutrition Open Science*, 40: 30-37.
- Kobe, H., Kržišnik, C., & Mis, N.F. (2012). "Under-and over-reporting of energy intake in Slovenian adolescents". *Journal of nutrition education and behavior*, 44(6): 574-583.
- Kye, S., Kwon, S.O., Lee, S.Y., Lee, J., Kim, B.H., Suh, H.J., & Moon, H.K. (2014). "Underreporting of energy intake from 24-hour dietary recalls in the Korean National Health and Nutrition Examination Survey". *Osong Public Heal Res Perspect*, 5:85-91.
- Lafay, L., Mennen, L., Basdevant, A., Charles, M.A., Borys, J.M., Eschwege, E., & Romon, M. (2000). "Does energy intake underreporting involve all kinds of food or only specific food items? Results from the Fleurbaix Laventie Ville Sante (FLVS) study". *International journal of obesity*, 24(11): 1500-1506.
- Livingstone, M.B.E., & Black, A.E. (2003). "Markers of the validity of reported energy intake". *The Journal of nutrition*, 133(3): 895S-920S.
- Lutomski, J.E., van den Broeck, J., Harrington, J., Shiely, F., & Perry, I.J. (2011). "Sociodemographic, lifestyle, mental health and dietary factors associated with direction of misreporting of energy intake". *Public health nutrition*, 14(3): 532-541.
- Magalhães, V., Severo, M., Torres, D., Ramos, E., Lopes, C., & IAN-AF Consortium. (2020). "Characterizing energy intake misreporting and its effects on intake estimations, in the Portuguese adult population". *Public health nutrition*, 23(6), 1031-1040.
- Mendez, M.A., Popkin, B.M., Buckland, G., Schroder, H., Amiano, P., Barricarte, A., Huerta, J.M., Quiros, J.R., Sánchez, M.J., & González, C.A. (2011). "Alternative methods of accounting for underreporting and overreporting when measuring dietary intake-obesity relations". *American journal of epidemiology*, 173(4): 448-458.
- Mendez, M.A., Wynter, S., Wilks, R., Forrester, T. (2004). "Underand overreporting of energy is related to obesity, lifestyle factors and food group intakes in Jamaican adults". *Public Health Nutr.* 7:9-19.
- Mensink, G.B.M., Fletcher, R., Gurinovic, M., Huybrechts, I., Lafay, L., Serra-Majem, L., Szponar, L., Tetens, I., Kloosterman, V., Baka, A., & Stephen, A.M. (2013). "Mapping low intake of micronutrients across Europe". *British journal of nutrition*, 110(4): 755-773.
- Meşe Yavuz, C., Koca Özer, B. (2019). "Adölesan Dönem Okul Çocuklarında Beslenme Alışkanlıkları ve Beslenme Durumunun Değerlendirilmesi (Evaluation of Dietary Habits and Nutritional Status in Adolescence Period School Children)". *Journal of Tourism & Gastronomy Studies*, 7(1): 225-243.
- Murakami, K., Miyake, Y., Sasaki, S., Tanaka, K., & Arakawa, M. (2012). "Characteristics of under- and over-reporters of energy intake among Japanese children and adolescents: The Ryukyus Child Health Study". *Nutrition*, 28(5): 532-538. doi:10.1016/j.nut.2011.08.011
- Naska, A., Lagiou, A., & Lagiou, P. (2017). "Dietary assessment methods in epidemiological research: current state of the art and future prospects". *F1000Research*, 6, 926. <https://doi.org/10.12688/f1000research.10703.1>
- Oliveira, P.S., Levy, J., Carli, E.D., Bensenor, I.J.M., Lotufo, P.A., Pereira, R.A., Yokoo, E.M., Sichieri, R., Crispim, S.P., & Marchioni, D.M.L. (2022). "Estimation of underreporting of energy intake using different methods in a subsample of the ELSA-Brasil study". *Cadernos de Saúde Pública*, 38 (7): e00249821
- Pekcan, G. (2008). *Beslenme durumunun saptanması*. Klasmat Matbaacılık, 726, Ankara.
- Pomerleau, J., Østbye, T., & Bright-See, E. (1999). "Potential underreporting of energy intake in the Ontario Health Survey and its relationship with nutrient and food intakes". *European journal of epidemiology*, 15: 553-557.
- Previdelli, A.N., Gómez, G., Kovalskys, I., Fisberg, M., Cortés, L.Y., Pareja, R.G., Liria M.R., Garcia, M.C.Y., Herrera Cuenca, M., Rigotti, A., Guarjardo, V., Zimberg, I.Z., Murillo, A.G., & ELANS Study Group. (2019). "Prevalence and determinants of misreporting of energy intake among Latin American populations: results from ELANS study". *Nutrition Research*, 68: 9-18.

- Rasmussen, L.B., Matthiessen, J., Biloft-Jensen, A., & Tetens, I. (2007). "Characteristics of misreporters of dietary intake and physical activity". *Public health nutrition*, 10(3): 230-237.
- Santos, L.C.D., Pascoal, M.N., Fisberg, M., Cintra, I.D.P., & Martini, L.A. (2010). "Misreporting of dietary energy intake in adolescents". *Jornal de pediatria*, 86: 400-404.
- Shim, J.S., Oh, K., & Kim, H.C. (2014). "Dietary assessment methods in epidemiologic studies". *Epidemiology and health*, 36: e2014009. doi: 10.4178/epih/e2014009
- Sjöberg, A., Slinde, F., Arvidsson, D., Ellegård, L., Gramatkovski, E., Hallberg, L., & Hulthén, L. (2003). "Energy intake in Swedish adolescents: validation of diet history with doubly labelled water". *European journal of clinical nutrition*, 57(12): 1643-1652.
- Slimani, N., Freisling, H., Illner, A.K., & Huybrechts, I. (2015). *Methods to Determine Dietary Intake*. In: *Nutrition Research Methodologies* (JA Lovegrove, L Hodson, S Sharma et al. eds), pp. 48–70. John Wiley & Sons, Ltd: West Sussex, UK.
- Sur, H., Kolotourou, M., Dimitriou, M., Kocaoglu, B., Keskin, Y., Hayran, O., & Manios, Y. (2005). "Biochemical and behavioral indices related to BMI in schoolchildren in urban Turkey". *Preventive medicine*, 41(2): 614-621.
- Tooze, J.A., Krebs-Smith, S.M., Troiano, R.P., & Subar, A.F., (2012). "The accuracy of the Goldberg method for classifying misreporters of energy intake on a food frequency questionnaire and 24-h recalls: comparison with doubly labeled water". *European journal of clinical nutrition*, 66(5): 569-576.
- Wehling, H., & Lusher, J. (2019). "People with a body mass index  $\geq 30$  under-report their dietary intake: A systematic review". *Journal of health psychology*, 24(14): 2042-2059.
- World Health Organization (WHO), Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO), (1998), *Preparation and Use of Food-based Dietary Guidelines, Report of a Joint FAO/WHO Consultation*, Geneva.
- Zainuddin, A.A., Nor, N.M., Yusof, S.M., Irawati, A., Ibrahim, N., Aris, T., & Huat, F.L. (2019). "Under-reporting of energy and nutrient intake is a persistent issue in the Malaysian Adult Nutrition Surveys". *Malays J Nutr*, 25(2): 261-71.

## Sosyal Medyada Benlik Sunumu: Instagram’da Influencer’ların Benlik Sunumunda Sözsüz Davranış Unsurlarına Yönelik Bir Araştırma

*Self-Presentation On Social Media: A Research On The Factors Of Nonverbal Behavior In Influencer’s Self-Presentation On Instagram*

### ÖZET

Benlik, kişilerin kim olduklarını tanımlayan ve kişilerin yaşadıkları çevreyle bağlantılı şekilde anlam kazanan bir kavramdır. Benlik sunumu ise etkileşim sürecinde kişilerin kendi düşünce ve davranışlarını farkında olarak ya da olmadan belirli düzenlemeler getirmeleri anlamına gelmektedir. Gelişen teknolojik altyapılarla birlikte günümüzde artık benlik sunumu yalnızca yüz yüze gerçekleşmemekte ve kişiler çevrimiçi platformlar aracılığıyla kendileriyle ilgili bilgileri başka insanlarla paylaşabilmektedir. Influencer’lar, bu uygulamalardan biri olan Instagram üzerinden kendi takipçi kitlelerine fikir ve önerilerde bulunmaktadır. Bu çalışmada düzenli fotoğraf ve video paylaşımında bulunan Influencer’ların benlik sunumlarında kullandıkları sözsüz davranışların yerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 5 kadın 5 erkek olacak şekilde toplamda 10 Influencer’ın son 1 aydaki paylaşımları incelenmiş ve içerik analizi yöntemiyle sonuçlar değerlendirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Benlik, Çevrimiçi Benlik Sunumu, Sözsüz Davranış

### ABSTRACT

Self is a concept that defines who people are and gains meaning in relation to the environment in which people live. On the other hand, self-presentation, means that people make certain adjustments to their thoughts and behaviors in the interaction process, with or without awareness. Currently, with the developing technological infrastructures, self-presentation is no longer only face-to-face, and people can share information about themselves with other people through online platforms. Influencers offer ideas and suggestions to their followers on Instagram, one of these applications. In this study, it is aimed to determine the place of nonverbal behaviors used by Influencers who regularly share photos and videos in their self-presentations. For this purpose, the shares of 10 Influencers, 5 women and 5 men, in the last 1 month were examined and the results were evaluated with the content analysis method.

**Keywords:** Self, Online Self-Presentation, Nonverbal Behaviors

### GİRİŞ

Benlik ve benlik sunumu kavramları geçmişten bugüne inceleme konusu olmuş ve sosyoloji, psikoloji gibi disiplinler tarafından ele alınmıştır (Rosenberg, 1989). Her ne kadar farklı alanların inceleme konusu olsa da tam olarak bir tanımının yapılamadığı ve tanım birliğine varılamayan kavramlar olduğu görülmektedir. Bu çalışmada benlik ve benlik sunumu kavramları kişilerarası iletişim perspektifinden değerlendirilerek açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda iletişim açısından önem gören kavramlar olduklarına değinilmiştir.

Günümüzde gelişen ve her geçen gün gelişmeye devam eden teknolojinin yansımalarından biri de internet aracılığıyla ulaşımı sağlanan sosyal mecralardır. Kişiler, çeşitli teknolojik altyapılarla yüz yüze etkileşimlerde bulunmakla birlikte online (çevrimiçi) olanakları kullanarak da iletişim kurmakta ve diğer kişilere kendileri hakkında bilgiler paylaşmaktadır (Toma ve Hancock, 2010). Bu bağlamda 2010 yılından sonra sosyal medyanın kullanım oranında büyük bir artış yaşandığı ifade edilmektedir (Rettberg, 2018). Buna göre yaygın bir şekilde kullanılan sosyal medya platformlarından biri olan Instagram uygulaması da görsel unsurların yer aldığı ve kişilerin çevrimiçi bir şekilde benlik sunumlarını gerçekleştirdiği alanlardan biri olmaktadır.

Bu araştırma kapsamında Instagram uygulamasında belirli sayıda takipçisi olan ve düzenli fotoğraf ve video paylaşımında bulunan Influencer’ların benlik sunumlarında sözsüz davranışların yerinin anlaşılması amaçlanmaktadır. Araştırma, “Instagram gönderilerinde Influencer’lar online benlik sunumlarında sözsüz davranış unsurlarını nasıl kullanmaktadır?” sorusu etrafında şekillendirilmektedir.

### BENLİK VE BENLİK SUNUMU

Kişilerin kim olduğunu ifade ettiği belirtilen benlik kavramı, Beebe ve diğerlerine (2020: 31-32) göre, her insanın kendini değerlendirdikten sonra elde edeceği sonuçların bir yansıması olarak açıklanmaktadır. Rosenberg’e (1979: 7-9) göre benlik kavramı, kişilerin kendilerini tanımlamalarını sağlayan duygu ve düşüncelerini ifade etmektedir. Benlik kavramını içsel bir güç olarak tanımlayan Gürüz ve Eğinli’ye (2019: 247) göre ise kişinin kendisini ifade

**Ekin Karakuyu** <sup>1</sup>   
**Ayşen Temel Eğinli** <sup>2</sup> 

#### How to Cite This Article

Karakuyu, E. & Temel Eğinli, A. (2023). “Sosyal Medyada Benlik Sunumu: Instagram’da Influencer’ların Benlik Sunumunda Sözsüz Davranış Unsurlarına Yönelik Bir Araştırma”, *International Academic Social Resources Journal*, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:50; pp:2813-2822. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70551>

Arrival: 08 May 2023  
Published: 30 June 2023

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

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Ege Üniversitesi, SBE, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü, İzmir, Türkiye

<sup>2</sup> Prof. Dr., Ege Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü, Kişilerarası İletişim Ana Bilim Dalı, İzmir, Türkiye

etmesini sağlayan duyguları, düşünceleri, kanıları, algılama biçimleri vb. unsurlar benliğin anlaşılmasında önemli görülmektedir.

Kişilerin benliklerini öncelikle beden farkındalıkları oluştuktan sonraki süreçte keşfetmeye başladıklarını açıklayan Baumeister'e (1999: 1-3) göre benlik kavramı; algılanan benlik, kamusal benlik ve yürütücü işlev olarak üç başlıkta incelenmektedir. Benlik sunumunun toplumsal yaşamın ve eylemin içinde kişileri bir grubun parçası yapma, diğer kişilerle iletişim kurmasında aracı rol üstlenme ve çevre üzerinde kişilerin kontrol sahibi olmasına yardımcı olma gibi işlevleri bulunmaktadır.

Genel olarak benlik kavramının kişinin kendisine kim olduğu sorusunu sorduktan sonra aldığı cevap ile ilişkilendirilmesine dayandığı belirtilmektedir. Bu bağlamda, benlik kavramının kişilerin yalnızca bugünü değil gelecekte olmaktan korktuğu ya da ulaşmak istediği hayallerini de temsil ettiğini ifade eden Markus (1983: 547-548), kişilerin potansiyel benlikleri olduğunu vurgulamakta ve bununla birlikte kişilerin dışarıya yansıttıkları yönlerini açıklayan gerçek benlik ve olmak istedikleri yönlerini tanımlayan ideal benlik kavramlarından söz etmektedir.

Baumeister ve Bushman'a (2008: 105-106) göre benlik sunumu, ilkel zamanlardan bu yana insanların hayatta kalmak ve sosyal anlamda onay kazanarak bir gruba dahil olmak için sunmak istedikleri imajlarını ve kendileriyle ilgili bilinmesini arzuladıkları bilgileri başkalarıyla paylaşmalarına sebep olan davranışlar bütünüdür. İnsan davranışları içerisinde belirli bir motivasyon sınıfına atıfta bulunan benlik sunumu, Baumeister ve Hutton'a (1987: 71) göre, insanların kendileriyle ilgili bazı bilgileri ya da yarattıkları imajlarını diğerlerine iletmek amacıyla düzenledikleri eylemleri tanımlamaktadır. Kassin ve diğerlerine (2017: 98) göre ise benlik sunumu etki, güç, sempati ya da onay gibi izlenimlerin meydana getirilmesi amacıyla stratejik bir şekilde kişinin davranışlarını şekillendirildiği çabaları ifade etmektedir.

Leary ve Kowalski (1990: 34), bazı araştırmacıların benlik sunumunu izlenim yönetimi kavramının yerine kullandığını, bazılarının ise iki kavramın birbirinden farklı yönlerine dikkat çekerek ayrı şekilde kullandığını belirtmektedir. Bununla birlikte, izlenim yönetimi kavramının benlik sunumundan daha geniş bir kapsama alanı olduğu ifade edilmekte ve iki kavramın da kişilerin diğer insanların kendilerine yönelik oluşturdukları izlenimlerin kontrolünü tanımladığı sürece birbirinin yerine kullanılabileceği açıklanmaktadır (Schlenker, 1980; Schneider, 1981; Baumeister, 1982; Leary ve Kowalski, 1990). Benlik sunumu ve izlenim yönetimi kavramlarının birbirinden farklarına dikkat çeken Schlenker'e (2012: 542) göre izlenim yönetimi, bir hedef kitle tarafından meydana getirilen izlenimleri etkilemek amacıyla bilginin kontrol edilmesi anlamında kişi, grup, nesne, olay ya da fikir gibi farklı hedefleri içermekteyken benlik sunumu ise kişinin yalnızca kendi izlenimlerini yönetme amacıyla davranışlarını düzenlenmesini ifade etmektedir.

*Günlük Yaşamda Benliğin Sunumu* isimli kitabıyla "benlik sunumu (self-presentation)" kavramını literatüre kazandıran Goffman (2019), kişilerin bilinçli olarak ya da bilinçsiz bir şekilde hayatlarının rutin akışı içerisinde davranışlarına belirli düzenlemeler getirdiklerini belirtmektedir. Kişilerin diğerleriyle kurduğu etkileşimler tiyatro metaforuyla açıklanmaktadır. Dramaturji yaklaşımı olarak da bilinen tiyatro metaforu hayatı bir tiyatro sahnesiyle özdeşleştirerek günlük yaşamda gerçekleşen insan etkileşimlerini incelemektedir. Dramaturji yaklaşımı açısından benlik sunumu, Schlenker ve Weigold'a (1992: 136) göre, kişilerin toplumdan onay almaları ve saygın bir konuma ulaşmaları açısından önemli bir aracı rol üstlenmekle birlikte toplumsal yaşamın doğasında bulunan bir etkileşim koşulu olarak görülmektedir.

## **ÇEVİRİMİÇİ (ONLINE) BENLİK SUNUMU**

Günümüzde gitgide daha çok gelişmekte olan teknolojik altyapının etkisiyle birlikte kişiler iletişim kurmak için aynı ortamda bulunmak zorunda kalmamakta ve internet aracılığıyla uzaktan ya da bir başka ifadeyle online şekilde iletişim kurabilmektedir. Toma ve Hancock'a (2010: 336) göre, kişilerarası arası etkileşim sürecinde benlik sunumu yüz yüze gerçekleştiği için dinamik ve somut bir yapıda bulunmakta, çevrimiçi (online) benlik sunumu ise statik yapıda kabul edilmekle birlikte online benlik sunumu, kişinin imajını sözlü olarak ya da bir fotoğraf aracılığıyla yansıtması anlamına gelmektedir. Kişilerin online benlik sunumlarını sosyal etkileşimlerindeki benlik sunumlarında olduğu gibi belirli düzenlemelerden geçirdikleri ve bu doğrultuda kendilerini olduklarından daha farklı göstererek birtakım taktiklere başvurdukları belirtilmektedir (Toma ve Hancock, 2010: 345).

Online benlik sunumunda kişiler, kendileri hakkındaki bilgileri ve imajları online şekilde düzenledikleri için sosyal medya platformları önemli bir yer kaplamaktadır. Bu bağlamda DeAndrea ve Walther (2011: 2-14), kişilerin çeşitli sosyal medya hesapları aracılığıyla gerçekleştirdikleri online benlik sunumlarında aktarılan bilgilerin doğruluğu eksikse, abartılı ve yanıltıcı sonuçların ortaya çıkabileceğini belirtirken; tanıdıkların yer aldığı etkileşimlerde paylaşılan bilgilerin gerçekle özdeşleşmemesi durumunda kişilerin güvenilirliklerine yönelik imajlarının sarsılacağını ifade etmektedir. Hepekiz ve Gökaler'in (2019: 768-779) araştırmasına göre ise online benlik sunumlarında kişiler kim olduklarına yönelik yalan söylemekten ziyade kendileriyle ilgili gerçeklerin bir kısmını paylaştıkları ya da yansıtmayı tercih ettikleri ve bununla birlikte yansıtılan benlik sunumlarının genellikle kişinin olumlu yönlerini barındırdığı vurgulanmaktadır.



Sosyal medya hesapları aracılığıyla paylaşım yapan kullanıcıların görünmez kitleleri göz önünde bulundurarak hareket ettiklerini ifade eden Hollenbaugh (2021: 83), kişilerin sosyal medya hesapları vasıtasıyla birbirini etiketleyip yorum yaptıklarında bu durumun benlik sunum performanslarına katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Sosyal medyada kişilerin benlik sunumu gerçekleştirmesinin çeşitli sebepleri vurgulanmaktadır. Bu bağlamda Hollenbaugh'a (2021: 84-85) göre, kişilerin sosyal medyada benlik sunumlarında önemli olan üç durum aşağıda açıklanmaktadır:

- ✓ Anonimlik ya da kişilerin çevrimdışı ve çevrimiçi kimlikleri arasında bir kopukluk olması
- ✓ Kalıcılık ya da mesajların çevrimiçi olarak erişilebilir kalması için kalıcı olmasının istenmesi
- ✓ Görünürlük ya da mesajların arama veya haber sonuçlarında kolaylıkla görünmesi

### **SÖZSÜZ DAVRANIŞ (İLETİŞİM) KATEGORİLERİ**

Hall ve diğerlerine (2019: 272) göre; sözsüz iletişim ya da sözsüz davranış, baş ve beden hareketlerinin temas etme, kişilerarası mesafe gibi davranış ve görünümün dil dışında yer alan kişilerin bilgilendirici yönleri olarak tanımlanmaktadır. Duncan'a (1969: 118) göre ise genel olarak ses kalitesi, beden hareketi, dokunma ve kişisel alanın kullanımı gibi dil dışı davranışlar anlamına gelen sözsüz davranışların iletişim sürecinde önemli bir rolü bulunmaktadır. Sözsüz iletişimin evrimsel kökenler, gelişim süreçleri, fizyolojik ve nörolojik süreçler, kişilerarası kullanımlar, grup iletişimi, kültür ve cinsiyet bağlamında farklılar gibi geniş bir kullanım alanı olduğunu ifade eden Hall vd. (2019), sözsüz iletişimin toplumsal yaşamdaki ortak payda olduğunu ve kelimeler haricindeki diğer şeyleri kapsadığını belirtmektedir.

Sözsüz davranışların kişilerarası iletişim sürecinde önemli bir yeri bulunmaktadır. Kişilerin benlik sunumları sırasında sözsüz davranışları düzenlemesi söz konusu olmakla birlikte Goffman'a (2019) göre kişiler, farkında olarak ya da olmayarak çevrelerindeki insanlara yansıttıkları izlenimleri düzenleme girişiminde bulunmaktadır. Benzer şekilde DePaulo'ya (1992: 203) göre de kişiler sosyal etkileşimleri sırasında her zaman bilinçli ya da başarılı bir şekilde olmasa da sözsüz davranışlarını düzenleme ve kontrol etme çabasında olmaktadır. Gürüz ve Eğinli'ye (2019: 137-205) göre sözsüz iletişim aşağıda gösterildiği gibi boyutlara ayrılmaktadır:

- ✓ Fiziksel Görünüş (İlk İzlenim ve Görünüş, saç, giyim tarzı, aksesuarlar)
- ✓ Yüz ve Göz Davranışı (Yüz Davranışı [yüz hareketleri, kaş hareketleri, dudak hareketleri], Göz Davranışı [göz hareketleri])
- ✓ Beden Hareketleri ve Jestler (Beden duruşu [beden hareketleri], Jestler [baş hareketleri, el hareketleri, kol hareketleri, ayak ve bacak hareketleri])
- ✓ Ses Davranışı/Dil Ötesi (ses perdesi, ses şiddeti, ses tonu, ses temposu, ses rezonansı)
- ✓ Alan
- ✓ Dokunma
- ✓ Çevre
- ✓ Zaman

### **INFLUENCERLAR'IN INSTAGRAMDAKİ BENLİK SUNUMLARINDA SÖZSÜZ DAVRANIŞ UNSURLARINA YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA**

“Influencer” kelimesinin “etkileyen” anlamına geldiğini ifade eden Paslanmaz ve Narmanlıoğlu (2019: 34), takip ettiği kitle tarafından bilirkşi olarak algılanan bu kişilerin belirli alanlarda uzmanlığını kanıtladığını ve takipçilerine tavsiye ettikleri ürünlerin güvenilir ya da faydalı olması gerektiğini açıklamaktadır. Buna göre Influencer'ların genellikle sosyal medya platformlarından biri olan Instagram üzerinden takipçilerine çeşitli paylaşımlarda bulunduğu ve bu paylaşımlarından bir kısmıyla ürün vb. tanıtımları ya da önerileri yaptıkları belirtilmektedir. “Sosyal medya” teriminin 2008 yılına kadar popüler bir söylem olmadığını vurgulayan Rettberg'e (2018: 435) göre 2010 yılı itibarıyla gitgide daha çok popülerlik kazanan sosyal medya platformları, kişilerin ağırlıklı olarak fotoğraf ve video gönderilerini kapsadığı için yazının olduğu içeriklerden ziyade görselin ağırlıklı olduğu kendini sunma araçları haline gelmiştir. Bu noktada Influencer'ların sosyal medyada (Instagram'da) benlik sunumlarını gerçekleştirirken sözsüz davranışları nasıl kullandıkları bu araştırmada incelenmek istenmektedir. Literatürde Influencer'lara ilişkin çok sayıda çalışma olmasına rağmen, sözsüz davranışları inceleyen ve buna ilişkin detaylı veriler sunan çok az sayıda araştırma mevcuttur. Bu anlamda bu araştırmanın iletişim alanına önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

#### **Araştırmanın Amacı ve Kapsamı**

Bu araştırmanın amacı, günümüzde kullanımı yaygın olan sosyal medya platformlarından biri olan Instagram gönderilerinde Influencer'ların online benlik sunumları sırasında sözsüz iletişim/davranış unsurlarını nasıl

kullandıklarını ortaya koymaktır. Bu çalışmanın temel araştırma sorusu “Instagram gönderilerinde Influencer’lar online benlik sunumlarında sözsüz davranış unsurlarını nasıl kullanmaktadır? dir. Bununla birlikte aşağıdaki alt araştırma sorularına da yanıt aranmaktadır:

- ✓ Influencer’lar online benlik sunumlarında sözsüz davranışın hangi boyutlarını, nasıl kullanmaktadır?
- ✓ Influencer’ların cinsiyete göre online benlik sunumlarında sözsüz davranışa ilişkin boyutları nasıl kullanmakta ve bu farklılık göstermekte midir?
- ✓ Influencer’lar online benlik sunumlarında sözsüz davranışları video ve fotoğraf aracılığı ile nasıl gerçekleştirmektedir?

### Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın yönteminde literatür incelemesi sonucunda tespit edilen benzer iki çalışma olan Amâncio (2017) ve Paslanmaz ve Narmanlıoğlu (2019) araştırmalarından yararlanılmıştır. İki araştırmada da benzer şekilde Roland Barthes’in (1977) anlatı çözümleme yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmada da Barthes’in (1977) anlatıları çözümlenmek için kullandığı “Hareketler”, “Olaylar”, “Karakterler” ve “Sahne” ana başlıklarından yola çıkılarak sözsüz iletişim unsurlarını tespit etmeye yönelik alt kategoriler belirlenmiş ve bu doğrultuda nitel analiz yöntemlerinden biri olan betimsel içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Betimsel içerik analizi belirli kelimeler, temalar ve kavramlara ilişkin araştırmacının kategorileri ve temalar belirlemek ve aralarındaki ilişkileri niteliksel ya da niceliksel olarak ortaya koymak amacıyla yararlandığı nitel bir araştırma yöntemidir. Betimsel içerik analizinde bulgulara ulaşmak için betimsel istatistikler temelinde hareket edilmekte ve çoğunlukla frekans ve yüzde dağılımları analiz için kullanılmaktadır (Cohen vd., 2007).

Sözsüz iletişim unsurlarının yer aldığı kodlama tablosu oluşturulurken Gürüz ve Eğinli’nin (2019) kitap çalışmasından yararlanılmıştır. Buna göre, belirlenen alt kategoriler şu şekildedir: Fiziksel görünüş, görünüm (saç, giyim tarzı, aksesuar); yüz ve göz davranışı, yüz davranışı (yüz ifadeleri, kaş hareketleri, dudak hareketleri), göz davranışı (göz hareketleri); beden hareketleri ve jestler, beden duruşu (beden hareketleri), jestler (baş hareketleri, el hareketleri, kol hareketleri, ayak ve bacak hareketleri); ses davranışı/dil ötesi, sesin özellikleri (sesin perdesi, sesin şiddeti, sesin tonu, sesin temposu, sesin rezonansı).

### Araştırmanın Örnekleme ve Evreni

Araştırmanın evreni, Instagram uygulaması aracılığıyla çeşitli paylaşımlar yaparak belirli bir sayıda takipçiye sahip Influencer’lardan oluşmaktadır. Paslanmaz ve Narmanlıoğlu’nun (2019) araştırmasındaki örneklem belirleme yöntemi benzer şekilde bu araştırmada da kullanılmıştır. Buna göre, araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemi ile araştırmacıların takip ettikleri influencer’lar arasından belirlenmiştir. Örneklem belirlenirken influencer’ların takipçi sayısı kriter olarak alınmış ve bu doğrultuda en az 50 bin ve üzeri takipçisi olan influencerler içerisinden [nitel araştırmalarda geçerlilik ve anlamlılık, örneklem büyüklüğünden çok seçilen durumların bilgi yüklü olmasına ve araştırmacının analitik ve gözlem becerilerine bağlıdır (Sandelowski, 2000) ilkesi ile ] 5 kadın ve 5 erkek influencer seçilmiştir. Amaçlı örneklem, araştırmanın konusunu oluşturan kişi, olay ya da durum hakkında derinlemesine ve kapsamlı bilgi toplamak (Tutar ve Erdem, 2020) için, belli ölçütleri karşılayan ya da belirli özelliklere sahip özel durumlarla çalışılmak istendiğinde tercih edilmektedir (Patton, 2002). Aşağıda tablo 1’de örnekleme ilişkin hesap adları, cinsiyetleri, kategorileri ve takipçi sayıları gösterilmektedir. Araştırmada 10 Influencer’ın 26 Mart- 30 Nisan 2023 tarihleri arasındaki Instagram’daki gönderileri incelenmiştir.

**Tablo 1:** Influencer’ların Instagram Hesap Bilgileri

Kullanıcı Adı	Cinsiyet	Kategori	Takipçi Sayısı
Cansuakinn (H1)	Kadın	Dijital içerik üretici	694.000
Gorkemkarman (H2)	Kadın	Makyaj, yemek ve diğerleri	418.000
Sebnemiy (H3)	Kadın	Belirtilmemiş	300.000
Zeynepcipa (H4)	Kadın	Kişisel blog	104.000
Meliserkilic (H5)	Kadın	Girişimci	252.000
Nisanhakan (H6)	Erkek	Dijital içerik üretici	923.000
Ahmetaksoz (H7)	Erkek	Belirtilmemiş	311.000
Meliksahtas (H8)	Erkek	Yazar	346.000
Aniltiryaki (H9)	Erkek	Dijital içerik üretici	348.000
Orcundalarlan (H10)	Erkek	Dijital içerik üretici	378.000

### BULGULAR

Çalışmanın araştırma bölümünden elde edilen veriler tablo 2’de toplanmış olmakla birlikte bulguların genel gösteriminin sunumu sağlanmaktadır. Buna göre hesap adları H1’den H10’a olacak şekilde adlandırılmakta olup Tablo 1’de yer alan sıra sayısı aynıdır. Yapılan içerik analizinde elde edilen bulgular hem toplam kod sayısı hem de yüzde olacak şekilde gösterilmektedir (tablo 2). Daha sonra ise sırasıyla Influencer hesaplarının son 1 aydaki gönderilerinin incelenmesine yer verilmektedir. Yüzdelerle birlikte veriler değerlendirilmektedir.

**Tablo 2: İçerik Analizi Kod Dağılımı**

	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10
Saç	43 (%36)	19 (%14)	43 (%68)	20 (%47)	50 (%51)	23 (%29)	23 (%26)	15 (%63)	20 (%43)	13 (%33)
Giyim Tarzı	40 (%34)	17 (%13)	47 (%75)	17 (%40)	34 (%34)	23 (%29)	57 (%63)	16 (%67)	24 (%52)	24 (%62)
Aksesuar	44 (%37)	8 (%6)	47 (%75)	19 (%44)	26 (%26)	2 (%3)	34 (%38)	15 (%62)	12 (%26)	22 (%56)
Yüz İfadeleri	45 (%38)	19 (%14)	10 (%16)	24 (%56)	28 (%28)	32 (%40)	28 (%31)	14 (%58)	9 (%20)	21 (%54)
Kaş Hareketleri	30 (%25)	8 (%6)	10 (%16)	16 (%37)	12 (%12)	22 (%28)	28 (%31)	13 (%54)	2 (%4)	9 (%23)
Dudak Hareketleri	47 (%40)	23 (%17)	26 (%41)	26 (%60)	32 (%32)	43 (%54)	25 (%28)	17 (%71)	14 (%30)	23 (%59)
Göz Hareketleri	42 (%35)	10 (%7)	17 (%27)	19 (%44)	29 (%29)	26 (%33)	27 (%30)	11 (%46)	7 (%15)	9 (%23)
Beden Hareketleri	57 (%48)	25 (%19)	41 (%65)	33 (%77)	33 (%33)	39 (%49)	46 (%51)	6 (%25)	16 (%35)	16 (%41)
Baş Hareketleri	59 (%50)	18 (%13)	38 (%60)	26 (%60)	36 (%36)	31 (%39)	36 (%40)	14 (%58)	17 (%37)	15 (%38)
El Hareketleri	54 (%45)	83 (%61)	31 (%49)	38 (%88)	57 (%58)	55 (%69)	49 (%54)	13 (%54)	38 (%83)	25 (%64)
Kol Hareketleri	49 (%42)	27 (%20)	38 (%60)	32 (%74)	33 (%33)	51 (%64)	46 (%51)	8 (%33)	24 (%52)	25 (%64)
Ayak ve Bacak Hareketleri	30 (%25)	10 (%7)	28 (%44)	23 (%53)	22 (%22)	16 (%20)	33 (%37)	1 (%4)	15 (%33)	16 (%41)
Sesin Perdesi	3 (%3)	4 (%3)	Yok	11 (%26)	1 (%1)	5 (%6)	1 (%1)	3 (%13)	7 (%15)	4 (%10)
Sesin Şiddeti	3 (%3)	4 (%3)	Yok	11 (%26)	1 (%1)	5 (%6)	1 (%1)	3 (%13)	7 (%15)	4 (%10)
Sesin Tonu	3 (%3)	4 (%3)	Yok	11 (%26)	1 (%1)	5 (%6)	1 (%1)	3 (%13)	7 (%15)	4 (%10)
Sesin Temposu	3 (%3)	4 (%3)	Yok	11 (%26)	1 (%1)	5 (%6)	1 (%1)	3 (%13)	7 (%15)	4 (%10)

Influencer'lardan "cansuakinn" isimli kullanıcının 45 fotoğraf ve 11 videosu incelenmiş, videolardan her sahne değişimi yeni bir kare olarak ele alınmış olup toplamda 119 kare sözsüz davranışlar bağlamında ele alınmıştır. Buna göre görünüm kategorinin %36'sını saç, %34'ünü giyim tarzı ve %37'sini ise aksesuar oluşturmaktadır. Yüz davranışlarının %38'i yüz ifadeleri, %25'i kaş hareketleri ve %40'ı dudak hareketleridir. Göz hareketleri ise %35 oranında gerçekleşmektedir. Beden duruşunu kapsayan beden hareketleri %48 oranında kullanılmaktadır. Jestleri ifade eden baş hareketleri %50 oranıyla en fazla kullanılan sözsüz davranış olmakta ve bununla birlikte el hareketleri %45, kol hareketleri %42, ayak ve bacak hareketleri %25 oranında yansıtılmaktadır. Sesin özellikleri videoların kısıtlı olmasından kaynaklı %3'er oranla kullanılmaktadır. "cansuakinn" isimli kullanıcının orijinal sesli videolarının perspektifinde sesin alçak perdeden kullanıldığı, yüksek ses şiddeti olduğu, canlı bir ses tonuyla hitap edildiği, kontrollü ve akıcı bir ses tonunda ve dolgun, güçlü bir ses rezonansına sahip olduğu görülmektedir.

Yalnızca 7 video paylaşmış olan "gorkemkarman" isimli kullanıcının sözsüz davranışları toplamda 135 kare üzerinden değerlendirilmiştir. Görünüm kategorisinin %14'ü saç, %13'ü giyim tarzı ve %6'sı aksesuardır. Yüz davranışlarından yüz ifadeleri %14, kaş hareketleri %6, dudak hareketleri %17 oranında gerçekleşmekle birlikte göz davranışlarından göz hareketi ise %7'dir. Beden duruşu kategorisinden beden hareketleri %19 oranında kullanılmakta olup jestlerden baş hareketleri %13, en çok oranla kullanılan el hareketleri %61, kol hareketleri %20 ve ayak ve bacak hareketleri ise %7 oranında kullanılmaktadır. Sesin özellikleri %3'er oranla dağılım göstermektedir. "gorkemkarman" isimli kullanıcının sesini yüksek perdeden kullandığı, yüksek bir ses şiddeti olduğu, kendinden emin ve enerjik bir ses tonu olduğunu yansıtmakla birlikte hızlı bir ses temposu ve dolgun, güçlü bir ses rezonansı ile konuştuğu anlaşılmaktadır.

Influencer'lardan "sebnemiy" isimli kullanıcının 45 fotoğraf ve 2 videosu toplamda 63 kare açısından sözsüz davranışları incelenmiştir. Görünüm kategorisi %68 oranıyla saç, %75 giyim tarzı ve %75 aksesuar unsurlarından oluşmaktadır. Bu bağlamda görünüm kategorisinin ön planda tutulduğu görülmekle birlikte en çok kullanılan sözsüz davranışlar %75'er oranla giyim tarzı ve aksesuardır. Yüz davranışının %16'sı yüz ifadeleri, %16'sı kaş hareketleri ve %41'i ise dudak hareketlerini içermektedir. Göz davranışından göz hareketleri ise %27'dir. Beden duruşundan beden hareketleri %65 oranında gerçekleşmektedir. Jestlerden baş hareketleri %60, el hareketleri %49, kol hareketleri %60 ve ayak ve bacak hareketleri ise %44 oranındadır. Sesin özellikleri ise video olmasına karşın kişinin kendi sesi yer almadığından değerlendirmeye alınmamıştır.

4 fotoğraf, 5 video paylaşmış olan "zeynepcipa" isimli kullanıcının toplamda 43 karesi sözsüz davranış bağlamında ele alınmıştır. Buna göre görünümü oluşturan kategoriler arasından saç %47, giyim tarzı %40 ve aksesuar kullanımı %44 oranında gerçekleşmiştir. Yüz davranışlarından yüz ifadeleri %56, kaş hareketleri %37, dudak hareketleri %60 şeklinde olup göz davranışından göz hareketleri ise %44 oranındadır. Beden duruşundan beden hareketlerinin %77 oranında gerçekleştiği görülmekle birlikte jestlerden baş hareketleri %60, en fazla oranla el hareketleri %88, kol hareketleri %74 ve ayak ve bacak hareketleri ise %53'dür. Ses unsurunun değerlendirilen diğer kullanıcılara oranla

daha fazla ön planda olduğu görülmekte ve sesin özellikleri kategorisinin %26'şar oranla kullanımı söz konusu olmaktadır. “zeynepcipa” isimli kullanıcının ses perdesi alçak, ses şiddeti durum ve ortama göre hem alçak hem yüksek, ses tonu canlı olmakla birlikte tok, sesin temposu kontrollü ve sesin rezonansı ise dolgun ve güçlüdür.

Influencer'lardan “meliserkiliç” isimli kullanıcının 6 fotoğraf ve 6 videodan oluşan toplam 99 karesi sözsüz davranışlar doğrultusunda incelenmiştir. Görünüm kategorisi %51 oranıyla saç, %34 oranıyla giyim tarzı, %26 oranıyla aksesuardan oluşmaktadır. Yüz davranışı kategorisinde yüz ifadeleri %28, kaş hareketleri %12, dudak hareketleri %32 oranındadır. Göz davranışından göz hareketleri ise %29'dur. Beden duruşundan beden hareketleri %33, jestlerden ise baş hareketleri %36, el hareketleri %58, kol hareketleri %33 ve ayak ve bacak hareketleri %22 oranında kullanılmaktadır. Sesin özellikleri ise %1 oranında dağılım göstermektedir. Görünüm kategorisinde saç ve jestlerden ise el hareketlerinin diğerlerine oranla daha fazla kullanılması söz konusudur. “meliserkiliç” isimli kullanıcının ses perdesi yüksek, ses şiddeti durum ve ortama göre hem alçak hem yüksek, ses tonu canlı ve kendinden emin, sesin temposu ortalama ve sesin rezonansı ise dolgun ve güçlü olacak şekilde kullanılmaktadır.

Toplamda 80 kare olacak şekilde 10 fotoğraf 9 video paylaşmış olan “nisanhakan” isimli kullanıcının görünüm kategorisini %29 oranla saç, %29 oranla giyim tarzı ve %3 oranla aksesuar oluşturmaktadır. Bahsedilen Influencer'ın çok az sayıda aksesuar kullandığı görülmektedir. Yüz davranışlarından yüz ifadeleri %40, kaş hareketleri %28, dudak hareketleri %54 olmakla birlikte göz davranışından göz hareketleri ise %33 oranındadır. Beden duruşundan beden hareketleri %49, jestlerden ise baş hareketleri %39, el hareketleri %69, kol hareketleri %64, ayak ve bacak hareketleri %20 oranında gerçekleşmektedir. Buna göre kullanım oranı en fazla olan sözsüz davranışların jestlerden el ve kol hareketleri olduğu görülmektedir. Sesin özellikleri ise %6'şar oranla kullanılmaktadır. “nisanhakan” isimli kullanıcının ses perdesi düşük, ses şiddeti ortama göre değişmekle birlikte genelde alçak, ses tonu yumuşak ve canlı, sesin temposu akıcı ve sesin rezonansı ise dolgun ve güçlüdür.

Influencer'lardan “ahmetaksoz” isimli kullanıcının 29 fotoğraf ve 7 videosu incelenmiş, videolardan her sahne değişimi yeni bir kare olarak ele alınarak toplamda 90 kare sözsüz davranışlar açısından ele alınmıştır. Buna göre görünüm kategorisinin %26'sını saç, %63'ünü giyim tarzı ve %38'sini ise aksesuar oluşturmaktadır. Görüldüğü üzere sözsüz davranışlardan daha baskın olan görünüm kategorisinden giyim tarzı olmaktadır. Yüz davranışlarının %31'i yüz ifadeleri, %31'i kaş hareketleri ve %28'i dudak hareketleridir. Göz hareketleri ise %30 oranında gerçekleşmektedir. Beden duruşunu kapsayan beden hareketleri %51 oranında kullanılmaktadır. Jestleri ifade eden baş hareketleri %40'dır. Bununla birlikte el hareketleri %54, kol hareketleri %51, ayak ve bacak hareketleri %37 oranında yansıtılmaktadır. Sesin özellikleri videoların kısıtlı olmasından kaynaklı %1'er oranla kullanılmaktadır. Sesin özellikleri orijinal sesli videolarından az olmasından kaynaklı değerlendirmeye alınmamıştır.

4 fotoğraf 4 video paylaşmış olan “meliksahtas” isimli kullanıcının sözsüz davranışları toplamda 24 kare üzerinden değerlendirilmiştir. Görünüm kategorisinin %63'ü saç, %67'si giyim tarzı ve %62'si aksesuardır. Yüz davranışlarından yüz ifadeleri %58, kaş hareketleri %54, dudak hareketleri %71 oranında gerçekleşmekle birlikte göz davranışlarından göz hareketi ise %46'dır. Buna göre en fazla kullanılan sözsüz davranış dudak hareketleri olmaktadır. Beden duruşundan beden hareketleri %25 oranında kullanılmakta olup jestlerden baş hareketleri %58, el hareketleri %54, kol hareketleri %33 ve ayak ve bacak hareketleri ise %4 oranında kullanılmaktadır. Sesin özellikleri ise %13'er oranla dağılım göstermektedir. Genel olarak tüm sözsüz davranışların dengeli bir dağılım göstermesiyle birlikte ayak ve bacak hareketlerinin oranı diğerlerine göre oldukça az kalmaktadır. “meliksahtas” isimli kullanıcının ses perdesi düşük, ses şiddeti ortalama, ses tonu cansız olmakla birlikte kendinden emin, sesin temposu yavaş ve sesin rezonansı ise düşük olarak yansımaktadır.

Influencer'lardan “aniltiryaki” isimli kullanıcının 15 fotoğraf ve 10 videosu toplamda 46 kare açısından sözsüz davranışları incelenmiştir. Görünüm kategorisi %43 oranıyla saç, %52 giyim tarzı ve %26 aksesuar unsurlarından oluşmaktadır. Yüz davranışının %20'si yüz ifadeleri, %4'ü kaş hareketleri ve %30'u ise dudak hareketlerini içermektedir. Göz davranışından göz hareketleri ise %15'dir. Beden duruşundan beden hareketleri %35 oranında gerçekleşmektedir. Jestlerden baş hareketleri %37, el hareketleri %83, kol hareketleri %52 ve ayak ve bacak hareketleri ise %33 oranındadır. Diğerlerine oranla daha fazla kullanılan sözsüz davranışların el hareketleri olduğu görülmektedir. Sesin özellikleri ise %15'er oranında kullanılmaktadır. “aniltiryaki” isimli kullanıcının ses perdesi yüksek, ses şiddeti duruma göre hem yüksek hem alçak olmakta, ses tonu enerjik ve tok, sesin temposu yavaş olmakla birlikte akıcı ve sesin rezonansı ise dolgun ve güçlüdür.

9 fotoğraf, 5 video paylaşmış olan “orcundalarlan” isimli kullanıcının toplamda 39 karesi sözsüz davranış bağlamında ele alınmıştır. Buna göre görünümü oluşturan kategoriler arasından saç %33, giyim tarzı %62 ve aksesuar kullanımı %56 oranında gerçekleşmiştir. Yüz davranışlarından yüz ifadeleri %54, kaş hareketleri %23, dudak hareketleri %59 şeklinde olup göz davranışından göz hareketleri ise %23 oranındadır. Beden duruşundan beden hareketlerinin %41 oranında gerçekleştiği görülmekle birlikte jestlerden baş hareketleri %38, el hareketleri %64, kol hareketleri %64 ve ayak ve bacak hareketleri ise %41'dir. En çok kullanılan sözsüz davranışlar %64'er oranla el ve kol hareketleri olmaktadır. Sesin özellikleri kategorisinin %10'ar oranla kullanımı söz konusu olmaktadır. “orcundalarlan” isimli kullanıcının ses perdesi yüksek, ses şiddeti duruma göre hem yüksek hem alçak

olmakta, ses tonu cansız olmakla birlikte yumuşak, sesin temposu yavaş ve sesin rezonansı ise düşük olarak yansımaktadır.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Modern çağın vazgeçilmez unsurlarından biri olan sosyal medya, kişilerin çevrimiçi bir şekilde iletişim kurmasını sağlamakla birlikte benliğin sunumunda da önemli bir yer tutmaktadır. Günümüzde kullanımı neredeyse herkes tarafından gerçekleştirilen Instagram uygulaması, takipçilerine önerilerde bulunan Influencer'ların sıklıkla paylaşım yaptığı alanlardan biri olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda belirlenen 10 Influencer'ın Instagram uygulamasında paylaştıkları gönderilerde benlik sunumlarını nasıl düzendikleri ve sözsüz davranış unsurlarını nasıl kullandıkları gibi sorulara yanıt bulmak amaçlanmıştır. Bu amaçla, Influencer'ların son 1 ay içerisinde paylaşmış olduğu 167 fotoğraf ve 66 video benlik sunumunda sözsüz davranışlar bağlamında ele alınmış ve içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir.

Influencer'lar benlik sunumlarında hangi sözsüz davranış unsurlarını daha çok kullanmaktadır?" sorusunun cevabına göre en çok kullanılan sözsüz davranışlar şu şekildedir: %50 baş hareketleri, %61 el hareketleri, %75'er oranla giyim tarzı ve aksesuar, %88 el hareketleri, %58 el hareketleri, %69 el hareketleri, %63 giyim tarzı, %71 dudak hareketleri, %83 el hareketleri, %64'er oranla el ve kol hareketleridir. Bu bağlamda görüldüğü üzere daha çok kullanılan sözsüz davranış, el hareketleri olarak ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte baş hareketleri, giyim tarzı ve aksesuar, dudak hareketleri, kol hareketlerinin de sıklıkla kullanımı söz konusu olmaktadır.

Influencer'ların benlik sunumlarında sözsüz davranış unsurlarından hangilerinin daha sık kullanıldığına ilişkin sorunun cevabına göre, sözsüz davranış unsurlarından en çok kullanılan yüz ve göz davranışları şu şekildedir: %40 dudak hareketleri, %17 dudak hareketleri, %41 dudak hareketleri, %60 dudak hareketleri, %32 dudak hareketleri, %54 dudak hareketleri, %31 yüz ve kaş hareketleri, %71 dudak hareketleri, %30 dudak hareketleri, %59 dudak hareketleridir. Buna göre yüz ve göz davranışları içerisinde kullanım oranı en fazla olanın dudak hareketi olduğu görülmektedir. Sözsüz davranış unsurlarından en çok kullanılan beden hareketleri ve jestler ise şu şekildedir: %50 baş hareketleri, %61 el hareketleri, %65 beden hareketleri, %88 el hareketleri, %58 el hareketleri, %69 el hareketleri, %54 el hareketleri, %58 baş hareketleri, %83 el hareketleri, %64'er oranla el ve kol hareketleridir. Daha çok kullanıma sahip sözsüz davranış jestler, el hareketleri olmaktadır. En sık kullanıma sahip dudak hareketleri ve jestlerin kullanımında çok büyük bir fark bulunmamaktadır. 10 kişinin 9'u daha çok dudak hareketlerini kullandığı ve 10 kişiden 7'si ise el hareketlerini kullandığı için dudak hareketi az bir farkla öne çıkmaktadır. Dolayısıyla daha sık kullanılan sözsüz davranışın yüz ve göz davranışı olduğu görülmektedir.

“Sosyal Medya Üzerinde Benlik İnşası: Instagram Örneğinde Bir İnceleme” adlı araştırması sonucunda Taştan (2020) Instagram'da paylaşılan sözsüz davranışa ait unsurlardan birini oluşturan fotoğrafların filtre ve efektlerle kusursuz ve hoş bir görsele dönüştürülerek sunulduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte kullanıcıların oldukları gibi göründükleri değil, görünmek istedikleri gibi oldukları bir profil koymayı tercih ettikleri belirtilmektedir. Bu anlamda araştırmada ön plana çıkan özellikle yüze ilişkin mimik ve dudak hareketlerinin kişilerin hoş bir görüntü vermek amacı ile belirli pozları özellikle kullandıkları benlik sunumları açısından istedikleri benliğin yaratılmasında etkili olduğu ifade edilebilir.

Yapılan araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgulardan biri olarak Influencer'ların daha çok kullandığı sözsüz davranışın jestler içerisinde değerlendirilen “el hareketleri” olduğu görülmektedir. Geçmişten günümüze eller, Gürüz ve Eğinli'ye (2019: 172-173) göre, kişilerin düşüncelerini diğer bireylere yansıtmasına aracılık eden ve genellikle sözlü iletişimin yerini alarak mesajların aktarılması veya sözlü bir şekilde ifade edilen mesajların desteklenmesi amacıyla kullanılan sözsüz davranışlardan biri olarak kabul edilmektedir. Buna göre, Influencer'ların hem sözlü ifadelerini desteklemek hem de yansıtmak istedikleri benlik sunumlarını güçlendirmek amacıyla elleri yaygın bir şekilde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada da influencerların daha doğal ve yakın bir görünüm elde etmelerinin söz konusu olacağı, el hareketleri ile sözel ifadelerinin desteklenmesini sağlayarak takipçilerinde istedikleri izlenimi yaratabileceği açıklanabilir. Bu anlamda bunu destekleyen bir biçimde Tawatia and Majumdera (2022) influencer'ların Instagram'da kimlik oluşumuna yönelik gerçekleştirdikleri araştırmada influencer'ların yoğun olarak izlenim yönetimine odaklandıklarını, izlenimleri açısından da gerçek, doğal ve günlük hayattaki gibi bir izlenim yaratmayı tercih ettiklerini ifade etmektedirler. Bu da kendi takipçileri açısından kabul edilebilirliği göstermiş ve dolayısıyla takiplerini arttıracak bir unsur olarak belirlenmiştir.

Influencerlar cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, kadın ve erkek Influencer'ların en çok kullandığı sözsüz davranış grupları şu şekildedir: %50 baş hareketleri, %61 el hareketleri, %75'er oranla giyim tarzı ve aksesuar, %88 el hareketleri, %58 el hareketleridir. Erkek Influencer'ların en çok kullandığı sözsüz davranış grupları şu şekildedir: %69 el hareketleri, %63 giyim tarzı, %71 dudak hareketleri, %83 el hareketleri, %64'er oranla el ve kol hareketleridir. Öne çıkan sözsüz davranış grupları arasında göze çarpan bir farklılık bulunmadığı için kadın ve erkek Influencer'ların Instagram gönderileri arasında sözsüz davranışlar çerçevesinde bir fark bulunamamıştır. Palanmaz ve Narmanlıoğlu (2019: 47-48) tarafından gerçekleştirilen “araştırmada kadın ve erkek Influencer'ların Instagram hikayeleri üzerinden gerçekleştirdiği benlik sunumları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Kane ve

diğerlerinin (2019) araştırmasında da kadın ve erkek profillerin sözsüz iletişim unsurları arasında farklılıklar olduğu anlaşılmıştır. Bu çalışmada ise kadın ve erkek Influencer'lar arasında sözsüz davranışlar benzerlik göstermektedir.

Temsili bir Amerika örneğini sosyal ağ sitelerindeki benlik sunumları üzerinden inceleyen Fox ve Vendemia'ya (2016: 593) göre, kadınların erkeklere oranla fotoğraflarını düzenlemeye yönelik daha çok girişimde bulunduğunu ve yukarı yönlü karşılaştırmalardan sonra kendilerini daha kötü hissettiklerini açıklamaktadır. Benzer bir çalışmayı Kane ve diğerleri (2019), MySpace uygulamasını kullanan kişilerin profil fotoğraflarındaki benlik sunumları ve sözsüz davranışlarının cinsiyet farklılıkları bağlamında değerlendirerek gerçekleştirmiştir. Bu çalışmaya göre (Kane vd., 2019: 20) kadın profil fotoğraflarında yaygın olarak bakış, baş eğme ve gülümseme sözsüz davranış gruplarının kullanıldığı belirtilmekle birlikte "hakkımda" kısmına kadın kullanıcıların erkeklere oranla daha fazla metin yazdıkları da bulgular arasında gösterilmektedir. Bir başka çalışmada (Özkök, 2019) ise sosyal medya fenomenlerinin Instagram üzerinden diğer kişilerle paylaştıkları gönderiler benlik sunumu perspektifinde incelenmiştir. Kadınların Instagram'da gerçekleştirdikleri benlik sunumları üzerine odaklanan Lupinetti (2015), kendilerini ve fitness konusundaki ilgilerini fotoğraflar aracılığıyla ifade eden Ulusal Fizik Komitesi figür yarışmalarında yarışan kadınlarla yapılan görüşmeleri ele almıştır.

Influencer'ların Instagram gönderilerinde video ya da fotoğraf biçimlerinden hangilerini daha çok tercih ettiği incelendiğinde ise, belirlenen 10 Influencer'ın son 1 aydaki Instagram gönderilerinde toplam 167 fotoğraf ve 66 video paylaşmış oldukları görülmektedir. Buna göre kullanım oranı daha baskın olan gönderi biçimi fotoğraf olmaktadır. Fotoğrafla birlikte videoların da gönderim oranı oldukça yüksektir. Bazı hesapların fotoğraf paylaşımından ziyade sadece video paylaşmış olduğu görülmektedir (örneğin: "gorkemkarman"). Bu durumun kullanılan hesapların kategori olarak farklı kullanım biçimleri olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Influencer'lardan "gorkemkarman" isimli kullanıcının ağırlıklı olarak yemek ve aile teması olmasından kaynaklı 1 aylık süreçte sadece video paylaştığı görülmekle birlikte hesabın kullanım biçimiyle tutarlı olacak şekilde daha çok kullanılan sözsüz davranışın %61 oranıyla el hareketleri olması söz konusudur. Bu veriler Götz (2020)'ün Instagram'da influencerların benlik sunumlarına ilişkin gerçekleştirdiği araştırmasında özellikle kadınların Instagram'da ideal dış görünüş, jestler, ifadeler ve ortamı yansıttıkları, bu anlamda da özellikle kişilerin güzel ve iyi göründüklerine inandıkları pozları her seferinde tekrar tekrar verdiklerini ifade etmesi ile desteklenmektedir.

Sonuç olarak, benlik sunumunda sözsüz davranışların oldukça önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. İncelenen Instagram hesaplarındaki gönderilerin hepsinde sözsüz davranış unsurlarına rastlanılmıştır. Çünkü kişilerin kendilerini ifade etme, diğerlerine iletmek istediği mesajları daha belirgin kılma ve hem duyguların hem de düşüncelerin bir yansıması olarak sözsüz davranışların kullanılması söz konusudur. Gelecekte yapılacak olan araştırmaların nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapılması önerilmektedir. Böylece, elde edilecek olan verilerin daha güvenilir ve daha genellenebilir olması sağlanacaktır.

## KAYNAKÇA

- Amâncio, M. (2017). "Put it in your Story": Digital Storytelling in Instagram and Snapchat Stories. Yüksek Lisans Tezi. İsveç, Uppsala Üniversitesi.
- Barthes, R. (1977). *Image-Music-Text*. London: Fontana Press.
- Baumeister, R. F. (1982). A Self-Presentational View of Social Phenomena. *Psychological Bulletin*, 91(1), 3. Doi: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.91.1.3>
- Baumeister, R. F., Hutton, D. G. (1987). Self-Presentation Theory: Self-Construction and Audience Pleasing. Brian Mullen & George R. Goethals (Ed.), *Theories of Group Behavior içinde* (s.71-87). New York: Springer-Verlag.
- Baumeister, R. F. (1999). *The Self in Social Psychology*. Philadelphia: Psychology Press.
- Baumeister, R. F., Bushman, B. J. (2008). *Social Psychology and Human Nature*. Belmont: Thomson Wadsworth.
- Beebe, S. A., Beebe, S. J. & Redmond, M. V. (2020). *Interpersonal Communication: Relating to Others* (Ninth Edition). Boston: Pearson.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (5th Ed.). London and New York: Routledge Falmer.
- DeAndrea, D. C., Walther, J. B. (2011). Attributions for Inconsistencies Between Online and Offline Self-Presentations. *Communication Research*, 38(6), 805-825. Doi: <https://doi.org/10.1177/0093650210385340>
- DePaulo, B. M. (1992). Nonverbal Behavior and Self-Presentation. *Psychological bulletin*, 111(2), 203-243. Doi: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.111.2.203>
- Duncan Jr, S. (1969). Nonverbal Communication. *Psychological Bulletin*, 72(2), 118-137. Doi: <https://doi.org/10.1037/h0027795>

- Fox, J., Vendemia, M. A. (2016). Selective Self-Presentation and Social Comparison Through Photographs on Social Networking Sites. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 19(10), 593-600. Doi: <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0248>
- Goffman, E. (2019). *Günlük Yaşamda Benliğin Sunumu*. Çev: Barış Cezar. İstanbul: Metis.
- Götz, M. (2020). The self-presentation of influencers on Instagram and its significance for girls, *Television Digital*, 9-12.
- Gürüz, D., Eğinli, A. T. (2019). *Kişilerarası İletişim: Bilgiler-Etkiler-Engeller*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Hall, J. A., Horgan, T. G. & Murphy, N. A. (2019). Nonverbal Communication. *Annual Review of Psychology*, 70, 271-294. Doi: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103145>
- Hepekiz, İ., Gökallı, E. (2019). Sosyal Medya Aracılığıyla Yaratılan Kişisel Markalar ve Benlik Sunumu. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(1), 761-782. Doi: [10.17680/erciyesiletisim.446869](https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.446869)
- Hollenbaugh, E. E. (2021). Self-Presentation in Social Media: Review and Research Opportunities. *Review of Communication Research*, 9, 80-98.
- Kane, C. L., Maguire, K., Neuendorf, K. & Skalski, P. (2009). Nonverbal Displays of Self-Presentation and Sex Differences in Profile Photographs on MySpace.com. *National Communication Association*, Chicago, IL.
- Kassin, S., Fein, S. & Markus, H. R. (2017). *Social Psychology (Tenth Edition)*. Boston: Cengage Learning.
- Leary, M. R., Kowalski, R. M. (1990). Impression Management: A Literature Review and Two-Component Model. *Psychological Bulletin*, 107(1), 34-47. Doi: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.1.34>
- Lupinetti, V. M. (2015). *Self-Presentation and Social Media: A Qualitative Examination of the Use of Instagram by Amateur NPC Female Figure Competitors*. Master's Theses. San José State University.
- Markus, H. (1983). Self-Knowledge: An Expanded View. *Journal of Personality*, 51(3), 543-565. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1983.tb00344.x>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. London: Sage Publications.
- Rettberg, J. W. (2018). Self-Representation in Social Media. Jean Burgess, Alice Marwick & Thomas Poell (Ed.), *The SAGE Handbook of Social Media içinde* (s. 429-443). London: Sage Publications.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving The Self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M. (1989). Self-Concept Research: A Historical Overview. *Social Forces*, 68(1), 34-44. Doi: <https://doi.org/10.1093/sf/68.1.34>
- Sandelowski, M. (2000). Focus on Research Methods Whatever Happened to Qualitative Description? *Research in Nursing & Health*, 2000, 23, 334-340, [https://doi.org/10.1002/1098240X\(200008\)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/1098240X(200008)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G)
- Schlenker, B. R. (1980). *Impression Management: The Self-Concept, Social Identity, and Interpersonal Relations*. Monterey: Brooks/Cole Publishing.
- Schlenker, B. R., Weigold, M. F. (1992). Interpersonal Processes Involving Impression Regulation and Management. *Annual Review of Psychology*, 43(1), 133-168. Doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.43.020192.001025>
- Schlenker, B. R. (2012). Self-Presentation. Mark R. Leary & June P. Tangney (Ed.), *Handbook of Self and Identity (Second Edition) içinde* (s.542-570). New York / London: The Guilford Press.
- Schneider, D. J. (1981). Tactical Self-Presentations: Toward a Broader Conception. James T. Tedeschi (Ed.), *Impression management theory and social psychological research içinde* (s. 23-40). New York / London: Academic Press.
- Taştan, Seval (2020). 'Sosyal Medya Üzerinde Benlik İnşası: Instagram Örneğinde Bir İnceleme', *Smac*, 1(1), s. 138-159. <https://doi.org/10.29228/smacjournal.48635>.
- Tewatia, M. & Majumdar, S. (2022). Humans of Instagram: Exploring Influencer Identity Discourses on Instagram, *Journal of Digital Social Research*, 4 (4), 52-75, DOI:10.33621/jdsr.v4i4.120.
- Toma, C. L., Hancock, J. T. (2010). Looks and Lies: The Role of Physical Attractiveness in Online Dating Self-Presentation and Deception. *Communication research*, 37(3), 335-351. Doi: <https://doi.org/10.1177/0093650209356437>

Tutar, H. ve Erdem, A. T. (2020). Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve spss uygulamaları (1. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Özkök, Ö. (2019). Sosyal Medyada Sanal Kimlikler; Sosyal Medya Fenomenlerinin Benlik Sunumları Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul, İstanbul Kültür Üniversitesi

## EXTENDED SUMMARY

The concepts of self and self-presentation have been the subject of study from past to present and have been discussed by disciplines such as sociology and psychology (Rosenberg, 1989). In addition to using the context of face-to-face interaction through various technological platforms, individuals communicate with online opportunities and share information about themselves with others (Toma & Hancock, 2010). Accordingly, Instagram application, which is one of the widely used social media platforms, is one of the areas where visual factors take place and people realize their self-presentations online. This study aims to understand the role of nonverbal behaviors in the self-presentation of influencers who regularly share photos or videos on Instagram. The research seeks an answer to the question "How do influencers use nonverbal behaviors in their online self-presentations in their Instagram posts?".

In this study, sub-categories were determined based on the main categories of "Movements", "Events", "Characters" and "Scene" used by Barthes (1977) to analyze narratives. Qualitative analysis method was used. The data were analyzed through content analysis. The sample of the study was determined as influencers with at least 50 thousand followers on Instagram. Snowball sampling method was used to determine the people to be included in the sample. 5 female and 5 male influencers were identified through the people followed by the researcher. In the research, the posts of 10 influencers in the last 1 month were analyzed. The identified people were randomly selected.

The coding table with nonverbal communication factors was formed by utilizing Gürüz and Eğinli's (2019) book. Therefore, the subcategories determined are as follows: Physical appearance, appearance (hair, clothing style, accessories); facial and eye behaviors, facial behaviors (facial expressions, eyebrow movements, lip movements), eye behaviors (eye movements); body movements and gestures, body posture (body movements), gestures (head movements, hand movements, arm movements, foot and leg movements); vocal behaviors/language, vocal characteristics (voice pitch, voice intensity, voice tone, voice tempo, voice resonance).

As one of the findings of the research, it is seen that hand gestures are one of the nonverbal behavioral factors that influencers use more. According to Gürüz and Eğinli (2019: 172-173), hands are accepted as one of the nonverbal behaviors that enable people to reflect their thoughts to other individuals and are generally used to transfer messages or support verbal messages by replacing verbal communication. In this context, it is found that hands are widely used by influencers both to support their verbal expressions and to strengthen the self-presentations they want to reflect. According to Paslanmaz and Narmanlıoğlu's (2019: 47-48) study, there are differences between the self-presentations of male and female influencers on Instagram stories. Kane et al. (2019) also found that there are differences between the nonverbal communication factors of female and male profiles. One of the limitations of this study is that less data was analyzed. For this reason, a similar result could not be obtained. Nonverbal behaviors common among male and female influencers are similar.

As a result, it is seen that nonverbal behaviors have a very important role in self-presentation. Nonverbal behaviors were found in all of the posts on the Instagram accounts examined. People use nonverbal behaviors for reasons such as self-expression, making messages clear, reflecting their feelings and thoughts. It is recommended that future studies should work on more data and conduct a quantitative research. Thus, it can be contributed to make the data more reliable and more generalizable.



## Sosyal Sorumluluk ve Farkındalık Yaratma Amaçlı Afişlerin İncelenmesi \*

*Examination of Posters Aimed at Creating Social Responsibility and Awareness*

### ÖZET

Sosyal sorumluluk ve farkındalık yaratma projeleri, toplumda pozitif değişimler sağlamayı hedefleyen önemli girişimlerdir. Bu tür projeler, genellikle çeşitli sosyal sorunlara dikkat çekmek, farkındalık oluşturmak ve insanların hayatlarını iyileştirmek için tasarlanırlar. Örneğin, çevre koruma projeleri, doğal kaynakların sürdürülebilir kullanımı ve iklim değişikliği gibi önemli konulara odaklanırken, eğitim projeleri, okuryazarlık oranlarını artırmak ve dezavantajlı gruplara erişim sağlamak gibi amaçlar güdebilir. Bu projeler, sivil toplum kuruluşları, şirketler ve bireyler arasında iş birliği ile hayata geçirilir ve genellikle gönüllülerin katılımını teşvik etmektedir. Sosyal sorumluluk ve farkındalık yaratma projeleri, toplumun her kesiminde dönüştürücü değişimler yaratma potansiyeline sahip önemli araçlardır. Bu amaçla yapılan faaliyetlerde grafik tasarım da işlevsel önemli roller üstlenmektedir. Özellikle son yıllarda gündemi meşgul eden aile içi şiddet, kadına yönelik şiddet, madde bağımlılığı, ekran bağımlılığı, çevresel sorunlar, geri dönüşüm, savaş, ırkçılık, göç benzeri konular grafik tasarım yarışmalarında grafik çevrelerinde sıklıkla işlenmekte toplumda bir farkındalık oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bahsi geçen konular için hazırlanan afişler, büyük ölçekte görsel iletişim sağlayarak, mesajı hedef kitleye kolayca aktarabilir. Sosyal sorumluluk ve farkındalık yaratmak isteyen organizasyonlar, çarpıcı bir afişle toplumun dikkatini çekebilir ve insanları o soruna karşı bilinçlendirebilir. Çalışma kapsamında afişin tarihsel süreci kısaca aktarılmış; konuyla alakalı farklı ülkelerden afiş örnekleri incelenmiş, betimsel analiz yöntemi ile uzman görüşleri ve kuramsal yaklaşımlar aktarılmaya çalışılmıştır. Elde edilen veriler ışığında konuyla ilgili paydaşlara Türkçe bir kaynak oluşturulması aynı zamanda literatüre katkı sağlanması hedeflenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Sorumluluk, Farkındalık Yaratma, Afiş, Grafik Tasarım

### ABSTRACT

Social responsibility and awareness-raising projects are important initiatives aimed at bringing about positive changes in society. Such projects are usually designed to draw attention to various social problems, raise awareness and improve people's lives. For example, environmental protection projects focus on important issues such as the sustainable use of natural resources and climate change, while educational projects may aim to increase literacy rates and provide access to disadvantaged groups. These projects are collaborative between non-governmental organisations, companies and individuals and often encourage the participation of volunteers. Social responsibility and awareness-raising projects are important tools that have the potential to create transformative changes in all segments of society. In the activities carried out for this purpose, graphic design also plays an important functional role. Especially in recent years, domestic violence, violence against women, substance abuse, screen addiction, environmental problems, recycling, war, racism, migration, etc. issues that are occupying the agenda are frequently processed in graphic design competitions in graphic circles and an awareness is tried to be created in the society. Posters prepared for the aforementioned topics can easily convey the message to the target audience by providing visual communication on a large scale. Organizations that want to create social responsibility and awareness can attract the attention of the society with a striking poster and raise people's awareness of that problem. Within the scope of the study, the historical process of the poster was briefly conveyed; poster samples from different countries related to the subject were examined, and expert opinions and theoretical approaches were tried to be conveyed with the descriptive analysis method. In the light of the data obtained, it is aimed to create a source in Turkish for the relevant stakeholders and to contribute to the literature at the same time.

**Keywords:** Social Responsibility, Awareness Raising, Poster, Graphic Design

### GİRİŞ

Sosyal sorumluluk ve farkındalık yaratma amacıyla hazırlanan afişler, toplumun önemli konularına dikkat çekmek ve insanları harekete geçirmek için güçlü bir iletişim aracıdır. Bu afişler, birçok farklı konuda farkındalık oluşturabilir, insanların düşünce yapısını değiştirebilir ve sosyal değişimi teşvik edebilir. Örneğin, çevre bilinci ve sürdürülebilirlik konusunda yapılan afişler, insanları doğal kaynakların korunması, atık yönetimi ve yenilenebilir enerji gibi konulara yönlendirebilir. Aynı şekilde, eşitlik, insan hakları, toplumsal cinsiyet eşitliği ve şiddetin önlenmesi gibi konularda da afişler etkili bir araç olabilir. Söz konusu afişler, güçlü görseller, vurucu sloganlar ve etkileyici mesajlarla

Şadi Kardeşahinoğlu<sup>1</sup>   
Saniye Nur Sürücü<sup>2</sup> 

### How to Cite This Article

Kardeşahinoğlu, Ş. & Sürücü, S. N. (2023). "Sosyal Sorumluluk ve Farkındalık Yaratma Amaçlı Afişlerin İncelenmesi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:50; pp:2823-2831. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNALS.70556>

Arrival: 08 May 2023

Published: 30 June 2023

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

\* Bu çalışma, ikinci yazarın birinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Doç., Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Grafik Tasarım Bölümü, Çankırı, Türkiye

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Çankırı, Türkiye

donatılarak izleyicilerde duygusal bir tepki uyandırabilir ve onları harekete geçmeye teşvik edebilir. Afişlerin amacı, toplumdaki sorunlara dikkat çekmek, insanları bilinçlendirmek ve davranış değişikliği yaratmaktır. Bu nedenle, sosyal sorumluluk ve farkındalık yaratma amacıyla hazırlanan afişler, toplumun gelişimi için önemli bir araç olduğu söylenebilir.

Afiş Türk Dil Kurumu Sözlüğünde; “bir şeyi duyurmak veya tanıtmak için hazırlanan, kalabalığın görebileceği yere asılmış, genellikle resimli duvar duyurusu” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 1988, s.18). Afişler, bir ürünü tanıtmak veya reklamını yapmak amacıyla tasarlanan basılı tasarım ürünleridir (Ambrose ve Harris, 2010, s.203). Fransız reklamcı Seguela afiş için şöyle demiştir. “Afiş her şeyin ya da hiçbir şeyin mecrasıdır. Bir ürünü ya da bir markayı, on beş gün içinde ya piyasaya sürer ya da batırır. Gazetecilikte birinci sayfa, ya da dergicilikte kapak ne ise reklamcılıkta afiş odur. İletişimde bir yumruk, bir darbedir” (Babacan, 2015, s.235). Afişin temelinde etkili bir sloganın illüstrasyon ya da fotoğraf ile buluşması ile ortaya çıkan basılı ilanlardır. Afiş tasarımında ticaret kaygısının yanında sanat kaygısı göz önünde bulundurulurken tasarım yapılmalıdır. Belirlenen hedef kitesine iletilmek istenilen mesaj büyük bir ustalıklarla merak uyandıracak şekilde hazırlanmalıdır. Afiş tasarımında kişilerin dikkatini çekmeyi ve cezbetmeyi başarır ise insanların bilinçlerine yerleşir ve verilmek istenilen mesaj hakkında olumlu bir tutum sergilenmesi sağlanır (Brockmann ve Brockmann, 2010, s.12).

İlk afiş örneklerinin dekoratif ve el becerisinin hâkim olduğu bilinmektedir. Günümüzde gelişen teknolojinin beraberinde getirdiği tasarım anlayışının genişlemesiyle; broşür, web siteleri, kurumsal kimlik, etkileşimli dergiler ve kataloglar vb. ürünler ortaya çıkmıştır. Yeni imkânlar doğuran kitle iletişim araçlarına rağmen afiş kültürel değişimlerle bünyesine yeni tasarım anlayışlarını ekleyebilmektedir. Bundan dolayı önemini ve yaygınlığını korumaktadır. Afişler; tiyatro ve sinema salonları, ticari firmalar, mitingler, caddeler, okullar ve kültürel etkinliklere kadar birçok alanda var olmayı sürdürmektedir. Günümüzde afişlerin önemini kaybetmeme nedenleri olarak hedef kitesinin insanlar olması, tüketimin toplumu ile çoğalan firmaların reklamlarında yoğun bir şekilde afiş tasarımlarını tercih etmesi ile yaşadığımız çevrede sürekli olarak karşılaşmamızdan dolayı ve yaşamımızın bir parçası haline gelerek varlığını korumayı sürdürmektedir (Mercin, 2010, s.2).

### Afişin Tarihsel Gelişimi

İlk sanat ürünleri yaklaşık 40.000 yıl öncesine kadar dayanır. Sanatın bu kadar eskiye dayanmasının nedeni olarak insanoğlunun kendisini ifade etmek istemesi, kendinden sonra gelecek topluma avcılık ve yaşam tecrübelerini aktarmak amacıyla mağara duvarlarını kazıyarak, kök boya kullanarak çeşitli görsellerin tasvirlerini yapmışlardır. Bu örnekler en ilkel afişler olarak kabul edilebilmektedir. Mağara duvarları ile temelleri atılan afiş serüveni insanoğlunun var olduğu sürece gelişerek devam edeceği düşünülmektedir (Yılmaz, 2020, s.19). Yapılan incelemeler ve araştırmalar sonucunda gün yüzüne çıkarılan ilk sanatsal örnekleri “Gorbita/Sibirya, Kakadu/Avustralya, Lascaux/Fransa, Acacus/Sahra Çölü, Chauvet/Fransa, Bhimbetha/Hindistan, Kapıkırı/Türkiye, Serra da Capivara/Brezilya, Sulawesi/Endonezya, Las Gaal/Somali” gibi ülkelerin mağara ve dağ duvarlarında bulunmaktadır (Bkz. Görsel 1).



**Görsel 1:** Las Gaal/Somali’de bulunan mağara duvarlarındaki çizimlerin görüntüsü

M.Ö.7. yüzyılda Asurlu tüccarların Anadolu’da yaptıkları ticaretlerde ürünlerin tanıtımını yapmak ve satışları artırmak amacıyla kil tablet üzerine çivi yazısı kullanarak halka duyurmuşlardır. Eski Roma İmparatorluğu’nda sirk gösterileri, gladyatör oyunları ve kraliyet üyelerinin aldığı kararları bildirmek amacıyla şehir meydanlarında bulunan beyaz duvarlara asılarak halka duyurmak için afiş benzeri ilanlar asılmıştır (Tepecik, 2002, s.72). 19. yüzyılın sonuna kadar afiş tasarımları yapımı maliyetli, uzun zaman alan ve renk bakımından sınırlı olmasından dolayı çok tercih edilmeyen sanat ürünleri arasında kalmaya mahkûm edilmiştir. 1798 yılında Johann Alois Senefelder tarafından bulunan Engelmann tarafından geliştirilen Litografi makinesinin icadıyla 120x160cm gibi büyük boyutlarda afişlerin üretilme imkânı doğmuştur. Teknik gelişmeler sonrası baskıların toplu olarak çoğaltılmasıyla birlikte doğrudan maliyetlerin düşmesi afiş sanatının gelişimini başlatmıştır (Weill, 2021, ss.12-13). Takip eden tarihsel süreç ve 1789’da başlayan Fransız Devrimi ile birlikte afişler siyasi propaganda amacıyla kullanılmaya başlanmıştır. O dönemde kullanılan afişlerin içeriğinde “Özgürlük, eşitlik, kardeşlik veya ölüm” temaları kullanılarak halkı

yönlendirmek, muhalifleri kınamak ve kıskırtmak amaçlanmıştır. Fransız devrimi sonrası ise afiş sanatı Fransa'da reklam ve ticari faaliyetleri duyurmak için tercih edilmeye başlanmıştır (Bkz. Görsel 2).



**Görsel 2:** Fransız Devrimi'nden bir afiş tasarımı.1793, Jules Chéret'in litoğrafi tekniği kullanarak yaptığı afiş tasarımı.1893

Afiş sanatının ilk modern temsilcisi olarak Fransız sanatçı Jules Chéret (1836-1932) kabul edilmektedir. Tasarımcı litografi alanında özgün çalışmalar ortaya çıkarmak için kendi litografi şirketini açmış ve ilerleyen yıllarda çalışma boyutlarında 193x144cm kadar büyük afiş baskıları almayı başarmıştır. Paris'te böylesi büyük ölçüde baskı alan ilk tasarımcı olma unvanını uzun süre elinde tutmuştur. Chéret litografi tekniği ile ilk kez kadın figürü kullanan sanatçılardan birisi olmuştur. 1890 yılında Fransa Devleti tarafından "Fransa Şeref Nişanı" ödülüne layık görülmüştür. Jules Chéret isminin verildiği müze günümüzde Fransa'nın Nice kentinde bulunmakta ve yaşamı süresince yaptığı 1200 adet afiş çalışması bu müzede sergilenmektedir (Marlena, 2017). Diğer bir Avrupa ülkesi olan Almanya'da ise afiş tasarımının kapsamı sınırlıdır. Bunun temel nedenini, Almanya'da siyasi ve duyuru amaçlı hazırlanan afişleri kontrol altına alabilmek ve kısıtlayabilmek için 1848 yılında "Litfaß Sütunu" adını verdikleri bir alanda sergilenmesi üzerine hazırlanan sözleşme oluşturmaktadır. Bu sözleşmenin içeriğinde sadece reklam amaçlı afişlere izin verilmiştir. İlerleyen yıllarda şehrin duvarlarını gelişi güzel asılan ilanlardan koruyabildikleri ve en önemlisi afişlerin sergilenmeden önce engellenmesi fırsatı sunduğundan dolayı "Litfaß Sütunu" Almanya'da yaygınlaşmıştır. Günümüz Almanya'sında Litfaß Sütunlarının sayısı 67 binlere yaklaşmış; Litfaß Sütunları sadece afiş tasarımlarının sergilendiği alanlardan çıkarak tuvalet, durak, telefon kulübesi ve satış noktası gibi farklı alanlar ile birlikte kullanılacak yapılara dönüştürülmüştür (Bkz. Görsel 3).



**Görsel 3:** Almanya'da kullanılan Litfaß Sütunlarının ilk örnekleri.1860, Litfaß Sütunlarının günümüzdeki kullanım örnekleri.2016

### Türkiye'de Afiş Sanatının Tarihsel Gelişimi

Türkiye'de afiş sanatı Dünya'daki tarihi kadar eskilere dayanmamaktadır. Türkiye tarihi Osmanlı Devleti'nin Lale Devri döneminde İbrahim Müteferrika ve Sait Efendinin girişimleri ile Macaristan'dan matbaanın ülkemize getirilmesi ile başlamış ve ilk afiş örnekleri Osmanlı kentlerinde görülmeye başlanmıştır.

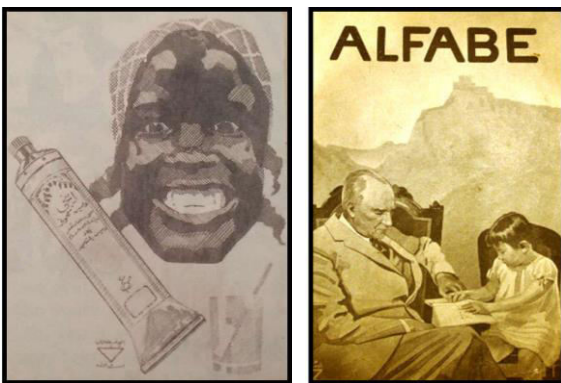
Almanya'da kullanılan Litfaß Sütunları, Fransa'daki Morris Sütunları ismiyle kullanılan afişlerin asıldığı yerler Osmanlı coğrafyasında 'ilan köşkü, afiş kulesi, satış kuleleri' gibi farklı isimlerle karşımıza çıkmaktadır. İlan köşklerinin tercih edilme nedenleri kuşkusuz Avrupa ülkelerinin tercih etme nedenleri ile benzerlik gösterdiği söylenebilir: ticari faaliyetleri denetlemek ve canlandırmak, esnaftan daha kolay vergi alabilmek, ülke genelinde oluşabilecek milliyetçilik akımı ayaklanmalarını engellemek ve devletin İslam halifesi olmasından dolayı fetvaları halka duyurmak. İlk örnekleri Osmanlı'nın kültür başkenti İstanbul'da ortaya çıkmıştır (Bkz. Görsel 4). İlan köşklerini genellikle insan yoğunluğunun fazla olduğu, tren istasyonları, meydanlar, pazar yerleri, boğazlar, ticaret yolları gibi alanlara yerleştirilmiştir (Durmaz, 2015, s.7-14).



**Görsel 4:** Cisir-i Cedit (Galata) Köprüsünde bulunan ilan köşk örneği

1900'lerin başlarında tiyatro, sinema ve yardım kuruluşlarının çağrılarını duyurmak için Arap harfleri ile hazırlanan daha çok yazı içerikli afişler yapılmıştır. İlerleyen yıllarda çok fazla olmasa da yurtdışından gelen temel ihtiyaç ürünlerine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar genellikle dükkân içlerinde sergilenmiştir (Altıntaş, 1993). Afiş sanatının temelleri, gerçek anlamda Cumhuriyetin ilanından sonra atılmıştır. Cumhuriyetin ilanı ile yapılan reformların duyurulması için afiş sanatına ihtiyaç duyulmuştur. Afiş sanatında ülkemizdeki ilk öncüleri olarak; Osman Kenan Temizan, Müni Fehim, Mithat Özarı ve İhap Hulusi Görey gibi isimleri söyleyebiliriz. Görey ve Temizan Almanya'da Grafik Eğitimi aldıktan sonra Türkiye'ye dönmüşlerdir. Almanya'da eğitim almaları onlar için tasarımlarında farklılıklara ve avantaja dönüşmüştür (aktaran Tarlakazan, 2019, ss.182-183).

Görey, Türkiye'ye dönmeden önce 1923 yılında Almanya'dan çalışmalarını İstanbul'a gönderdikten sonra büyük ilgi görmesi üzerine Görey 1925 yılında ülkeye kesin dönüş yapmıştır (Yurdakul, 2002, s.103). Görey, tasarım anlayışını Almanya'da hocası olan Profesör Ludwing Hohlwein'den almıştır. Tasarımlarında çektiği fotoğraflardan yararlanarak kompozisyonunu oluşturup illüstrasyon tekniğinin hâkim olduğu çalışmalar ortaya çıkarmıştır (Serin, Sülün, Yavuz, 2010, s.118). Görey, Türkiye'de ilk siparişini 1927 yılında İzmir'de bulunan firmasından İnci Diş Macunları isimli ürünün tanıtımı için afiş siparişi almış, bu çalışmada siyah-beyaz renkler kullanılmış ve kompozisyona gülen siyahi bir figür yerleştirilerek tasarım gerçekleştirilmiştir. Büyük beğeni kazanan bu siparişin ardından birçok firma tarafından sipariş almaya başlaması ve bu talepleri karşılayabilmek için 1929 yılında İstanbul'da atölyesini kurmuştur. Görey, afiş tasarımlarında kullandığı figürleri dostları, ailesinden ve bazı zamanlarda kendisini kullanarak ortaya çıkarmıştır. Örneğin kardeşi Yavuz Görey'i araba reklam afişlerinde, Nejat Sirel'i İş Bankası afişlerinde, kendisi ve arkadaşı Fazıl Ahmet Aykaç'ı Kulüp Rakısı etiketinde çizmiştir. 1932 yılında Mustafa Kemal Atatürk'ün talebi üzerine Görey'den "ALFABE" kapağının yapılması istenilmiştir (Bkz. Görsel 5). Bu talebin ardından Görey; Atatürk ve manevi kızı olan Ülkü ile birlikte birkaç poz almıştır. Atatürk kapak tasarımının mutlaka sevimli olmasını tembih etmiştir. "ALFABE" kapağı Görey tarafından büyük başarı ile hazırlanmıştır (Serin, 2010, s.123-125). İhap Hulusi Görey ve sonrasında yukarıda da bahsi geçen pek çok usta grafik tasarımcısı Türk afiş sanatının gelişimine katkıda bulunmuş önemli roller oynamışlardır.



**Görsel 5:** İhap Hulusi Görey'in İnci diş macunları ve Alfabe kapağı tasarımı

### Sosyal Sorumluluk ve Farkındalık Kavramı

Sosyal sorumluluk Türk Dil Kurumu Sözlüğünde; özel veya kamu kurumlarının, sivil toplum örgütlerinin ya da bireylerin belirli bir amaç için bir araya gelerek maddi kazanç elde etmekten ziyade toplum yararının ön planda tutularak eylemlerini ifade etme ve mesuliyet alma biçimi olarak tanımlanmıştır (TDK, 1988, ss.1328-1329). Sosyal ve sorumluluk kelimelerinin anlamlarına ayrı ayrı bakıldığında Cevizci'ye göre; sosyal kelimesini toplumda yaşamını sürdüren insanların yaşam faaliyetlerini, ilişkileri ve ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik yaptığı eylemler olarak nitelendirirken sorumluluk kelimesini ise kişinin kendi iradesi ile kabul ettiği durumları, yapacağı eylemleri, gerçekleştireceği görev ve ödevlerini bilme, anlama ve sonuçlarını üstlenme hali olarak tanımlamaktadır (Cevizci,

1999, ss.786-787). Sosyal kelimesini toplulukla nitelendirilirken sorumluluk kelimesini ise üstlendiği görevden dolayı mesuliyet alma ve gerektiğinde hesap verme olarak nitelendirilmiştir (Doğan, 1982, ss.902-903).

Sorumluluk, bir kimsenin içinde yaşadığı toplumsal kurallar çerçevesinde üstüne düşen görev ve davranışları yerine getirirken toplumda bulunan diğer varlıkların kişisel özelliklerini göz önünde bulundurarak eylemlerinin sonuçlarını üstüne alması ve sahip çıkabilmesidir (Erol, Şahbaz, ve Ahmet, 2010, s.59).

Farkındalık kavramı ise, bir canlının çevresinde gelişen olayları bilme, algılama ve duyumsama becerisi şeklinde özetlenebilir. “Bir şeyin bilincinde olma” anlamına da gelmektedir. Göreceli bir kavram olan farkındalık, iç organlara ait bir duyu olabilirken duyu organları yoluyla alınan dış kaynaklı bir durumu da ifade edebilmektedir.

### Sosyal Sorumluluk ve Farkındalık Yaratma Afiş Örneklerinin Tasarım Analizleri

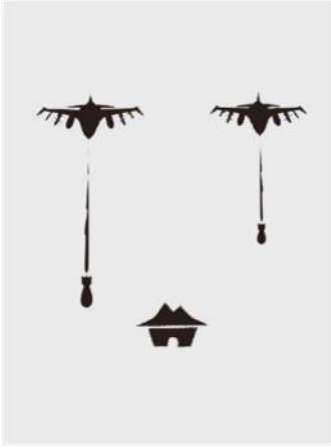
Günümüzde sosyal sorumluluk ve farkındalık yaratma konusunda pek çok afiş örneğinin tasarlandığı görülmektedir. Savaş kavramı da sıklıkla afiş tasarımcıları tarafından işlenmektedir Savaş kelimesi hakkında farklı tanımlar yapılmıştır. Türk Dil Kurumu Sözlüğünde en az iki devletin, birbirleri üzerinde hakimiyet kurmak ve isteklerini kabul ettirmek amacıyla siyasal ilişkilerini keserek askeri güçlerle yaptıkları mücadele şeklindedir. Genel olarak savaş, devletlerin birbirleri üzerinde hakimiyet kurma, enerji kaynaklarını sömürme isteği ve toprak parçalarını genişletme arzusu sonucu ordularıyla kalkıştıkları silahlı mücadele biçiminde tanımlanabilir.

Ukraynalı tasarımcı Zhanna Barysheva, “CTRL+Z” isimli afiş tasarımını yapmıştır. Rusya’nın Ukrayna işgalinde kullandığı tank, helikopter, uçak ve zırhlı araçların üstünde spreyle boyalarla çizilen “Z” ve “V” harfleri merak edilmiş, bu harfler Ukrayna-Rusya savaşının simgesi olmuştur. Tasarımcı “Z” harfini savaşı başlatanlardan daha farklı bir amaç için kullanarak savaşı destekleyenleri düşünmeye çağırmıştır. “CTRL+Z”, Word, Photoshop ve Excel gibi birçok bilgisayar programında uygulanan geri alma işleminin kısa yol tuşudur. İşlemler sırasında yanlış yapılan eylemi geri almak için kullanılır. Ukraynalı tasarımcı yapılan zulüm, ırkçılık, umutsuzluk, ıstırap gibi duyguları iptal etme geçmişe geri dönmek için sadece iki tuşa basmanın yeterli olacağını vurgulamıştır. Zeminde kullanılan fotoğraf Rusya’nın Ukrayna’ya işgal için girdiği anın karesini afiş yüzeyinde siyah ve grinin hâkim olacağı şekilde düzenleyerek kullanmayı tercih etmiştir. Tasarımını “Savaşı İptal Et” sloganı ile desteklemiştir (Bkz. Görsel 6).



Görsel 6: Zhanna Barysheva’nın savaş konusunu işleyen afiş tasarımı

2022 American Poster Stellar Yarışması için Goyen Chen tarafından hazırlanan “War Only Brings Pain / Savaş Sadece Acı Getirir” isimli afiş tasarımı “Büyük Yıldız” ödülüne layık görülmüştür. Tasarımı Ukrayna-Rusya savaşı sürerken hazırlayan Chen; “günümüzde hangi çatışmaya şahit olursak olalım, herkesin bilmesi gereken tek gerçeğin insanların acı çekmesinin nedeninin şiddeti başlatanların sorumlu olduğudur” şeklinde ifade etmiştir. Tasarımcı afiş yüzeyini insan yüzüne benzeterek tasvir etmiştir. Savaş uçaklarını gözlere, atılan füzeleri göz yaşına, evi dudak, evin çatısını dağ olarak kullanmıştır. Tasarımda slogana yer verilmemiştir. Tasarımcı savaşın topluma acı getirdiği, savaşın kazanımı olmadığını, sonunda acı kayıpların yaşanacağını en sade ve anlaşılır bir şekilde ifade etmiştir (Bkz. Görsel 7).



**Görsel 7:** Goyen Chen'in savaş konusunu işleyen afiş tasarımı

Bir diğer konu başlığı ise bağımlılık kavramı üzerine yapılan afiş çalışmalarıdır. Bağımlılık bireyin nesneye, kişiye ya da herhangi bir uyarıcı maddeye artan miktarlarda istek ve arzu duyulma durumu olarak tanımlanmaktadır. Tütün, Kumar, Alkol, Madde ve Teknoloji bağımlılığı şeklinde beş ana başlık altında ele alınmaktadır. Dumlupınar Üniversitesi ve Sağlık Diplomasisi Derneği tarafından “Tütünsüz Hayat” temalı uluslararası afiş yarışması ile farkındalık oluşturulmak amaçlanmıştır. Çağdaş İnci tarafından hazırlanan afiş tasarımı ilk 100 eser arasına girmeye hak kazanmıştır. Tütün ürünlerinde 4000’den fazla kimyasal maddenin bulunması zamanla kişide psikolojik ve fiziksel sorunlara sebebiyet vermektedir. Bu sebebiyetler zamanla insanların hayatının aksamasına ve ölümcül tütün hastalıklarına yol açmaktadır. Tasarımcı tütün kullanımından doğacak ‘Felç, Kronik Obstrüktif Akciğer Hastalığı (KOAH) ve Tip 2 Diyabet’ gibi hastalıklar sonucu kişinin mahkûm olduğu yataktan gördüğü kısmı afiş tasarımına başarılı bir şekilde aktarmıştır. Oda içerisinde bulunan perdeyi tütün kağıdına benzetmek için perdenin alt tarafını hardal rengine üst tarafını beyaz renk kullanarak sağlamıştır. Perdenin beyaz kısımlarında kullandığı kirlilik dokusu eklenerek odanın içerisindeki kasvetini betimlenmiştir. Tasarımcı bağımlı bireylere aslında anlatmak istediği dışarıdaki güzellikler ile aralarında sadece tütün ürünleri olduğunu, bu zararlı alışkanlıklar sonucu o güzelliklere her zaman uzak kalınması durumunu vurgulanmıştır. Tasarımcı kullandığı “temiz bir nefes için perdelerden kurtul” sloganı ile tasarımını desteklemiştir (Bkz. Görsel 8).



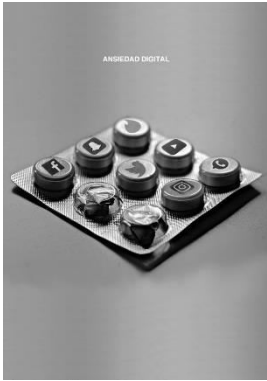
**Görsel 8:** Çağdaş İnci'nin bağımlılık konusunu işleyen afiş tasarımı

Diğer bir örnek çalışma, Alcoholics Anonymous (Adsız Alkolikler) derneğinin sipariş üzerine Ogilvy-Mather reklam ajansı tarafından hazırlanmıştır. Kampanyanın teması olarak ‘Arkadaş, İş, Aile’ konuları seçilmiş ve üç tema için afiş tasarımları hazırlanarak 2016 yılında Yeni Zelanda’da kullanılmıştır. Çalışmada alkol bağımlılığı nedeniyle ailesinden uzaklaşmış bir kişi temsil edilmektedir. Aradaki boşluğa dikkatlice bakıldığında boşluğun alkol şişesi formunda olduğu görülmektedir. Afiste toprak dokusu ve kullanılan koyu renk ile alkol bağımlılığı tedavi edilmezse sonucunun ölüm olacağı vurgulanmıştır. Slogan yerine sağ altta bağımlı bireylerin tedavilerine katkı sağlayabilecek derneğin iletişim bilgilerine yer verilmiştir. Böylelikle dernek, alkol bağımlısı bireyleri merkezlerine davet ederek bağımlılıklarından kurtulmalarını ve ailelerine tekrardan kavuşmalarını hedeflemektedir. (Bkz. Görsel 9).



**Görsel 9:** Ogilvy-Mather reklam ajansının bağımlılık konusunu işleyen afiş tasarımı

“Dijital Anksiyete/İnternetin Karanlık Yüzü” isimli afiş çalışması Matias Verteramo tarafından yapılmıştır. Anksiyete halk arasında kaygı bozukluğu olarak adlandırılan korku, endişe, hüzün gibi duygularının gün içerisinde sıklıkla yaşanmasına verilen isimdir. Teknolojiyle hayatımıza giren sosyal medya platformları insanların hayatlarını teşhir etme modasını yaratmış, bazı insanlarda bu akımlara kendilerini fazlasıyla kaptırmışlardır. Tasarım uygulamasındaki fikir ile, beğenilmeme endişesi nedeniyle yaşanacak stres ve depresyonun Dijital Anksiyete’ye dönüşebileceği gösterilmeye çalışılmıştır. Dijital platformlar aracılığı ile kurulan ilişkilerin ilaçlar gibi kısa süreli mutluluk sağlaması iki tane boş ilaç haznesiyle ifade edilmiştir. Tasarımda kullanılan fotoğrafın gri tonlarında verilmesiyle sanal ortamının yapaylığı, gerçeklikten uzak algısı ifade edilmeye çalışılmıştır (Bkz. Görsel 10).



**Görsel 10:** Matias Verteramo'nun bağımlılık konusunu işleyen afiş tasarımı

Şiddet kavramını Dünya Sağlık Örgütü; bir kişiye, gruba ya da bireyin kendine yönelik yaptığı bilinçli veya bilinçsiz şekilde bedenlerine, mallarına veya değerlerine yönelik zarar verecek hareket sonucu yaralanma, ölüm, maddi ve manevi sorunlara yol açması şeklindeki davranış bozukluğu olarak tanımlamaktadır (World Health Organization, 2002, s. 5). Şiddet türleri toplumun kültürel ve ekonomik yapısına göre değişiklik göstermektedir. Bu kapsamda aile içi şiddet, kadına yönelik şiddet, psikolojik şiddet ve cinsel şiddet konuları kapsamında afiş tasarımları üretilmektedir. Aile içi şiddet; maddi sıkıntılar, güç gösterisi, hakimiyet kurma isteği ve madde kullanımı gibi etkenler doğrultusunda kişinin diğer aile üyelerine zarar vermesi şeklinde tanımlanabilir.

Son örnek ise, Pablo Machado Encalada tarafından Meksika’da düzenlenen “Aile İçi Şiddete Karşı” konulu yarışma için hazırlanmıştır. Aile içi şiddetten hiç kuşkusuz en çok çocuklar etkilenmektedir. Araştırma verileri, çocukların evdeki şiddete canlı şahit olmasalar bile anladıkları ve hissettiklerini göstermektedir. Encalada, slogana bile ihtiyaç duymadan tasarımını bütün gerçekliği ile izleyicisine sunmak istemiştir. Tasarım yüzeyini hayali olarak ikiye ayırarak afiş tasarımını hazırlanmıştır. Aile içi şiddet mağduru çocuğun çizdiği iki farklı görsele yer vermiştir. En üste çocuğun hayalini kurduğu anne ve babasının birbirine sarıldığını bu durumdan dolayı kendisinin çok mutlu olduğunu çizen çocuk alt kısımda ise gerçekte olan anne ve babasının sürekli birbirleriyle kavga ettiğini bu durumdan dolayı kendisinin de üzüldüğünü çizmiştir. Çizimde en can alıcı ayrıntı kavga anında anne ve babanın ağızlarının kırmızı renk ile gösterilmesi olmuştur. Şiddet mağduru çocuk alt taraftaki çizimi yaparken öfkelenip kâğıdı kırıştırmasının tasviri ise şiddetin yarattığı olumsuz ruh haline gönderme yapmaktadır (Bkz. Görsel 11).



**Görsel 11:** Pablo Machado Encalada'nın şiddet konusunu işleyen afiş tasarımı

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Özellikle 20. yüzyılın sonuna doğru teknolojideki gelişmeler sonrası birçok farklı alanın çağa ayak uydurma zorunluluğu doğmuştur. Hiç kuskusuz afiş tasarımı bundan en çok etkilenen unsurlardan birisi olmuştur. Son yıllarda basılı materyaller yerini daha çok dijital, etkileşimli ve hareketli afiş tasarımlarına bırakmıştır. Günümüzde afiş sanatının hala tercih edilme sebebi hiç kuskusuz geçmişte temellerinin sağlam atılmasından kaynaklanmaktadır. Afiş sanatının geçmişteki tasarım anlayışının günümüz ile birlikte tekrardan yoğrulması sonucunda varlığını koruyarak gelişmeye devam ettiği söylenebilir.

Sosyal sorumluluk ve farkındalık yaratma projelerinde afiş kullanımı, projelerin etkinliklerini ve mesajlarını topluma duyurmak için etkili bir yöntem olduğu görülmektedir. Afişler, dikkat çekici görseller ve kısa, etkileyici mesajlarla donatılarak, hedef kitleye projenin amaçlarını ve değerlerini aktarabilmektedir. Bu afişler, toplumun ilgisini çekmeyi sağlamakta ve insanların projeye dair farkındalık kazanmasına yardımcı olabilmektedir. Afişler, stratejik olarak seçilen alanlarda sergilendiğinde ve toplumun yoğun olduğu yerlerde kullanıldığında, mesajın daha geniş bir kitleye ulaşmasına katkıda bulunabilmektedir. Bu da projenin etkisini artırarak ve toplumun projeye olan ilgisini ve katılımını teşvik edebilmektedir.

Afişler aynı zamanda projenin güvenilirliğini artırabilmekte ve projenin hedeflediği değişimi gerçekleştirmek için toplumun desteğini sağlamada önemli bir rol oynayabilmektedir. Görsel açıdan çarpıcı ve profesyonelce tasarlanmış afişler, projenin ciddiyetini ve amacını vurgulamakta, böylelikle insanların projeye güven duymasını sağlayabilmekte ve projeye destek olma eğilimini arttırabilmektedir. Afişler, projenin hedeflediği toplumsal değişimi teşvik eden mesajları aktarırken, insanları harekete geçmeye teşvik edebilmektedir. İnsanlar afişleri görerek, projenin çağrısına uygun eylemlerde bulunabilir, bağış yapabilir, gönüllü olabilir veya projenin yayılmasına katkıda bulunabilir. Sonuç olarak, sosyal sorumluluk ve farkındalık yaratma projelerinde afiş kullanımı, projenin etkisini arttırmak, toplumun ilgisini çekmek ve projeye destek sağlamak için güçlü bir araç olarak kullanılabilir.

## KAYNAKÇA

- Altıntaş, Y. (1993, 10 Haziran). Türkiye'den Afişler. *Cumhuriyet Kitap Eki*, 8-9
- Ambrose, G. & Harris P. (2010). *Görsel Tipografi Sözlüğü*. (B. Bayrak, Çev.). İstanbul: Literatür Yayınları.
- Babacan, M. (2015). *Nedir Bu Reklam?*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Brockmann, J. & Brockmann, S. (2010). *History of The Poster*. Chicago: Phaidon.
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Doğan, D.M. (1982). *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: Birlik Yayınları.
- Durmaz, Ö., (2015). *Geç Osmanlı ve Erken Cumhuriyet Döneminde Modernleşmenin Sosyal ve Ekonomik Bir Göstergesi Olarak Afiş Reklam Sütunlarının Tarihi*. Selçuk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Uluslararası Güzel Sanatlar Sempozyumu, Konya, Turkey.
- Erol, M., Şahbaz, İ., & Ahmet, E. (2010). Sosyal Sorumluluk Anlayışının İşletmelerde Algılanma Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma. *MUFAD* (46), 58-65.
- Mercin, L. (2010). 1992'den Günümüze Yaz Olimpiyat Oyunları Afişlerinin İncelenmesi. *T.C. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 2 (4), 1-15. DOI: 10.18506/anemon.366710.
- Serin, A., Sülün, E. & Yavuz, E. (2010). Çağdaş Dünya ve Türk Afiş Sanatı Bağlamında, Türk Afiş Ustası İhap Hulusi Görey'in Tamamlanmamış Afişlerine Bir Eleştirel Bakış. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 0 (17), 118-119.



Serin, A. (2010). Türk Afiş Sanatının Abidesi İhap Hulusi Görey (28 Kasım 1898-27 Mart 1986). *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 0 (6), 123-125.

Tarлакazan, E. (2017). Türkiye Cumhuriyeti Tarihinin İlk Yıllarında Afişlerde İmge Olarak Kadın: Gösterge Bilimsel Bir Analiz. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 7(1), 180-197. DOI: 10.20488/sanattasarim.563674

TDK (Türk Dil Kurumu) (1988). *Genel Açıklamalı Sözlük*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.

Tepecik, A. (2002). *Grafik Sanatlar: Tarih, Tasarım, Teknoloji*. Ankara: Detay-Ofset Yayınevi.

Yılmaz, M. (2020). *Sanat Tasarım: Sanatçı-Tasarımcı*. Ankara: Dorlion Yayınları.

Yurdakul, İ. (2002). *Türkiye Cumhuriyeti Temeli Kültür II*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Weill, A. (2021). *Grafik Tasarım*. (O. Türkay, Çev.).Yapı Kredi Yayınları.

### İnternet Kaynakları

Marlena, V. (2017, 12 Temmuz). *Die Geschichte des Plakats*. OnlinePrinters.

<https://www.onlineprinters.de/magazin/die-geschichte-des-plakats/>

World Health Organization (2002). *World Report on Violence and Health: Summary*. Geneva.

[https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/9241545615\\_eng.pdf](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/9241545615_eng.pdf)

## Konaklama İşletmesi İşgörenlerinin İşyeri Marka Algılarının Tespit Edilmesi ve Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşmasının Analizi

*Determination of Employee Brand Perceptions of Hospitality Employees and Analysis of Differentiation According to Demographic Variables*

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı, konaklama işletmelerinde çalışan işgörenlerin işyeri marka algılarını tespit etmek ve bu algı düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Araştırmanın verileri, Haziran-Ağustos 2022 yaz sezonunda Muğla ili Bodrum ilçesindeki dört ve beş yıldızlı konaklama işletmelerinde çalışan 327 işgörenden, anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilere betimsel istatistikler, non-parametrik farklılık testlerinden Mann Whitney U, Kruskal Wallis H ve Posthoc Tamhane testleri uygulanmıştır. Uygulanan analizler sonucunda, işgörenlerin genel olarak işyeri marka algılarının yüksek olduğu, medeni durum, gelir düzeyi, turizm sektöründeki deneyim süresi ve çalışılan işletmenin yıldız sayısı değişkenlerine göre işyeri marka algılarında anlamlı farklılıkların bulunduğu görülmüştür. 4253 TL ve üstünde gelire sahip, 6-10 yıl arasında sektör deneyimi olan ve beş yıldızlı konaklama işletmelerinde çalışan ve kadın işgörenlerin işyeri marka algılarının daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda hem sektöre hem de akademiye önerilerde bulunulmuştur. Yerli literatürde işyeri marka algısı konusuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu çalışmaların genel olarak nicel araştırma metodlarından faydalanılarak yapıldığı görülmektedir. Gelecekte işyeri marka algısıyla yapılacak araştırmalarda mülakat, gözlem gibi nitel araştırma yöntemlerin kullanılması, ortaya çıkacak muhtemel sonuçların kıyaslanmasıyla mevcut literatürün gelişimine katkı sağlayacağı düşünülebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Marka, İşyeri Marka Algısı, Marka Değeri, İşveren Markası, Konaklama İşletmeleri

### ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the employee brand perceptions of the employees working in hospitality businesses and to reveal whether these perception levels differ according to demographic variables. The data of study were collected from 327 employees working in four and five star hospitality establishments in Bodrum district of Muğla province in the summer season of June-August 2022 using a questionnaire technique. The obtained data was analysed with descriptive statistics, Mann Whitney U, Kruskal Wallis H and Posthoc Tamhane tests which are nonparametric differences tests. As a result of the analyzes, it was seen that the employees have high level of employee brand perceptions and there were significant differences in employee brand perceptions according to the variables of marital status, income level, experience in the tourism sector and the number of stars of the businesses. It has been concluded that employees- who are female, have an income of 4253 TL and above, have 6-10 years of industry experience and work in five-star accommodation establishments- have higher level of employee brand perceptions than others. In line with the results obtained, suggestions were advised to both the hospitality sector and the academy. When the studies on employee brand perception in the domestic literature are examined, it is seen that these studies are generally carried out by using quantitative research methods. It can be thought that the use of qualitative research methods such as interviews and observations in future research on workplace brand perception will contribute to the development of the existing literature by comparing the possible results.)

**Keywords:** Brand, Workplace Brand Perception, Brand Value, Employer Brand, Hospitality Businesses

### GİRİŞ

Günümüzde markaların artması, medyanın çeşitlenmesi ve müşteri ilgisinin azalması gibi etkenler, hizmet markalarının farklılaştırılmasını zorlaştırmaktadır. Aynı zamanda, belirli hizmet sektörlerinde hizmetlerin sadece bir meta olarak algılanma riski de mevcuttur. Geleneksel pazarlama araçlarıyla yaratılan eski formüllerin artık hizmet markalarının gereksinimlerini karşılamada sınırlı kaldığı görünmektedir. Ancak, deneyim ekonomisinde her marka bir temas noktasıdır ve müşterilerle iletişim kurarak marka değerlerini iletmek ve geliştirmek için bir fırsat sunmaktadır. Bu noktada, çalışanların rolü büyük önem taşımaktadır.

Hizmetler, müşterilerin deneyimledikleri süreçler ve etkileşimler üzerinden değerlendirilir. Ancak, bu deneyimlerin soyut olması, marka değerlerini müşterilere aktarılmasını zorlaştırır. Bir hizmetin kalitesi ve değeri, müşteri

Serkan Aylan<sup>1</sup> 

Şükran Nur Bayraktar<sup>2</sup> 

### How to Cite This Article

Aylan, S. & Bayraktar, Ş. N. (2023). "Konaklama İşletmesi İşgörenlerinin İşyeri Marka Algılarının Tespit Edilmesi ve Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşmasının Analizi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:50; pp:2832-2839. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70565>

Arrival: 09 May 2023

Published: 30 June 2023

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

<sup>1</sup> Doç.Dr, Selçuk Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Turizm Rehberliği Bölümü, Konya, Türkiye

<sup>2</sup>Yüksek Lisans Öğrencisi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, Türkiye

deneyimlerine dayanır. Bu nedenle, markaların değerlerini müşterilere doğru bir şekilde iletebilmesi için, hizmet kalitesi, çalışanların tutumu ve davranışları gibi unsurların etkin bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir.

Turizm sektöründeki otel işletmeleri, her alanda olduğu gibi yoğun bir rekabet ortamında bulunmaktadır. Bu durum, işletmelerin rekabette öne geçebilmek ve değer yaratabilmek adına yenilikçi fikirlere ve insan kaynaklarına yatırımda bulunmalarını zorunlu kılmaktadır. Özellikle işletmelerin, insan kaynaklarına yönelik uygulamalar ve yatırımlar aracılığıyla yetenekli ve yaratıcı profesyonelleri çekmeleri ve mevcutta bulunan çalışanları memnun ederek onları şirkette tutmalarında, işveren marka değeri son derece kritik ve önemli hale gelmektedir.

Birçok araştırmacı, çalışanların hizmet markasının oluşturulmasında ve canlandırılmasında kritik bir rol oynadığına dikkat çekmiştir. Çalışanlar, tüketicilerin hizmet markasına ilişkin algılarını olumlu yönde geliştirebilecek önemli bir etkiye sahiptir. Bu, güçlü bir hizmet markasının, sadece geleneksel pazarlama faaliyetlerinin desteklenmesiyle değil, aynı zamanda çalışanların hizmet sundukları sırada sergiledikleri davranışlar ve etkinlikler aracılığıyla oluştuğunu göstermektedir. Çalışanların, müşteri deneyimini şekillendirmede kilit bir role sahip olduğunu anlamak, hizmet markalarının başarısını artırmak için önemlidir. Müşteriler, çalışanların davranışları, tutumları ve iletişimi yoluyla marka değerlerini deneyimler. Bu nedenle, çalışanların marka değerlerini içselleştirmesi ve müşterilere doğru şekilde iletmeleri büyük önem taşır. Bu doğrultuda araştırmada Muğla ili Bodrum ilçesinde faaliyet gösteren dört ve beş yıldızlı konaklama işletmesi işgörenlerinin işyeri marka algıları ve bu algı düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşma durumları incelenmiştir.

## KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### Marka Kavramı

Etimolojik olarak incelendiğinde marka kelimesinin eski Nors dilinde, ‘‘yakmak’’ anlamını taşıyan ve o dönemde hayvancılık ile uğraşan köylülerin hayvanlarını diğerlerinden ayırt edebilmek için teknik olarak hayvanları dağlamak suretiyle tanıma eylemini temsil eden ‘‘brandr’’ sözcüğünden türetildiği görülmektedir (Bilsel, 2016).

Farklı kaynaklara göre marka sözcüğünün tarihi ise sanayileşme döneminden ve kapitalist Pazar ekonomisinin oluşumundan daha önceki zaman dilimlerine kadar uzanmaktadır. Marka kavramının temelleri, Romalıların araç ve gereçlerine kalitelerini göstermek için damga vurmalarıyla atılmıştır. Bu damgalar, ürünlerin üretici veya satıcıları tarafından kullanılan özgün semboller veya işaretlerden oluşmaktadır ve bu sembol veya işaretler, belirli bir hizmeti veya malı diğerlerinden ayırt etmek ve tanımak için kullanılmıştır (Ropo, 2009: 17).

Türkçeye İtalyanca ‘‘Marca’’ kelimesinden giren marka kavramını birçok farklı kişi ve kurum tanımlamaya çalışmıştır (Taşkın, 2007). Marka, bir satıcı veya satıcı grubunun hizmet ya da malını diğerlerinden ayırt edebilmek için kullanılan çeşitli unsurların birleşimidir. Tasarım, işaret, isim, sembol veya terim gibi öğeler markanın yapı taşlarını oluşturur (Barich ve Kotler, 1991: 95). Bir marka, işletmenin sunduğu ürün veya hizmetleri rakiplerinden farklılaştıran tüm bu unsurların bir araya gelmesiyle ortaya çıkar. Özellikle marka adı, piyasada bulunan diğer işletmelerden ayrılmanın en etkili yoludur. Marka, tüketicilerin karar süreçlerini ve satın alma eğilimlerini şekillendiren önemli bir kavramdır. Tüketicilerin benzer fiziksel özelliklere sahip ürünler arasında ayırım yapmalarına yardımcı olmaktadır (Vuran ve Afşar, 2016: 28). Marangoz (2006) ise markayı, bir ürün veya hizmet hakkındaki algıları yansıtan, pazarda rekabet avantajı yaratan ve çıkarları doğrultusunda kalite güvencesi oluşturan unsurların toplamı olarak tanımlamaktadır.

### Marka Değeri, Marka Algısı, İşveren Markası ve İşyeri (Çalışan) Marka Algısı Kavramları

Profesyonel pazarlamacıların en belirgin becerisi; marka değeri yaratma, koruma ve artırma yetenekleridir (Kotler, 2000: 404). Aynı şekilde Kotler, marka algısını, kişilerin sürekli değişebilen koşullar karşısında algılarına göre bir markayı tanımlayabilme (ifade edebilme) kabiliyeti olarak yorumlamaktadır. Pazarlama profesyonellerinin en önemli becerilerinden biri, marka oluşturma, koruma ve marka değerini artırma konusundaki yetenekleridir (Kotler, 2000: 405). Kotler ve Keller (2018) tarafından ileri sürülen görüşe göre, marka algısı insanların değişen koşullar karşısında markayı kendi benzersiz algılarına göre ifade edebilme yeteneğini kapsar. Marka algısı, Hess ve Story (2005) tarafından tanımlanan ‘‘marka güveni’’, Sääksjärvi ve Samiee'nin (2011) vurguladığı ‘‘marka kimliği’’, Keller'ın (1993) öne sürdüğü ‘‘marka imajı’’, Ries ve Trout'un (2017) belirttiği ‘‘markanın konumlandırılması’’ ve Solomon'un (2006) ifade ettiği ‘‘marka kişiliği’’ gibi çeşitli kavramlarla yakından ilişkilidir. Ayrıca, marka algısıyla sıkı bir ilişkisi olan bir diğer önemli konu da marka değeri veya marka denkliği olarak bilinir. Aaker'ın (1996) öncülük ettiği marka değeri kavramı, müşterilerin markaya yönelik algılarıyla güçlü bir şekilde desteklendiğini vurgular. Marka değeri, pazarlama endüstrisinde, tanınmış bir markaya sahip olmanın değerini ifade etmek için kullanılan bir terimdir. Bir markanın değeri, marka adının tanınabilirliği, itibarı ve tüketici nezdindeki algısıyla ilişkilendirilir. İyi bilinen bir markaya sahip olmanın, daha az tanınmış bir markaya sahip olan ürünlerden daha fazla gelir elde etme potansiyeli olduğu düşünülür. Marka değeri, bir organizasyonun en değerli varlığı olarak kabul edilir. Bir şirket, iç süreçlerini marka imajını yansıtan bir şekilde senkronize ederek dışarıda güçlü bir marka görüntüsü oluşturmayı hedefler. Bu iç ve dış süreçler arasındaki sinerji ne kadar güçlü ise, markanın güçlenme şansı da o kadar yüksek olur. İç süreçler, markanın değerini desteklemek ve güçlendirmek için çeşitli departmanlar arasında

koordinasyon sağlar. Pazarlama, üretim, araştırma ve geliştirme, müşteri hizmetleri gibi departmanlar, markanın değerini artırmak için birlikte çalışır (Khan, 2009).

Pazarlama perspektifinin dıştan içe doğru değişimiyle birlikte hizmet şirketleri, çalışanlarını müşteriyle iletişim kuran iç müşteriler olarak değerlendirmeye başlamıştır. Bu geçiş, çalışanların marka değeri üzerindeki içsel markalaşma çabalarının ne denli önemli olduğunu ortaya koymuştur. Yang ve diğer araştırmacılar (2015), marka bilgisinin çalışanların marka değeri açısından kritik bir rol oynadığını vurgulamışlardır. King vd. (2012) ise, "marka bilgisinin bir çalışanın içsel marka yönetimine tepkisi üzerindeki etkisini" açıklayan üçüncü bir yaklaşımın gerekliliğini dile getirmişlerdir. King ve Grace (2010) ise Keller'in (1993) müşteri odaklı marka değeri kavramından yola çıkarak, marka bilgisinin çalışan marka değeri için kritik ve teşvik edici bir güç olduğunu önermişlerdir. King ve Grace'in (2010) çalışmasının temel fikri, marka değerinin güçlendirilmesinin, rol netliği ve marka taahhüdü gibi faktörlerden kaynaklanan marka bilgisinin etkisiyle gerçekleştiğidir. Bu araştırma, çalışanların marka bilgisine sahip olmasının ve marka yönetimine yönelik net bir rol anlayışına sahip olmalarının, güçlü bir marka değeri oluşturmada kritik bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Literatür incelendiğinde, markalaşma, pazarlama, kurumsal itibar ve imaj konularında literatürde geniş bir teori ve kaynak yelpazesi bulunmaktadır. Ancak işveren markasıyla ilgili, Dawn ve Biswas'ın (2010) da belirttiği gibi, sınırlı sayıda teori mevcuttur. 1990'lı yılların "yetenek savaşı" olarak anılan döneminde, işveren markası kavramı doğmuş ve bu süreçte politik, sosyal, teknolojik ve ekonomik değişimler, işgücü trendlerini etkileyerek işletmelerin nitelikli çalışan bulma konusunda güçlüklerle karşılaşmasına yol açmıştır. Nitelikli işgücü kıtlığı, işveren markası kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Balci, 2014: 65). Şirketlerin olası iş görenleri işletme bünyesine çekme, mevcutta olan iş görenleri tutma ve teşvik etme hedeflerini destekleyen bir kavram olan işveren markası, şirketin değer sistemini, davranışlarını ve politikalarını içermektedir (Bellou vd., 2015: 1203). İşletmenin işveren kimliğini açıkça ortaya koyan işveren markası, şirketin kurumsal kültürünü ve çekiciliğini vurgulayan önemli bir husustur.

Dış pazar perspektifinden markalaşma, bir kuruluşun hedef kitlesinin zihinsel yapılarını oluşturarak, belirli bir ürün veya kuruluşla ilgili bilgilerini düzenlemeye yardımcı olur. Bu süreçte hedef kitlesi, o ürün veya kurumla ilgili kararlarını netleştirir ve sonuç olarak, müşteri satın alma alışkanlıklarını iyileştirerek kuruluşa değer sağlar. Ancak markalaşma, yalnızca müşteri algılarını şekillendirmek için bir fırsat sunmaz, aynı zamanda çalışan algılarını da şekillendirmek için önemli bir araçtır. Jacobs'a (2003) göre bir marka, bir kuruluşun sadece müşterileriyle olan ilişkisini değil, aynı zamanda çalışanlarıyla olan ilişkisini de temsil eder. Markalaşma süreci, kuruluşun değerlerini, misyonunu ve vizyonunu belirlemek için bir platform sağlar. Bu değerler ve hedefler, çalışanlara bir amaç ve yönlendirme sunar. Bir markanın etkili bir şekilde oluşturulması ve yönetilmesi, çalışan bağlılığını artırabilir ve onları ortak bir amaç etrafında birleştirebilir. Bu da çalışan motivasyonunu ve performansını artırabilir. Bununla birlikte, markalaşma çalışanlar arasında bir kimlik ve aidiyet duygusu yaratır. Bir marka, kuruluşun kültürünü ve değerlerini yansıtan bir kişilik olarak algılanır. Çalışanlar, bu kişilikle özdeşleşir ve markayı gururla temsil ederler. Bu da çalışanların kuruluşa olan bağlılığını artırır ve onları marka elçilerine dönüştürür.

Markalaşma aynı zamanda çalışanların dış dünyadaki algısını da etkiler. İyi bir marka imajı olan bir kuruluş, potansiyel çalışanlar için cazip bir işveren olabilir. İnsanlar, marka adına çalışmanın kariyerlerine yeni fırsatlar sunabileceğini düşünebilirler. Böylece, markalaşma, nitelikli çalışanları çekmek ve elde tutmak için önemli bir araç haline gelir. Sonuç olarak, markalaşma sadece müşteri algılarını şekillendirmek için değil, aynı zamanda çalışan algılarını şekillendirmek ve bir kuruluşa değer katmak için kullanılan bir fırsattır. Markalaşma, çalışanları bir amaç etrafında birleştirir, motivasyonlarını artırır, bağlılıklarını güçlendirir ve kuruluşun dışarıya olan itibarını olumlu yönde etkiler (Szymanska ve Aldighieri 2017). İşyeri marka algısı ise, bir şirketin çalışanları üzerinde yarattığı izlenim ve algıdır ve çalışanların şirket hakkında nasıl düşündüklerini, ona yönelik tutumlarını ve değerlendirmelerini içerir (Kimpakorn ve Tocquer, 2009). Çalışanların işyeri marka algısı, müşteri deneyimini doğrudan etkiler. Memnun ve motivasyonu yüksek çalışanlar, müşterilere daha iyi hizmet sunma eğilimindedir. Olumlu bir işyeri marka algısına sahip olan çalışanlar, müşterilerle daha iyi iletişim kurar, çözüm odaklı yaklaşır ve daha yüksek bir hizmet kalitesi sağlar. Bu da müşterilerin memnuniyetini artırır ve tekrarlı satın alma, sadakat ve olumlu sözlü reklam gibi sonuçlara yol açabilir (Ha & Luan, 2021). İşyeri marka algısı, müşterilerin markaya olan sadakatini etkileyebilmektedir. Çalışanlar, şirkete olan bağlılıklarını ve memnuniyetlerini müşterilere yansıtabilir. Müşteriler, şirket çalışanlarına olan güvenlerini artırır ve olumlu bir işyeri marka algısı, çalışanların işletmeye sadık kalma eğilimine yine olumlu yönde katkı olabilir (Näppä, Styvén & Foster, 2023). Sonuç olarak işyeri marka algısı, bir işletmenin genel marka imajını şekillendirir. İşletmenin güvenilirlik, kalite ve müşteri odaklılık gibi değerlerini yansıtır. Müşteriler, markanın itibarına ve değerlerine olan inançlarını, çalışanların tutumları ve davranışlarına dayanarak oluştururlar.

## YÖNTEM

Bu çalışma konaklama işletmelerinde istihdam edilen çalışanların, işyeri marka algılarını belirlemek ve algılarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini konaklama işletmesi çalışanları, örneklemini ise Muğla ili Bodrum ilçesindeki 4 ve 5 yıldızlı otellerde

çalışan işgörenler oluşturmaktadır. Araştırmada amaçsal örneklem yöntemi kullanılmış ve veri toplama tekniği olarak anket tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde, Haziran-Ağustos 2022 tarihlerinde, Bodrum'da bulunan 77 adet dört ve beş yıldızlı otelin insan kaynakları ve üst düzey yöneticileriyle iletişime geçilmiştir. Bu otellerde toplam 450 anket formu dağıtılmış ve geri dönüş olarak 330 adet tamamlanmış anket formu alınmıştır. Araştırmaya dahil edilmek üzere bu formlardan eksiksiz olarak cevaplanan 327 anket formu analize dahil edilmiştir. İki bölümden oluşan anketin ilk bölümünde katılımcıların demografik özelliklerine yönelik sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise Kimpakorn ve Tocquer (2009) tarafından geliştirilip, Davras (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan işyeri marka algısı ölçeği maddeleri kullanılmıştır. 5'li Likert tipinde ve 20 maddeden oluşan ölçeğin kullanıldığı anketlerden elde edilen verilere yapılan güvenilirlik analizi sonucunda, verilerin güvenilirlik katsayısı (Chronbach's alpha)  $\alpha=0,97$  olarak tespit edilmiştir. Literatürde bu rakamın araştırma verileri için yüksek düzeyde bir güvenilirliğe sahip olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2009; Arıkan, 2011; Seçer, 2017). Araştırmanın verileri SPSS 25. İstatistik programında analiz edilmiş olup, araştırma amacı doğrultusunda belirlenen hipotezlerin test edilmesinde farklılık testlerinden faydalanılmıştır. Hipotezler test edilmeden önce, verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını tespit etmek için normallik testi yapılmıştır. Yapılan normallik testi sonucunda araştırma verilerinin normal dağılıma sahip olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sebeple hipotezlerin test edilmesinde non-parametrik testlerden olan Mann Whitney U ve Kuskall Wallis H testleri ile Tamhane testi kullanılmıştır.

Araştırmanın hipotezleri şunlardır:

H1: Katılımcıların işyeri marka algılarında demografik değişkenler açısından anlamlı bir farklılık vardır.

H1a: Katılımcıların işyeri marka algılarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık vardır.

H1b: Katılımcıların işyeri marka algılarında Medeni Durum değişkeni açısından anlamlı bir farklılık vardır.

H1c: Katılımcıların işyeri marka algılarında Yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık vardır.

H1d: Katılımcıların işyeri marka algılarında Eğitim Düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık vardır.

H1e: Katılımcıların işyeri marka algılarında Gelir değişkeni açısından anlamlı bir farklılık vardır.

H1f: Katılımcıların işyeri marka algılarında otelcilik sektöründeki deneyim değişkeni açısından anlamlı bir farklılık vardır.

H1g: Katılımcıların işyeri marka algılarında çalıştıkları işletmenin yıldız sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık vardır.

## BULGULAR

**Tablo 1:** Katılımcılara Ait Demografik Dağılımlar

Demografik Değişkenler	Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	176	53,8
	Erkek	151	46,2
	<b>Toplam</b>	<b>327</b>	<b>100</b>
Yaş	15-28	176	53,8
	29-36	84	25,7
	37-52	67	20,5
	<b>Toplam</b>	<b>327</b>	<b>100,0</b>
Medeni Durum	Evli	138	42,2
	Bekar	189	57,8
	<b>Toplam</b>	<b>327</b>	<b>100,0</b>
Eğitim Durumu	İlköğretim	42	12,8
	Lise	143	43,7
	Ön Lisans	79	24,2
	Lisans	55	16,8
	Lisans Üstü	8	2,4
	<b>Toplam</b>	<b>327</b>	<b>100</b>
Gelir Düzeyi	1276-4253 ₺	47	14,4
	4254-8500 ₺	184	56,3
	8501-20000 ₺	96	29,4
	<b>Toplam</b>	<b>327</b>	<b>100,0</b>
Departman	Önbüro	64	19,6
	Restoran	64	19,6
	Bar	30	9,2
	Mutfak	47	14,4
	Güvenlik	9	2,8
	Kat hizmetleri	42	12,8
	Muhasebe	19	5,8
	İnsan kaynakları	9	2,8
	Teknik servis	28	8,6

	Diğer	15	4,6
	<b>Toplam</b>	<b>327</b>	<b>100,0</b>
<b>İşletmede Çalışma Süresi</b>	1 yıldan az	146	44,6
	1 yıl -5 yıl	118	36,1
	5 yıl – 10 yıl	37	11,3
	10 yıldan fazla	26	8,0
	<b>Toplam</b>	<b>327</b>	<b>100,0</b>
<b>Otel. Sektörü Çalışma Süresi</b>	1 yıldan az	94	28,7
	1 yıl -5 yıl	126	38,5
	5 yıl – 10 yıl	60	18,3
	10 yıldan fazla	47	14,4
	<b>Toplam</b>	<b>327</b>	<b>100,0</b>
<b>İşletme Yıldız Sayısı</b>	4*	130	39,8
	5*	197	60,2
	<b>Toplam</b>	<b>327</b>	<b>100,0</b>

Tablo 1’de katılımcıların demografik özelliklerine yönelik bulgular mevcuttur. Tablo incelendiğinde katılımcıların yarısından fazlasının kadın, 15-28 yaş arasında olan genç çalışanlardan, medeni durum itibariyle bekar, çoğunluğu ortaöğretim mezunu, 4254-8500 ₺ aralığında aylık gelire sahip ve otelcilik sektöründe 1-5 yıl arasında deneyim sahibi işgörenlerden oluştuğu görülmektedir.

**Tablo 2:** İşgörenlerin İşyeri Marka Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

İfadeler	Dağılım	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılmıyorum Ne Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\bar{X}$	S.s.
1.Yönetim her konuda çalışanları bilgilendirir	f 51 % 15,6	22	47	77	130	3,6514	1,44877	
2.Çalışanlara daha iyi hizmet sunabilmesi için eğitimler verilmektedir.	f 13 % 4,0	76	48	65	125	3,6514	1,30391	
3.Bu otelde, doğru işe doğru çalışanlar seçilmiştir	f 17 % 5,2	62	64	83	101	3,5780	1,24802	
4.Bu otelde çalışanların sorunları çözüme kavuşturulmaktadır	f 19 % 5,8	53	66	90	99	3,6024	1,23388	
5.Otel yöneticileri liderlik vasıflarına sahiptir	f 8 % 2,4	47	47	118	107	3,8226	1,11283	
6.Bu otel beni hiçbir zaman hayal kırıklığına uğratmadı	f 26 % 8,0	45	59	111	86	3,5688	1,23621	
7.Bu otel çalışanların memnuniyeti ile ilgilenmektedir	f 17 % 5,2	62	47	105	96	3,6147	1,23280	
8.Otel yöneticileri hizmet kalitesini artırmak için gerekli çabayı göstermektedir.	f 13 % 4,0	29	55	76	154	4,0061	1,16438	
9.Davranışlarının otelin hizmet kalitesini etkileyeceğini biliyorum.	f 20 % 6,1	16	43	101	147	4,0367	1,15323	
10.Çalışmalarımın, otelin marka değerine katkı sağlayacağını biliyorum.	f 7 % 2,1	23	50	108	139	4,0673	1,02502	
11.Bu otelde marka değeri oluşturmadaki rolümü biliyorum	f 14 % 4,3	20	48	110	135	4,0153	1,09225	
12.İşimin otelin başarısı için önemli olduğunu biliyorum	f 8 % 2,4	31	28	116	144	<b>4,0917</b>	1,05849	
13.Bu otel markasının müşteriler için önemini biliyorum	f 10 % 3,1	37	75	88	117	3,8104	1,13268	
14.Bu otelde konaklayan misafirlerin beklentilerini biliyorum.	f 10 % 3,1	18	50	99	150	<b>4,1040</b>	1,04861	
15. Bu otelin mükemmel hizmet sunduğunu biliyorum.	f 17 % 5,2	26	25	108	151	4,0703	1,15033	
16.Davranışlarının otelin hizmet kalitesini nasıl etkileyeceğini biliyorum	f 17 % 5,2	16	47	89	158	4,0856	1,13451	
17.Bu otelde konaklayan misafirlerin beklentilerini biliyorum	f 14 % 4,3	19	51	92	151	4,0612	1,11154	
18.Çalışmalarımın, otelin marka değerine nasıl katkı sağlayacağını biliyorum	f 15 % 4,6	21	52	124	115	3,9266	1,08565	
19.Çalıştığım otelin hedef ve politikalarını net bir şekilde biliyorum	f 9 % 2,8	20	50	109	139	4,0673	1,03396	
20.İşimin otelin başarısı için önemli olduğunu biliyorum	f 16 % 4,9	40	46	94	131	3,8685	1,20752	

Tablo 2’de araştırmaya katılan örneklem grubunun iş yeri marka algısı ölçeğindeki ifadelerle verdikleri cevapların dağılımları verilmiştir. Tablo incelendiğinde genel olarak madde ortalamalarının yüksek olduğu görülmekle birlikte,

işgörenlerin en fazla katıldıkları ifadelerin “*Bu otelde konaklayan misafirlerin beklentilerini biliyorum.*” ( $\bar{X}=4,1040$ ) ve “*İşimin otelin başarısı için önemli olduğunu biliyorum*” ( $\bar{X}=4,0917$ ) olduğu görülmektedir.

**Tablo 3:** İşgörenlerin İşyeri Marka Algılarının Cinsiyet, Medeni Durum ve Çalışılan İşletmenin Yıldız Sayısı Değişkenlerine Göre Farklılaşma Durumları (Mann Whitney U Testi sonuçları)

	Cinsiyet	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
İşyeri Marka Algısı	Erkek	176	162,70	28636	130060,00	,789
	Kadın	151	165,51	24992		
<b>Medeni Durum</b>						
	Evli	138	179,66	24792,50	10880,50	,010
	Bekar	189	152,57	28835,50		
<b>Yıldız Sayısı</b>						
	4*	130	138,60	18018	9503	,000
	5*	197	180,76	35610		

Tablo 3’te işgörenlerin cinsiyet, medeni durum ve çalışılan işletmenin yıldız sayısı değişkenleri açısından işyeri marka algılarında bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek yapılan Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Tabloya göre işgörenlerin cinsiyetleri açısından işyeri marka imajı algılarında herhangi bir farklılaşma yoktur ( $p=,789> ,050$   $U=130060,00$ ). Ancak işgörenlerin medeni durumları ve çalıştıkları işletmenin yıldız sayısı değişkenleri açısından işyeri marka algılarında farklılaşmalar tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, bekar işgörenlerin işyeri marka algılarının evli işgörenlerin marka algılarından ( $p=,010< ,050$   $U=10880,50$ ) daha yüksek olduğu ve dolayısıyla  $H_{1b}$  hipotezinin desteklendiği söylenebilir. Tablo 3’te görülen diğer bir farklılık işgörenlerin çalıştıkları işletmenin yıldız sayısı açısından işyeri marka imajı algılarındaki farklılaşmadır. Bu duruma göre, beş yıldızlı otellerde çalışan işgörenlerin marka algılarının dört yıldızlı otellerde çalışanlardan daha yüksek olduğu ve dolayısıyla  $H_{1g}$  hipotezinin desteklendiği ifade edilebilir.

**Tablo 4:** İşgörenlerin İşyeri Marka Algılarının Yaş, Eğitim, Gelir ve Sektör Deneyimi Değişkenlerine Göre Farklılaşma Durumları (Kruskal Wallis H Testi Sonucu)

	Yaş	n	Sıra ort.	sd.	$\chi^2$	p
İşyeri Marka Algısı	15-28	176	154,39	2	3,955	,138
	29-36	84	174,51			
	37-52	67	176,08			
<b>Eğitim</b>						
İşyeri Marka Algısı	İlköğretim	42	167,85	4	4,465	,347
	Lise	143	163,62			
	Önlisans	79	177,22			
	Lisans	55	148,90			
	Lisans üstü	8	123,88			
<b>Gelir</b>						
İşyeri Marka Algısı	1276 -4253 ₺	47	106,20	2	23,411	,000
	4254-8500 ₺	184	166,79			
	8501-20000 ₺	96	186,96			
<b>Sektör Deneyimi</b>						
İşyeri Marka Algısı	1 yıldan az	94	139,97	3	20,541	,000
	1-5 yıl	126	158,97			
	6-10 yıl	60	209,73			
	10 yıldan fazla	47	167,16			

Tablo 4’te katılımcıların işyeri marka algılarının yaş, eğitim, gelir ve sektör deneyimi değişkenlerine göre farklılaşma durumları gösterilmiştir. Tabloya göre işgörenlerin yaşları ve eğitim düzeyleri açısından işyeri marka algılarında bir farklılaşma görülmemiştir. Ancak gelir ( $p=,000<,050$   $\chi^2=23,411$ ) ve sektör deneyimi ( $p=,000<,050$   $\chi^2=20,541$ ) değişkenleri ile işyeri marka algıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Söz konusu farklılaşmaların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan non-parametrik posthoc testlerinden olan Tamhane testi sonuçları Tablo 5 ve Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 5:** Gelir Düzeyine Göre Farklılaşma Tamhane Testi Sonucu

	Gelir Düzeyi (I)	Gelir Düzeyi (j)	Ort. Fark (I-J)	Sh	p
İşyeri Marka Algısı	1276-4253 ₺	4254-8500 ₺	-,52206	,12277	,000
		8501-20000 ₺	-,64423	,14140	,000
	4254-8500 ₺	1276-4253 ₺	,52206	,12277	,000
		8501-20000 ₺	-,12217	,10769	,592
	8501-20000 ₺	1276-4253 ₺	,64423	,14140	,000
		4254-8500 ₺	,12217	,10769	,592

Tablo 5 incelendiğinde aylık geliri 1276-4253 TL arasında olan işgörenlerin marka algılarının diğer her iki gelir grubundaki çalışanların işyeri marka algılarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre  $H_{1e}$  hipotezi desteklenmiştir.

**Tablo 6:** Sektör Deneyimine Göre İşyeri Marka Algısı Farklılaşma Tamhane Testi Sonucu

	(I) Sektör Deneyimi	(J) Sektör Deneyimi	Ort. Fark (I-J)	Sh.	p
İşyeri Marka Algısı	1 yıldan az	1-5yıl	-,18336	,11505	,512
		6-10yıl	-,61479*	,11831	,000
		10 yıldan fazla	-,21809	,16429	,713
1-5yıl	1 yıldan az	1-5yıl	,18336	,11505	,512
		6-10yıl	-,43143*	,10456	,000
		10 yıldan fazla	-,03473	,15468	1,000
6-10yıl	1 yıldan az	1 yıldan az	,61479*	,11831	,000
		1-5yıl	,43143*	,10456	,000
		10 yıldan fazla	,39670	,15713	,080
10 yıldan fazla	1 yıldan az	1 yıldan az	,21809	,16429	,713
		1-5yıl	,03473	,15468	1,000
		6-10yıl	-,39670	,15713	,080

Tablo 6 incelendiğinde 6-10 yıl arasında otelcilik sektöründe deneyim sahibi olan işgörenlerin işyeri marka algılarının, 1 yıldan az ve 1-5 yıl arasında sektör deneyimi olan işgörenlerin marka algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre H<sub>1f</sub> hipotezinin desteklendiği söylenebilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Yoğun bir rekabetin yaşandığı turizm sektöründe faaliyet gösteren işletmelerin bir markaya sahip olması ve sahip oldukları markanın hem iç müşterileri hem de dış müşterileri tarafından tanınması ve benimsenmesi, işletmelerin rekabet edebilirlikleri açısından büyük önem arz etmektedir. Turizm sektörünün her alanında olduğu gibi emek yoğun bir alt sektör olan konaklama sektöründe faaliyet gösteren işletmelerde çalışan işgörenlerin, işyerlerinin markası hakkında bilgi sahibi olmaları bu açıdan önemlidir. Bu kapsamda araştırmada, Muğla'nın Bodrum ilçesindeki dört ve beş yıldızlı otel işletmelerinde çalışan işgörenlerin işyeri marka algıları ve bu algı düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmeye çalışılmış ve bu amaca yönelik oluşturulan hipotezler test edilmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda işgörenlerin işyeri marka algı düzeylerinin yüksek olduğu ve bu algılarının medeni durum, aylık gelir düzeyi, sektör deneyimi ve çalışılan işletmenin yıldız sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği ortaya çıkmıştır. İşgörenlerin medeni durumuna göre kadın, gelir düzeyine göre 4253 TL ve üstünde gelire sahip, 6-10 yıl arasında sektör deneyimi olan ve beş yıldızlı konaklama işletmelerinde çalışan işgörenlerin işyeri marka algılarının daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre H<sub>1b</sub>, H<sub>1e</sub>, H<sub>1f</sub> ve H<sub>1g</sub> hipotezleri yeterli kanıtla desteklenmiştir. İşgörenlerin işyeri marka algı düzeylerinde demografik değişkenler bakımından farklılığın ortaya çıkması tüm işgörenlerin bu konuda yeteri kadar bilgi sahibi olmadığı veya işyeri markasını yeteri kadar benimsemediği ihtimalini akla getirmektedir. Bu hususta konaklama işletmelerine personel alımlarında liyakatli davranılması, işletme içinde açık bir iletişimin oluşturulması, personelin işle ilgili sorunlarına çözümler getirilmesi gibi uygulamalar işyeri marka algısının daha çok personelde yer edinmesine imkan tanıyabilir. Bu araştırmada otel işletmesi işgörenlerinin işyeri marka algıları ve bu algı düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşma durumları ele alınmıştır. Gelecekte bu konuyla ilgili yapılacak olan araştırmalarda seyahat acenteleri, yiyecek-içecek ve eğlence işletmeleri gibi diğer turizm işletmelerindeki işgörenlerin işyeri marka algısı ile örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti gibi davranış konuları arasındaki etki ve ilişkileri inceleyen çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Aaker, D. A. (1996). "Measuring Brand Equity Across Products and Markets". California Management Review, 38(3), 102-120.
- Arıkan, R. (2011). Araştırma Yöntem ve Teknikleri. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara
- Balcı, M. (2014). "İşveren Marka Değeri Yüksek Şirketlerde İnsan Kaynakları Risklerinin Yönetimi Üzerine Bir Araştırma", Uluslararası Hakemli Pazarlama ve Pazar Araştırmaları Dergisi, 1(3), 56-81.
- Barich, H. & Kotler, P. (1991). "A Framework for Marketing Image Management", MIT Sloan Management Review, 32(2), 94-104.
- Bellou, V.; Chaniotakis, I., Kehagias, I. & Rigopoulou, I. (2015). "Employer brand of choice: An employee perspective", Journal of Business Economics and Management, 16(6), 1201-1215.
- Bilsel Engin, H. (2016). "Markalaşma Kavramı Çerçevesinde Marka Ederi", Öneri Dergisi, 12 (46):277-294.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Pegem Akademi Yayıncılık. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.



- Davras, Ö. (2019). "İşveren Markasının Bağlı Markası, Çalışan Memnuniyeti ve Örgütsel Kariyer Yönetimi Üzerindeki Etkileri: Otel Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma", *Turizm ve Gastronomi Araştırmaları Dergisi*, 7 (4), 3088-3107.
- Dawn, S. K., & Biswas, S. (2010). "Employer branding: A new Strategic Dimension of Indian Corporations", *Asian Journal of Management Research*, 1(1), 21-33.
- Ha, M. N. & Luan, N. V. (2021). "Employer Branding, Scale Development, and Validation: From the Context of Vietnam", *Journal of Asian Finance, Economics, and Business*. 8(5), 189-201.
- Hess, J. & Story, J. (2005). "Trust Based Commitment: Multidimensional Consumer Brand Relationship", *Journal of Consumer Marketing*, 22 (6), 313-22.
- Jacobs, R. (2003). "Turn Employees into Brand Ambassadors", *ABA Bank Marketing*, 35(3), 22- 26.
- Keller, K. L. (1993). "Conceptualizing, Measuring and Managing Customer-Based Brand Equity", *Journal of Marketing*, 57 (1), 1-22.
- Khan B. M. (2009). "Internal Branding: Aligning Human Capital Strategy with Brand Strategy", *The Icfai University Journal of Brand Management*, 6 (2), 25-26.
- Kimpakorn, N. & Tocquer, G. (2009). "Employees' commitment to Brands in the Service Sector: Luxury Hotel Chains in Thailand". *The Journal of Brand Management*, 16(8), 532-544.
- King, C., & Grace, D. (2010). "Building and Measuring Employee-Based Brand Equity", *European Journal of Marketing*, 44(7/8), 938-971.
- King, C., Grace, D., & Funk, D. C. (2012). "Employee Brand Equity: Scale Development and Validation", *Journal of Brand Management*, 19(4), 268-288.
- Kotler, P. & Keller, K. (2018) *Pazarlama Yönetimi*, Beta Yayıncılık. İstanbul.
- Kotler, P. (2000). *Kotler ve Pazarlama / Pazar Yaratmak Pazar Kazanmak ve Pazara Egemen Olmak*. Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- KTB, Kültür ve Turizm Bakanlığı, <https://yigm.ktb.gov.tr/genel/turizmtesisleri.aspx>
- Marangoz, M. (2006). "Tüketicilerin Marka Fonksiyonu Algılamaları ile Satın Alma Sonrası Davranışları Arasındaki İlişki". *Dokuz Eylül Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(2), 107-128.
- Näppä, A.; Ek Styvén, M. & Foster, T. (2023). "I Just Work Here! Employees as Co-Creators of the Employer Brand", *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism*, 23(1), 73-93.
- Ries, A. & Trout, J. (2017). *Konumlandırma & Tüketici Zihnini Fethetme Savaşı*, Mediacat Kitapları, İstanbul.
- Ropo, J. P. (2009). "Brands And Branding Creating a Brand Strategy", *Yüksek Lisans Tezi*, Tampereen Ammattikorkeakoulu Universtiy of Applied Sciences Business School, Tampere.
- Sääksjärvi, M. & Samiee, S. (2011). "Relationships Among Brand Identity, Brand Image and Brand Preference: Differences between Cyber and Extension Retail Brands Over Time", *Journal of Interactive Marketing*, 25 (3), 169-177.
- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi- Analiz ve Raporlama*. Anı Yayıncılık: Ankara
- Solomon, M. R. (2006). *Tüketici Krallığının Fethi*, Mediacat Kitapları, İstanbul.
- Szymańska, A. & Aldighieri, D. (2017). "Diversity and Inclusion in the Workplace: Employee Perception and Implications for Internal Brand Management", *International Conference on Advances in Business, Management and Law (ICABML) 2017*, 1, 368-388.
- Taşkın, E. (2007). *Marka ve Marka Stratejileri*. Yargı Yayınevi, Ankara.
- Vuran, Y. & Afşar, A. (2016). "İşletmelerde Marka ve Marka Stratejileri", *International Journal of Academic Values Studies*, (7), 28-40.
- Yang, J.-T., Wan, C.-S., & Wu, C.-W. (2015). "Effect of Internal Branding on Employee Brand Commitment and Behavior in Hospitality", *Tourism and Hospitality Research*, 15(4), 267-280.

## Orman Metaforu Etrafında Hüseyin Rahmi'nin İstanbul'u

*Hüseyin Rahmi's Istanbul Around The Forest Metaphor*

### ÖZET

Hüseyin Rahmi Gürpınar Türk edebiyatının çok sayıda eser vermiş yazarlarından biridir. Yazdığı 41 roman, 9 hikâye ve 5 tiyatro eserinin temel konusu İstanbul'dur. "Yüzde yüz İstanbullu muharrir ve İstanbul'un muharriri" olarak adlandırılan yazar, eski İstanbul hayatının en büyük tarihçisi olarak gösterilir. Onun eserlerinde İstanbul'un iç mahalleleri ve bu mahallelerde yaşayan halk diğer romancılara göre daha detaylı bir şekilde sergilenir. Hüseyin Rahmi okuru için asıl fırsat, eski İstanbul hayatı kadar, o hayatın içinde şekillenmiş insanların gündelik kaygı, ihtiras ve sevinçlerini bulabilmesidir.

Hüseyin Rahmi'nin eserlerinde mekânsal anlamda İstanbul; girift yapısı, derinliği, sonsuzluğu, gizemi ve hatta masalsılığıyla tıpkı bir orman görünümündedir. Romanlarda eskiler şehri tarif ederek, yeniler tasvir ederek gösterirler. Şehrin eski kuşak sakinleri ile gençleri arasında bir algı farkı oluşmuştur. Bu iki algının kökeninde Batılı modern düşünüş yatar.

İstanbul'u orman metaforunda okuma imkânı veren eski kuşağın şehri algılama biçimidir. Yeni kuşakların modern okullarda okumaya başlaması, elektriğin ve otomobillerin kullanılmaya başlanması şehirdeki bütün zaman ve mekân algısını değiştirir. Hüseyin Rahmi her şeyden evvel kaybolan İstanbul'a ve insanlarına son bakışını atan bir gözdür.

Bu çalışmada Hüseyin Rahmi'nin eserlerinden hareketle orman metaforu ile şehir [İstanbul] arasındaki ilintiler araştırılmış, elde edilen sonuçlarla şehrin o günkü yaşayışına dair izler tespit edilmeye çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Hüseyin Rahmi, İstanbul, Kuşak, Metafor, Orman

### ABSTRACT

Hüseyin Rahmi Gürpınar is one of the many prolific writers of Turkish literature. His 41 books, 9 short stories, and 5 plays all center on Istanbul. The author, who calls himself a "100% Istanbul writer and writer of Istanbul," is portrayed as the finest chronicler of life in old Istanbul. He depicts the inner neighborhoods of Istanbul and the residents of these areas in greater detail than other novelists. The reader of Hüseyin Rahmi has the true chance to discover the daily concerns, passions, and joys of people who were moulded by that life as well as the old Istanbul life.

Istanbul appears to be a forest in Hüseyin Rahmi's paintings because of its complicated structure, depth, eternity, mystery, and even fairytale-like quality. The older novels in the series describe the city, whereas the more recent ones show them. The city's older generation residents and the younger ones have different perspectives on certain issues. These two perceptions are the result of Western modern thought. Istanbul can be metaphorically read in the forest thanks to the older generation's perception of the metropolis. The introduction of modern education to younger generations, together with the usage of electricity and automobiles, has completely altered how people in cities see time and space.

First and foremost, Hüseyin Rahmi is an eye that casts its final gaze over the vanished city of Istanbul and its populace. Based on the writings of Hüseyin Rahmi, this study looked into the connection between the metaphor of the forest and the city of Istanbul. Using the findings, it attempted to reconstruct the history of the city at the time.

**Keywords:** Forest, Generation, Hüseyin Rahmi, İstanbul, Metaphor

### GİRİŞ

Hüseyin Rahmi Gürpınar Türk edebiyatının roman, hikâye ve tiyatro türlerinde çok sayıda eser veren sanatçılarından biridir. Bütün kitaplarında olaylar İstanbul'da geçer. İstanbul'u ele alma biçimi, hemen her kesimi temsil eden kahramanları, şehrin kıyı köşe mahallelerindeki hayatı dile getirişi vesilesiyle "eski İstanbul hayatının en büyük tarihçisi", "yüzde yüz İstanbullu muharrir ve İstanbul'un muharriri" (Karay, 2014, s. 563) olarak gösterilir. Yazarın elde ettiği bu unvan son derece yerindedir. Onun eserlerinde yüz yıl evvelki İstanbul, sayfalar arasına saklanmış eski zaman fotoğrafları gibidir. Bu fotoğraflarda şehrin o günkü görünümü ve hemen her kesimden İstanbul halkı yazarın zengin dili sayesinde net bir biçimde okunabilir. Bu açık, anlaşılır, zengin dil yazarın iyi gözlem kabiliyetinin yanında meseleleri objektif aktarmaya iten natüralist anlayışıyla da ilintilidir.

Hüseyin Rahmi'nin eserlerinde İstanbul ile alakalı tarifler, tasvirler, açıklamalar bir araya getirildiğinde İstanbul; birbirine yapışan evlerden, çıkmaz sokaklardan, başı sonu belirsiz mezarlıklardan, kıyı köşeyi doldurmuş yangın yerlerinden meydana gelmiş bir orman görünümü kazanır. Bu evlerde, sokaklarda, mahallelerde yaşayan şehrin 'ezelden meskûnları' birbirine dolanmış, sonsuz ormanın sakinleridir. *TDK Türkçe Sözlük*'te orman "Ağaçlarla

Fatih Ordu<sup>1</sup> 

### How to Cite This Article

Ordu, F. (2023). "Orman Metaforu Etrafında Hüseyin Rahmi'nin İstanbul'u", *International Academic Social Resources Journal*, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:50; pp:2840-2847. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70583>

Arrival: 10 May 2023

Published: 30 June 2023

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

<sup>1</sup> Dr., Serbest Araştırmacı, İstanbul, Türkiye

örtülü geniş alan” (TDK, 1988, s. 1694) tanımıyla veriliyor. ‘Örtmek’ kelimesi ise “korumak, görünmez duruma getirmek veya gizlemek için üstüne bir şey koymak” (TDK, 1988, s. 1738) olarak açıklanmış. Orman ağaçlar tarafından örtülüp saklanırken, İstanbul’un gizi de evler, yıkıntılar, mezarlar ve tabii ki ağaçlarla örtülmüş olarak düşünülebilir.

Metafor, bir düşüncenin altında yatan ortak algı biçimine işaret eder. Gündelik hayatta sadece dilde değil, düşünce ve eylemde de yaygındır. Gündelik kavram sistemimiz –kendileriyle düşündüğümüz ve eylemde bulunduğumuz terimler- temelde doğası gereği metaforiktir (George Lakoff, 2022, s. 32). Bu bağlamda kendimizi ve çevremizi anlamamızın bir yolu olan metaforlar objeleri kimi yerde açığa çıkararak kimi yerde de gizleyerek bize sunar. İstanbul’u orman metaforu etrafında okumak, o günün İstanbul’unu ve o günün İstanbul’unda yaşayan halkın şehri algılama biçimini sunan göstergeler verebilir. Bu göstergelere ulaşmak için ormanın yahut şehrin sonsuz büyüklüğü içinde tarif ve adresleme, yavaşlık ve oyalanma, masalsılaştan dil unsurlarından yararlanılmıştır.

Bu çalışmada Hüseyin Rahmi’nin eserlerinden elde edilen verilerle şehrin o günkü yaşayışına dair izler aranacaktır. Bu bağlamda da şehir ve insan ilişkisi orman metaforuyla okunmaya çalışılmıştır.

## ŞEHRİN TASVİRİ VE ORMANIN TARİFİ ARASINDA

Tarif, “bir şeyin bulunduğu yeri, çevre ve ilgisini belirterek açıklama” (TDK, 1988, s. 2139) iken tasvir, betimlemek yani “bir nesnenin, kendine özgü niteliklerini tam ve açık bir biçimde söz veya yazıyla anlatmak” (TDK, 1988, s. 278) demektir. Bu tanımlardan hareketle, tarif bir nesneyle ilintili ve muğlak; tasvir ise açık, net ve anlaşılır bir anlatım olarak izah edilebilir.

Mitoloji ve masaldan romana giden süreci “tariften tasvire” doğru giden bir yol olarak okumak mümkündür. Bu dönüşüm, klasik romandan modern romana evrilen süreçte de devam etmiştir. Türk edebiyatı için de benzer bir durum söz konusudur. Tanzimatın ilk romanlarında tarife dayalı anlatım tekniğinin yoğunluğu zaman içinde azalır ve yerini tasvire bırakır (Tanpınar, 1988, s. 296). Bu değişimde romantik romanın yerini realist/natüralist romana bırakmasının payı büyüktür. Realist/natüralist anlayışta Aydınlanmanın dünyayı katı/tekdüze algılama eğiliminin etkisi oldukça fazladır (Oskay, 2014, s. 42). “Tariften tasvire” doğru yönelişin hayatın karmaşıklaşmaya başladığı modern romanla birlikte tam tersi bir yönde “tasvirden tarife” doğru döndüğünü söylemek mümkündür. Özellikle de modern ve postmodern romanın insanı ve hayatı göründüğünden daha karmaşık anlatmasıyla birlikte tarifin muğlaklığına dönülmüştür.

Hüseyin Rahmi’nin anlatımında tarif ve tasvir iç içedir. Bu iç içelikte tasvirlerin tariflerden daha ağır bastığı söylenebilir. Düşüncelerinde Aydınlanma fikrinin, roman tekniği olarak realist/natüralist anlayışın etkisinde olan Hüseyin Rahmi’nin tasvire ağırlık vermesi hiç de şaşırtıcı değildir. İstanbul’un okumamış halkı, özellikle de mahalleli kadın kahramanlarının mekân tanıtımı tarife uygun düşerken gençler için İstanbul koordinatlanmış ve nerenin nerede olduğu açık bir şehir olarak göze çarpar.

Hüseyin Rahmi’nin romanlarında mahalleli kadınlar, falcılar, üfürükçüler ile okumuş kızlar, genç erkekler ayrılmış konumdadır. Yeni kuşak olarak en çok okumuş kızlar öne çıkar. Bu kuşak halkın inanış ve gelenekleriyle sorunludur. Bazen genç kızlar ile evdeki diğer kadınlar bazen de kadın ve erkek arasındaki bu anlayış farkı diyalojik bir dil oluşturur. Kuşaklar arasındaki kavganın temelinde okumuşluk vardır:

“Eski Türk kadınları mektup yazmak şöyle dursun harekeli yazıyı okumasını bile bilmezlerdi.” (Gürpınar H. R., 2009, s. 167).

“Tuhaf bir zamana kaldık. Her aile arasında bu anlaşmazlık... yaşlılar, gençler... Dün beşiklerini salladığımız çocuklarımızın bugün eğitimleri altına mı girmeliyiz?” (Gürpınar H. R., 2006, s. 307).

“Hayatı görüş ve zihniyetlerdeki bu ayrılık ne kadar büyük.” (Gürpınar H. R., 2009, s. 210).

“Hanım biz karşı karşı kırk yıl söyleşsek anlaşamayız. Hilkatimiz başka, hissimiz başka, görgümüz başka...” (Gürpınar H. R., 2009, s. 285).

Hüseyin Rahmi’nin eserlerindeki kuşakların anlayış farkı August Comte’un uygarlığın ilerleme şemasıyla örtüşür. Bilindiği gibi Comte, insanlığın başlangıçtan bugüne gelen serüvenini bir ilerleme olarak görür ve bu süreci teolojik - metafizik - pozitif dönem adıyla üçe ayırır. Teolojik/metafizik dönemde heretik inançlar hâkimken pozitif dönemde bilgi öne çıkar (Comte, 1967, s. 217). Buna göre Hüseyin Rahmi’nin mahalleli kahramanları teolojik/metafizik, çoğunu okumuş kızların oluşturduğu genç kahramanları pozitif yani rasyonel dönem ile ilişkilendirilebilir. Teolojik/metafizik algıyla hareket eden mahalleli tarif, gençler de tasvir kavramına daha yakın düşer.

## Tasvir ve Adres

Adres; mahallelerin, sokakların ve evlerin yerlerinin tespit edildiği, her mekânın açıkça bilinen ve ulaşılabilen bir noktada olduğunu gösterir. Belli etmek ve görünür kılmak modern hayatın en belirgin özelliklerinden biridir. Adres uygulaması ilk defa İkinci İmparatorluk Dönemi’nde (1848-1871) Paris’te yapılır. Adresleme; muğlaklığı kıran,

mekânı açık eden bir uygulama (Artun, 2011, s. 53) olduğu için başta Baudelaire olmak üzere pek çok sanatçı adreslemeye karşı durur. İstanbul'da ise şehrin adreslenmesine resmi olarak 1927 yılında başlanır. Pek çok sokak adı da bu çalışmalar sırasında değiştirilir (Ölçer, 2015, s. 71). Adres uygulamasına resmi olarak 1927'de başlanmasına rağmen bunun evvelindeki tarihlerde gazete sayfalarında veya kartvizitlerde adreslere yer verildiği görülür. Gerek resmi olsun gerek gayri resmi olsun adres kullanım tarihleri ile Hüseyin Rahmi'nin roman yazdığı tarihler denk düşer. Bu bakımdan eserlerde adres verme örneklerine bolca rastlanır.

Kentte gideceği yeri bilmeyen, başka birinden destek alır. Bu yardımlarda verilen noktaya ulaşmak için herkes tarafından bilinen belli bir alan işaret edilir. Kevin Lynch, kentte işaret ögesi olabilecek konumun özelliğini şöyle belirtir: “Bir ögenin uzamsal önemi, işaret ögesi olarak belirlenmesini iki şekilde sağlar: Bu öge pek çok noktadan görülebilir olmalıdır veya hiza, yükseklik gibi özellikleri bakımından etrafındaki unsurlarla tezat oluşturmalıdır.” (Lynch, 2022, s. 88) Eski İstanbul'da hiçbir sokağın adı yoktu. “Osmanlı devrinde yer tarifi yapılırken sadece bahsi geçen yerin yakınındaki cami veya mescit adı kullanılıyordu. Bazen de o yerin yakınındaki tabii veyahut yapma bir özelliğin adından faydalanılıyordu.” (Eyice, 2006, s. 76). *Tesadüf* romanında Abdal Veli'nin mektubun altına yazdığı adres şöyledir: “Küçükhamam Çınarı'nda, Viran Camii kurbunda, harabenişin Abdal Veli Hazretleri.” (Gürpınar H. R., 2018, s. 41).

Oysa Hüseyin Rahmi, gençleri konuştururken cümleleri bu şekilde çapraşık ve belirsiz kurmaz. Bahsi geçen mekânlar tıpkı bir mektup adresi gibi açık ve anlaşılırdır: “Beykoz, Çınar Sokağı, 21 Numara.” (Gürpınar H. R., 2012a, s. 133). Bir başkasında, “Bendeniz, Molla-zade Enis Buhari'yim, Karagümrük'te Narlı Sokağında, 17 numarada otururum.” (Gürpınar H. R., 2012a, s. 22). Hüseyin Rahmi'nin bazı adres bilgilerinde ‘...’ işareti ile o yeri tam belirtmekten kaçınması da tasvir olarak okunabilir. Çünkü bu işareti kullanmak yerine ‘ taraflarında ’ gibi muğlaklaştıran ibareler seçebilirdi. Yazar böyle bir seçime gitmiyor fakat adresi de vermiyor.

Adresin tam verilmemesinin sebeplerinden biri de işlenen konular sebebiyle o mahallelerde yaşayan kişileri tedirgin etmemek olmalıdır. “Tefrika yöntemiyle geniş bir okur kitlesine ulaşan metinlerde gerçek bir mahalle adı zikretmek romanın muhtevasına göre türlü sakıncalar doğurabilirdi.” (Taştan & Oto, 2014, s. 372). Bununla birlikte yer adlarının bilerek verilmemesi geleneksel ve modern kahramanlar arasındaki diyalojik dili daha belirgin şekilde ortaya çıkarmaktadır. Hüseyin Rahmi'nin tercihlerine tek yönlü bakmak hata olabilir.

### Tarif ve Muğlaklık

Ormanda bir adres verebilmek imkânsızdır. Orada falanca yere yakınlık söz konusudur. Herhangi bir yerden bahseden kişiler daha çok tarife, adres için başvuru alan kişiler de tasvire uygun tanımlar yapar. Bu farklılığın, konuşmanın veya başvurunun niteliği ile de ilişkili olabileceği açıktır. Daha çok mahalleli kadınların konuşmalarında görülen kapalı anlatım dili Lynch'nin kentte işaret ögeleri olarak gösterdiği mekân tanımına uymaz. Kadınların veya diğer mahalleli halkın tarifleri göze dayalı olarak yapılmaz. Duyulan veya bilinen yer adları hâkimdir. Genellikle bu yer adları semtin adı veya o semtte çok duyulmuş bir esere aittir. Bu insanların gözünde İstanbul'un başı ve sonu belirsizdir. Her mekânın yeri ve yönü her an başka bir yere açılır. Bir yerde sona eren değil ardı ardına devam eden mahalleleriyle şehir sonsuz büyüklüğün içindedir. Bu kapalı âlem, bir gizem görüntüsü uyandırır. *Tövbeler Tövbesi* hikâyesinin girişinde Hasibe Hanım, Şeftali Çıkmazı'nın dibindeki evini şöyle tarif eder:

“Poyrazağa meydancığımı yürü. Turşucuyu geç. Beş on adım git. Sağa yılan gibi dar bir sokak kıvrılır. Bu güngörmez loş kıvrımların içine gir. Dön dolaş. İğril büğrül. Yol o kadar daralır ki adımını biraz sağa, sola çarpık atsan omuzun duvara dokunur. Böyle iki taraftan birine sürtüne sürtüne gidersin. Nihayet yandan tünel gibi bir delik görünür: Şeftali Çıkmazı.” (Gürpınar H. R., 1948, s. 77).

Bu tarife göre okurun zihni bir şehirden ziyade bir ormana düşmüş gibidir. Hasibe Hanım'ın tarifinde daralan, açılan, sağa sola kıvrılan bazen kaybolan şehir tıpkı bir orman hüviyetindedir. Bu durum şu alıntılarda daha net görülebilir:

“Cerrahpaşa tarafında Paşmak-i Şerif'ten okunmuş su verirler; bunu içen iki rahmetten birine erer.” (Gürpınar H. R., 2010a, s. 121).

“Edirnekapısı tarafından Cerrahpaşa cihetine tebdil-i mahalle eyledi.” (Gürpınar H. R., 2011, s. 59).

“Geçen sene Dizdariye taraflarında bir Paşa'nın katırı doğurdu, dediler de inanmadıydık.” (Gürpınar H. R., 2019, s. 29).

“Nesibe Hanım o civarda ‘kavanozlu kadın’ namıyla anılır.” (Gürpınar H. R., 2012b, s. 196).

“Bir takım eğri büğrü dar yolları dolaştıktan sonra Samatya Caddesi'ne iner.” (Gürpınar H. R., 2012b, s. 221, 222).

“Evi Cibali'nin üstünde, ta tepededir.” (Gürpınar H. R., 2012a, s. 100).

“Yerebatan’da mı? Çukurbostan’da mı? Yoksa Çukurçeşme’de mi? İşte böyle çukur bir mahallede...” (Gürpınar H. R., 2011, s. 43).

“Mevlevihanekapısı civarında nalbantlıkla meşgul.” (Gürpınar H. R., 2011, s. 116).

Bu örneklerin bir kısmı mahalleli kahramanların konuşmalarından bir kısmı da yazarın kendi anlatımından seçilmiştir. Bu ve benzeri örneklerde mekânın tasvirinden ziyade tarifi yapılmıştır. Taraflarında, civarında, yakınlarında kelimeleriyle mekân muğlaklaştırılır: “Cerrahpaşa taraflarında okunmuş su verirler.” cümlesinde mekân kadar insan da belirsizdir. Okunmuş suyu kim verir, suya kim okumuştur, orada bir türbede mi verilir; değilse yakınlarında mahalleli mi bu işi yapar bilinmez. Öte yandan Hüseyin Rahmi’nin bu belirsiz kişi ve mekân tariflerini bir kalabalık kadro üslubu içinde vermesi kayda değerdir. Yazar “verirler, dediler” vb. kelimeleri kullanarak okurun zihninde bir yığın belirsiz insan sureti uyandırmayı başarır. Bahsi geçen yerde yaşayan herkes bahsedilen işi yapıyormuş gibi bir izlenim oluşur.

Bu kalabalık kadronun büyümesine kahramanların isimleriyle değil de lakaplarıyla anılmasını da eklemek gerekir: “o civarda ‘kavanozlu kadın’ namıyla anılır”. “Kavanozlu kadın” lakabı bahsedilen kişiyi masalsı bir varlığa dönüştürür. Diğer taraftan onu bu isimle ananların da masalsı insanlar olduğu düşünülebilir. Kalabalık ve lakaplar; sırlanmış, örtülmüş mekânlar gibi o mekânın kişilerini de örter ve başkalaştırır.

Buraya kadar gençlerin ve geleneksel mahallelinin tasvir ve tarif kavramları etrafında ayrışmasından söz ettik. Bu konu, *Tesadüf* romanında iki ayrı zihniyetin karşılaşmasıyla oluşan diyalojiyle özetlenebilir:

“Kadın: İşte o uzun dolambaç sokağın içinde büyük bahçeli bir evmiş...”

Hayati: Oh, işte bu tarif âlâ! Uzun dolambaç sokağın içinde büyük bahçeli bir ev... Bu da tarif mi ya a babam? Oradaki evlerin hep bahçeleri büyüktür.” (Gürpınar H. R., 2011, s. 131).

## ŞEHİRDE VE ORMANDA ZAMANIN ORTAK RİTMİ

Orman, içinde dolaşana kendi yasalarını kabul ettiren mekândır. Yolu kendi eğim ve patikalarıyla, zamanı açılış ve örtünüşleriyle kendi tayin eder. Bir yere varmak için ormandan geçilmez, ormana giren onun şartları içinde yürür. Bu yürüyüş belli bir hıza tabi değildir. Yavaşlamaları, durmaları ve kaçışlarıyla orman içinde beliren durumlarla ilintilidir. Bu durma, oyalanma ve kaybolmalar ormanın sonsuz büyüklüğü ve gizemi içinde anlam kazanır. Oyalanma, zamanı; sonsuzluk ve gizemse büyüklüğü tayin eder. Bu kavramların ikisi de orman ve şehir için bir analogi oluşturur.

### Oyalanma

Oryantalist ressamın tablolarından son dönem fotoğraflarına kadar Osmanlı İstanbulunun resimlerine dikkatle bakıldığında, insanlar bir yerde oturur vaziyette görülür. Manzarayı durağanlaştıran bu görüntü, hemen hemen bütün resimlerde ve fotoğraflarda ortak bir tema gibidir. İnsanların yüzlerinde dingin bir ifade mevcuttur; koşturma, kaçış, bir yere yetişme gibi bir telaş ibaresi yoktur. Temponun yerini “oyalanma” almıştır. Eski İstanbul ile orman metaforu arasında bu hareketsizlik yahut yavaşlık üzerinden de ilinti kurulabilir. Oyalanma, şehrin ve ormanın bir daveti gibidir. Umberto Eco orman ve oyalanma ilişkisi üzerine şunları söylüyor:

“Ormana gezmek için gidilir. Bir kurttan ya da bir gulyabaniden kaçma telaşı içinde değilseniz, ormanda oyalanmaktan, ağaçların arasından süzülerek ağaçsız alanlar üzerinde gölgeler oluşturan ışığı gözlemekten, karayosunlarını, mantarları, ağaçların çevresindeki bitki ve çiçekleri incelemekten zevk alırsınız. Oyalanmak, vakit kaybetmek anlamına gelmez; çoğu zaman bir karar almadan önce düşünmek amacıyla oyalanır insan.” (Eco, 1996, s. 60).

Eco, yukarıdaki cümlelerde anlatı metniyle özdeşleştirdiği ormanı, oyalanma mekânı olarak tasvir eder. Şehir oyalanılacak hatta kaybolunacak, içinde yitilecek yerdir. Bu durum Italo Calvino’nun *Görünmez Kentler*’ine şöyle yansır: “Marco Polo’nun gördüğü kentleri anlatışında öyle bir başkalık vardı ki bu kentlerde düşüncenizle gezebilir, içlerinde yitebilir, serinlemek için durabilir ya da hızla kaçabilirdiniz.” (Calvino, 2002, s. 83).

Oyalanma, şehir ve orman ilişkisi için başka bir bağ olarak gösterilebilir. Eco’dan hareketle söylersek şehirdeki yavaş tempo bir vakit kaybı değil şehri derinden yaşama biçimidir. Özelde İstanbul’da, genel olarak bütün Şark şehirlerinde hayatın bu yavaş akışı, eskiden beri Batı ile Doğu toplumlarını ayıran bir gösterge gibi görülmüştür. Doğu’da hayatın yavaş aktığı inancı, bir dönem Batı’da moda olmuştur. Modern hayatın ilk görüldüğü yerler olan Paris pasajlarında “1840’larda kaplumbağa gezdirmek, bir süre için kibarlığın gereklerinden sayılmıştı. Flanör [aylak] kendini kaplumbağaların temposuna uydurmaktan hoşlanırdı. Eğer ona kalsaydı, ilerlemenin böyle adımlarla sürmesini isterdi.” (Benjamin, 2012, s. 148).

Kaplumbağa gezdirme, zamanı yavaşlatma yani oyalanma ile alakalıdır. Pek çok sanatçı gibi Charles Baudelaire’in zihninde oluşturduğu Doğulu şehir, hayatın yavaşladığı bir şehirdir. Çünkü Baudelaire’e göre, Doğu’nun yavaş işleyen zaman algısı sanatsaldır. Yani: “Şarkın ilerlemediğine ilişkin kabul, modern toplum tasavvurlarını Şark’tan

koparıırken, modern sanatı Şark'a bağlar. Modern toplum nezdinde Şark'ı tarihsizleştirirken, modern sanat nezdinde çağdaştırır. İlerlemenin olmadığı yerde, Baudelaire'in mucizesi de gerçekleşmiş olur, zaman durur." (Artun, 2011, s. 60).

Yavaşlık ve hız dengesi Hüseyin Rahmi eserlerinde semtlere göre değişir. Beyoğlu gibi modern semtlerde hayat hızlı akarken Fatih, Cerrahpaşa, Eyüp gibi semtlerde zaman durağanlaşır ve adeta etrafındaki mezarlarla karışarak derin bir sonsuzluğa dönüşür. Beyoğlu, üzerinden tramvaylar ve sonra otomobiller geçen düz bir cadde iken Fatih, Cerrahpaşa yilankavi kıvrılır, kaybolur ve kendi sessizliğine gömülür:

"Efendim, bendeniz Çarşamba semt ahalisindenim. Malum ya buraları aristokratik mahallelerden değildir. İstanbul'da kibar ve alelade veya biraz düşkün semtler arasındaki yaşayış farkları büyüktür. (...) Oralarda herhangi bir evde çıt olsa bu kımıldanma diğer hanelerde derakap akisler yapar." (Gürpınar H. R., 2010b, s. 190).

"Meyhane dönüşü naraları arasında yatsı ezanı okundu. Civar hanelerde tek tük öğürtüler, eli değnekli, bati-ül-meyş kimseler ağır kunduralarını sürüye sürüye kelimeişahadet getirerek camie gidiyordu." (Gürpınar H. R., 2012c, s. 16).

Eski İstanbul'un mahallelerinde yollar öyle dolambaçlı, evler öylesine iç içedir ki pek çok romanda yolunu şaşırın kahramanlar karşımıza çıkar. Bu kaybolma sahnelerinde okurun zihni de tıpkı kahraman gibi sonsuz bir orman içinde karışır, kaybolur. *Deli Filozof ve İnsanlar Maymun muydu?* romanlarında kaçırılan kahramanlar vardır. Kaçırıldıkları yerde pencere deliklerinden karmaşık bir ormana bakar gibi bakarlar ve buldukları yeri kestirmeye çalışırlar. Ama kargaşanın içinde bir çözüm üretebilmek oldukça zordur.

### Sonsuz Büyüklük ve Gizem

Roland Barthes'e göre şehir de dil gibi kendi yasaları olan bir metindir: "Şehir bir söylemdir; bu söylem de gerçekten bir dildir: Şehir sakinleriyle konuşur; biz, içinde bulunduğumuz kenti konuşuruz; bunu da orada yaşayarak, orada dolaşarak ona bakarak yaparız." (Barthes, 1999, s. 210). Kelimelerin, cümlelerin, paragrafların anlamı açık etme yahut gizleme biçimleri gibi şehrin de gösterdikleri ve sakladıkları vardır. Okur nasıl ki metnin içinde anlamı yitirebilirse, gezgin de şehrin içinde kendini öyle kaybedebilir. Ormanda kaybolma, metinde kaybolma ve şehirde kaybolma arasında bir fark yoktur. Walter Benjamin kaybolma olgusunun etrafında şehir ve ormanı şöyle özdeşleştirir.

"Bir şehirde yolunu bulamamak pek bir şey ifade etmez. Bir şehirde, ormanda kaybolur gibi kaybolmak ise eğitim ister. Bunu başaran cadde isimleri kuru dalların çatırtısı gibi seslenmeli, şehir merkezindeki dar sokaklar ona günün hangi saati olduğunu dağ başındaki bir gölcüğün kesinliğiyle yansıtmalıdır." (Benjamin, 2009, s. 12).

Ormanda oyalanma; Gaston Bachelard'ın deyimiyle söylersek 'sonsuz büyüklük', 'derinlik', 'gizem'le aynı orantılıdır. Çünkü Bachelard da büyüklük ve derinliğin insanı hareketsiz kılabileceğini söyler: "Sonsuz büyüklük bizim içimizdedir. (...) Hareketsiz kalır kalmaz ötelerdeyizdir; sonsuz büyüklükte bir dünyada düş kurarız. Sonsuz büyüklük, hareketsiz insanın karakteridir." (Bachelard, 1996, s. 199). Bu cümleler eski İstanbul'un *durağan*, kendine has bir dünya içindeki düşlerini, algılarını da açıklar gibidir.

Hüseyin Rahmi'nin İstanbul'u tıpkı bir orman gibi sonsuz büyüklükte, derin ve gizemli bir görünüme sahiptir. Kahramanlar, özellikle de mahalleli kadın kahramanlar şehrin büyüklüğü ve belirsizliği karşısında çoğu kere korku ve endişe içindedir. Bu korkular onları evlerine ve mahallelerine daha bağlı kılar. Başka mahallelerde akla hayale gelmedik işlerin olduğu duyulur: Bukaçılıdede'nin bukaçılıları kırılır, Zindanbaba Türbesine gün ışığı doğar, filancanın katırı doğurur... Bütün bunlar başka mahallelerde olur. Ölümün hep başka bedenlere gelmesi gibi, alışılmadık olaylar hep başka insanlara rast gelir. Bu yüzden de söylentiler sadece duyulur. Bu işler kimin başına geldiyse o insanla asla bilinmez. Sesler ormanın gizemli büyüklüğünde yankılanıp kaybolur.

Hüseyin Rahmi'nin İstanbul'u bir orman gibi gizemli göstermesinde eserlerindeki betimlemeler ve üslup etkilidir. *Kuyruklu Yıldız Altında Bir İzdivaç*'ta mahalleli iki kadın, dünyanın yuvarlak olup olmadığını şöyle tartışır:

"-Hiç Erenköyü taraflarına gitmediniz mi? Koskoca ovalar, kırlar, göz alabildiği kadar denizler... İşte dünya o değil mi? Bunun neresi yuvarlakmış? Gözüme mi inanayım? Size mi?

-A... yuvarlaktır elmasım, yuvarlak... Erenköy'e kadar ne gidiyorsunuz? Ne hacet! Aksaray'dan tramvaya bininiz, Beyazıt'a kadar o koca yokuşları çıktuktan sonra bir düzlük gelir. Çarşıkapısını geçiniz. Türbe'den aşağıya yine bir iniş başlar. A işte... Yusuvarlak..." (Gürpınar H. R., 2019, s. 74,75).

Bahsedilen İstanbul, sınırsızlığı ve derin gizemi sebebiyle sonsuz büyüklüktedir. Topkapı Sarayı'nın iç içe açılan kapıları gibi İstanbul'da kapılar evlere, evlerden mezarlıklara, mezarlıklardan viranelere, viranelerden tekrar mahallelere açılır. Bu durum *Hakka Sığındık* ve *Cehennemlik* romanlarına şöyle yansır:

“Harçsız taşlarla örülü yıkık bahçe duvarlarının nerede başladığı nerede bittiği belli olmuyordu. Haneler bostanlara, bostanlar viranelere, viraneler mezarlıklara karışarak hepsinin sınırı birbirine girmişti.” (Gürpınar H. R., 2018, s. 68).

“Bu öbür dünya karyesinin etrafında diriler hududunu ayıran ne bir duvar vardı ne çit... Şarkta dünya ile ahret arasında o kadar ayrılık yoktur. Orada ölümler biraz diri, diriler azıcık ölü gibidir. Türbelerle meskenler yan yana bina edilir.” (Gürpınar H. R., 2010a, s. 361).

Bu cümlelerde göze çarpan durum İstanbul’un orada yaşayan halka göre keskin sınırlarının olmayışıdır. Oysa modern kent, sınırların ayrışmasıyla ortaya çıkar. Modern kentte “yollar ve kenarlar keskindir.” (Lynch, 2022, s. 68). Tarihi yarımada yerleşen ve Hüseyin Rahmi’de “İstanbul” olarak anılan Yarımada bölgesini içerdense demiryolu yahut karayolu yoktur. Mahalleler birbirinden derin çizgilerle ayrılmadığı gibi mahalle içleri de birbirinden ayrı değildir. Ev, işyeri, mezarlık her şey iç içedir. Şehir, yaşayan ve ölmüş olan her şeyi üzerinde taşır: “Vâsi bostanlar, viraneler bitti. Sefil, fakir, kirli, süprütülü yıkık dökük, çarpık dolambaç, dar sokaklara girdiler.” (Gürpınar H. R., 2018, s. 81). Şehir bitmez, sona ermez, sürekli değişir. Kendi içinde genişler, daralır, ferahlar, boğar, yokuşa çıkar, düzlüğe iner, kalabalıklaşır, tenhalaşır, kaybolur, tekrar açılır, biter ve tekrar başlayarak sürekli dolanmayı telkin eder. Hüseyin Rahmi’nin İstanbul’unda bir şehre değil de çıkılmaz bir ormana düşülmüş gibidir: “[E]lindeki elektrik fenerini parlatarak geniş viraneler içinden, sağdan, soldan umacı gibi karşısına dikilen yıkık setler, duvarlar, bacalar, ocaklar, kavruk ağaçlar arasından gidiyordu.” (Gürpınar H. R., 2009, s. 330). Şehrin bu görüntüsü bir karmaşa gibi görünse de sonunda o karmaşanın nizamıyla beliren bir düzen vardır. Şehrin gizemi burada bir yerdedir. Hüseyin Rahmi’yi İstanbul’un romancısı yapan meziyeti biraz da burada aramalıdır.

## MASALSI ŞEHİR

Şehri bir ormana çeviren unsurlardan biri de şehrin masalsılığı olduğu söylenebilir. Modern anlatının mekânı kent, masalın mekânı daha çok ormandır. Orman özellikle Batı masallarının temel mekânlarıdır. Masal mekânları kimi yerde bir ülke, kimi yerde bir bölge (Kaf Dağı), kimi yerde de bir şehirdir. İstanbul da Halep, Yemen ve Çin gibi bazı masallara mekân olmuş bir şehirdir. Şehirler bir mekândan ziyade sembolik bir isim olarak masala konu edilir. Onları mekân yapan şey, söz ormanında bir konuma işaret etmeleridir. Bu şehirlerin çok önemli bir vasfı varsa masalda bundan bahsedilebilir ama bu durum onların sözel değer oluşturmalarına mani değildir. Göze değil kulağa hitap ederler. Bu bakımdan gözün değil kulağın muhayyilesinde şekillenirler.

## Ayrışan Dil

Hüseyin Rahmi’nin mahalleli kadın kahramanlarının şehri masalsı bir mekân gibi algıladıklarını yukarıda söylemiştik. Buna ilave olarak gerek dilleri gerekse de zihinleri mahalleli kadınlarla benzeşen falcılardan bahsetmekte yarar var. Çünkü falcı kadınların dilinde İstanbul masala daha yakın durur. Falcı kadınların yer tarifleri bir şehrin tarifinden çok bir masal ülkesinin tarifi gibidir:

“Yerebatan’da mı? Çukurbostan’da mı? Çukurhamam’da mı? Yoksa Çukurçeşme’de mi? İşte böyle çukur bir mahallede.” (Gürpınar H. R., 2011, s. 43).

“Saibe’nin Çarşamba taraflarında viranedeki battal kuyuya attığı büyü çıkımı...” (Gürpınar H. R., 2011, s. 190).

“Çarşamba taraflarında büyük bir viraneye girdi. A a... Mezarlığa yakın, ulu çitlembik ağacının yanındaki battal kuyuya attı.” (Gürpınar H. R., 2011, s. 73).

“Fatih taraflarında bahçe içinde pembe boyalı bir konak...” (Gürpınar H. R., 2011, s. 72).

Bu cümlelerde falcı kadınlarla mahalleli kadınların dilinin benzeştiği görülür. İkisi bir araya getirildiğinde metafizik bir mekân dili ortaya çıkmaktadır. Okumuş kızların ve diğer gençlerin konuşmasında bu metafizik söyleme pek rastlanmaz. Bu kahramanlar mahalleli kadınlara göre daha rasyoneldir. *Hakka Sığındık* romanında mahallelinin “Çınar’da Viran Camii mezarlığında bir evliya çıkmış, ortalığı haraca kesmiş” diye andığı sırlı kişi, emniyet kayıtlarında “divane, meczup, serseri olarak” geçer (Gürpınar H. R., 2018, s. 108). Bu ayrışan dil *Dünyanın Mihveri Kadın mı, Para mı?* romanında daha belirgin bir şekilde şöyle sunulur:

“-Efendi, ben korkuyorum. Molla Gürani’deki mezarlıktan bir hortlak çıkıyor, geceleri evleri dolaşıyor.”

-Kadın lafı canım. İnanma. O eski mezarlıkta yatanların kemikleri kalmadı. Taze ölü gömüldüğü yok ki hortlasın.” (Gürpınar H. R., 1998, s. 272).

## Yer Adları

İstanbul’un masalsı bir şehir olarak algılanmasına yer adları da örnek olarak gösterilebilir. Çünkü İstanbul mahalle, sokak, bostan gibi yer adlarıyla dilde yaşayan bir masal gibidir. Bu masala kendini kaptırılmış yazarlardan biri olan

Refik Halit “İstanbul’un çeşme, kuyu, musluk isimli semtlerinde ya bir karikatürist fırçası, yahut bir resim defteri üslubu sezilir.” (Karay, 2014, s. 49) der.

İstanbul’un yer adlarının çoğu değişerek bugüne gelen adlardır. Ama her ad oradaki bir ağaç, çukur, çeşme vb. gibi unsurlardan beslenmiş ve zaman içinde muhayyel bir hâl almış, masalsılaştırmıştır. Eserlerde sıkça bahsi geçen Çukurçeşme, Zincirlikuyu, Karacaahmet, Yılanlı Ayazma, Çıngıraklı Bostan, Sultan Hamamı, Sulumanastır bu masalsılığa örnek gösterilebilir.

Buraya kadar İstanbul’da herhangi bir mahalleli kadın ile falcı kadın dilinin örtüşmesinden bahsettik. Romanlarda İstanbul’un bir masal gibi sunulmasında bu örtüşen dilin payı büyüktür. Buna bir üçüncü örnek olarak da çocuk dili yahut çocuk muhayyilesi eklenebilir. Çünkü bahsi geçen mekânlar yine bir çocuk muhayyilesinden çıkmış izlenimi verirler. Aynı izlenimi geleneksel yaşlı kadın ve falcı dilinden de edinmek mümkündür. Çocuk, yaşlı kadın ve falcıyı bir araya getiren bu üç kitlenin de eski İstanbul’u aynı metafizik duyuşla algılamasıdır. Hüseyin Rahmi de İstanbul’daki yer adlarının masalsı doğasının farkında olmalıdır. Öyle olduğu için de eserlerinde bu oyuna sıkça başvurur: “Zincirlikuyu, Çıngıraklıbostan kabilinden bu çardak da Nefise Hanım’a âlem oldu. Artık çardaklı bakıcı namıyla şöhret buldu.” (Gürpınar H. R., 2011, s. 59).

### Şehrin İç Sesleri

İstanbul’u kendi içine doğru genişleten, büyüten, bir ormana çeviren ve en sonunda gizeme bürüyen bir diğer unsur da şehrin sesleridir. “Orman bir ruh halidir”, der Bachelard ve sessizliğe davet eder: “çünkü ormanın bir sesi vardır, çünkü o ‘koyu’ dinginlik binlerce yaşama titreşir, fısıldar, canlanır. Ne var ki bu gürültüler ormanın sessizliğini ve dinginliğini bozmaz.” (Bachelard, 1996, s. 201, 202). Aşağıdaki alıntılarda eski İstanbul’u tıpkı bir orman gibi gizemli yapan sesi romanlara şöyle yansıtmış:

“Sofular’da Soğanağa Sokağı’na gitti. Büyük bahçeli evi buldu. İssız mahalleler, sessiz sokaklar. Yarı kabristan bir şehir parçası...” (Gürpınar H. R., 2012a, s. 43).

“Sofular’ın ıssız, yarı viranelik karanlık yan sokaklarında gece saat on bire doğru karaltılar dolaşiyor.” (Gürpınar H. R., 2012a, s. 53).

“Sokağın iki yanını dolduran çoğu harap evlerde ne bir aydınlık vardı ne bir çit... Gökten yağar gibi her taraf, birbiri üzerine âriz olan mesaipten sekeneşi firar etmiş hâli bir şehre benziyordu.” (Gürpınar H. R., 2018, s. 66, 67).

“Ortada tıs yok. Sokakların bu uykusunu bekleyen ikinci takım gizli insanlar işe giriyorlar. Gecenin sırlı loşluğu içinde bazen görünen bazen silinen şeytanlar...” (Gürpınar H. R., 1998, s. 267).

“Arada bir gece satıcıları tablalarının üzerinde yanan sisli fenerleriyle sallana sallana, hususi makam-ı mahsuslarıyla uzun uzun bağıra bağıra, bazen etrafı dinleyerek geçip sokağın sükûnunu ihlal ediyorlardı.” (Gürpınar H. R., 2012c, s. 16,17).

Günümüzün dünyasında şehirlerin iç sesleri çoktan unutuldu. Hüseyin Rahmi dikkatle okunduğunda, eski İstanbul’un iç sesine ait pek çok örnek cümle bulunabilir. Bu sesler romanlarda daha çok Aksaray ve civarı semtlerine aittir. Yukarıdaki alıntılarda şehrin gizemli sesleri mekân kadar zamana da aittir. Geceleyin şehre çöken sessizlik ve o sessizliğin kendi içinde çitirdamalarla kırılması, bir ormanın iç sesini hatırlatır. Eski İstanbul’un uykuya çekilmiş bütün evleri, sokakları, mahalleleri gece boyunca bu seslerle fısıldar.

### SONUÇ

Hüseyin Rahmi Gürpınar’ın bir İstanbul romancısı hatta ve İstanbul’u en iyi anlatan edebiyatçılarımızdan biri olduğunu söylemiştik. Buraya kadar yapılan tespitler derinlik, büyü, gizem ve sesler gibi faktörlerin ışığında orman ile eski İstanbul arasında bir irtibat kurmak içindi. Hüseyin Rahmi’nin şehri bir orman metaforuyla örmesi, ona verilen *eski İstanbul’un en iyi muharriri* unvanını açıklayabilir.

Hüseyin Rahmi’nin eserlerinde geleneksel yaşayan halk ile modern hayatı öğrenmiş gençler arasında bir kuşak çatışması yaşandığı görülür. Geleneksel inançlarla yaşayan halk August Comte’un teolojik/metafizik adını verdiği heretik ve bütünsel bir inanç dünyasına sahipken okumuş yeni kuşak gençler pozitif ve rasyonel bir dünya görüşüne sahiptir. Eski kuşaklar için şehir sonsuz büyüklükte kendine has bir gizemi barındırırken yeni kuşaklar için gizem anlamını yitirmiş yerini bilgi almaya başlamıştır. Bu bakımdan da İstanbul’un gizemli, büyü, masalsı atmosferi yerini bilinen, koordinatlı ve adresin hâkim olduğu yeni bir yapıya dönüşmeye başlamıştır. Hüseyin Rahmi’nin eserleri de özellikle bu dönüşümü anlatan eserler olduğu için oldukça kıymetlidir.

Eski kuşaklar daha çok Aksaray, Cerrahpaşa, Etyemez, Koska, Laleli, Soğanağa gibi sur içi mahallelerinde yaşarken gençler Beyoğlu, Şişli Kadıköyü ve Erenköyü semtlerde yaşamayı tercih etmektedir. İstanbul’un mahallelerinin yerleşim yapısı ve meskûnlarının zihni dünyası ormanın karmaşası ile paralellik gösterir. İç içe geçmiş dışarıdan karmaşık görünen İstanbul gelenekler çerçevesinde birbirleriyle soyut bağlar kurabilmiştir.



Şehri orman metaforu halinde anlatmak için bulabildiğimiz en önemli örnekler daha çok geleneksel kuşağın anlatıldığı romanlarda karşımıza çıkmıştır. Onların bu birikimi geçmişten tamamıyla kopmak isteyen yeni kuşaklara aktarılamamış ve İstanbul'da gelenek hızlı bir şekilde kaybolmaya yüz tutmuştur. Yazar bir yandan Eski İstanbul'un kaybolmasına içlenirken genç zihinlerin "aydınlanmasından" da memnundur hatta pek çok romanını yazma amacının da bu olduğu görülmektedir.

Bu makalenin amaçlarından biri yüz yıl evvelki İstanbul'un nasıl bir yer olduğu değil, bundan yüz yıl evvelki İstanbul'un şehri nasıl algıladığını göstermek üzerinedir. Hüseyin Rahmi'nin romanları; kıvrılıp kaybolan, bazen kemale eren, bazen hiç çıkılmayacak kuytuluklara bizi götüren eski İstanbul sokaklarının son belgeleridir. Bu romanlar o sokakların biraz ahşap biraz kerpiç, bazen süfli ama çoğu zaman fevkani evleriyle örülü ormanında yaşayan mütevazı ve derin halkının çeşmeler, çınarlar, kahveler altındaki hatıralarının hiç kuşkusuz en güzel verimleri olarak karşımızda durmaktadır. Hüseyin Rahmi devrinin şahitliğini hakkıyla anlatmayı başarmış bir romancıdır.

## KAYNAKÇA

- Artun, A. (2011). Baudelaire'de Sanatın Özerkleşmesi ve Modernizm. C. Baudelaire içinde, *Modern Hayatın Ressamı* (s. 60). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bachelard, G. (1996). *Mekânın Poetikası*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Barthes, R. (1999). *Göstergebilimsel Serüven*. (M. Rifat, & S. Rifat, Çev.) İstanbul: YKY.
- Benjamin, W. (2009). *Bin Dokuz Yüzlerin Başında Berlin'de Çocukluk*. (T. Turan, Çev.) İstanbul: YKY.
- Benjamin, W. (2012). *Pasajlar*. İstanbul: YKY.
- Calvino, İ. (2002). *Görünmez Kentler*. (I. Saatçioğlu, Çev.) İstanbul: YKY.
- Comte, A. (1967). *Pozitif Felsefe Dersleri*. (Ü. Meriç, Çev.) Ankara: Bilgesu Yayıncılık.
- Eco, U. (1996). *Anlatı Ormanlarında Altı Gezinti*. İstanbul: Can Yayınları.
- Eyice, S. (2006). *Eski İstanbul'dan Notlar*. İstanbul: Küre Yayınları.
- George Lakoff, M. J. (2022). *Metaforlar Hayat Anlam ve Dil*. (G. Y. Demir, Çev.) İstanbul: Minotor Kitap.
- Gürpınar, H. R. (2010a). *Cehennemlik*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Gürpınar, H. R. (1998). *Dünyanın Mihveri Para mı, Kadın mı?* (K. Bek, Dü.) İstanbul: Özgür Yayınları.
- Gürpınar, H. R. (2018). *Hakka Sığındık*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gürpınar, H. R. (1948). *İki Hödüğün Seyahati*. İstanbul: Hilmi Kitabevi.
- Gürpınar, H. R. (2012a). *İnsanlar Önce Maymun muydu?* İstanbul: Everest Yayınları.
- Gürpınar, H. R. (2006). *Kadın Erkekleşince*. (K. Bek, Dü.) İstanbul: Özgür Yayınları.
- Gürpınar, H. R. (2019). *Kuyruklu Yıldız Altında Bir İzdivaç*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Gürpınar, H. R. (2010b). *Ölüm Bir Kurtuluş mudur*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Gürpınar, H. R. (2012b). *Şeytan İşi*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Gürpınar, H. R. (2012c). *Tebessüm-i Elem*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Gürpınar, H. R. (2011). *Tesadüf*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Gürpınar, H. R. (2009). *Tutuşmuş Gönüller*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Karay, R. H. (2014). *Hep İstanbul*. İstanbul: İnkılâp Yayınları.
- Lynch, K. (2022). *Kent İmgesi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Oskay, Ü. (2014). *Roman ve Etik*. İstanbul: İnkılâp Yayınları.
- Ölçer, E. (2015). *İstanbul: Hanelerden Numaralı Evlere*. İstanbul: Zeytinburnu Belediyesi.
- Tanpınar, A. H. (1988). *19. Asır Türk Edeyatı Tarihi*. İstanbul: Çağlayan Yayınları.
- Taştan, Z., & Oto, E. D. (2014). *Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın Romanlarında Mahalle Hayatı*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- TDK. (1988). *TDK Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.

## Behice Boran'ın Toplumsal Yapı Çözümlemelerinde Ekonomi-Mekân-İş Bölümü \*

*Economy-Space-Division of Labor in Behice Boran's Social Structure Analysis*

### ÖZET

Türk sosyolojisinde önemli isimlerden biri olan Behice Boran toplumsal yapıyı, toplumu oluşturan nüfusun, fonksiyonları bakımından taşıdıkları farklara göre birimlere ayrılması ve bu birimlerin organik bütünleşmesi şeklinde açıklamaktadır. Yani Boran sosyolojisinde toplumsal yapı, toplumsal kurum adı verilen fonksiyonel unsurların topluluğundan oluşmaktadır. Behice Boran, Türk sosyolojisini felsefi düşünsel arka plandan Amerikan Sosyolojisi geleneğinin etkisiyle sahaya taşımış ve uygulamalı sosyoloji çalışmalarının ilk örneklerini vermiştir. 1940'lı yıllarda yaptığı önemli yadsınamayacak şekilde büyük olan "Toplumsal Yapı Araştırmaları" adlı eserinde Behice Boran, Manisa ilinde bulunan farklı özelliklere sahip iki köy tipi olan ova ve dağ köylerini demografik, coğrafi ve teknolojik şartlar bakımından ele almış ve farklı değişkenler boyutunda incelemiştir.

Türk sosyolojisinde pek çok ilke imza atmış bir sosyolog olan Behice Boran'a göre ekonomi bir toplumun dinamiklerini belirleyen temel kurumdur. Dolayısıyla Boran, Marks'ın alt yapı ve üst yapı kavramları aracılığıyla toplumsal yapıyı açıklamaktadır. Bu çalışmada Behice Boran'ın "Toplumsal Yapı Araştırmaları" adlı eserinde incelediği dağ ve ova köyleri ile şehirler arasında var olan ekonomik organizasyon boyutundaki farklılıkların mekân ve iş bölümüne yansımaları ele alınmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup veri toplama aracı olarak doküman incelemesi yapılmıştır. Çalışma kapsamında doküman incelemesiyle elde edilen veriler içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Verilerin toplanmasında Boran'ın kendi eserleri olan birincil kaynaklar ve Boran'la ilgili yapılmış diğer çalışmalardan faydalanılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Behice Boran, Mekân, İş Bölümü, Toplumsal Yapı

### ABSTRACT



Behice Boran, one of the important names in Turkish Sociology, explains the social structure as the division of the population that makes up the society into units according to the differences they have in terms of functions and the organic integration of this units. In other words, in Boran's Sociology, the social structure consists of a collection of functional elements called social institutions. Behice Boran brought Turkish Sociology from the philosophical intellectual background to the field with the influence of the American Sociology tradition and gave the first examples of applied sociology studies. In her work titled "Social Structure Research", which she made in the 1940s, and whose importance is undeniably great, Behice Boran deal with the plain and mountain villages, which are two village types with different characteristics, in the province of Manisa in terms of demographic, geographical and technological conditions and examined them in terms of different variables.

According to Behice Boran, a sociologist who has achieved many firsts in Turkish Sociology, the economy is the most basic institution that determines the dynamics of a society. Therefore, Boran explains the social structure through Marx's concepts of infrastructure and superstructure. In this study, the reflections of the differences in the economic organization dimension between the mountain and plain villages and cities, which Behice Boran examined in her work named "Social Structure Research", on the space and labor division are discussed. Qualitative research method was used in the study and document analysis was used as a data collection tool. Within the scope of the study, the data obtained by document review were evaluated through content analysis. In the collection of data, primary sources, which are Boran's own works, and other studies related to Boran were used.

**Keywords:** Behice Boran, Space, Division Of Labor, Social Structure

### GİRİŞ

1910'lu yıllarda Osmanlı'nın en çalkantılı dönemlerinde doğan Behice Boran, ülkesinin geçirdiği toplumsal dönüşüm sürecine şahitlik etmiştir. Eğitim ve öğretime önem veren bir ailede büyümesi onun ilk gençlik yıllarından itibaren ülke sorunlarına duyarlı, gözlem yeteneği gelişmiş, çalışkan bir insan olmasına katkı sağlamıştır. İçinde bulunduğu dönemde Boran'ın hedefi daima ülkesinin çağdaş uygarlık seviyesine ulaşmasında kendisinin nasıl faydalı olabileceği yönünde şekillenmiştir. Hatta Michigan Üniversitesi'ne doktora eğitimi için gittiğinde alan seçiminde de bu düsturla hareket edip sosyoloji ve pedagoji bölümlerinde eğitim almayı tercih etmiştir.

Esra Bal Esen<sup>1</sup>   
Beyhan Zabun<sup>2</sup> 

### How to Cite This Article

Bal Esen, E. & Zabun, B. (2023). "Behice Boran'ın Toplumsal Yapı Çözümlemelerinde Ekonomi-Mekân-İş Bölümü", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:50; pp:2848-2852. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70602>

Arrival: 12 May 2023  
Published: 30 June 2023

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

\*Bu makale, Prof.Dr.Beyhan ZABUN danışmanlığında Esra BAL ESEN tarafından yazılan "Behice Boran'da Ekonomi-Toplumsal Yapı İlişkisi" isimli doktora tezinden türetilmiştir.

<sup>1</sup>Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye

<sup>2</sup> Prof.Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye

Türkiye’de sosyoloji ilk dönemlerde İstanbul ekolü ile başlamış ve Durkheimcı çizgide seyreden felsefi-teorik yapıda seyretmiştir. Amerika’da doktora eğitimini tamamlayarak Türkiye’ye dönen Behice Boran, 1939 yılında Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi’ne doçent olarak atanmasıyla birlikte yaptığı saha çalışmalarıyla Türk sosyolojisine yeni bir soluk getirmiştir.

Bu çalışmada, kısa süren akademik yaşantısında Türk Sosyolojisine yeni bir yöntem kazandırmış ve bu yöntemle yaptığı toplumsal yapı araştırmalarıyla Türkiye’nin toplumsal yapısını inceleyip, ülkesini geliştirmek adına neler yapılabileceği konusunda kafa yormuş olan Behice Boran’ın toplumsal yapı incelemelerinde temel aldığı ekonomi kurumu ile mekân ve buna bağlı olarak iş bölümündeki farklılaşmaların nasıl ortaya çıktığını incelenmiştir.

### **TOPLUMSAL YAPI ANLAYIŞI**

Toplumsal yapı Behice Boran’a göre, bir toplumu meydana getiren nüfusun fonksiyonel açıdan farklılaşarak gruplaşması; toplum içindeki birimler ve bu birimlerin birbirleriyle ilişki kurarak bütünleşmesi demektir. Genel olarak üretim ilişkileri, toplumsal yapıda iş bölümü ve gruplaşmayı meydana getirmektedir. Ancak bu noktada dikkat edilmesi gereken şudur ki, iş bölümü ayrımları ve gruplaşmaları ile sosyal sınıf ayrımları ve gruplaşmaları bazen çakışsa da bir ve aynı şey değildir (Boran, 2016:231).

Behice Boran’ın toplumsal yapıya ilişkin görüşleri makro sosyolojik boyutta ele alındığında, toplumun kurumlar topluluğu olduğunu söylemek mümkündür. Kurumlar ise toplumun yapısını teşkil eden fonksiyonel birimler olarak ifade edilebilir (Başak, 2005:42).

Boran, Manisa ilindeki ova ve dağ köylerini incelediği “Toplumsal Yapı İncelemeleri” adlı eserinde bu iki köy çeşidini karşılaştırırken:

- ✓ Demografik şartlar,
- ✓ Coğrafik şartlar,
- ✓ Teknolojik şartlardan hareket etmiştir.

Türk sosyoloji tarihinde büyük yankı uyandıran bu saha çalışmasında Behice Boran, dağ ve ova köylerini nüfus özellikleri, iktisadi faaliyetler, toprak mülkiyeti, iş bölümü, aile yapısı, kadın-erkek ilişkileri gibi değişkenlerle bu üç olgu açısından ele alıp karşılaştırmalı olarak incelemiştir (Duyum ve Yıldırım, 1999:78).

### **EKONOMİ, MEKÂN VE İŞ BÖLÜMÜ**

Behice Boran sosyolojisinde ekonomi eksen kurumdur. Boran, Marksist diyalektik metodoloji anlayışıyla genel olarak alt yapıdan hareketle toplumsal yapıyı ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu doğrultuda üretim ilişkileri, iş bölümü ve mekân arasındaki ilişki de dikkat çekmektedir. Çünkü bir toplumsal yapının sahip olduğu üretim ilişkileri, iş bölümü ve toplumsal grupları da belirlemektedir.

Behice Boran’a göre köyler kurulurken bir çekirdek yapı etrafında ihtiyaca göre oluşan diğer yapıları kurmaktadır. Bir topluluğun yerleşim yeri inşasında ilk olarak mabet yapıldığı görülmektedir. Ardından toplumun sosyalleşme ihtiyacını karşılayan kahvehaneler ortaya çıkmakta, kahvehaneleri ise bakkallar izlemektedir. Kahvehaneler toplumsal yapımızda önemli bir işleve sahiptir. Öyleki köyle ilgili toplumsal meselelerin görüşüldüğü, boş vakitlerin geçirildiği çok fonksiyonlu mekânlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Daha eskiden kahvehanelerin fonksiyonunu köy odaları yerine getirmektedir. Bütün toplum tiplerinde bireylerin ortak konuları görüşmek ve sosyalleşmek adına kullandıkları benzer mekânlar bulunmaktadır. Örneğin Batılı toplumlarda aynı işlevi kiliseler ve birahaneler görmektedir (Boran, 1992:80). Yerleşim yeri oluşurken, topluluk genişledikçe dışa açılma ve şehre doğru büyüme başlamaktadır. Bununla birlikte tabakalaşma ve sınıf farkları da artacağından mekânsal farklılaşmalar da başlamaktadır.

Boran, Manisa köylerinde yapmış olduğu saha araştırmasında, mekândaki farklılaşmanın sınıfsal boyutunu ayrıntılı olarak açıklamaktadır. Sosyal tabakalaşmanın olmadığı dağ köylerinde mekânda farklılaşmadan söz edilemez. Dağ köylerinde bireyler arasında genel anlamda birincil ilişkiler hakimdir. Evlerin kuruluşuna baktığımızda, sınırlarının belirsiz ve açık olduğu göze çarpmaktadır. Ova köyleri dağ köyelerine kıyasla ekonomik anlamda daha güçlü, buna bağlı olarak tabakalaşma belirgin, ulaşım araçları ve yollar oldukça gelişmiş yerlerdir. Ova köylerinde evler birbirinden belirli sınırlarla, sokaklardan da yüksek avlularla ayrılmıştır. Avlular sadece evleri sokaktan ayırmakla kalmayıp mahsullerin indirilip yüklenmesini ve mahsulün korunmasını sağlayan bir depo işlevine de sahip bulunmaktadır. Ayrıca ova köylerindeki avluların yüksek duvarları kadınların ve ailenin mahremiyetinin korunmasını da sağlamaktadır. Dağ köylerinde ise yalnızca zenginler, mallarını koruma arzusuyla evlerinin etrafına yüksek duvarlı avlular inşa etmektedir (Öztürk, 2011:151-152). Topluluğun yerleşim yeri ile ev tipleri arasında da bir bağlantı kuran Boran, köylerde avlu etrafında toplanmış, evlenen çocukların aileleriyle birlikte yaşadığı evlerin ailenin hem bölünmesi hem de toplanmasını ifade ettiğini belirtmektedir (Akpolat, 2008:834).

Köylerinde üretim sürecindeki iş bölümü genel itibarıyla cinsiyete ve yaşlara göre dağılmakla birlikte bu kriterlerden en mühiminin cinsiyete bağlı iş bölümü olduğu dikkat çekmektedir. İş bölümünde kadının aldığı görevler kadının toplumsal konumuna göre belirlenmektedir. Kadın daha çok ev işleri ile pekmez, zeytin yağı, salça, tarhana yapmak gibi ev üretimine dayalı işlerle tarla işlerine katılır. Tarla ve bağlarda mahsulün toplanması ve işleminden geçirilmesi (meyve kurutmak, çürüklerini ayırmak vb.) kadının görevidir. Öte yandan mahsulün (üzüm) taşınması, istiflenmesi erkeğin görevi olarak karşımıza çıkmaktadır (Boran, 1992:114).

“Kadınlar pamuk toplar, tütün, darı (mısır) kırar, mısır koçanlarını soyar, taneleri ayırmak için döğer; kadınlar küçük çapayı da yapar, fakat büyük çapa bellemek, budamak, aralama, çift sürmek, gök taşı almak erkeklere düşer. Kadınlar bağlara kükürt atmak işine de karışırlar; asmaların filizlerini de kırarlar. Hububat yetiştirmenin asıl işi erkektedir: toprağı sürer, tohum eker, mahsul olunca biçer, arabalara yükler ve naklederler. Kadınlar yalnız harman döğerler, fakat döğülen mahsulü savurmak yine erkeğin işidir.” (Boran, 1992:114).

Gerekli durumlarda kadın ve erkek birbirinin işini yapabilirler, fakat bu durum genellikle kadının erkeğin işlerini yapması şeklinde vuku bulur. Erkek ve kadın arasındaki iş bölümünü şu şekilde özetleyebiliriz: fazla marifet istemeyen, sıkıcı ve uzun süren işleri kadınlar, kas gücü veya marifet ve bilgi isteyen işleri erkekler yapar. Kadınların yaptığı işler ev, tarla ve bağ bahçe üçgeninde yer alırken, mahsulü kente götürmek, satmak gibi işler erkeğe düşer. Üretim sürecinde gerçekleşen cinsiyete dayalı bu iş bölümünde kadının toplumsal hayatta dış çevreyle temastan mahrum bırakıldığı dikkatleri çekmektedir. Bu noktada Boran kadının ekonomik hayattaki statüsü ile sosyal konumu arasında yapılan araştırmalarda, söz konusu iki değişken arasında bir bağ olduğunu iddia eden görüşlere baktığımızda kadının iktisadi hayata dahil olduğu toplumlarda sosyal statüsü yüksek iken iktisadi hayatında kadına fazla yer vermeyen toplumlarda kadının düşük statüde yer aldığı görülmektedir. Fakat Boran’a göre bu argüman her zaman doğru olmayabilir. Nitekim kadının çok çalıştığı, iktisadi hayata fazlasıyla katkıda bulunduğu toplumlarda da sosyal mevkiinin düşük olduğu durumlara rastlanılmaktadır. Örneğin yukarıda bahsedilen köy topluluklarındaki durum bu şekildedir. Köylerde kadınlar erkeklerden kat be kat daha fazla çalışmasına rağmen gördükleri işler daha çok evle ve ev sanayii ile ilgili işlerdir. Genel olarak köyde aileyi bir işletme olarak düşündüğümüzde bu işletmede üretime dair düzenleme, kontrol ve karar verme yetkisi erkekte toplanmıştır. Bu düzen içerisinde kadın sadece el emeğine dayalı bir iş gücü sağlar. Köydeki üretim yapısında düzenleme, kontrol, karar verme gibi erkeğin üstlendiği fonksiyonlar, erkeğe üretimde fiilî mülkiyet hakları da vermektedir (Boran, 1992:115).

Köylerdeki üretim organizasyonundaki iş bölümü faktörlerinden bir diğeri olan yaşa göre iş bölümünde çocuklar, kendi cinsiyetlerine ayrılan işlerde kendi güçleri yeteni olanları yaparlar. Hayvanların bakımı, bağda üzümleri beklemek erkek çocukların işidir. Kızlar henüz küçük yaşta iken çok çeşitli işler yaparlar. Örneğin, anne bağ bahçe işleri ile ilgilenirken evin kızı kardeşlerine bakmak, yemek pişirmek görevlerini üstlenmektedir (Boran, 1992:116). Buradan da anlaşılacağı üzere kadın ve erkek arasındaki cinsiyete bağlı iş bölümü her yaşta etkisini sürdürerek aslında iş bölümünü oluşturan temel faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Toplumsal iş bölümü konusunda kadın ve erkeğin aldıkları görevlerin toplumsal statülerine olan etkileri incelenirken içinde bulunulan toplumun üretim ilişkileri, ekonomik seviyesi, mülkiyet ilişkileri ve servetin dağılımı göz önünde bulundurulmalıdır. Toplumda iş bölümü sisteminde ev içi ve ev dışı işler ayrımı yapıldığı durumlarda şahsi mülkiyetin başlamış olduğundan söz edilebilir. Bu tip ekonomilerde kadın ve erkek arasındaki iş bölümü ikisinin sosyal mevkilerinde farklı sonuçlar doğuracak şekilde kadını sosyal hayattan uzaklaştırmamış da olabilir (Boran 2018:321). Cinsiyete dayalı iş bölümünde yapılan görev dağılımı bazen de kadın ve erkeğin sosyal statülerinde üstünlük-aşağılık farkı yaratarak kadına toplumsal düzen içerisinde düşük bir statü verilmesine yol açabilmektedir (Boran 2018:321).

Boran köylerin, romantik duygularla ele alınıp, kendi halinde bırakılıp yardım etme açısından ele alındığını ifade eder. Ona göre köy ve şehir arasındaki fark üretim şekilleriyle alakalıdır. Köyde üretim sistemi tarıma dayalıdır. Bu da köy toplumsal yapısının daha durağan olmasına neden olmaktadır. Şehirde ise üretim şeması sanayi ve ticarete dayalıdır. Bu durum şehir hayatının daha hareketli, diri ve dinamik olmasını sağlamaktadır (Akpolat, 2008:847).

“Yeşil yamaçlarından sürülerin çan sesleri, çobanın yanık kavalı akseden, kızları kahkahalar savurarak suya giden köy tasavvurundan ne zaman kurtulacağız? Köyü şiirin, edebiyatın mevzuu yapabilmek için mutlaka bu şartların bulunması mı lazım? Köyde anlatılacak başka güzellikler yok mu?” (Boran, 2010c:231).

Boran’a göre köy ve şehir hayatındaki farklılaşmayı doğuran nedenler şöyle sıralanabilir: (Boran, 2010:174).

- ✓ Tarımsal istihsalde nüfus yoğunluğu az olduğundan buna bağlı olarak küçük arazilerde özel mülkiyet tipi görür. Şehirlerde ise nüfus daha kalabalıktır ve geniş mekânlara yayılmıştır.
- ✓ Tarımsal üretim organizasyonlarında iş bölümü daha basit ve sadedir. Çünkü köylerde sermayenin sahibi, işletmecisi, idarecisi ve çalışanı tarımsal üreticinin kendisidir. Dolayısıyla profesyonel anlamda fonksiyonlarına ayrılmış bir iş bölümünden söz edilemez. İş bölümü, cinsiyet ve yaşa göre yapılmaktadır. Şehirlerde sanayi ve ticaret organizasyonlarında ise iş bölümünde farklılaşması daha fazladır. Sanayi ve ticaretteki iş bölümü daha profesyonel ve fonksiyonlarına ayrılmış durumdadır.

- ✓ Sanayi organizasyonunda makineleşme oranı daha yüksektir. Dolayısıyla iş hayatına rasyonel prensipler hakimdir. Sanayi ve ticaretin yoğun olduğu şehirlerde açık toplum yapısı, köylerde ise kapalı bir toplum yapısı görülmektedir. Dışla olan münasebetlerin yoğunluğu hayat standartları ve karakterleri de etkilemektedir. Behice Boran'a göre şehirde yaşayan insanlar, değişime daha çabuk uyum sağlayabilen ve ileri görüşlü bireylerdir. Köy toplumunda ise bireyler ananeler ve batıl inançların etkisiyle daha muhafazakâr, rasyonellikten uzak, istikrara alışkın, değişime karşı dirençlidir.

Bu noktada Behice Boran'a göre köyler, sosyal evrim sürecinde geride kalmıştır. Bu noktada ona göre yapılması gereken, köye yardım etmek ya da köyü romantize etmekten ziyade, köyü şehirleştirmektir. Bunun için de tarımda makineleşmenin önü açılmalıdır. Tarımda makineleşmeyle birlikte tarımsal üretim artırılmalıdır. Artan üretim sonucu köylerde kooperatifler kurulmalıdır. Toprak reformu yapılarak topraksız köylünün de toprak sahibi olması sağlanmalı, böylece köydeki bazı ailelerin toprak üzerinde tekelleşerek ağalık sistemi kurmasının önüne geçilmelidir (Akpolat, 2008:847). Kısacası Boran'a göre köyü köy olarak bırakmaktan ziyade köyü şehirleştirmek gerekmektedir. Çünkü, ancak bu şekilde sosyo-ekonomik olarak köy kalkındırılabilir (Boran, 2010a:174).

Behice Boran şehirleşmeye çok önem verir. Ona göre Türkiye, şehirleşmekte olan bir toplumdur. Ona göre köyle şehir arasında iş bölümü açısından farklılaşma bulunmaktadır. Bu noktada Boran kültürel ve teknik açıdan köy ve kent arasındaki farklılıklar ortadan kaldırıldığı zaman Batılı ve kentli olunabileceğine işaret etmektedir. Dolayısıyla Boran, şehirlili/Batılı olma durumunu teknoloji ile ilişkilendirerek ele almaktadır (Akpolat, 2008:848).

İki köy tipinden biri olan ova köylerinden şehre yakın olan köyler, diğer köylere kıyasla kısmen şehirleşmiştir. Bahsi geçen şehirleşmiş ova köylerinde kısmen iş zümreleri belirmiş olsa da iş bölümünün yine cinsiyet bazlı yani kadınla erkek arasında olduğu görülmektedir. Erkek, dışla ilişkiler gerektiren (kasaba, şehir) kadın ise ev ve tarla işleriyle ilgilenmektedir. Bu noktada dini inançlar, gelenek ve göreneklerin etkisiyle kadının toplumsal hayattaki faaliyetleri ve ilişkileri erkekten çok daha dar bir alanı kapsamaktadır. Sonuç olarak erkek, kadından daha fazla şehirlileşmekte, kadın geri planda kalmaktadır (Boran, 2010ç:340).

Boran'a göre sosyo-ekonomik nedenlerle bir toplumun nüfusu birbirinden farklı ve kendi içine kapalı gruplara bölünmüşse bu farklı gruplar mekânda da farklılaşmaktadır. Bu durum en çok modern kapitalist toplumlarda görülmektedir. Bununla beraber Boran, farklılaşmanın az olduğu küçük toplumlar olan köylerde dahi az da olsa bölünmeler yaşanabildiğini ifade etmektedir (Boran, 1992:78). Köyün yerlileri ile dışarıdan köye gelenler arasında sosyal mesafe dikkat çekmektedir. Fakat bu mesafe, şehre göçlerle gelmiş düşük sosyoekonomik seviyedeki göçmenlerin sosyal tabakalaşma neticesinde şehre daha uzak ve ayrı yerleşim yerlerinde ikamet etmesinden farklıdır. Yani köylerde farklı gruplar arasında mekânsal farklılıklar göze çarparsa da bu durum şehirdeki kadar keskin bir ayrılık taşımamaktadır.

## SONUÇ

Behice Boran 1939-1948 yılları arasında Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi sosyoloji kürsüsünde görev yaptığı dokuz yıllık kısa süre içerisinde Türk Sosyoloji tarihinde oldukça önemli eserler bırakmıştır. Toplumsal yapı analizleri üzerine yoğunlaşan saha çalışmalarıyla Türkiye'nin toplumsal yapısını kuramsal olarak ortaya koyarak ülkemizi geliştirme yönünde çalışmalar yapmayı hedefliyordu.

Toplumsal yapı analizlerinde temele koyduğu ekonomi üretim ilişkileri ve iş bölümünü şekillendiren temel faktör olmuştur. Genel anlamda köylerde zirai istihale bağlı olarak iş bölümü daha yalın olarak karşımıza çıkmaktadır. Köyler küçük toplumsal gruplar olduğu için iş bölümü daha çok yaşa ve cinsiyete göre belirlenmiş olup, bu doğrultuda ova ve dağ köylerinde ufak tefek farklılıklar taşımakla birlikte genel anlamda aynı kriterlerle belirlenmektedir. Şehirlerde ise ekonomi sanayi ve ticaret faaliyetlerine dayalı olduğundan iş bölümü saha karmaşıktır. Büyük gruplarda işlerin organizasyona fonksiyonel açıdan yaklaşmaktadır. Bu da farklı grupların ve sosyal tabakaların belirginleşmesine ve iş bölümünün uzmanlaşmaya dayalı olmasına yol açmaktadır.

Boran'a göre köy ve şehir arasındaki farkın temel sebebi üretim faaliyetlerindeki farklılıklardan geçmektedir. Bu noktada ona göre köylerin gelişmesi için paradigma değişikliğine gidilmelidir. Köyler kendi kendine yeter bir konumda kendi içine hapsedilmek yerine, tarımda makineleşme desteklenerek üretim faaliyetlerinin artırılmasıyla sosyal evrim sürecindeki geri kalmışlığından kurtarılmalıdır.

## KAYNAKÇA

Akpolat, Y. (2008). "Behice (Sadık) Boran (1910-1987)". (Ed.M.Çağatay Özdemir), Türkiye'de Sosyoloji (İsimler-Eserler) I, ss.821-861, Phoenix Yayın Dağıtım, Ankara.

Atılğan, G. (2016). "Behice Boran: Kahırlı Bir Yolun Ardından Kalan Kuramsal Miras". (Ed.Emir Ali Türkmen ve Ümit Özger), Türkiye Solundan Portreler, ss.291-338, Dipnot Yayınları, Ankara.

Başak, S. (2005). "Türk Sosyolojisinde Yapı Araştırmaları", Bilig, 32:33-63.

Boran, B. (1992). Toplumsal Yapı Araştırmaları, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.

- Boran, B. (2010a). “Köy Davası “Şehirleşmek” Davasıdır I”. (Ed. Nihat Sargın), Behice Boran Yazılar, Söyleşiler, Savunmalar, ss.172-174, Sosyal Tarih Yayınları, İstanbul.
- Boran, B. (2010b). “Köy Davası “Şehirleşmek” Davasıdır II”. (Ed. Nihat Sargın), Behice Boran Yazılar, Söyleşiler, Savunmalar, ss.175-180, Sosyal Tarih Yayınları, İstanbul.
- Boran, B. (2010c). “Hayal ve Hakikat”. (Ed. Nihat Sargın), Behice Boran Yazılar, Söyleşiler, Savunmalar, ss.231, Sosyal Tarih Yayınları, İstanbul.
- Boran, B. (2010ç). “Değişme Halinde Köylerimiz”. (Ed. Nihat Sargın), Behice Boran Yazılar, Söyleşiler, Savunmalar, ss. 338-341, Sosyal Tarih Yayınları, İstanbul.
- Boran, B. (2016). Türkiye ve Sosyalizmin Sorunları, Yordam Kitabevi, İstanbul.
- Boran, B. (2018). “İş Bölümü ve Kadının Sosyal Mevkii”. (Ed. Emir Ali Türkmen), Behice Boran Kitabı Seçme Metinler ve Üzerine Yazılar, ss.315-325, Dipnot Yayınları, Ankara.
- Duyum, A. & Yıldırım, Y. (1999). “Behice Sadık Boran 1910-1987”. (Ed. Aytül Kasapoğlu), 60 Yıllık Gelenek DTCF’de Uygulamalı Sosyoloji (1939-1999), ss.65-100, Ümit Ofset Matbaacılık ve Yayıncılık, Ankara.
- Gökçe, B. (2000). “Türkiye’de Sosyolojinin Gelişimi ve Örgütlenme Süreci”, Sosyoloji Araştırmaları Dergisi, 1-2.
- Öztürk, S. (2011). Türkiye’de İletişim Sosyolojisinin Kaynakları: Boran ve Küçükömer’i Semptomal Okumak, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Tekeli, İ. (2018). “Sosyal Bilimci ve Siyasetçi Olarak Behice Boran: Hesabı Akılla Verilen Bir Yaşam”. (Ed. Emir Ali Türkmen), Behice Boran Kitabı Seçme Metinler ve Üzerine Yazılar, ss.377-426, Dipnot Yayınları, Ankara.

## Okul Müdürlerinin Karşılaştığı Sorunlara Yönelik Görüşleri: Nitel Bir İnceleme

*Opinions on the Problems Faced by School Principals: A Qualitative Study*

### ÖZET

Araştırmanın amacı okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlara yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu çalışmada, nitel yöntem benimsenmiştir. Araştırma fenomenolojik desende bir araştırmadır. Araştırmanın katılımcılarını Ankara'da MEB'e bağlı okullarda görev yapan ortaokul okul müdürlerinden 12 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada veriler görüşme yoluyla elde edilmiştir. Görüşme formunda okul müdürlerinin yaşadığı problemlere yönelik 4 açık uçlu soru bulunmaktadır. Bu çalışmada analizler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin yaşadığı sorunlar beş farklı tema üzerinde odaklanmaktadır: velilerin beklentilerinin çeşitliliği, iletişim kopukluğu, veli tutumları, disiplin sorunları, rekabet ve karşılaştırma. Öğretmenlerle yaşanan sorunlar ise beş farklı tema üzerinde odaklanmaktadır: iletişim ve işbirliği, öğretim ve programlar, değerlendirme ve performans, iş yükü ve zaman yönetimi, öğretmen gelişimi ve desteklemesi. Öğrencilerle yaşanan sorunlar ise beş farklı tema üzerinde odaklanmaktadır: disiplin ve davranış sorunları, akademik performans ve motivasyon, öğrenci rehberlik ve psikososyal destek, öğrenci çatışmaları ve zorbalık, öğrenci katılımı ve öğrenci liderliği. Çözüm önerileri ise etkili iletişim ve işbirliği, eğitim politikalarının ve disiplin kurallarının gözden geçirilmesi, öğretmen ve personel gelişimi ve desteklenmesi, öğrenci katılımının ve öğrenci merkezli yaklaşımın güçlendirilmesi, ailelerin ve toplumun okula dahil edilmesi ve desteklenmesi olarak özetlenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Müdürü, Öğretmen, Veli, Öğrenci

### ABSTRACT

The aim of the study is to determine the views of school principals on the problems they face. In this study, qualitative method was adopted. The research is a phenomenological research design. The participants of the study consisted of 12 secondary school principals working in schools affiliated to MoNE in Ankara. The data were obtained through interviews. The interview form included 4 open-ended questions about the problems experienced by school principals. In this study, the analysis was analyzed by content analysis. According to the results obtained from the research, the problems experienced by school principals focus on five different themes: diversity of parents' expectations, communication breakdown, parent attitudes, discipline problems, competition and comparison. The problems experienced by teachers focus on five different themes: communication and collaboration, teaching and programs, evaluation and performance, workload and time management, teacher development and support. Problems with students focus on five different themes: discipline and behavior problems, academic performance and motivation, student guidance and psychosocial support, student conflicts and bullying, student engagement and student leadership. Suggestions for solutions can be summarized as effective communication and collaboration, reviewing educational policies and disciplinary rules, teacher and staff development and support, strengthening student participation and student-centered approach, and involving and supporting families and community in school.

**Keywords:** School Principal, Teacher, Parent, Student

### GİRİŞ

Toplumlar kendi temel özelliklerine göre konfor alanları tasarlarlar. Konfor alanlarını korumak için kurallar oluşturulur. Bu yasaları değiştirmek zor olsa da, tutarlılıklarını sağlamak için çözümler araştırılır. Örgün ya da yaygın eğitimin gerekliliği, toplumsal normların aktarılması için bir araç olarak ortaya çıkar. Başaran'a (2000) göre bu senaryo, toplum üyelerinin eğitim taleplerini kendilerine öğretebilecek kişilerle ilişki kurarak karşılamaya çalışmaları nedeniyle ortaya çıkmıştır. İnsanların yaşadıkları çevrede eğitsel etkileşimlerden gelişen okul benzeri örgütlenmeleri toplum kınamamıştır ve toplum bunlara her zaman ihtiyaç duymuştur (Başaran, 2011). Bu örgütler, okullar henüz var olmadan önce oluşturulmuştur. Eğitim sisteminin temel işlevsel bileşeni ve üretim amaçlı fiziksel örgütlenmesi olarak okul, toplumların eğitim ve öğretim hizmetleri kavramıyla ilişkilendirdikleri yapı olarak tanımlanmaktadır (Açıkalin, 2007). Okulları diğer endüstrilerden ayıran en önemli özellik, bireylere sosyal becerilerini geliştirme ve güçlü ahlaki ilkeleri benimseme fırsatı vererek eğitimin temel direği olarak hizmet etmeleridir. Yeni planların, politikaların ve performansların oluşturulması, okulların daha verimli ve toplumun taleplerine hizmet edebilecek hale gelmesine yardımcı olabilir (Cafoglu, 1996: 109).

Mehmet Çatal <sup>1</sup>   
Tarık Nakıcı <sup>2</sup>   
Zeki Ufuk Uysal <sup>3</sup>   
Sinem Şen <sup>4</sup> 

### How to Cite This Article

Çatal, M., Nakıcı, T., Uysal, Z. U. & Şen, S. (2023). "Okul Müdürlerinin Karşılaştığı Sorunlara Yönelik Görüşleri: Nitel Bir İnceleme", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:50; pp:2853-2861. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70603>

Arrival: 12 May 2023  
Published: 30 June 2023

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

Okulu amaçları doğrultusunda canlı tutmak, oluşturulan planlar, politikalar ve performanslar içinde okul yönetiminin işidir (Bursalıoğlu, 2013). Okul faaliyetlerinin amaçlara uygun olarak planlanması, örgütlenmesi, yürütülmesi ve yönetilmesi, bu sürece herkesin dâhil edilmesi yönetimidir. Yönetmek ise gerekli yetki ve programa sahip olarak yönetim görevini gerektiği gibi yerine getirme sürecidir. Yetkili yönetici, bir kuruluşun personelini yönetmekle görevlendirdiği bireydir (Celep, 2004). İnsanlar okullardaki eğitim ve öğretim ortamlarını geliştirir, ancak aynı zamanda sorunları da beraberinde getirir. Bursalıoğlu (2013) okullarda sorunlara neden olabilecek faktörleri müdürler, öğretmenler, öğrenciler, devlet çalışanları, diğer personel, veliler, baskı gruplarının liderleri, işgücü piyasası ve merkezi örgütler olarak tanımlamaktadır. Temel eğitim yöneticisi olarak görev yapan okul müdürlerinin kurumlarını yönetirken karşılaştıkları bu sorunlar aynı zamanda yetki, hesap verebilirlik ve yükümlülükleriyle de ilgilidir (Demir, 2016). Bu benzetme, ilköğretim okullarındaki sorunların en bilgili gözlemcisi olarak, sorunlara ve çözümlere ilişkin vurguyu okul müdürüne yapmaktadır. Hem her okul müdürünün yönetsel becerileri hem de okul sisteminde ortaya çıkabilecek sorunlar çok önemlidir. Sorunları doğru tespit etmek, okullardaki zorlukların üstesinden gelmenin en önemli adımıdır. Sorunların kapsamlı bir şekilde analiz edilmesi, çözüm yollarına yardımcı olacaktır.

Okullar toplumu etkileyen ve değiştiren kurumlardır. Okullar, teknolojinin ilerlemesine bağlı olarak değişen toplumun taleplerini yerine getirmek ve bu şekilde topluma yön vermek için geleceğe yönelik kendi iç değişimlerini yaratmalıdır. Çinkır'a (2010) göre, eğitim sistemini etkileyen bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler sonucunda okulların yönetimi daha zor ve karmaşık hale gelmiştir. Bu bağlamda, yöneticiler, eğitimciler, öğretmenler, insan kaynakları uzmanları ve bütçe kaygıları okul liderlerinin karşılaştığı zorluklardan sadece birkaçıdır. Zorlukların doğru tespit edilmesi ve çözüme kavuşturulması, okulun dönüşümle ilgili faaliyetleri yürütmesini mümkün kılacaktır. Balkar'a (2009) göre örgütler, belirledikleri hedefler doğrultusunda işleyebilmeli ve varlıklarını sürdürebilmelidir. Bu hedeflere ulaşılabilmesi için doğru ve etkili bir şekilde yönetilmeleri gerekir. Diğer tüm şirketler gibi okulların da kendilerinden beklenenleri etkili bir şekilde karşılayabilmeleri için işleyen bir yönetim yapısına ihtiyaçları vardır. Okulun birçok yönü ve çeşitli personel talepleri okul müdürü tarafından dikkate alınmalıdır. Aslanargun ve Bozkurt (2012), okul müdürünün öğretimsel liderliğinin, öğrencilerin sınıftaki sorunları analiz etmelerine ve etkili çözümler üretmelerine yardımcı olmada çok önemli olduğunu belirtmektedir. Bu durumda, yöneticiler sorunları saptayabilmek için okullarının tüm yönlerine erişebilmelidir. Okul müdürü, her bir okuldaki her bir boyuta nasıl erişileceğinin yanı sıra kullanacakları yaklaşım ve eylem derecesine ilişkin kriterleri de kendisi belirler. Okulun vizyonunu gerçekleştirmek için müdür, bölgenin ve ülkenin coğrafi, sosyolojik ve ekonomik yapısı, yerel yönetimler, STK'lar, iş adamları, veliler, öğretmenler ve diğer okul personeli de dahil olmak üzere bilgi ve deneyimlerini kullanarak her bir faktörü ayrı ayrı değerlendirmelidir. Müdür daha sonra okulun misyonuna karar vermelidir. Okullar bilgi aktarmak yerine, bilgi üretebilen insanların gelecekte toplum için nasıl daha değerli olabileceğini (Drucker, 1994), bilginin nasıl daha etkili bir şekilde paylaşılabilirliğini, öğrencilerin ve daha geniş bir topluluğun bilgiye nasıl erişebileceğini ve kullanabileceğini düşünerek sorunları tespit etmeli ve harekete geçmelidir. Okul yöneticileri, okullarda yapılan seçimlerden sorumlu tutuldukları için politika yapıcıların baskısı altındadır (Hallinger & Heck, 1996). Bu koşullar altında, ilköğretim okulu müdürleri sorunları ortaya çıkarmak için bürokrasi, yasalar ve kişisel yargılar gibi engelleri aşmak zorundadır. Bu bağlamda çalışmanın önemi, ilköğretim okullarının karşılaştığı sorunları okul liderlerinin bakış açıları bağlamında değerlendirmektir.

Okulların ve okul liderliği ekiplerinin uğraştığı her sorun aynı değildir. Bu nedenle kabul edilebilir çözümler sunmak özellikle zordur. Ortaya çıkan pek çok zorluğu daha iyi anlamak için bazı yazarlar bunları sınıflandırmaya çalışmaktadır. Çinkır'a (2010) göre, genel ve idari hizmetlerin yönetimi ile okulun mali durumuyla ilgili sorunlar müdürlerin başlıca endişeleri arasındadır. Okulun dış paydaşlarından kaynaklanan sorunlar üçüncü sırada, personelin kaliteli iş yapma becerisiyle ilgili sorunlar dördüncü sırada ve öğrencilerin akademik ve yasal yükümlülükleriyle ilgili sorunlar beşinci sırada yer almaktadır. En az sorun yaşanan yönetim birimi ise eğitim ve öğretimdir. Okullarda bir sorunu ele almanın etkililiği, sorunu doğru ve kesin bir şekilde tanımayla bağlıdır. Yöneticiler, sorunun temel özelliklerini tanımlayamamaları, kök nedenler yerine belirtilere odaklanmaları ya da yanlış sorunu seçmeleri nedeniyle sorun tanımlamada güçlük yaşayabilirler (Çetin, Nayir & Taşkın, 2020). Bu çalışma, okullarda karşılaşılan sorunları müdürlerin bakış açıları bağlamında sınıflandırarak çözüm yollarının keşfedilmesine yardımcı olacaktır.

Bu bilgiler kapsamında araştırmanın amacı okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlara yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç altında araştırmanın alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Okul müdürlerinin velilerle yaşadığı problemler nelerdir?
2. Okul müdürlerinin öğretmenlerle yaşadığı problemler nelerdir?
3. Okul müdürlerinin öğrencilerle yaşadığı problemler nelerdir?
4. Okul müdürlerinin yaşanan problemlere yönelik önerileri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli



Bu çalışmada, nitel yöntem benimsenmiştir. Araştırma fenomenolojik desende bir araştırmadır (Merriam, 2018). Bu çalışma temel nitel araştırma çerçevesinde yürütülmüş, amacı katılımcıların bir süreçte deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarına odaklanmaktadır. Merriam'a (2018) göre, temel nitel araştırmalarda veriler; görüşme, gözlem, doküman inceleme aracılığı ile toplanır ve araştırma sorusuna hitaben tümevarımsal olarak analiz edilir. Veriler; görüşme yolu ile elde edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını Ankara'da MEB'e bağlı okullarda görev yapan ortaokul okul müdürlerinden 12 kişi oluşturmaktadır. Nitel bir çalışmada örneklem sayısının belirlenmesi, toplanan verilerin doygunluk düzeyine bağlıdır. Verilerin tekrarlanması sonucunda doygunluğa ulaşılması elde edilen verilerin dışında yeni verilere ulaşılamayacağı varsayıldığında, veri toplama işlemi sona ermektedir (Lincoln ve Guba, 1985; Merriam, 2018). Araştırmanın amacına yönelik ortaya koyulan problemin makul aralığına dayalı olarak en az bir örneklem büyüklüğünün belirlenmesini önermektedir (Patton, 2016). Bu araştırmada katılımcı sayısının belirlenmesinde kodların "doyum noktasına" ulaşması temel alınmıştır. Dolayısıyla araştırmacı, 12 okul müdürü ile yapılan görüşme sonrasında verilerin tekrarlandığını ve doyuma ulaşıldığını gözlemlemiş ve veri toplama sürecini sonlandırmıştır. Katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme türü tercih edilmiştir. Nitel araştırmalarda bu yöntem araştırmacı tarafından önceden geliştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Patton'a (2018) göre, örneklem seçilirken daha fazla bilgi sahibi olan kişilerin seçilmesi ve örneklem sayısı konusunda esnek olunması gerektiği vurgulanmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler görüşme yoluyla elde edilmiştir. Görüşme formunda okul müdürlerinin yaşadığı problemlere yönelik 4 açık uçlu soru bulunmaktadır. Merriam'a (2018) göre, nitel araştırmalarda "görüşme", bir kişinin başka bir kişiden bilgi almasıdır. Görüşme, görüşmeci ve katılımcının birlikte katıldığı çalışma alanı için hazırlanmış sorular yüz yüze ve çevrimiçi şeklinde yapılabilir. Bu araştırmada görüşme yöntemi uygulanmıştır. Merriam'a (2018) göre, görüşme yönteminde araştırmacı ve katılımcının aynı ortamda beraber bulunduğu, araştırma konusuna yönelik hazırlanan sorulara konuşma esnasında cevaplandırıldığı bir veri toplama tekniğidir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmacıya ve okul müdürlerine uygun olan gün ve zaman aralıkları belirlenerek bir takvim oluşturulmuştur. Görüşme tarihi belli olduktan sonra katılımcıların rızası alınarak gerçekleştirilmiştir. Müdürlerle görüşmeden önce araştırmacı tarafından hazırlanmış olan sorular sorularak notların alınacağı ve elde edilen verilerin gizli kalacağı, bu verilerin bilimsel bir çalışma için toplanacağı bilgisi verilip muvafakat alınmıştır. Görüşmeler 50 dakikadan bir saate kadar sürmüştür. Görüşmelerde okul müdürlerinin tamamı ses kaydını kabul etmemiştir. Veriler sadece not alınarak elde edilmiş olup, daha sonra temize çekilmiştir. Alınan notlar temize çekildikten sonra elde edilen verilerin geçerliği ve güvenilirliğini sağlamak için görüşme yapılan okul müdürleriyle e-mail ve whatsapp üzerinden tekrar görüşerek kontrol etmeleri sağlanmıştır. Alınan dönütlerden sonra gerekli düzeltmeler yapıp, ardından kodlar, kategoriler ve temanın oluşturulması aşamasına geçilmiştir. Bu çalışmada analizler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi verilerin tema ve kodlar yapılarak gruplandırılması ve analiz edilmesidir (Merriam, 2018)

## BULGULAR

**Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri**

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	
K1	Kadın	Matematik	35	8	Yüksek Lisans
K2	Erkek	Türkçe	42	15	Lisans
K3	Kadın	Fen Bilgisi	28	4	Lisans
K4	Erkek	İngilizce	50	22	Yüksek Lisans
K5	Kadın	Beden Eğitimi	39	12	Lisans
K6	Erkek	Kimya	32	6	Lisans
K7	Kadın	Sosyal Bilgiler	45	18	Doktora
K8	Erkek	Coğrafya	37	10	Yüksek Lisans
K9	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı	29	5	Lisans
K10	Erkek	Fizik	41	14	Lisans
K11	Kadın	Müzik	33	7	Lisans
K12	Erkek	İşletme	48	20	Yüksek Lisans

Katılımcıların yarısı kadın (6 kişi) ve yarısı erkek (6 kişi) olarak dağılmış durumda. Bu, katılımcıların cinsiyet açısından dengeli bir temsili sağladığını gösteriyor. Araştırmaya katılan müdürlerin farklı branşlarda uzmanlaştığı görülmektedir. Matematik, Türkçe, Fen Bilgisi, İngilizce, Beden Eğitimi, Kimya, Sosyal Bilgiler, Coğrafya, Türk Dili ve Edebiyatı, Fizik, Müzik ve İşletme gibi çeşitli branşlardan müdürler bulunmaktadır. Katılımcıların yaşları 28 ile 50 arasında değişmektedir. Ortalama olarak, müdürlerin yaş ortalaması orta yaş grubunda olduğunu göstermektedir. Kıdemler, 4 ile 22 yıl arasında değişmektedir. Bu, araştırmaya katılan müdürlerin farklı deneyim seviyelerine sahip olduğunu göstermektedir. Kıdem, yönetim deneyimi ve profesyonel birikim açısından önemli bir

faktördür. Katılımcıların öğrenim durumu çeşitlilik göstermektedir. Yüksek Lisans, Lisans ve Doktora seviyelerinde eğitim almış müdürler bulunmaktadır. Bu da farklı eğitim düzeylerinden gelen perspektiflerin araştırmaya dahil olduğunu göstermektedir.

**Tablo 2. Okul Müdürlerinin Velilerle Yaşadığı Sorunlara İlişkin Temalar ve Kodlar**

Temalar	Kodlar	f
Velilerle yaşana sorunlar	Velilerin beklentilerinin çeşitliliği	4
	İletişim kopukluğu	3
	Veli tutumları	3
	Disiplin sorunları	1
	Rekabet ve karşılaştırma	1

Bu tabloya göre, okul müdürlerinin velilerle yaşadığı sorunlara ilişkin beş farklı tema ve bu temaları temsil eden kodlar bulunmaktadır. Velilerin beklentilerinin çeşitliliği (f= 4): Velilerin farklı beklentileri olduğu belirtilmektedir. Her veli, çocuğunun eğitimiyle ilgili farklı önceliklere sahip olabilir. Bu, okul müdürlerinin her bir velinin beklentilerine uyum sağlama ve onlarla etkili iletişim kurma zorluğuyla karşılaşabileceğini gösterir. İletişim kopukluğu (f= 3): Okul müdürlerinin velilerle iletişimde sorunlar yaşadığı ifade edilmektedir. Bu kopukluklar, velilerin okulun faaliyetlerinden veya çocuklarının akademik ilerlemesinden yeterince haberdar olmamalarına yol açabilir. Müdürlerin iletişimi güçlendirme çabaları gerekebilir. Veli tutumları (f= 3): Velilerin disiplin konusundaki tutumlarına değinilmektedir. Bazı veliler, disiplin sorunlarını kabullenme veya sorumluluk alma konusunda isteksiz olabilir. Bu durum, müdürlerin disiplin politikalarını etkili bir şekilde uygulama yeteneklerini zorlayabilir. Disiplin sorunları (f= 1): Okul müdürlerinin disiplin sorunlarıyla karşılaştığı belirtilmektedir. Bu sorunlar, öğrenciler arasında yaşanan çatışmalar, disiplin kurallarının ihlali veya öğrenci davranışlarının düzeltilmesi gerektiği durumları içerebilir. Rekabet ve karşılaştırma (f= 1): Velilerin çocuklarının diğer öğrencilerle karşılaştırılmasını istedikleri belirtilmektedir. Bu durum, okul müdürlerinin öğrencilerin akademik performansını artırmak ve velilerin beklentilerini karşılamak için çaba harcamalarını gerektirebilir. Bu kapsamda katılımcıların verdiği yanıtlardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

(K2): "Bazı velilerin beklentileri çok farklı olabiliyor. Her velinin çocuğuyla ilgili beklentileri ve istekleri birbirinden çok farklı oluyor."

(K7): "İletişim konusunda sıkıntılar yaşıyoruz. Okul yönetimiyle iletişimde kopukluklar olabiliyor ve zamanında bilgilendirme yapılmıyor."

(K8): "Bazı velilerin tutumları sorun olabiliyor. Özellikle bazı veliler diğer velilerle veya öğretmenlerle uyumsuzluk yaşayabiliyor."

(K9): "Disiplin konusunda bazı sorunlar yaşıyoruz. Okul kurallarına uyulmaması veya disiplin problemleri öğrencilerin eğitimine olumsuz etki yapabiliyor."

(K12): "Rekabet ve karşılaştırma sorunları da yaşıyoruz. Bazı veliler çocuklarını diğer öğrencilerle sürekli karşılaştırıyor ve bu durum çocuklar arasında stres yaratıyor."

**Tablo 3. Okul Müdürlerinin Öğretmenlerle Yaşadığı Sorunlara İlişkin Temalar ve Kodlar**

Temalar	Kodlar	f
Öğretmenlerle yaşanan sorunlar	İletişim ve İşbirliği	4
	Öğretim ve Programlar	3
	Değerlendirme ve Performans	3
	İş Yükü ve Zaman Yönetimi	1
	Öğretmen Gelişimi ve Desteklemesi	1

Bu tabloya göre, okul müdürlerinin öğretmenlerle yaşadığı sorunlara ilişkin beş farklı tema ve bu temaları temsil eden kodlar bulunmaktadır. İletişim ve İşbirliği (f= 4): Okul müdürlerinin öğretmenlerle iletişim ve işbirliği konusunda sorunlar yaşadığı ifade edilmektedir. Bu sorunlar, etkili iletişim kanallarının eksikliği, açık iletişim eksikliği veya işbirliği eksikliği gibi faktörlerden kaynaklanabilir. Müdürlerin öğretmenlerle daha iyi iletişim kurma ve işbirliği içinde çalışma yolları bulmaları önemli olacaktır. Öğretim ve Programlar (f= 3): Okul müdürlerinin öğretim ve programlarla ilgili sorunlarla karşılaştığı ifade edilmektedir. Bu sorunlar, öğretim metodlarının etkili olmaması, programların uygulanmasında zorluklar veya programların öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olmaması gibi konuları içerebilir. Müdürlerin öğretmenlerle işbirliği yaparak öğretim yöntemlerini iyileştirme ve programları geliştirme çabaları gerekebilir. Değerlendirme ve Performans (f= 3): Okul müdürlerinin öğretmenlerin değerlendirilmesi ve performans yönetimiyle ilgili sorunlarla karşılaştığı belirtilmektedir. Bu sorunlar, adil ve objektif değerlendirme süreçlerinin eksikliği, performans standartlarının belirsizliği veya geri bildirim mekanizmalarının yetersiz olması gibi konuları içerebilir. Müdürlerin öğretmenleri değerlendirme ve performans yönetimi konusunda desteklemesi ve adil bir değerlendirme süreci sağlaması önemlidir. İş Yükü ve Zaman Yönetimi (f= 1): Okul müdürlerinin öğretmenlerin iş yükü ve zaman yönetimi konularında sorunlar yaşadığı ifade edilmektedir. Öğretmenlerin yoğun iş yükü, zaman yönetimi zorlukları veya dengesiz çalışma saatleri gibi sorunlar müdürlerin karşılaştığı sorunlar arasında yer alabilir. Müdürlerin öğretmenlere destek sağlaması, iş yükünü

dengelemelerine yardımcı olması ve etkili zaman yönetimi stratejileri geliştirmeleri önemlidir. Öğretmen Gelişimi ve Desteklemesi (f= 1): Okul müdürlerinin öğretmenlerin gelişimi ve desteklenmesi içermektedir. Bu kapsamda katılımcıların verdiği yanıtlardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

(K3): "Öğretmenler arasında iletişim eksikliği var ve işbirliği yapma konusunda zorluklar yaşıyoruz."

(K4): "Bazı öğretmenler, müfredatın yoğunluğundan dolayı programları tamamlamakta güçlük çekiyor."

(K6): "Öğretmenlerin performans değerlendirmeleri ve geri bildirim almak konusunda daha fazla desteklenmeleri gerekiyor."

(K10): "Öğretmenler, iş yükünün fazla olması ve zamanı etkin yönetme konusunda zorluklar yaşıyor."

(K11): "Öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine yönelik desteklerin artırılması gerekiyor."

**Tablo 4. Okul Müdürlerinin Öğrencilerle Yaşadığı Sorunlara İlişkin Temalar ve Kodlar**

Temalar	Kodlar	f
Öğrencilerle yaşanan sorunlar	Disiplin ve Davranış Sorunları	4
	Akademik Performans ve Motivasyon	3
	Öğrenci Rehberlik ve Psikososyal Destek	3
	Öğrenci Çatışmaları ve Zorbalık	1
	Öğrenci Katılımı ve Öğrenci Liderliği	1

Bu tabloya göre, okul müdürlerinin öğrencilerle yaşadığı sorunlara ilişkin beş farklı tema ve bu temaları temsil eden kodlar bulunmaktadır. Disiplin ve Davranış Sorunları (f= 4): Okul müdürlerinin öğrencilerle disiplin ve davranış sorunlarıyla karşılaştığı belirtilmektedir. Bu sorunlar, öğrencilerin kuralları ihlal etmesi, düzensiz davranışlar sergilemesi veya uyumsuzluk göstermesi gibi konuları içerebilir. Müdürlerin disiplin politikalarını etkili bir şekilde uygulama, öğrencilere rehberlik etme ve uygun önlemler alması önemlidir. Akademik Performans ve Motivasyon (f= 3): Okul müdürlerinin öğrencilerin akademik performansı ve motivasyonu ile ilgili sorunlar yaşadığı ifade edilmektedir. Bu sorunlar, öğrencilerin düşük motivasyonu, başarısızlık yaşamaları veya akademik hedeflere ulaşma konusunda zorluklar yaşamaları gibi konuları içerebilir. Müdürlerin öğrencilerin akademik gelişimini desteklemek, motive etmek ve uygun kaynakları sağlamak için çalışmalar yapmaları önemlidir. Öğrenci Rehberlik ve Psikososyal Destek (f= 3): Okul müdürlerinin öğrencilere rehberlik ve psikososyal destek sağlama konusunda sorunlar yaşadığı belirtilmektedir. Bu sorunlar, öğrencilerin kişisel sorunları, duygusal zorlukları veya uyum sağlama problemleriyle ilgili olabilir. Müdürlerin öğrencilere rehberlik hizmetleri sunma, psikososyal destek sağlama ve uygun kaynakları yönlendirme konusunda çabaları gerekmektedir. Öğrenci Çatışmaları ve Zorbalık (f= 1): Okul müdürlerinin öğrenciler arasında çatışmalar ve zorbalık sorunlarıyla karşılaştığı ifade edilmektedir. Bu sorunlar, öğrenciler arasındaki anlaşmazlıklar, çatışmalar veya zorbalık olaylarıyla ilgili olabilir. Müdürlerin bu sorunlarla etkili bir şekilde başa çıkmak, öğrencilere güvenli bir ortam sağlamak ve uygun önlemler almak için çalışmalar yapmaları önemlidir. Öğrenci Katılımı ve Öğrenci Liderliği (f= 1): Okul müdürlerinin öğrenci katılımı ve öğrenci liderliği konusunda sorunlar yaşamaktadır. Bu kapsamda katılımcıların verdiği yanıtlardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

(K1): "Okulumuzda disiplin ve davranış sorunlarıyla karşılaşıyoruz. Öğrenciler arasında kural ihlalleri ve uygunsuz davranışlar yaygınlaşıyor."

(K2): "Bazı öğrencilerin akademik performansı düşük ve motivasyon eksikliği yaşıyor. Başarısızlık ve sıkıntılarla karşılaşıyorlar."

(K6): "Öğrencilerimizin rehberlik ve psikososyal desteğe ihtiyaçları var. Bazı öğrenciler duygusal sorunlarla mücadele ediyor ve desteklenmeye ihtiyaç duyuyor."

(K8): "Okulumuzda öğrenciler arasında çatışmalar ve zorbalık vakaları yaşanıyor. Bu durum öğrencilerin güvenliği ve öğrenme ortamını olumsuz etkiliyor."

(K12): "Öğrencilerin aktif katılımı ve liderlik becerileri konusunda daha fazla desteklenmeleri gerekiyor. Onların okul hayatına etkin bir şekilde dahil olmaları önemli."

**Tablo 5. Okul Müdürlerinin Yaşadığı Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Temalar ve Kodlar**

Temalar	Kodlar	f
Çözüm önerileri	Etkili İletişim ve İşbirliği	4
	Eğitim Politikalarının ve Disiplin Kurallarının Gözden Geçirilmesi	3
	Öğretmen ve Personel Gelişimi ve Desteklenmesi	3
	Öğrenci Katılımının ve Öğrenci Merkezli Yaklaşımın Güçlendirilmesi	1
	Ailelerin ve Toplumun Okula Dahil Edilmesi ve Desteklenmesi	1

Bu tabloya göre, okul müdürlerinin yaşadığı sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin beş farklı tema ve bu temaları temsil eden kodlar bulunmaktadır. Etkili İletişim ve İşbirliği (f= 4): Okul müdürlerinin yaşadığı sorunlara yönelik çözüm önerileri arasında etkili iletişim ve işbirliği önemli bir tema olarak ortaya çıkmaktadır. Bu, müdürlerin öğretmenlerle, öğrencilerle, velilerle ve diğer paydaşlarla daha iyi iletişim kurma, işbirliği yapma ve ortak hedeflere

odaklanma çabalarını vurgulamaktadır. Eğitim Politikalarının ve Disiplin Kurallarının Gözden Geçirilmesi (f= 3): Okul müdürlerinin sorunlara yönelik çözüm önerileri arasında eğitim politikalarının ve disiplin kurallarının gözden geçirilmesi önemli bir tema olarak belirtilmektedir. Müdürlerin, mevcut politika ve kuralları değerlendirerek, gerektiğinde güncellemeler yapma ve öğrencilere daha etkili bir disiplin sistemi sunma çabaları gerekmektedir. Öğretmen ve Personel Gelişimi ve Desteklenmesi (f= 3): Okul müdürlerinin çözüm önerileri arasında öğretmen ve personel gelişimi ve desteklenmesi ön plana çıkmaktadır. Müdürlerin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleme, ihtiyaçlarına yönelik eğitim ve kaynak sağlama çabaları bu temayı yansıtmaktadır. Öğrenci Katılımının ve Öğrenci Merkezli Yaklaşımın Güçlendirilmesi (f= 1): Okul müdürlerinin sorunlara yönelik çözüm önerileri arasında öğrenci katılımının ve öğrenci merkezli yaklaşımın güçlendirilmesi vurgulanmaktadır. Müdürlerin öğrencilerin katılımını teşvik etme, onların seslerini duyma ve öğrenci merkezli bir eğitim ortamı oluşturma çabaları bu temayı yansıtmaktadır. Ailelerin ve Toplumun Okula Dahil Edilmesi ve Desteklenmesi (f= 1): Okul müdürlerinin çözüm önerileri arasında ailelerin ve toplumun okula dahil edilmesi ve desteklenmesi yer almaktadır. Müdürlerin ailelerle işbirliği önemlidir. Bu kapsamda katılımcıların verdiği yanıtlardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

(K4): "Okul müdürü olarak, etkili iletişim ve işbirliği sağlayarak öğretmenler, veliler ve diğer paydaşlar arasında güçlü bir ortaklık kurmayı hedefliyoruz."

(K3): "Eğitim politikalarını ve disiplin kurallarını gözden geçirmemiz gerekiyor. Daha adil, tutarlı ve öğrenci odaklı bir yaklaşım benimsemeliyiz."

(K3): "Öğretmenlerin ve diğer okul personelinin profesyonel gelişimlerini desteklemeliyiz. Eğitim fırsatları, atölyeler ve mentorluk programları gibi kaynaklar sunmalıyız."

(K1): "Öğrenci katılımını teşvik etmeli ve öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsemeliyiz. Onların ilgi, ihtiyaç ve görüşlerini dikkate almalıyız."

(K1): "Aileleri ve toplumu okula dahil etmeli ve desteklemeliyiz. Ortak etkinlikler, veli bilgilendirme toplantıları ve gönüllülük programları gibi yöntemlerle bağlantıları güçlendirmeliyiz."

## SONUÇ

Okul müdürlerinin velilerle yaşadığı sorunlar beş farklı tema üzerinde odaklanmaktadır. Velilerin beklentilerinin çeşitliliği: Veliler farklı beklentilere sahiptir ve her çocuğun eğitimiyle ilgili farklı öncelikleri vardır. Bu durum, müdürlerin her velinin beklentilerine uyum sağlama ve etkili iletişim kurma zorluğuyla karşılaşabileceğini gösterir. İletişim kopukluğu: Okul müdürleri, velilerle iletişimde sorunlar yaşayabilir. Bu kopukluklar, velilerin okul faaliyetlerinden veya çocuklarının akademik ilerlemesinden yeterince haberdar olmamalarına yol açabilir. Müdürlerin iletişimi güçlendirmek için çaba harcamaları gerekebilir. Veli tutumları: Velilerin disiplin konusundaki tutumları farklı olabilir. Bazı veliler, disiplin sorunlarını kabullenme veya sorumluluk alma konusunda isteksiz olabilir. Bu durum, müdürlerin disiplin politikalarını etkili bir şekilde uygulama yeteneklerini zorlayabilir. Disiplin sorunları: Okul müdürleri disiplin sorunlarıyla karşılaşabilir. Bu sorunlar, öğrenciler arasında yaşanan çatışmalar, disiplin kurallarının ihlali veya öğrenci davranışlarının düzeltilmesi gerektiği durumları içerebilir. Rekabet ve karşılaştırma: Veliler, çocuklarının diğer öğrencilerle karşılaştırılmasını isteyebilir. Bu durum, okul müdürlerinin öğrencilerin akademik performansını artırmak ve velilerin beklentilerini karşılamak için çaba harcamalarını gerektirebilir. Literatüre göre (Aksoy, 1999; Bayar, 2016) bulgularımız büyük ölçüde bu literatürle uyumludur. Bu bulgu, okul ortamının sosyoekonomik statüsü düştükçe sorunların arttığını (Demirtaş vd., 2007) ya da gelişmişlik düzeyi düşük yerleşim yerlerindeki okullarda öğretmen, derslik, laboratuvar vb. ihtiyaçların daha fazla olduğunu (Çıngı, Kadılar ve Koçberber, 2013) gösteren çalışmalarla birlikte düşünüldüğünde önemli bir soruna işaret etmektedir. Sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen ve benzer bir ortamda okula devam eden çocuklar her iki açıdan da ciddi bir dezavantaja sahiptir.

Okul müdürlerinin öğretmenlerle yaşadığı sorunlar beş farklı tema üzerinde odaklanmaktadır. İletişim ve İşbirliği: Okul müdürleri, öğretmenlerle iletişim ve işbirliği konusunda sorunlar yaşayabilir. Etkili iletişim kanallarının eksikliği, açık iletişim eksikliği veya işbirliği eksikliği gibi faktörler bu sorunlara neden olabilir. Müdürlerin öğretmenlerle daha iyi iletişim kurma ve işbirliği içinde çalışma yolları bulmaları önemlidir. Öğretim ve Programlar: Okul müdürleri öğretim ve programlarla ilgili sorunlarla karşılaşabilir. Öğretim metotlarının etkili olmaması, programların uygulanmasında zorluklar veya programların öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olmaması gibi konuları içeren sorunlarla mücadele etmeleri gerekebilir. Değerlendirme ve Performans: Okul müdürleri öğretmenlerin değerlendirilmesi ve performans yönetimiyle ilgili sorunlarla karşılaşabilir. Adil ve objektif değerlendirme süreçlerinin eksikliği, performans standartlarının belirsizliği veya geri bildirim mekanizmalarının yetersiz olması gibi konulara dikkat etmeleri önemlidir. İş Yükü ve Zaman Yönetimi: Okul müdürleri öğretmenlerin iş yükü ve zaman yönetimi konularında sorunlar yaşayabilir. Öğretmenlerin yoğun iş yükü, zaman yönetimi zorlukları veya dengesiz çalışma saatleri gibi sorunlar müdürlerin karşılaştığı sorunlar arasında yer alabilir. Müdürlerin öğretmenlere destek sağlaması, iş yükünü dengelemelerine yardımcı olması ve etkili zaman yönetimi stratejileri geliştirmeleri önemlidir. Öğretmen Gelişimi ve Desteklenmesi: Okul müdürleri öğretmenlerin gelişimini desteklemekle ilgili sorunlarla

karşılaşabilir. Öğretmenlere destek sağlamak, gelişimlerini teşvik etmek ve ihtiyaç duydukları desteği sağlamak müdürlerin önemli görevlerinden biridir. Keser & Gedikoğlu, (2008) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kimlik bilgileri ve mesleki becerileri ile ilgili sorunlardır. Fiziksel koşullar ve idari konular da diğer önemli endişe alanlarıdır. Güç ve hesap verebilirliğin birbirinden ayrılması ve ücretli, düzenli öğretmenlerin yokluğu özellikle önemli hususlardır. Okul yöneticileri, yükümlülük ve sorumluluklarına rağmen çok az yetkiye sahip olduklarını ve yasaların çok ağır olduğunu belirtmişlerdir. Bulgular genel olarak araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Okul müdürlerinin öğrencilerle yaşadığı sorunlar beş farklı tema üzerinde odaklanmaktadır. Disiplin ve Davranış Sorunları: Okul müdürleri, öğrencilerle disiplin ve davranış sorunlarıyla karşılaşabilir. Öğrencilerin kuralları ihlal etmesi, düzensiz davranışlar sergilemesi veya uyumsuzluk göstermesi gibi konular bu sorunları içerir. Müdürlerin disiplin politikalarını etkili bir şekilde uygulama, öğrencilere rehberlik etme ve uygun önlemler alması önemlidir. Akademik Performans ve Motivasyon: Okul müdürleri öğrencilerin akademik performansı ve motivasyonu ile ilgili sorunlar yaşayabilir. Öğrencilerin düşük motivasyonu, başarısızlık yaşamaları veya akademik hedeflere ulaşma konusunda zorluklar yaşamaları gibi konular bu tema altında değerlendirilir. Müdürlerin öğrencilerin akademik gelişimini desteklemek, motive etmek ve uygun kaynakları sağlamak için çalışmalar yapmaları önemlidir. Öğrenci Rehberlik ve Psikososyal Destek: Okul müdürleri öğrencilere rehberlik ve psikososyal destek sağlama konusunda sorunlar yaşayabilir. Öğrencilerin kişisel sorunları, duygusal zorlukları veya uyum sağlama problemleri gibi konular bu tema altında değerlendirilir. Müdürlerin öğrencilere rehberlik hizmetleri sunma, psikososyal destek sağlama ve uygun kaynakları yönlendirme konusunda çabaları gerekmektedir. Öğrenci Çatışmaları ve Zorbalık: Okul müdürleri öğrenciler arasında çatışmalar ve zorbalık sorunlarıyla karşılaşabilir. Öğrenciler arasındaki anlaşmazlıklar, çatışmalar veya zorbalık olayları bu sorunlarla ilişkilidir. Müdürlerin bu sorunlarla etkili bir şekilde başa çıkma, öğrencilere güvenli bir ortam sağlama ve uygun önlemler almak için çalışmalar yapmaları önemlidir. Öğrenci Katılımı ve Öğrenci Liderliği: Okul müdürleri öğrenci katılımı ve öğrenci liderliği konusunda sorunlar yaşayabilir. Öğrencilerin okul faaliyetlerine aktif katılımı, liderlik becerilerinin geliştirilmesi veya öğrencilerin okulun yönetiminde daha fazla söz sahibi olması gibi konular bu tema altında değerlendirilir. Bu bulgular literatürde yer alan (Çınkır 2010; Demir, 2016; Demirtaş ve Üstüner, 2014) bulgularla örtüşmektedir. Buna göre okul müdürlerinin öğrencilerin akademik gelişimini desteklemek, motive etmek ve uygun kaynakları sağlamak için çalışmalar yapmaları önemlidir. Ayrıca, öğrencilere rehberlik hizmetleri sunma, psikososyal destek sağlama ve uygun kaynakları yönlendirme konusunda çabaları gerekmektedir. Öğrencilerin kişisel sorunları, duygusal zorlukları veya uyum sağlama problemleri gibi konular da bu çabalar kapsamında değerlendirilir. Müdürler ayrıca öğrenciler arasında çatışmalar ve zorbalık sorunlarıyla da karşılaşabilir. Öğrenciler arasındaki anlaşmazlıklar, çatışmalar veya zorbalık olayları bu sorunlarla ilişkilidir. Müdürlerin bu sorunlarla etkili bir şekilde başa çıkma, öğrencilere güvenli bir ortam sağlama ve uygun önlemler almak için çalışmalar yapmaları önemlidir. Özetle, okul müdürleri öğrencilerin akademik başarılarını desteklemek, rehberlik hizmetleri sağlamak, psikososyal destek sunmak, çatışma ve zorbalık sorunlarıyla başa çıkmak gibi konularda çaba göstermelidir.

Okul müdürlerinin yaşadığı sorunlara yönelik çözüm önerileri beş farklı tema üzerinde odaklanmaktadır. Etkili İletişim ve İşbirliği: Okul müdürleri için etkili iletişim ve işbirliği önemli bir çözüm temasıdır. Müdürlerin öğretmenlerle, öğrencilerle, velilerle ve diğer paydaşlarla daha iyi iletişim kurma ve işbirliği yapma çabaları, sorunların çözümünde önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim Politikalarının ve Disiplin Kurallarının Gözden Geçirilmesi: Müdürlerin sorunlara yönelik çözüm önerileri arasında eğitim politikalarının ve disiplin kurallarının gözden geçirilmesi yer almaktadır. Mevcut politika ve kuralların değerlendirilerek, gerekli güncellemelerin yapılması ve daha etkili bir disiplin sistemi oluşturulması önemlidir. Öğretmen ve Personel Gelişimi ve Desteklenmesi: Müdürlerin çözüm önerileri arasında öğretmen ve personel gelişimi ve desteklenmesi öne çıkmaktadır. Müdürlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleme, ihtiyaçlarına yönelik eğitim ve kaynak sağlama çabaları, okuldaki kaliteli eğitimin sağlanması için önemlidir. Öğrenci Katılımının ve Öğrenci Merkezli Yaklaşımın Güçlendirilmesi: Müdürlerin çözüm önerileri arasında öğrenci katılımının ve öğrenci merkezli yaklaşımın güçlendirilmesi yer almaktadır. Müdürlerin öğrencilerin aktif katılımını teşvik etme, onların seslerini duyma ve öğrenci merkezli bir eğitim ortamı oluşturma çabaları önemlidir. Ailelerin ve Toplumun Okula Dahil Edilmesi ve Desteklenmesi: Müdürlerin çözüm önerileri arasında ailelerin ve toplumun okula dahil edilmesi ve desteklenmesi yer almaktadır. Müdürlerin ailelerle işbirliği yaparak, toplumun okula katılımını teşvik etme ve destekleme çabaları önemlidir. Okul müdürünün her biri farklı düzeyde uzmanlık gerektiren çeşitli görevleri yerine getirmekten sorumlu olmasının, bu görevlerin eksiksiz ve sağlıklı bir şekilde yerine getirilmesini zorlaştırdığı ve zaman zaman imkansız hale getirdiği söylenebilir (Keser ve Gedikolu, 2008). Toplanan verilere göre, okul müdürlerinin başta okul gelişimi, eğitim ve öğretimle ilgili olanlar olmak üzere araştırmanın odaklandığı alanların neredeyse tamamında görevlerini yerine getirirken yetkilerini tam olarak kullanmakta zorlandıkları tespit edilmiştir (Çınkır 2010; Demir, 2016; Demirtaş ve Üstüner, 2014; Keser ve Gedikoğlu, 2008; Kışioğlu vd., 2005; Semerci ve Çelik, 2002; Sarıca, 2006).

Öneriler

Ebeveynlerin okul sürecine daha etkin katılımını sağlamak amacıyla düzenli aralıklarla veli eğitim programları organize edilmelidir. Bu programlar, velilere çocukların eğitimine destek sağlayacak beceriler ve stratejiler hakkında bilgi sunma fırsatı sunmaktadır.

Öğretmenlere düzenli ve yapılandırılmış profesyonel gelişim fırsatları sunulmalıdır. Pedagojik becerilerini güncelleme, öğretim stratejilerini paylaşma ve en iyi uygulamaları öğrenme konularında öğretmenlere zaman ve kaynak sağlanmalıdır.

Öğrencilerin akademik motivasyonunu artırmak ve liderlik becerilerini geliştirmek için öğrenci kulüpleri ve öğrenci liderlik programları gibi ekstrakuriküler faaliyetler sunulmalıdır. Bu tür aktiviteler, öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik yeteneklerini keşfetmelerine ve kişisel gelişimlerini desteklemelerine olanak tanımaktadır.

Veliler ve öğretmenler arasında daha etkin bir işbirliği için ortak etkinlikler düzenlenmelidir. Örneğin, veli-öğretmen konferansları veya atölyeleri gibi etkinliklerde veliler ve öğretmenler bir araya gelerek, çocukların akademik ve sosyal gelişimini desteklemek için birlikte çalışabilirler. Bu tür etkinlikler, iletişimi güçlendirir ve ortak hedeflere ulaşmada işbirliğini teşvik eder.

## KAYNAKLAR

Açıkalm A. (2007). *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü*. Ankara: Pegem A yayıncılık.

Aksoy, N. (1999). *Classroom management and student discipline in elementary schools of Ankara (Turkey)*. EdD Dissertation, University of Cincinnati, Publication No: AAT 9960863.

Aslanargun, E. & Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 349 -368.

Balkar, B. (2009). Okul yönetiminin amaçlarına ilişkin ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 300-342.

Başaran, İ. E. (2011). *Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü*. Ankara: Feryal Matbaası.

Başaran, İ.E. (2006). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.

Cafoğlu, Z. (1996). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul.

Celep, C. (2004). *Dönüşümsel Liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çetin, S.K. Nayir, F. & Taşkın, P. (2020). Okul yöneticilerinin eğitimde değişime ilişkin görüşleri. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 2148-6999.

Çingı H., Kadılar, C. ve Koçberber, G. (2013). Türkiye’de ilçelere göre kamu ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki ihtiyaçların belirlenmesine yönelik istatistiksel bir yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 105-116.

Çınkır, Ş. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.

Demir M. K. (2016). Problems encountered by school principals: unchanging facts of changing Turkey. *Taylor & Francis Online*, 23, 629-640.

Demir, M. K. (2016) Problems encountered by school principals: Unchanging facts of changing Turkey. *The Anthropologist*, 23(3), 629- 640.

Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Özer, N. (2007). Okul yönetiminde karşılaşılan sorunların öğrenci ve okul ile ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 421-455.

Drucker, P. (1993). *Kapitalist ötesi toplum*. (Çev: Belkıs Çorakçı). İstanbul: İnkılap Yayınları

Hallinger, P. ve Heck, RH (1996). Okulun etkililiğinde müdürün rolünün yeniden değerlendirilmesi” . *Eğitim Yönetimi Üç Aylık*, 32(1): 5 – 44.

Keser, Z. ve Gedikoğlu, T. (2008). Ortaöğretim okul müdürlerinin yetki ve sorumluluklarını kullanma derecelerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 121-145.

Kişioğlu, A. N., Demirel, R. ve Öztürk, M. (2005). Assessing the indoor environment of primary schools in the southwest of Turkey. *Indoor Built Environ*, 14(2), 141–145

Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Patton, M. Q. (2018). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Çev. Ed: Bütün M. ve Demir, S.B.). (2. Baskı). Ankara: Pegem
- Sarıce, S. (2006). İlköğretim okulu müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları yönetsel sorunlar. İstanbul: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Semerci, N. ve Çelik, V. (2002). İlköğretimde problemler ve çözüm yolları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 8(30), 205–218.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin yayıncılık.

## Lisansüstü Eğitim Yapan Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar

*Problems Experienced by Postgraduate Teachers*

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin yaşadıkları sorunları tespit etmektir. Nitel araştırma yöntemi ve fenomenoloji deseni kullanılarak oluşturulan bu çalışmaya, Türkiye'nin çeşitli illerinde ve üniversitelerinde yüksek lisans veya doktora eğitimlerini tamamlamış ve Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı kurumlarda çalışan 14 öğretmen katılmıştır. Veriler, araştırmacının yarı yapılandırılmış görüşmeler için geliştirdiği bir form kullanılarak toplanmıştır. Öğretim elemanlarının lisansüstü eğitimde yaşadıkları zorluklara ilişkin sorular bu şekilde yöneltmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre: kendisiyle görüşülen öğretmenlerin lisansüstü eğitimin getirilerine ilişkin görüşleri bireysel getiriler, sosyal getiriler ve ekonomik getiriler olarak 3 tema altında değerlendirilmiştir. Lisansüstü eğitimin bireysel getirileri, öğretmenlere bilimsel katkı sağlaması, mesleki açıdan katkı sağlaması ve idarecilikte puan sağlama sağlamasıdır. Lisansüstü eğitimin sosyal getirileri, sosyal statü kazanma ve sosyal çevre elde etmedir. Lisansüstü eğitimin sosyal getirileri ise öğretmenlere sağlayacağı maaş ve ek ders ücretlerinde artış ve kademe ve derece artışı sağlama olarak sıralanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Lisansüstü Eğitim, Durum Araştırması, Nitel Çalışma

### ABSTRACT

The purpose of this study is to identify the problems experienced by teachers with postgraduate education. Using qualitative research method and phenomenology design, 14 teachers who completed their master's or doctoral studies in various provinces and universities in Turkey and who work in institutions affiliated to the Ministry of National Education (MoNE) participated in this study. The data were collected using a form developed by the researcher for semi-structured interviews. Questions about the difficulties experienced by the lecturers in postgraduate education were asked in this way. The data obtained from the research were analyzed using content analysis and descriptive analysis. According to the results of the study, the opinions of the interviewed teachers about the benefits of postgraduate education were evaluated under three themes: individual benefits, social benefits and economic benefits. The individual benefits of postgraduate education are scientific contribution, professional contribution and points in administration. Social benefits of postgraduate education are gaining social status and social environment. The social benefits of postgraduate education are listed as an increase in salary and additional course fees and an increase in grade and rank.

**Keywords:** Graduate Education, Case Study, Qualitative Study

### GİRİŞ

Bilgi, bilim ve teknolojinin modern kültürlerdeki rolü, hızlı gelişim ve ilerleme göz önüne alındığında çok önemlidir. Bu nedenle kendini geliştiren, bilimsel araştırma yapan, bilgi üreten, bilgiyi değerlendiren ve anlayan, eleştirel düşünme yeteneğine sahip yetkin insanlara olan ihtiyaç giderek artmaktadır. Bu niteliklere sahip insanların yetiştirilmesi için lisansüstü eğitim çok önemli bir rol oynamaktadır ve öğrencilere belirli bir sektörde derin bir uzmanlık kazandıracığı için gereklidir. Karakuş'a (2004) göre eğitim, ekonomi, sosyoloji, psikoloji ve felsefe alanlarını kapsayan bir disiplinler bütünüdür ve bu konular üzerinde de etkisi vardır. Eğitim kurumları ve öğretmenler, çeşitli konuların bütünleştirilmesi ve birleştirilmesinde önemli sorumluluklara sahiptir. Eğitim ve öğretim kavramları üzerinde durulduğunda öğretmenin eğitimdeki önemi ortaya çıkmaktadır. Bilinen en eski meslek gruplarından biri olmasına ve genç nesiller için büyük önem taşımasına rağmen öğretmenliğin bir meslek olarak konumlandırılması ve belirli bir niteliğe kavuşması uzun zaman ve zorlu bir süreç almıştır (Köksalan, İter ve Görmez, 2010). Lisans eğitiminin değeri, alana özgü lisansüstü uzmanlık çalışmalarıyla aranan nitelik, toplumun öğretmenlik mesleğine bakış açısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretmenlik mesleğinin gerçek niteliğini belirlemede çok önemlidir. Öğretmenlik mesleğinin niteliği ile verilen eğitimin niteliği arasındaki doğru orantılı bağlantıyı garanti altına almak için eğitim sistemi içinde gelişimsel araştırmalar yapmak da hayati önem taşımaktadır. Bu çalışmalar eğitimin etkinliğini artırırken öğretmenlerin gerekli kriterleri karşılamasını da sağlayacaktır.

Yetkin insanlar yetiştirmek, bir ulusun temel eğitim hedeflerinden biridir. Bu nedenle, her ulusun bu amaca yönelik olarak kurduğu eğitim sistemleri kendine özgüdür ve yapılandırılmıştır (Karagözoğlu, 2003). Ulusal büyümeyi

Zehra Torun Ateş<sup>1</sup>   
Bekir Telli<sup>2</sup>   
Tuğçe Aras<sup>3</sup>   
Hava Beyaztaş<sup>4</sup> 

### How to Cite This Article

Torun Ateş, Z., Telli, B., Aras, T. & Beyaztaş, H. (2023). "Lisansüstü Eğitim Yapan Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:50; pp:2862-2870. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70606>

Arrival: 12 May 2023  
Published: 30 June 2023

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

<sup>1-2</sup> Öğretmen., MEB, Antalya, Türkiye

<sup>3-4</sup> Öğretmen., MEB, İstanbul, Türkiye



sağlayabilecek ve topluma hizmet edebilecek insanlar yetiştirmek, eğitim ve öğretim programlarının öncelikli hedefidir. Öğretmenler bu bağlamda önemlidir çünkü etkili öğretmenler gelişmiş bir ulusun temel taşıdır (Bilen, 1996). Başaran'a (1985) göre, öğretmenler bilgi, araç, eylem ve tutumlarıyla toplumun her üyesi üzerinde etkiye sahiptir. Sonuç olarak, öğretmenlerin işlerini en iyi şekilde yapmalarının önemini vurgular. Toplumun refah düzeyinin artırılmasında en önemli unsurlardan biri eğitim ve öğretim faaliyetleridir. Bu çalışmaların en önemli unsurlarından biri de kuşkusuz öğretmenlerdir. Eğitimcilerin bir ulus ve toplumdaki eğitim çabalarının bel kemiği olduğu düşünülebilir. Öğretmenlik mesleğinin büyümesini desteklemek, profesyonel mesleki beceriler kazandırmak ve mesleki alanda içinde bulunduğumuz çağın getirdiği gelişen teknolojik çağ ışığında mesleği modernleştirmek ve çağdaşlaştırmak için bazı adımların atılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, öğretmenlere kariyerlerini ilerletmeleri ve mesleki gelişimlerini sağlamaları için şans verilmelidir. Meslek hayatına bakıldığında, süregelen gelişmeler ve değişimler, diğer mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğini de dönüştüren bilgi çağına ayak uydurma ihtiyacını ortaya koymaktadır (Akçay, 2005). Öğretmenlik mesleğinin kariyer mesleklerden biri olarak hayata geçirilmesi için tamamlanması gereken ilk aşamalardan biri olan uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sınavlarında son dönemde bazı iyileştirmeler yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sınavlarına kimlerin alınmayacağına ilişkin açıklaması bu gelişmeler ışığında özellikle sıra dışı olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı'nın açıklamasına göre, yüksek lisans mezunu öğretmenler uzman öğretmenlik, doktora yapmış uzman öğretmenler ise başöğretmenlik için gerekli olan yazılı sınavlardan muaf tutulacak. Tezli/tezsiz yüksek lisans veya eğitim bilimleri alanında yüksek lisans derecesi arasında herhangi bir fark yaratılmaksızın, uzman öğretmen unvanı için yüksek lisans derecesi şartı karşılanacaktır. Öğretmenlerin uzman öğretmen, uzman öğretmenlerin de başöğretmen seviyesine yükselmesi, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin profesyonelleşmesine ve bilgi birikimlerinin artmasına olumlu katkı sağlayacak adımlardan biri olacaktır (MEB, 2011).

Belirli bir konuda uzmanlaşmak için lisans eğitiminde elde edilen bilgi ve araçların daha ileri düzeylerine ulaşma fikrine dayanan bir eğitim programı olan lisansüstü eğitim tanımı, lisansüstü eğitim kavramını tanımlamak için kullanılabilir. Lisansüstü eğitimin birincil amacı bilim insanları, araştırmacılar ve öğretim üyeleri yetiştirmek olmakla birlikte, başka amaçlara da hizmet edecektir. Bilgi ve araştırmanın hızla ilerlediği bir çağda yaşadığımız için insanlar sürekli olarak kendilerini geliştirmek için çalışmalı ve bu bilimsel ve eğitimsel sürece katılmalıdır. Bu nedenle, günümüzde sadece lisans derecesine sahip olmak artık yeterli değildir. Bazen insanlar bir alanda uzmanlaşmak, kendilerini geliştirmek ve bazen de kariyerlerinde ilerlemek için yüksek lisans ve doktora yapmayı tercih ediyor (Öztürk ve Dinç, 2016). Lisans eğitimini tamamladıktan sonra akademik kariyerine devam etmek ve bilim alanında kariyer yapmak isteyen öğrencilerin doktora programına başlamadan önce tezli yüksek lisans programına kaydolmaları gerekmektedir. Tezli yüksek lisans programına kaydolmak, akademide kariyer yapmak isteyen adayların doktora programına girme şansını artıracaktır. Bazı fakülte ve bölümler tezsiz yüksek lisans mezunlarının da doktora programlarına başvurmasına izin vermektedir, ancak tezsiz yüksek lisans mezunlarının doktora programlarına kabul edilme oranı son derece düşüktür.

Geleceğin öğretmenlerini lisans mezunu olarak hazırlayan okullar tarafından üç tür eğitim sunulmaktadır. Temel beceriler müfredatı, mesleki gelişim, geniş kültürel eğitim ve uzmanlık alanlarının anlaşılmasını içerir. Öte yandan, yeni öğretmenlerden sınıf stratejilerini meslektaşlarıyla paylaşabilmeleri, eğitim ve öğretimle ilgili faaliyetleri sürdürebilmeleri, okul ve ders düzeyinde planlama yapabilmeleri, öğrencilerin derse katılımını artırabilmeleri, öğrencilerde yüksek düzeyde öğrenmeyi teşvik edebilmeleri ve görev sırasında ortaya çıkabilecek çeşitli sorunları belirleme ve çözme konusunda rehberlik edebilmeleri beklenmektedir (Alabaş ve Kamer, 2012). Ancak, lisans eğitiminin genişliği, mevcut müfredatta bu kaygıların daha derinlemesine incelenmesine izin vermemektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin yetkinleşmesi ve kariyerlerinde profesyonel olarak ilerleyebilmeleri için, olağanüstü durumlar dışında, lisansüstü eğitim almaları gerekmektedir (Akyüz, 2010).

Alhas'a (2006) göre lisansüstü eğitimle kazanılan beceriler arasında meslektaşlar ve öğrencilerle iyi ilişkiler kurma, bilimsel araştırma yoluyla bilgiye ulaşma, değerlendirme ve yorumlama becerilerini geliştirme, çevre, okul ve sınıftaki eğitim sorunlarının bilimsel çözümüne destek olma yer almaktadır. Öte yandan, lisansüstü eğitim, ortaya çıkan birçok sorun nedeniyle Türkiye'de zor bir süreçtir.

Eğitmenlerin lisansüstü eğitimde karşılaştıkları sorunları inceleyen bir araştırmaya göre, öğretmenler lisansüstü eğitim için önemli maliyetlerin yanı sıra ödev ve devamsızlık gerekçeleriyle ilgili sorunlarla da karşılaşmaktadır (Olak ve ahin, 2005). Ülkemizde lisansüstü eğitim alan eğitimcilerin eğitim alacakları kurumu seçmeleri yine bir zorluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler için lisansüstü eğitimin sadece az sayıda gelişmiş şehirde mevcut olması, önemli maliyetleri, süreklilik sorunlarını ve program sürecine uyumsuzluğu beraberinde getirmektedir (Bülbül, 2011). Türkiye'de 2007 yılı istatistiklerine göre lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin %57'si İstanbul, Ankara ya da İzmir'de görev yapmaktadır (YÖK, 2007; MEB, 2011).

Lisansüstü öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin farklı bir araştırmaya göre, ders saatlerinin çalışma saatleriyle çakışması derslere katılımı zorlaştırmaktadır. Ayrıca, danışmanlarla etkileşimde zorluk yaşandığı ve mevcut eğitim

sürecinin eğitim kapsamındaki ihtiyaçlarının öğrencilerin önemli ölçüde zamanını aldığı vurgulanmıştır (Nayr, 2007).

Tüm bu araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda, ülkemizde lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin genellikle zaman ve para konusunda sorun yaşadıkları ortaya çıkmaktadır. Aslında, bir öğretmenin lisansüstü eğitim alacağı yerin şehir dışında ya da çalıştığı yerden uzakta olması, eğitim sürecinde aksamalara ve gecikmelere neden olmakta ve makro düzeyde sistemin genel hedefinden uzaklaşılmasına yol açmaktadır. Çünkü eğitim sisteminde çağdaş bir düzeyin korunması, yetkin ve bilinçli eğitimcilerin düzeyinin yükseltilmesi eğitim programlarında lisansüstü eğitimin öncelikli hedefleridir (Akar, 1997).

Bu çalışma, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları vurgulamayı, bu zorluklara dikkat çekmeyi ve çözüm önerileri sunmayı, lisansüstü eğitimin Türk eğitim sistemine etkinlik ve başarı getirecek ve mevcut öğretmenlerin becerilerinin yeterlilik düzeyinin artmasına destek olacak avantajlarını vurgulamayı amaçlamaktadır. Öte yandan, lisansüstü eğitimin amaçlarına, katkılarına ve rolüne değinerek, sürdürülebilir kalkınmanın başarıya götürdüğü düşüncesinden hareketle, Türk eğitim sisteminde öğretmenlerin kariyer gelişiminin çift yönlü etkisinin uzun vadeli faydalarını vurgulamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırmanın amacı, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin öğrencileri eğitirken karşılaştıkları zorlukları ele almaktır. Araştırma aynı zamanda lisansüstü eğitimin öğretmenlerin kariyer gelişimini nasıl etkilediğini ve bilgi ve yeterliliklerini nasıl artırdığını tespit etmeye çalışmaktadır. Öte yandan, öğretmenlerin lisansüstü eğitimleri boyunca yaşadıkları sorunlar tartışılırken, lisansüstü eğitimin katkıları aracılığıyla araştırma örnekleminin görüşleri doğrultusunda mevcut sorunların ve beklentilerin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlere nitelikli ve son teknoloji eğitim donanımları kazandırma hedefleri arasında yer alan lisansüstü programlarla ilgili konuların tartışılması amaçlanmaktadır. Çalışma süresince yanıt aranan problem cümleleri aşağıdaki gibidir;

1. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapma nedenleri nelerdir?
2. Lisansüstü eğitim yaparken öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar nelerdir?
3. Öğretmenlerin Lisansüstü eğitimin getirilerine yönelik görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesidir. Bu çalışmada fenomenoloji deseni ve nitel araştırma metodolojisi kullanılmıştır. Olgubilim deseninde, katılımcıların kendi deneyimlerinden yola çıkarak çalışmanın odağındaki olgulara ilişkin bakış açıları ortaya çıkarılmaya çalışılır. Sıradan gibi görünen bu olaylar, araştırma üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda, mevcut araştırma, 2022-2023 akademik yılında Ankara'da görev yapan lisansüstü eğitimli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları ve çözüm yollarını ortaya koymaya çalışmıştır.

### Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcılarını amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak seçilmiş toplam lisansüstü eğitimini tamamlayan 14 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmaya katılım için belirlenen ölçüt, lisansüstü eğitim alan öğretmenler olmaktır. Bununla birlikte yaş, cinsiyet, mesleki kıdem gibi demografik değişkenler açısından katılımcı grup mümkün olduğunca farklı özelliklere sahip olanlardan seçilmiştir. Bu şekilde maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Bu form, literatürdeki araştırmalara ve uzmanlardan alınan tavsiyelere dayanarak oluşturulmuştur. Form, lisansüstü öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklara ilişkin sorular sormaktadır. Formun geçerliliğini garanti altına almak için literatür taranmış ve daha önceki araştırmalara bakılmıştır. Anket soruları bu bağlamda oluşturulmuştur. Güvenilirliği garanti altına almak için katılımcıların kendilerini rahat hissetmeleri sağlanmıştır.

Veri toplama prosedürünün bir parçası olarak katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılara etik standartlar ve ilkeler hakkında ön açıklama yapılmış ve onayları alınmıştır. Görüşmeler ses kaydına alınmış, daha sonra kağıda dökülmüş ve bilgisayar ortamından yazıya döküldükten sonra bir dosyaya girilmiştir.

### Verilerin Analizi

Bu çalışmada betimsel analiz yapılmıştır. Katılımcıların deneyimlerinden doğrudan alıntılar yapılması ve bulguların açıklanması çalışmanın geçerliliğini artırmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu nedenle araştırmacının topladığı formlar incelenmiş, irdelenmiş ve sonuç olarak katılımcıların deneyimlerine doğrudan atıflar yapılmıştır. Bu da

araştırmanın amacının anlaşılabilirliğini artırmıştır (Karataş, 2015). Analiz yoluyla elde edilen bilgiler, ilgili araştırmaların bulgularıyla karşılaştırılmış ve kategorize edilmeye çalışılmıştır. Veriler tabloya aktarıırken katılımcılar K1, K2 gibi sembollerle temsil edilmiştir.

## BULGULAR

Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış formda bulunan sorulara katılımcıların verdikleri cevaplar sonucu oluşturulan tema ve kodlar tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1 Katılımcı Profili

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem
K1	Kadın	PDR	27	3
K2	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	36	11
K3	Kadın	PDR	33	11
K4	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	42	17
K5	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	44	21
K6	Erkek	Yiyecek İçecek Hizmetleri Alanı	28	5
K7	Kadın	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi/İslam Tarihi	29	1
K8	Kadın	Okul Öncesi Öğretmenliği	40	12
K9	Kadın	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	37	13
K10	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	34	11
K11	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	32	9
K12	Erkek	Beden Eğitimi	44	22
K13	Kadın	Okul Öncesi Öğretmenliği	49	18
K14	Erkek	Özel Eğitim Öğretmenliği	50	26

Tablo 1’de verilen katılımcıların profili incelendiğinde, cinsiyet bakımından çalışmada 8 kadın 6 erkek öğretmen olduğu görülmüştür. Branşları bakımından çalışmada 3 sınıf öğretmenliği, 3 sosyal bilgiler öğretmenliği, 2 okul öncesi öğretmenliği, 2 psikolojik danışmanlık ve rehberlik, 1 beden eğitimi ve spor, 1 din kültürü ve ahlak bilgisi/İslam tarihi, 1 özel eğitim ve 1 de yiyecek içecek hizmetleri alanı branşlarından öğretmen bulunmaktadır. Yaşları bakımından katılımcıların genel olarak 27-50 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Kıdem süreleri bakımından ise en az 1 yıl, en fazla 26 yıllık kıdeme sahip öğretmenler çalışmada yer almıştır.

Öğretmenlerin neden lisansüstü eğitim aldığını öğrenmeye yönelik katılımcılara yöneltilen sorulara verilen cevaplar sonucunda oluşan tema ve kodlar Tablo 2.’de gösterilmiştir.

Tablo 2 Katılımcıların Neden Lisansüstü Eğitim Aldığını Öğrenmeye İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Kod	f
Kişisel nedenler	Kendini mesleki açıdan geliştirme	14
	Bilimsel katkı/Uzmanlaşma	9
	İdarecilikte puan	5
Sosyal Nedenler	Sosyal statü elde etmek	6
	Sosyal çevre elde etmek	3
Ekonomik Nedenler	Kademe ve derece artışı	5
	Maas/ek ders artışı	5

Tablo 4.1. incelendiğinde, katılımcıların neden lisansüstü eğitim aldığını öğrenmeye ilişkin görüşleri 3 tema altında değerlendirilmiştir. Bu temalar; kişisel nedenler, sosyal nedenler ve ekonomik nedenlerdir.

Kişisel nedenler temasının 3 kod altında toplandığı görülmüştür. Bu kodlar; kendini mesleki açıdan geliştirme, idarecilikte puan ve bilimsel katkı/uzmanlaşmadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse tamamına yakını lisansüstü eğitimi mesleki açıdan kendisini geliştirmek için aldıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ilişkin ifadelerine yer verilmiştir.

*“Aldığım lisansüstü eğitim ile mesleki açıdan kendimi geliştirmeye, yenileme farklı bir bakış açısına sahip olma bilimsel anlamda katkısının alması, sorgulama anlamında ve problem karşısında farklı çözüm yolları üretme de farkındalık yarattığı için”* (Katılımcı 2).

*“Öğretmenlik mesleğinin gereği her zaman öğrenmeye, kendini geliştirmeye ve alanıyla ilgili en günceli takip etmekle yükümlüdür. İşi eğitim ve eğitmek olduğu için kendini öğretme işine adanmış biri kendini birçok alanda yeni bilgilerle donatmak, kişisel ve mesleki gelişimine katkı sağlayacak tüm fırsatları değerlendirmek zorundadır”* (Katılımcı 5).

*“Gelişimime katkı sağlamak”* (Katılımcı 6).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir bölümü kendilerini bilimsel açıdan geliştirmek istediklerini belirtmişlerdir. Lisansüstü eğitimin bilimsel açıdan gelişme ve uzmanlaşmaya katkı sağladığını Katılımcı 6 ve Katılımcı 7 şu şekilde ifade etmişlerdir.

*“Herhangi bir alanda uzmanlaşmak”* (Katılımcı 6).

“Akademik alanda çalışma yapmak için. Akademik alanda yapılan çalışmaların toplum ve devlet açısından birçok faydaları vardır. Bir toplumun eğitim seviyesi ne kadar yüksekse ona bağlı olarak toplumun refah seviyesi de o kadar yüksek olur düşüncesi ile.” (Katılımcı 7).

Öğretmenlerin idareci olabilmeleri için puanlarının yüksek olması gerektiği ifade edilmiştir. Bu konuda Katılımcı 3 ve Katılımcı 9 şunları ifade etmiştir.

“İdarecilikte ise puana ihtiyacı olduğu için.” (Katılımcı 3).

“Mesleğimde yükselme ve yönetici olma amacım var” (Katılımcı 9).

Sosyal nedenler temasının 2 kod altında toplandığı görülmüştür. Bu kodlar; sosyal statü elde etmek ve sosyal çevre elde etmektir. Lisansüstü eğitimin sosyal statü sağladığını Katılımcı 5 şu şekilde açıklamıştır.

“Kendime sosyal statü kazandırmak adına yapıyorum. Lisansüstü eğitim yapanlar kendilerini bir üst sınıf olarak görür, toplum içinde daha saygın olmak adına böyle bir çaba içine giriyorum” (Katılımcı 5).

Lisansüstü eğitim aldığı sosyal çevresinin zenginleşeceğini ve farklı sosyal alanlara gireceğini ifade eden Katılımcı 16'nın görüşleri şu şekildedir.

“Yeni bir çevre edinmek için” (Katılımcı 16).

Ekonomik nedenler temasının 2 kod altında toplandığı görülmüştür. Bu kodlar; kademe ve derece artışı ve maaş/ek ders artışıdır. Lisansüstü eğitimin ekonomik katkılar sağladığına inanan ve özellikle kademe ve derece artışına sağlayacağını Katılımcı 7 ve Katılımcı 11 şu şekilde açıklamıştır.

“Memuriyete kademe veya derece katkısı olacağı düşüncesi ile” (Katılımcı 7).

“Kurum içinde derece ve kademe ilerlemesinde” (Katılımcı 11).

Lisansüstü eğitim lamanın öğretmenlerin ek ders ücretlerine ve maaşlarına olumlu etki sağlayacağını düşünen öğretmenler lisansüstü eğitim alma nedenlerini aşağıdaki gibi açıklamıştır.

“Ek ders ücretlerinin artması.” (Katılımcı 15).

“Ek derse olan katkısı için” (Katılımcı 16).

Öğretmenlerin lisansüstü eğitimin güçlüklerine ilişkin görüşlerini öğrenmeye yönelik katılımcılara yöneltilen sorulara verilen cevaplar sonucunda oluşan tema ve kodlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3 Katılımcıların Lisansüstü Eğitimin Güçlüklerine İlişkin Görüşlerini Öğrenmeye İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Kod	f
Lisansüstü eğitimin güçlükleri	Zaman sıkıntısı	18
	Ulaşım sorunu	8
	Bilimsel alanda yaşanan sıkıntılar	5

Tablo 4.2. incelendiğinde, katılımcıların lisansüstü eğitimin güçlüklerine ilişkin görüşlerinin 3 kod altında toplandığı görülmüştür. Bu kodlar; zaman sıkıntısı, ulaşım sorunu ve bilimsel alanda yaşanan sıkıntılardır.

Öğretmenlerin mesleğini gerçekleştirirken okula gitmek ve okuldaki sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için daha fazla zamana ihtiyaçları olmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı bu sorunun cevabına ilk olarak zaman sıkıntısı yaşadıklarını belirterek başlamışlardır. Okul dışında aile, akrabalar ve arkadaşlara da zaman ayırmaları gerektiğini ve zorluklarla mücadele ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler zaman sorunlarını aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

“Çalışan insanların bir çalışma yapabilmesi için zaman en önemli unsurdur bana göre. Zamanı doğru kullanabilmek ilk başlarda çok zordu. Ders saatleri çalışma saatlerine denk geldiğinde ayarlama yapabilme ve her iki tarafı da idare etmek önemlidir.” (Katılımcı 7).

“Lisansüstü eğitim yaparken kurumdan zor izin aldım, yaşadığım bir sosyal çevre var, bu çevreye vakit ayırmak zorundayım bu nedenle dersleri yetiştirmekte zorlandım hatta proje, sunum ve sınavlara çalışmaya vakit ayırmakta zorlandım” (Katılımcı 11).

“Tabiki en belirgin güçlük yoğun bir çalışma ve aile hayatının içinde derslere ve ödevlere zaman ayırabilmektir. Yoğun bir çalışma hayatının, gündelik telaşların içerisinde dersleri takip etme, ödev için araştırmalar yapma, sınavlara çalışma ciddi bir disiplin ve zaman ayırma gerektirmektedir. Bütün bunlar ister istemez insanı strese sokmakta ve günlük yaşamını olumsuz etkilemektedir.” (Katılımcı 15).

“Zaman bulamadığım için aile içinde de sorumluluklarımı aksattım, gündüz işte gece ise yorgun olduğum için sıkıntı yaşadım. Ayrıca eşim ile de sıkıntı yaşadım ve arkadaşlarım ile de vakit geçiremedim.” (Katılımcı 17).

Öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde yaşadığı diğer bir sıkıntı ulaşım sorunu olmuştur. Ulaşım sıkıntısı yaşadığını söyleyenler okullarının şehir dışında olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda Katılımcı 4 ve Katılımcı 5'in bu konudaki görüşlerine yer verilmiştir.

“Ulaşım sorunu” (Katılımcı 5).

“İlk yüksek lisansımı yaparken Şırnak'ta çalışıyordum ve derslere katılım sağlamak için bir yıl boyunca gününbirlik Şırnak'tan Ankara'ya gelmek zorunda kaldım. Bir yılın sonunda öğrenim özründen dolayı Ankara'ya atandım ama sorunum tam olarak çözülmedi. Çamlıdere'den geliş gidiş yapmakta beni oldukça zorladı.” (Katılımcı 5).

Lisansüstü eğitim yapmak bilimsel alandaki eğitim sürecine katılmak anlamı taşır. Sürekli yeni şeyler öğrenmeyi zorunlu kılar. Katılımcı 9'un bu konudaki görüşleri sorunu açıklayıcı niteliktedir.

“Yaşın ve yaşamın insan hayatına getirdiği ve eğitim sürecinde karşısına çıkan algılama güçlükleri de lisansüstü eğitiminin ya da bilimin yoğun öğrenme sürecinde güçlük yaratabilmektedir.” (Katılımcı 9).

Öğretmenlerin lisansüstü eğitimin getirilerine ilişkin görüşlerini öğrenmeye yönelik katılımcılara yöneltilen sorulara verilen cevaplar sonucunda oluşan tema ve kodlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4 Katılımcıların Lisansüstü Eğitimin Getirilerine İlişkin Görüşlerini Öğrenmeye İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Kod	f
Bireysel getiriler	Bilimsel katkı sağlama	13
	Mesleki açıdan katkı sağlama	4
	İdarecilikte puan sağlama	2
Sosyal getiriler	Sosyal statü kazanma	6
	Sosyal çevre elde etme	4
Ekonomik getiriler	Maaş/ek ders artışı sağlama	5
	Kademe ve derece artışı sağlama	3

Tablo 4.3. incelendiğinde, katılımcıların lisansüstü eğitimin getirilerine ilişkin görüşleri 3 tema altında değerlendirilmiştir. Bu temalar; bireysel getiri, sosyal getiri ve ekonomik getirilerdir.

Bireysel getiriler temasının 3 kod altında toplandığı görülmüştür. Bu kodlar; bilimsel katkı sağlama, mesleki açıdan katkı sağlama ve idarecilikte puan sağlamadır. Bilimsel eğitimin temel hedefi eğitim alanların bilimsel gelişimine katkı sağlamaktır. Lisansüstü eğitim alanlardan bilimsel bakış açısına sahip olmaları beklenmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çok büyük bölümü lisansüstü eğitimin bilimsel katkı sağlama açısından kendilerine getirilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda lisansüstü eğitimin öğretmenlerin bilimsel gelişimlerine katkı sağlamasına ilişkin ifadelerine yer verilmiştir.

“Lisansüstü eğitimin süreci başından sonuna kadar ciddi anlamda kendimi geliştirmemi ve bilgi birikimi sahibi olmamı sağladı. Zor meşakkatli bir süreçti aslında ama sabırla çalışmayı öğrendim. Araştırma yöntemleri konusunda bilgi sahibi oldum. Makaleler ve yeni kitaplar okuyarak edindiğim bilgileri nasıl kullanacağımı öğrendim ve bu bilgileri yazıya aktarabildim. İstatistiksel analizler yapmayı ve bu analizleri yorumlamayı öğrendim.” (Katılımcı 7).

“Sürekli okumak, bilgi üretmenin, yeniden sentezlemenin bir ayrıcalık olduğunu belirterek aldığı eğitimin bakış açısını geliştirdiğini fark ettiğini, alışmış olduğu rutin okul işlerinin dışına çıkmanın iyi geldiğini, kendini daha güçlü ve bilgi alanında daha uzman hissettiğini.” (Katılımcı 17).

“Bilimin üretilmesi aşamasında yer almak ya da parçası olmak öncelikle büyük bir mutluluk ve doyum. Ayrıca bilimin nasıl oluştuğu inceleme yapma becerisi, sorgulama, eleştirme, doğru bilgiyi bulma ve düzenleme becerisi oluşturmayı sağlamaktadır.” (Katılımcı 18).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleği alanında bir eğitim almaları onların mesleki bakımdan gelişimlerini sağlamaktadır. Aldıkları lisansüstü eğitimin mesleki açıdan gelişmelerine ve uzmanlaşmalarına katkı sağladığını Katılımcı 5, Katılımcı 8 ve Katılımcı 10 şu şekilde ifade etmişlerdir.

“Öncelikle alanında bilgili, donanımlı ve yetkin olabilmek benim için en önemli getirisi oldu.” (Katılımcı 5).

“Öncelikle mesleki gelişime katkı sağlamıştır.” (Katılımcı 7).

“Alanımdaki hâkimiyetimin artması beni öğretmen olarak hem sınıfta öğrencilerime karşı hem okulda öğretmen arkadaşlarıma karşı daha güçlü yaptı. Bilmek en büyük güç gerçekten.” (Katılımcı 10).

Öğretmenlerin idareci olabilmek için ihtiyaçları olan puanı aldıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda Katılımcı 1 ve Katılımcı 4 şunları ifade etmiştir.

“Yöneticilikte ihtiyaç duyduğum puanı aldım” (Katılımcı 1).

“Görevde yükselme gibi idealim var aldığım puan onun için bir basamak oldu” (Katılımcı 4).

Sosyal getiriler temasının 2 kod altında toplandığı görülmüştür. Bu kodlar; sosyal statü kazanma ve sosyal çevre elde etmektir. Lisansüstü eğitimi aldıktan sonra kendilerinin toplumda yeni bir sosyal statü kazandığını katılımcılar şu şekilde açıklamıştır.

*“Sosyal statümü değiştirdi”* (Katılımcı 1).

*“En önemli getirisi birçok lisansüstü mezunu olan ülkemizde lisansüstü eğitim almış bir birey olarak artık kendimi ayrıcalıklı görüyorum”* (Katılımcı 11).

Lisansüstü eğitim farklı alanlardan çok sayıda kişi ile tanışmaya fırsat sağlar. Bu etkileşimler sırasında kişiler sosyalleşerek yeni sosyal çevreler edinirler. Katılımcıların yeni bir çevre edinmekle ilgili görüşleri şu şekildedir.

*“Yeni bir çevre edindim”* (Katılımcı 1).

*“Yeni bir çevrem oldu”* (Katılımcı 3)

*“Yeni çevre ve arkadaşlar edindim”* (Katılımcı 16).

Ekonomik nedenler temasının 2 kod altında toplandığı görülmüştür. Bu kodlar; maaş/ek ders artışı sağlama ve kademe ve derece artışı sağlamadır. Lisansüstü eğitimin kendilerine katkısını maaş ya da ek ders ücretlerinde artışa neden olduğu ve bu sayede ekonomik fayda sağladığını Katılımcı 2, Katılımcı 6 ve Katılımcı 11 şu şekilde açıklamıştır.

*“Ek dersime bir miktar etki etti”* (Katılımcı 2).

*“Maaşımda artış oldu”* (Katılımcı 6)

*“Bununla beraber çok az bir miktar da olsa ek ders ücretinde artış olmuştur”* (Katılımcı 11).

Lisansüstü eğitim almanın kendilerine sağladığı ekonomik faydanın kademe ya da derece artışı sayesinde olduğunu katılımcılar aşağıdaki gibi açıklamıştır.

*“Bir kademe ilerlemesi sağlamıştır”* (Katılımcı 6).

*“Derece ve kademe ilerlemesi sağlamıştır.”* (Katılımcı 9).

## SONUÇ

Bu çalışmada, öğretmenlerin lisansüstü eğitimi alma nedenleri, lisansüstü eğitim sürecinde karşılaştıkları güçlükler ve lisansüstü eğitim almış olmanın öğretmenlere sağladığı getiriler ortaya konmuştur.

Öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma nedenleri 3 tema altında değerlendirilmiştir. Bunlar kişisel nedenler, sosyal nedenler ve ekonomik nedenlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenler lisansüstü eğitimi kendilerini mesleki açıdan geliştirecekleri, bilimsel düzeylerini artıracakları ve bir alanda uzmanlık sahibi olacakları ve yönetici olup kariyerleri bakımından yükselmelerinde puan sağlayacağı gibi kişisel nedenlerle yapmak istediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin lisansüstü eğitimi yapmaları için var olan sosyal gerekçelerinden biri toplum içinde sosyal bir statü elde etmek ve toplumun kendilerine bakışını değiştirmek iken diğeri yeni sosyal çevreler edinmek olmuştur. Lisansüstü eğitimin alınmasındaki ekonomik nedenler ise bu eğitimin öğretmenlere sağlayacağı kademe/derece artışı ve maaş/ek ders artışıdır.

Kendisiyle görüşülen öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin başında en fazla zaman sıkıntı bulunmuştur. Bu sorunu ulaşım sorunu ve bilimsel alanda yaşanan sıkıntılar takip etmiştir.

Kendisiyle görüşülen öğretmenlerin lisansüstü eğitimin getirilerine ilişkin görüşleri bireysel getiriler, sosyal getiriler ve ekonomik getiriler olarak 3 tema altında değerlendirilmiştir. Lisansüstü eğitimin bireysel getirileri, öğretmenlere bilimsel katkı sağlaması, mesleki açıdan katkı sağlaması ve idarecilikte puan sağlamasıdır. Lisansüstü eğitimin sosyal getirileri, sosyal statü kazanma ve sosyal çevre elde etmedir. Lisansüstü eğitimin sosyal getirileri ise öğretmenlere sağlayacağı maaş ve ek ders ücretlerinde artış ve kademe ve derece artışı sağlama olarak sıralanmıştır.

Görüşmeye katılan öğretmenler lisansüstü eğitimi kendilerini mesleki açıdan geliştirecekleri, bilimsel düzeylerini artıracakları ve bir alanda uzmanlık sahibi olacakları ve yönetici olup kariyerleri bakımından yükselmelerinde puan sağlayacağı gibi kişisel nedenlerle yapmak istediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu Özmen ve Güç (2013) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile desteklenmektedir. Özmen ve Güç’ün çalışmasında da lisansüstü öğrencilerin en çok bu yönde bir beklentileri olduğu ortaya konulmuştur.

Öğretmenlerin lisansüstü eğitimi yapmaları için var olan sosyal gerekçelerinden biri toplum içinde sosyal bir statü elde etmek ve toplumun kendilerine bakışını değiştirmek iken diğeri yeni sosyal çevreler edinmek olmuştur. Araştırmadan elde edilen bu bulgu Bülbül (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin sosyal gerekçelerinden biri olarak değerlendirilmiştir.

Kendisiyle görüşülen öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin başında en fazla zaman sıkıntı bulunmuştur. Bu sorunu ulaşım sorunu ve bilimsel alanda yaşanan sıkıntılar takip etmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu Sayan ve Aksu (2005) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardan izin alma konusunda problemler yaşadıkları bulgusu ile desteklenmektedir. Öğretmenlerin lisansüstü eğitimlerinde derse devam etmek için izin alma konusunda sorunlar yaşadıkları bulgusu tarafından desteklenmektedir.

Kendisiyle görüşülen öğretmenlerin lisansüstü eğitimin getirilerine ilişkin görüşleri bireysel getiriler, sosyal getiriler ve ekonomik getiriler olarak 3 tema altında değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu Oluk ve Çolak'ın (2005) yılında yapmış olduğu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Karaman ve Bakırcı (2010), tarafından yapılan Türkiye'de lisansüstü eğitimin sorunlarını ele aldıkları bir çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Lisansüstü öğrencilerin eğitim süreci boyunca önemli maddi sorunlarla karşı karşıya olduklarını da dile getirmektedir.

- ✓ Öğretmenlerin lisansüstü eğitime rahat şekilde devam edebilmeleri için gereken yasal düzenlemeler yapılmalıdır.
- ✓ Öğretmenler için açılacak olan lisansüstü programlar asgari şartlar içermelidir.
- ✓ Enstitüler öğretmenler için açılacak kontenjanlara giriş için ortak kriterler oluşturmalıdır.
- ✓ Öğretmenler lisansüstü programlarına devam ederken maddi imkanlarla destek verilmelidir.

## KAYNAKLAR

- Akçay, R. C. (2005). Öğretmenlik mesleğinin kariyer yönetimindeki değişimlerden kaynaklanan sorunları ve bir kariyer sistemi modeli. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18, 17-27.
- Akyüz, Y. (2010). *Türk Eğitim Tarihi, M.Ö 1000 – M.S. 2010*, Ankara: Pegem Akademi
- Alabaş R., Polat Ü. ve Kamer T. (2012). Öğretmenlerin Kariyer Gelişimlerinde Lisansüstü Eğitim: Tercih Sebepleri ve Süreçte Karşılaştıkları Sorunlar. *e-international journal of educational research*, 3(4), ss.89-107
- Alabaş, R. (2011). Social Studies Teachers' Conception of Postgraduate Education Preferences and Its Contribution to Their Professions, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15 :2897-2901
- Alhas, A. (2006). Lisansüstü eğitim yapmakta olan Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerinin lisansüstü eğitime bakış açıları (Ankara ili örneği). Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Başaran, İ. E. (1985). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Sevinç.
- Bilen, M. (1996). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Aydan.
- Bülbül M. (2011). Türkiye'de Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimde Yaşadıkları Sorunlar. Gazi Üniversitesi, V. Ulusal Lisansüstü Eğitimi Sempozyumu.
- Bülbül. (2003) Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin lisansüstü öğretime öğrenci seçme sürecine ilişkin görüşleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, cilt:36
- Karagözoğlu, G. (2003). *Eğitim Sistemimizde Öğretmen Yetiştirme Politikamıza Genel Bir Bakış*, Eğitimde yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, ss.10-12.
- Karakuş, M. (2004). *Lisansüstü eğitim için başvuran öğrencilerin üniversitedeki akademik başarıları ile LES puanları arasındaki ilişki*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya-Türkiye.
- Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: sorunlar ve çözüm önerileri, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, II, Sayfa 94–114.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Köksalan, B., İltar, İ. ve Görmez, E. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve lisansüstü eğitim isteklilikleri üzerine bir çalışma (Fırat, Erzincan ve İnönü üniversitesi sınıf öğretmenliği ABD örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 277–299.
- MEB. (2011). *Milli Eğitim İstatistikleri*. Ankara: MEB Yayınları.
- Oluk, S. Çolak, F. (2005). Milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda öğretmen olarak çalışan lisansüstü öğrencilerinin karşılaştıkları bazı sorunlar. *DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi (Özel Sayı 1)*. 141-144.
- Özmen M, Ö, Güç, A,G (2013) Doktora eğitimi ile ilgili yaşanan zorluklar ve baş etme stratejileri: durum çalışması *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* Cilt 3, Sayı 3, Sayfa 214-219

Öztürk F. ve Dinç H. (2016). Lisansüstü Eğitim Alan Müzik Öğretmenlerinin Eğitimleri Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar. *İdil Dergisi*, 21(5), ss.505-520. DOI: 10.7816/idil-05-21-15

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

YÖK. (2007). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*. Ankara: YÖK Yayınları.



## Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Meslek Etiği İle İlgili Görüşleri

*Anatolian High School Teachers' Views on Professional Ethics*

### ÖZET

Anadolu Lisesi öğretmenlerinin meslek etiği ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntem ve tekniklerinden durum araştırması şeklinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ordu ili Ünye ilçesinde Anadolu liselerinde görev yapan 14 öğretmen 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. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Veri toplama süreci katılımcıların uygunluk durumlarına göre yüz yüze şeklinde yapılmıştır. Bunun sonucunda ise verilerden uygun tema ve kategoriler oluşturulmuş uygun kodlamalarla içerik analizi yapılmıştır. araştırma sonuçlarına göre: Öğretmenlerin öğrencilere yönelik mesleki etik normlarla ilgili görüşleri teması altında, öğretmenlerin öğrencilere iyi rol model olmaları, saygılı, adil ve dürüst olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerin özel hayatları ve durumlarıyla ilgili gizlilik ve güvenilirlik ilkelerine dikkat etmeleri gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin eğitimciler ve okul yönetimine yönelik etik normlarla ilgili görüşleri teması altında, öğretmenlerin okul müdürlerine ve meslektaşlarına saygılı olmaları, mesleki etik kurallarına uyum sağlamanın kurum başarısını artıracığı ve okul kültürünü oluşturacağı görüşleri dile getirilmiştir. Öğretmenlerin velilere ve topluma yönelik etik normlarla ilgili görüşleri teması altında, öğretmenlerin toplumdaki etik normları temsil etme sorumluluğuna sahip olmaları, velilerle iletişime açık olmaları, velilerle iş birliği yaparak öğrencilerin gelişimine katkıda bulunmaları önemli görüşlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Etik, Öğretmen Meslek Etiği, Nitel Araştırma, Eğitim Yönetimi





### ABSTRACT

In this study, which aims to determine the views of Anatolian High School teachers on professional ethics, qualitative method was used. The research was designed as a case study from qualitative research methods and techniques. The study group of the research consists of 14 teachers working in Anatolian high schools in Ünye district of Ordu province. In this study, purposeful sampling method, one of the non-systematic sampling methods, was used and the sample of the study was determined by maximum variation sampling, one of the types of this sampling method. Semi-structured interview technique was used in this study. The data collection process was conducted face-to-face according to the availability of the participants. As a result, appropriate themes and categories were created from the data and content analysis was performed with appropriate coding: Under the theme of teachers' views on professional ethical norms for students, it was emphasized that teachers should be good role models for students, be respectful, fair and honest. In addition, it was stated that teachers should pay attention to the principles of confidentiality and reliability regarding students' private lives and situations. Under the theme of teachers' views on ethical norms for educators and school administration, it was emphasized that teachers should be respectful to school principals and colleagues, and that compliance with professional ethical rules would increase the success of the institution and create school culture. Under the theme of teachers' views on ethical norms towards parents and society, teachers' having the responsibility to represent ethical norms in society, being open to communication with parents, and contributing to the development of students by cooperating with parents are important views.

**Keywords:** Ethics, Teacher Professional Ethics, Qualitative Research, Educational Administration

### GİRİŞ

Nerede olurlarsa olsunlar, aynı mesleği aynı davranış kuralları çerçevesinde icra eden kişiler meslek etiği sergilemektedirler (Atabek, 2003). Meslek etiğinin bir başka tanımı ise, kişinin mesleki açıdan kendini yürütmesi açısından kimin doğru, kimin yanlış olduğuna ilişkin görüşlere dayanan standartlar ve yasalar olmasıdır. Meslek etiğinin bölümleri mümkündür. Meslek etiği, meslek türüne göre tıp etiği, bilim etiği, basın etiği, iş etiği, eğitim etiği, sanat etiği vb. olarak adlandırılabilir. Meslek etiği, belirli bir alanda çalışan kişilerin uyması gereken davranış standartlarıdır (Şen, 1998). Meslek etiği, bireylerin herhangi bir mesleği icra ederken uymaları ve benimsemeleri gereken, genel iş çevreleri tarafından olumlu karşılanan ve kabul gören yasalar, tutumlar ve davranışlardır (Özmen ve Güngör, 2008). Birçok meslekte etik standartlar belirlenmiştir ve bu standartları uygulayan kişilerin buna uygun davranmaları gerekmektedir (Yılmaz ve Altinkurt, 2009). Meslek etiği, insanlarla doğrudan teması olan mesleklerde göz ardı edilmemesi gereken bir davranışlar bütünüdür (Ayдын, 2002).

**Mustafa Bilgin** <sup>1</sup>   
**Mehmet Karagöz** <sup>2</sup>   
**Hüsamettin Aydemir** <sup>3</sup>   
**Üzeyir Hatipoğlu** <sup>4</sup> 

### How to Cite This Article

Bilgin, M., Karagöz, M., Aydemir, H. & Hatipoğlu, Ü. (2023). "Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Meslek Etiği İle İlgili Görüşleri", *International Academic Social Resources Journal*, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:50; pp:2871-2888. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70648>

Arrival: 14 May 2023  
Published: 30 June 2023

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

Öğretmenlik mesleği, uzmanlık alanında uzmanlık eğitimini içeren ve sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknik bileşenleri olan bir kariyerdir (Erden, 1999). Şentürk (2009) öğretmenlik mesleğini, önemli ahlaki yükümlülükleri olan ve kişiler arası ilişkilere odaklanan etik bir meslek olarak nitelendirmektedir. Çelikkaya'ya (2009) göre insan yetiştirme, eğitim mesleğidir. Çocuklar, ait oldukları toplumun geleneklerini, göreneklerini ve değerlerini öğretmenleri aracılığıyla öğrenirler ve öğretmenlerini rol model olarak tutum ve değerlerini geliştirirler (Tanrıoğen, 2002). Öğretmenler, çocukların hayata hazırlanmasında çok önemli bir rol oynamaktadır (Kuran, 2002). Öğretmenlik mesleği, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmaktadır. Sonuç olarak, "Öğretmenler, görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yürütmekle yükümlüdürler" ifadesi devletin öğretmenlerden temel beklentisini tanımlamaktadır. 1970'li yıllara kadar öğretmenlik mesleğinin statüsü korunmuş, ancak takip eden yıllarda ülkemizdeki sosyal değişimler ve sanayileşmenin etkileri sonucunda gerilemeye başlamıştır. Öğretmenlik mesleği, 1980'lerde yeni meslek gruplarının oluşması ve devlet memurlarının ücret düzeylerinin düşmesi sonucunda azalan itibarını kaybetmiş ve toplumdaki konumu çökmeye başlamıştır (Çelikten, 2005; Erden, 1999). 1982'de yapılan bir değişiklikte öğretmen yetiştirme yetkisi Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) yerine üniversitelere verilmiştir. Bu görevi üstlenen eğitim fakülteleri, eğitim sistemimizin ihtiyaç duyduğu nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde çok yararlı oldu. Ancak 1990'lı yılların sonuna yaklaştıkça yeni sorunlar ortaya çıkmaya başladı. Bu dönemde bazı eğitim fakülteleri ülkenin ihtiyacından daha fazla öğretmen üretirken, diğer mesleklerde eğitimci ihtiyacı artmıştır (Battal, 2003). Bu sorunlar bugün hala mevcut ve çözülmemiş durumdadır. Öğretmen alımı ve yetiştirilmesine ilişkin uygulanacak devlet yasaları ile öğretmenlik mesleği hak ettiği konuma gelebilir. Eskicumal (2002) öğretmenlik niteliklerini iki kategoriye ayırmıştır: kişisel nitelikler ve mesleki nitelikler. Kişisel nitelikler açısından öğretmenliğin bir çağrı olduğunu ve iyi kişilerarası iletişim becerileri gerektirdiğini; mesleki nitelikler açısından ise öğretmenlik mesleğinin genel kültür yeterlilikleri, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve ileri yönetim becerileri gerektirdiğini ileri sürmektedir. Mesleğin gerektirdiği nitelikler, işinden zevk alan, meslek etiğine değer veren ve öğretmeyi takdir eden öğretmenler tarafından gösterilir (Şişman ve acat, 2003). Öğrencilerin eğitimlerinde gördükleri iyi ve kötü davranışlar onları etkilemektedir. Sonuç olarak, Tanrıoğen (2002) yetkin eğitimcilerin öğrencileri olumlu etkilemesine rağmen, daha az nitelikli öğretmenlerin öğrencileri olumsuz etkilediğini bulmuştur. Türkoğlu'na (2011) göre, eğitimci sınıfı yönetme, öğretim faaliyetlerini yürütme ve öğrencilerinin ihtiyaçlarına ilgi gösterme becerilerine sahip olmalıdır. Ayrıca, eğitimcilerin sahip olması gereken nitelikler arasında her öğrencinin kendine özgü gereksinimlerini dikkate alma, eleştirel düşünmeyi teşvik etme, öğrenmeyi sürekli kılma, yeniliklere açık olma ve öğrencilere demokratik ilkeleri aşılama becerisi de yer almaktadır.

Toplumun ihtiyaç duyduğu yetenekli bireyler öğretmenler tarafından yetiştirilir. Onlardan bunu başarırken aynı zamanda entelektüel gelişmelerinin yanı sıra etik ve ahlaki gelişmelerini de ilerletmeleri beklenir. Gerek içinde yaşadıkları toplumda gerekse çalışacakları meslek örgütlerinde insanlardan etik davranışları beklenir. Sonuç olarak bireyler, eğitimcilerin vereceği eğitim sayesinde bu etik ilkeler doğrultusunda davranabileceklerdir. Öğretmenler bu senaryoda ahlaki ilkeleri gözetenek öğrencilerine rol model olma yükümlülüğüne sahiptir. Hocalarının etik rol modelliği sonucunda çocuklar nasıl davranışları gerektiğini öğrenirler. Sonuç olarak, eğitimcilerin ahlaki ilkelere uyması çok önemlidir. Bu bilgiler kapsamında araştırmanın amacı Anadolu Lisesi öğretmenlerinin meslek etiği ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç altında araştırmada aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

- ✓ Öğretmenlerin mesleki etik normlar hakkındaki görüşleri nelerdir?
- ✓ Öğretmenlerin Okul müdürlerine, meslektaşlarına öğrenci ve velilere karşı yükümlülükleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
- ✓ Öğretmenlerin etik karar alma konusundaki yaklaşımları nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Anadolu Lisesi öğretmenlerinin meslek etiği 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 Ordu ili Ünye ilçesinde Anadolu liselerinde görev yapan 14 öğretmen 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 katılımcılı 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 şeklinde 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 50 dakika arasında değişmiştir. Çalışma için ilk olarak 10 kişiyle görüşülmüştür. Fakat çeşitliliğin daha fazla olması açısından 4 kişi ile daha görüşme yapılmış ve toplamda 14 katılımcı araştırmaya katılmıştır. Bunun sonucunda ise verilerden uygun tema ve kategoriler oluşturulmuş uygun kodlamalarla içerik analizi yapılmıştır.

## BULGULAR

Aşağıdaki 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	Tarih	43	17	Yüksek Lisans
K2	Kadın	Matematik	48	23	Lisans
K3	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı	46	22	Yüksek Lisans
K4	Kadın	İngilizce	48	23	Lisans
K5	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	47	24	Lisans
K6	Erkek	Rehberlik	30	6	Lisans
K7	Kadın	Biyoloji	42	15	Lisans
K8	Erkek	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	62	39	Lisans
K9	Erkek	Rehberlik	44	23	Lisans
K10	Erkek	Kimya	49	20	Lisans
K11	Kadın	Coğrafya	50	28	Lisans
K12	Erkek	Beden Eğitimi	57	34	Lisans
K13	Kadın	Matematik	35	11	Yüksek Lisans
K14	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	47	22	Yüksek Lisans

Tablo 1'de verilen katılımcıların profili incelendiğinde, cinsiyet bakımından çalışmada 6 kadın 8 erkek öğretmen olduğu görülmüştür. Branşları bakımından çalışmada 3 Türk Dili ve Edebiyatı, 2 Rehberlik, 2 Matematik, 1 Beden Eğitimi, 1 Biyoloji, 1 Coğrafya, 1 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 1 İngilizce, 1 Kimya ve 1 de Tarih öğretmeni yer almıştır. Yaşları bakımından katılımcıların 30-62 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Kıdem süreleri bakımından ise en az 6 yıl, en fazla 39 yıllık kıdeme sahip öğretmenler çalışmada yer almıştır. Eğitim durumları incelendiğinde ise katılımcıların 4'ü yüksek lisans, 10'u ise lisans mezunu olduklarını belirtmişlerdir.

Anadolu Lisesi öğretmenlerinin meslek etiği ile ilgili görüşlerinin tespit edilmesine yönelik olarak yapılan araştırmada, katılımcı öğretmenlere üç soru yöneltilmiştir. Öğretmenlere yöneltilen sorular:

- ✓ Bir öğretmen olarak mesleki etik normlar hakkındaki görüşleriniz nelerdir? (Saygı ve dürüstlük, Gizlilik, Profesyonel gelişim, Adil değerlendirme, İyi rol model olma, Öğrenci güvenliği, İletişim vb.)

- ✓ Okul müdürlerinize, meslektaşlarınıza öğrenci ve velilere karşı yükümlülükleriniz nelerdir? (Mesleki etik açıdan tek tek açıklayınız)
- ✓ Bir öğretmen olarak etik karar alma konusundaki yaklaşımlarınız 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.

### Mesleki Etik Normlar Hakkında Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşleri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere yöneltilen “Bir öğretmen olarak mesleki etik normlar hakkındaki görüşleriniz nelerdir? (Saygı ve dürüstlük, Gizlilik, Profesyonel gelişim, Adil değerlendirme, İyi rol model olma, Öğrenci güvenliği, İletişim vb.)” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Mesleki Etik Normlar Hakkında Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f	Katılımcı
Öğrencilere Yönelik Etik Normlarla İlgili Görüşler	Öğretmen, bilgisi, alan hakimiyeti, giyimi, nezaketi, sevgi ve saygısı,	9	K2,3,4,7,8, 10,12,13,14
	dürüstlük, adalet, sırdaşlık, okuma alışkanlığı, konularında öğrencilerine iyi rol model olmalıdır		
	Öğretmen saygılı olmalıdır	7	K2,3,5,7,10,11,13
	Öğretmen adil olmalıdır	5	K2,3,5,10,11
	Öğretmenler dürüst olmalı	5	K2,3,5,10,12
	Öğrencilerin özel hayatları ve durumları ile ilgili gizlilik ve güvenilirlik ilkelerine dikkat edilmeli	4	K3,9,10,13
	Her öğrenciye değer vermek ve kendini özel hissettirmek	3	K3,5,11
	Mesleğin etik temelini sevgi oluşturur	3	K5,7,13
	Öğretmen öğrencilerine güven vermelidir	3	K3,5,11
	Fikri ve ideolojik tercihlerini öğrencilere yansıtılmamak	1	K14
	Mesleki etik değerlerini öğrencisine kavratılabilen öğretmenin temel amacı öğrencilerinin iyi bir birey olarak yetişmelerini sağlamaktır	1	K5
	Yanlış bir davranışıyla karşılaşıldığında öğrenciyi incitmeden uyarmak ve hata yapmasını önlemek	1	K3
	Öğretmen önce yaşayan sonra yaşadıklarını anlatan ve öğretendir.	1	K8
	Öğretmen, öğrencisinde ilgi ve merak uyandırarak öğrenme arzusunu arttırmalıdır	1	K5
Öğretmen öğrencilerinin problemlerini çözmelerine yardımcı olmalıdır	1	K3	
Eğitim Mesleğine Yönelik Etik Normlarla İlgili Görüşler	Öğretmenler sosyal, kültürel ve mesleki açıdan kendilerini geliştirmeli ve yenilemeli	5	K2,3,4,5, 11,13,14
	Mesleğe başlarken yapılan yemin mesleki etik kurallarının kabul edildiği anlamına gelir	1	K1
	Herhangi bir suç işlenmediği sürece mesleki etik kurallara uymamanın bir yaptırımı yoktur	1	K1
	Mesleki etik kurallarına uyulması önemli ölçüde kişinin vicdanına ve karakterine bağlıdır	1	K1
	Mesleki etik kurallarının her öğretmen tarafından aynı ölçüde benimsenmesi ve uygulanması düşünülemez	1	K1
	Öğretmen önce kendisine sonra meslektaşlarına, öğrenci ve velilere saygılı olmalıdır	1	K8
	Öğretmenlik mesleği adanmışlık gerektiren bir meslektir.	1	K5
	Kamu malının kullanımında lüks ve israfa kaçılmamasında öğretmenlerin doğru rol-model olma sorumluluğu var	1	K9
Eğitimciler ve Okul Yönetimine Yönelik Etik Normlarla İlgili Görüşler	Mesleki etik kurallarına uyulan okullar daha başarılı olur ve mesleki hazzı artan kurum çalışanlarının kuruma olan bağlılığı artar	1	K1
	Mesleki etik kurallarının benimsenmesi ve uygulanması sonucunda kurum kültürü oluşur ve kurum kültürüne sahip okullar akademik ve sosyal açıdan daha başarılı olur	1	K1
	Öğretmenler öğrencilere yönelik güvenlik tehditleri konusunda mesleki eğitimler almalıdır.	1	K11
	Öğretmen, toplumdaki etik normları temsil konumunun farkında olmalıdır	2	K2,7
Veliler ve Topluma Yönelik Etik Normlarla İlgili Görüşler	Meslek etiği normlarını uygulamak ve öğrencilere benimsetmek toplulumuzu kurallara uyan, uyumlu, gelişen koşullara ayak uydurabilen bir toplum haline getirebilir	1	K6

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki etik normlar hakkındaki görüşlerinin; öğrencilere yönelik etik normlarla ilgili görüşler (f=45); eğitim mesleğine yönelik etik normlarla ilgili görüşler (f=11); eğitimciler ve okul yönetimine yönelik etik normlarla ilgili görüşler (f=4); veliler ve topluma yönelik etik normlarla ilgili görüşler (f=3), olmak üzere dört tema altında toplandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin öğrencilere yönelik mesleki etik normlarla ilgili görüşler teması altında; öğretmen, bilgisi, alan hakimiyeti, giyimi, nezaketi, sevgi ve saygısı, dürüstlük, adalet, sırdaşlık, okuma alışkanlığı, konularında

öğrencilerine iyi rol model olmalıdır; öğretmen saygılı olmalıdır; öğretmen adil olmalıdır; öğretmenler dürüst olmalı; öğrencilerin özel hayatları ve durumları ile ilgili gizlilik ve güvenilirlik ilkelerine dikkat edilmeli; her öğrenciye değer vermek ve kendini özel hissettirmek; mesleğin etik temelini sevgi oluşturur; öğretmen öğrencilerine güven vermelidir; fikri ve ideolojik tercihlerini öğrencilere yansıtmamak; mesleki etik değerlerini öğrencisine kavratılabilen öğretmenin temel amacı öğrencilerinin iyi bir birey olarak yetişmelerini sağlamaktır; yanlış bir davranışıyla karşılaşıldığında öğrenciyi incitmeden uyarmak ve hata yapmasını önlemek; öğretmen önce yaşayan sonra yaşadıklarını anlatan ve öğretendir; öğretmen, öğrencisinde ilgi ve merak uyandırarak öğrenme arzusunu arttırmalıdır; öğretmen öğrencilerinin problemlerini çözmelerine yardımcı olmalıdır; olmak üzere 15 adet kod belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik mesleki etik normlarla ilgili görüşleri incelendiğinde; katılımcılarca üzerinde en fazla durulan ve en sık tekrar edilen görüşün öğretmenin, bilgisi, alan hakimiyeti, giyimi, nezaketi, sevgi ve saygısı, dürüstlük, adalet, sırdışlık, okuma alışkanlığı, konularında öğrencilerine iyi rol model olması gerektiği olmuştur. Katılımcılar insanı yücelten etik değerlerin öğrencilere aktarılmasının en etkili yolunun bu değerleri yaşayarak göstermek olduğu görüşündedirler. İyi rol model olmadan sonra en sık tekrarlanan görüşler ise öğretmenlerin öğrencilerine karşı saygılı, adil ve dürüst olması gerektiğine ilişkin görüşlerdir. Öğrencilere yönelik etik normlarla ilgili katılımcıların görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

*“İyi rol model olma, ...adil değerlendirme, saygı ve dürüstlük öğretmenlik mesleğinin olmazsa olmazıdır. Bizler topluma örnek olmalıyız. (Bizler insan yetiştiriyoruz)” (K2)*

*“Öğretmen sadece bilgi aktaran kişi değildir. Her konuda bir bütündür. Saygılı, dürüst, örnek kişi olmalı; adaletiyle, ... öğrencinin gözünde her zaman saygınlığını korumalıdır. Öğrenciye değer verdiğimizizi, onu bir birey olarak kabul ettiğimizi öğrenciye hissettirmeli; iletişimi kolaylıkla sağlamalı ve problemlerini çözmelerine yardım ederek her zaman başvurulabilecek kişi olduğumuzu göstermeliyiz. Problemlerinin gizli kalacağını söylemelerimizle dile getirmeli, bize güvenmelerini sağlamalıyız. Öğrencilerimiz için en önemli kavramlardan biri adil olmamızdır. Her öğrencinin eşit olduğunu hissettirmeliyiz. Sınıf içindeki derse katılımların performans notlarına adil olarak yansıtılmasına dikkat etmeliyiz. Öğrenci güvenliği de öğrencimizin başarısını etkileyen unsurlardan biridir. Öğrencimizin yanlış arkadaşlıklarını gördüğümüzde, yanlış davranışlarıyla karşılaştığımızda onları incitmeden uyarmalı; onların hata yapmalarını önlemeliyiz.” (K3)*

*“Bir öğretmenin çok iyi bir rol model olması gerekir. Öğretmenlik mesleğinin temelini oluşturan saygı, sevgi, dürüstlük, adaletli olma, öğrenci problemlerindeki sırdışlığı öğretmenin rolünde öğrencilerine kavratılmalıdır. Öğretmen bu kavramları eğitim sahnesinde hem oynayan hem de oynadığı bu rolün yansımalarını izleyen konumundadır. Öğretmen bu konuda rolünü ne kadar güzel yaşatarak oynarsa öğrencileri de o davranışları o kadar etkili hayatlarına tatbik eder.” (K4)*

*“Öğretmen her ortamda ışık saçandır. Işığını da davranış şekli oluşturur. O ışık saçan da öncelikle kendini bilen ve tanıyan bir kişiliktir. Örnek timsal olan öğretmen de öncelikle kendinden sorumludur. ...Mesleğin etik temelini, öğrencilerine yaklaşımı belirleyen sevgi ve saygı oluşturur. ...İdol olmanın temelinde de öğretmenin adaletli oluşu, dürüstlük ilkesini hayatına tatbik etmesi, ... karşısındaki geleceğin bireylerine güven vermesi, olay ve durum karşısında davranışlarında tutarlı olması, her çeşit öğrenci grubuyla mükemmel yakın iletişim becerisi sergilemesi yatar. Bu temeli oluşturan öğretmen, öğrencide ilgi ve merak uyandırır. Derse katılımını dolayısıyla da öğrenme arzusunu her daim artırır. Her öğrenci benim için özeldir. Her öğrenciye kendini özel hissettirmek öğrencinin derse katılımını en üst düzeye çıkarır. Mesleki etik değerlerini öğrencisine kavratılabilen bir öğretmenin temel amacı öğrencilerinin öğretmen, doktor, mühendis olmasından çok onların iyi bir birey olarak varlıklarını sürdürme çabası olmalıdır. Her alanda ne olursa olsun en iyisi olma bakış açısını kazandırabilmelidir. En iyiden kasıt hangi meslek dalında devam ederlerse etsinler öncelikle alanlarında en iyi olmaları ve mesleklerinin etik değerlerini en güzel şekilde yansıtma olmalıdır.” (K5)*

*“Bir öğretmen olarak en önemli kriter öğretmenin öğrencilerine iyi birey, iyi bir öğretici olarak örnek olup bilgilerini en güzel şekilde aktarmasıdır. İşimizin temelinde birebir insan yetiştirme olduğu için etik normların önemli bir değer olduğunu düşünüyorum. Bence bir öğretmen için en önemli olan şey toplumdaki etik normları temsil konumunda olduğunun farkında olmasıdır. Her şeyin temelini sevgi ve saygıya dayandığının örneğini yaşatarak vermelidir. Öğrencilere bu duyguyu yaşatırsak öğretimde kat edeceğimiz yol uzun ve güzelliklerle dolu olur.” (K7)*

*“Saygı kavramı ve buna benzer güzel kavram ve değerleri öğretmenin en güzel yolu onu yaşayarak göstermektir. Ağızdan çıkan söz kulağa girer ve çıkar ama yaşayarak gönülden gelen*

söz yine gönle gider. Bu sebeple öğretmen önce yaşayan sonra yaşadıklarını anlatan ve öğretendir.” (K8)

Her öğrenciye adalet çerçevesinde, ne-kim-nereden geldiğine bakılmaksızın, ötekileştirme olmadan yaklaşılmalıdır. Kendini ifade edemiyorsa da iletişim ve ifade için vazgeçilmez. İyi bir rol-model olma, saygı ve dürüstlük, gizlilik.” (K10)

“Saygı kavramını öğretmek istiyorsak önce öğretmen öğrenciye saygı duymalı ve bunu hissettirmelidir. Öğrencinin kendini rahat bir şekilde ifade etmesi ve konuşmalarının, davranışlarının akran baskısına uğramaması için öğretmen adil, saygılı olmalıdır. Profesyonel bir şekilde kazandırmak istediği davranışı sınıf ortamında değil de daha bireysel değerlendirmelidir. Öğrenci güvenliği çok önemli. Hem bedensel hem de duygusal anlamda. Bence günümüzde öğrencilerimiz en çok duygusal güvenlik tehdidi altındalar. ...Tecrübeme göre öğrencilerin öğretmeninde aradığı en önemli özellikler önce güven, sonra kendisini değerli hissettirmemizdir. Bunun yolu da saygı ve sonsuz şefkatten geçiyor...” (K11)

“Mesleğimiz çok önemli. Çünkü insana şekil veriyoruz. İnsana yön veriyoruz. Hayata hazırlıyoruz. Bu nedenle mesleğimizde dürüst olmalıyız ve örnek olmalıyız. Genç bir kuşakla birlikteyiz. Gençler iyi öğretmenin konuşmasını, giyimini, şakalarını hatta nasıl konuştuklarını bile örnek alırlar. Aslında bir nevi bize sorumluluk yüklerler. Bizim okuldaki davranışlarımız akşamları onlarca evlerde konu olmaktadır. Kendimizi geliştiremezsek ve öğrenciye yetersiz kalırsak değerimiz kişi olarak kaybolacağı gibi öğretmenlik alanına da zarar veririz.” (K12)

“...Kitap okuyarak, doğru davranışları sergileyerek öğrencilerimizi etkilemeli ve rol model olmalıyız. Onlara karşı saygılı davranmalıyız. Özel hayatları ile ilgili gizlilik ilkesine dikkat etmeliyiz. Öğrencilerimiz ile sevgi anlayışının hâkim olduğu bir iletişim içinde olmalıyız. Öğretmenlik mesleği ile ilgili doğru ve yanlışları iyi belirlemek gerekir. Bunun için hak temelli yaklaşımları göz önünde bulundurmak faydalı olacaktır.” (K13)

“Bilgiyle, alanına hakimiyetiyle takdir toplayan bir kişi olmanın yanı sıra milli ve manevi değerlerine saygılı bir kimlik olarak, giyimiyle kuşamıyla, nezaketiyle öğrencilerde örnek oluşturabilecek biri olmalı. ...Fikri ve ideolojik yanını asla eğitim-öğretim bazında öğrenciye yansıtılmamalı.” (K14)

Öğretmenlerin eğitim mesleğine yönelik etik normlarla ilgili görüşleri teması altında; öğretmenler sosyal, kültürel ve mesleki açıdan kendilerini geliştirmeli ve yenilemeli; mesleğe başlarken yapılan yemin mesleki etik kurallarının kabul edildiği anlamına gelir; herhangi bir suç işlenmediği sürece mesleki etik kurallara uymamanın bir yaptırımı yoktur; mesleki etik kurallarına uyulması önemli ölçüde kişinin vicdanına ve karakterine bağlıdır; mesleki etik kurallarının her öğretmen tarafından aynı ölçüde benimsenmesi ve uygulanması düşünülemez; öğretmen önce kendisine sonra meslektaşlarına, öğrenci ve velilere saygılı olmalıdır; öğretmenlik mesleği adanmışlık gerektiren bir meslektir; olmak üzere 7 adet kod belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim mesleğine yönelik mesleki etik normlarla ilgili görüşleri incelendiğinde; araştırmaya katılanların en fazla öğretmenlerin sosyal, kültürel ve mesleki açıdan kendilerini geliştirmeleri ve yeniliklere ayak uydurmalarını vurguladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim mesleğine yönelik etik normlarla ilgili görüşleri teması kapsamında katılımcıların görüşleri aşağıya çıkartılmıştır;

“Öğretmen olarak mesleğe başlarken yemin ederiz ve bu yeminle aslında öğretmenlik mesleğinin etik kurallarını da kabul etmiş oluruz. Ancak mesleki etik kurallarının uygulanması önemli ölçüde kişi vicdanına ve karakterine bağlıdır, herhangi bir suç işlenmediği süre içerisinde mesleki etik kurallara uymamanın yasal olarak bir yaptırımı yoktur. Bu nedenle mesleki etik kurallarının her öğretmen tarafından aynı ölçüde benimsendiğini ve uygulandığını düşünmüyorum. Örneğin aynı kurumda çalışan çok sayıda öğretmenin birbirine aynı ölçüde saygı duyduğuna ve dürüst davrandığına inanmıyorum. Yine öğrencilerin mesleki etik kurallarını içselleştirmiş öğretmenlerini kendilerine rol model aldıklarına, mesleki etik kurallarına uymayan öğretmenleri bırakın rol model almayı zaman zaman bu öğretmenlere saygı dahi duymadıklarına şahit olmaktadır...” (K1)

“...profesyonel gelişim, ...öğretmenlik mesleğinin olmazsa olmazıdır.” (K2)

“Öğretmen sadece bilgi aktaran kişi değildir. Her konuda bir bütündür. ...kendisini geliştirmesiyle ve iletişimiyle öğrencinin gözünde her zaman saygınlığını korumalıdır...” (K3)

“...Öğrencilerin hayatlarına dokunmak istiyorsak, onları bu değerlere göre şekillendirmek arzusundaysak onları hayata hazırlayan biz öğretmenlerin çok donanımlı olması gerektiğini düşünüyorum.” (K4)

*Öğretmen her ortamda ışık saçandır. Işığını da davranış şekli oluşturur. O ışık saçan da öncelikle kendini bilen ve tanıyan bir kişiliktir. Örnek timsal olan öğretmen de öncelikle kendinden sorumludur. Öğretmenlik mesleği adanmışlık gerektiren bir meslektir. ...Kendini her konuda güzel ve donanımlı yetiştiren öğretmen her şeyiyle öğrencisine idol olur. İdol olmanın temelinde de öğretmenin adaletli oluşu, dürüstlük ilkesini hayatına tatbik etmesi, profesyonel anlamda öğretim materyallerine ve yöntemlerine vakıf olması, karşısındaki geleceğin bireylerine güven vermesi, olay ve durum karşısında davranışlarında tutarlı olması, her çeşit öğrenci grubuyla mükemmele yakın iletişim becerisi sergilemesi yatar...” (K5)*

*“Öğretmen önce kendisine, meslektaşlarına ve velinimeti gözüyle baktığı öğrenci ve veliye saygılı olmalıdır...” (K8)*

*“Sosyal, kültürel ve mesleki açıdan gelişimimiz çok önemlidir.” (K13)*

*“Kendini mesleki ve günlük gelişmelerden uzak tutmamalı, kendini yenilemeli.” (K14)*

Öğretmenlerin eğitimciler ve okul yönetimine yönelik etik normlarla ilgili görüşleri teması altında; kamu malının kullanımında lüks ve israfa kaçılmamasında öğretmenlerin doğru rol-model olma sorumluluğu var; mesleki etik kurallarına uyulan okullar daha başarılı olur ve mesleki hazzı artan kurum çalışanlarının kuruma olan bağlılığı artar; mesleki etik kurallarının benimsenmesi ve uygulanması sonucunda kurum kültürü oluşur ve kurum kültürüne sahip okullar akademik ve sosyal açıdan daha başarılı olur; öğretmenler öğrencilere yönelik güvenlik tehditleri konusunda mesleki eğitimler almalıdır; olmak üzere 4 adet kod belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitimciler ve okul yönetimine yönelik etik normlarla ilgili görüşleri teması kapsamında katılımcılarca dile getirilen görüşler aşağıya çıkartılmıştır:

*“Aslında çalıştığımız kurumlarda çalışanlar tarafından mesleki etik kurallarının benimsenmesi ve uygulanması her şeyden önce bireylerin yaptıkları işlere inanç ve güven duymasını sağlar. Bunun sonucunda kurum kültürü oluşur. Kurum kültürüne sahip okullar hem akademik hem de sosyal açıdan daha başarılı olurlar. Birçok alandaki başarı o kurumda çalışan insanların yaptığı işten aldığı hazzı daha da artırır bu sayede çalışan önce kendi yaptığı işe saygı duyar ve bu saygı kişinin çalıştığı kuruma olan bağlılığını artırır.” (K1)*

*“...Kamunun malını kullanırken, harcarken lüks ve israfa kaçmamak gerekiyor.” (K9)*

*“Bence günümüzde öğrencilerimiz en çok duygusal güvenlik tehdidi altındalar. Öğretmen bu konuda da mesleki eğitimler almalı ve kendini güncellemelidir...” (K11)*

Öğretmenlerin veliler ve topluma yönelik etik normlarla ilgili görüşleri teması altında; öğretmen, toplumdaki etik normları temsil konumunun farkında olmalıdır; meslek etiği normlarını uygulamak ve öğrencilere benimsetmek toplumumuzu kurallara uyan, uyumlu, gelişen koşullara ayak uydurabilen bir toplum haline getirebilir; olmak üzere 2 adet kod belirlenmiştir. Öğretmenlerin veliler ve topluma yönelik etik normlarla ilgili görüşleri teması kapsamında katılımcılarca dile getirilen görüşler aşağıya çıkartılmıştır:

*“...Bizler topluma örnek olmalıyız. (Bizler insan yetiştiriyoruz)” (K2)*

*“Mesleki etik normları Eğitim ve Öğretimin önemli birleşenlerinden biridir. Bu normlar öğrenciyle olan insani ilişkileri olumlu hale getirmekte çok önemli rol oynamaktadır. Ülkemiz gelişen dünyada kültür çeşitliliğini şiddetli bir şekilde hissetmektedir. Gerek zorunlu göçler gerekse küreselleşen ticari ve ekonomik ilişkiler kültür çeşitliliğini arttırmıştır. Artan bu çeşitlilikte ortak anlayışı en iyi mesleki etik normlarımız ortaya çıkarabilir. Mesleki etik normlarını iyi bir şekilde uygulayabilir, bunları öğrencilere de uygulatabilsek toplumumuz kurallara uyan, uyum içinde yaşayabilen, gelişen koşullara ayak uydurabilen bir toplum haline gelebilir. Toplumumuz gelişen dünya ile sağlıklı ve orta anlayışı içeren ilişkiyi bu normlar ile sağlayabiliriz.” (K6)*

*“İşimizin temelinde birebir insan yetiştirme olduğu için etik normların önemli bir değer olduğunu düşünüyorum. Bence bir öğretmen için en önemli olan şey toplumdaki etik normları temsil konumunda olduğunun farkında olmasıdır. Her şeyin temelinin sevgi ve saygıya dayandığının örneğini yaşatarak vermelidir. Öğrencilere bu duyguyu yaşatırsak öğretimde kat edeceğimiz yol uzun ve güzelliklerle dolu olur.” (K7)*

## **Öğretmenlerin Mesleki Etik Açısından Okul Müdürlerine, Meslektaşlarına, Öğrenci ve Velilere Karşı Yükümlülüklerine İlişkin Görüşler**

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere yöneltilen “Okul müdürlerinize, meslektaşlarınıza öğrenci ve velilere karşı yükümlülükleriniz nelerdir? (Mesleki etik açıdan tek tek açıklayınız)” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcı öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Öğretmenlerin Mesleki Etik Açısından Okul Müdürlerine, Meslektaşlarına, Öğrenci ve Velilere Karşı Yükümlülüklerine Dair Katılımcıların Görüşlerine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f	Katılımcı
Öğretmenlerin mesleki etik açıdan okul müdürlerine karşı yükümlülükleri	Okul müdürünün kişiliğine ve temsil ettiği makama saygı duymak	7	K1,6,8,9, 11,12,13
	Uyum içerisinde çalışmak	4	K1,7,9,14
	Verilen görevleri zamanında ve layıkıyla yerine getirmek	4	K1,3,10,14
	Amirlerine karşı dürüst davranmak	3	K1,6,9
	Ders araç ve gereçlerini dikkatli kullanmak	1	K3
	Derse zamanında girmek	1	K3
	Kılık ve kıyafetine dikkat etmek	1	K3
	Mesleki etik değerlere uygun olmayan bir uygulama gördüğünde yapıcı bir şekilde eleştirmekten çekinmemek	1	K5
	Nöbetlerini tüm kurallara dikkat ederek tutmak	1	K3
	Okul müdürüyle çözüm odaklı çalışmak	1	K9
	Okul ortamında idarecilerine karşı şeffaf ve yapıcı olmak	1	K5
	Okulda yaşanan sorunlara kayıtsız kalmamak ve çözümünde okul müdürüne yardımcı olmak	1	K1
	Profesyonel gelişime özen göstermek	1	K6
	Yeni öğretim tekniklerini takip etme ve kavrama	1	K7
Öğretmenlerin mesleki etik açıdan meslektaşlarına karşı yükümlülükleri	Meslektaşlarına karşı saygılı olmaları	5	K1,3,9,11,13
	Meslektaşlarla diyalog ve iletişim içinde bulunmak	5	K5,7,8,9,11
	Dürüst davranmak	4	K1,2,3,9
	İş birliği yapmak, yardımcı olmak	4	K1,7,12,13
	Uyum içerisinde çalışmak	3	K1,13,14
	Diğer zümrelerle iş birliği yapmak	1	K3
	Güler yüzlü olmak	1	K3
Öğretmenlerin mesleki etik açıdan velilere karşı yükümlülükleri	Kendinden sonra göreve başlayanlara tecrübelerini aktarmak	1	K1
	İletişime açık olmak	4	K3,7,12,14
	Öğrencilerin pedagojik, akademik ve sosyal gelişimleri ile ilgili gerçekçi bilgileri velilerle paylaşmak	4	K1,3,7,13
	Velilere karşı şeffaf ve adil olmak	3	K4,6,11
	Dürüst davranmak	2	K2,6
	Veli ile iş birliği yaparak veliyi de eğitim ortamına katmak	2	K5,13
	Her öğrencinin özel ve kendine ait yeteneklerinin olduğunu veliler benimsetmek	1	K4
	Kurum kültürünün velilere kazandırılması amacıyla etkinlikler düzenlenmesine öncülük etmek	1	K1
	Okul aile birliği ile okul yönetiminin uyumlu ve verimli çalışması için okul yönetimine ve velilere yardımcı olmak	1	K1
	Öğrencilerin bireysel olarak karşılaştığı ve karşılaşması muhtemel durumlar karşısında velileri bilgilendirmek	1	K1
	Öğrencilerin yetenekleri ölçüsünde kültürel ve sportif faaliyetlere katılımı konusunda velileri bilgilendirmek	1	K1
Veli toplantısı yapmak	1	K3	
Velilere profesyonel ve çözüm odaklı bir yaklaşım göstermek	1	K4	
Öğretmenlerin mesleki etik açıdan öğrencilere karşı yükümlülükleri	Rol model olmak	4	K1,6,7,10
	Adil davranmak	2	K1,6
	Her öğrenciyi özel görmek ve hissettirmek	2	K1,5
	Öğrencilerle etkili bir iletişim kurmak	2	K1,8
	Derse hazırlıklı gelmek	1	K4
	Hoşgörülü olmak	1	K8
	Öğrencilerin dersi daha iyi anlamalarını sağlayacak metot ve yöntemleri araştırıp uygulamak	1	K4
	Öğrencilerini iyi bir birey olarak yetiştirmek	1	K4

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki etik açıdan okul müdürlerine, meslektaşlarına, öğrenci ve velilere karşı yükümlülüklerine dair katılımcı görüşlerinin; öğretmenlerin mesleki etik açıdan okul müdürlerine karşı yükümlülükleri (f=28); öğretmenlerin mesleki etik açıdan meslektaşlarına karşı yükümlülükleri (f=24); öğretmenlerin mesleki etik açıdan velilere karşı yükümlülükleri (f=22); öğretmenlerin mesleki etik açıdan öğrencilere karşı yükümlülükleri (f=14) olmak üzere dört tema altında toplandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki etik açıdan okul müdürlerine karşı yükümlülükleri teması altında; okul müdürünün kişiliğine ve temsil ettiği makama saygı duymak; uyum içerisinde çalışmak; verilen görevleri zamanında ve layıkıyla yerine getirmek; amirlerine karşı dürüst davranmak; ders araç ve gereçlerini dikkatli kullanmak; derse zamanında girmek; kılık ve kıyafetine dikkat etmek; mesleki etik değerlere uygun olmayan bir uygulama gördüğünde yapıcı bir şekilde eleştirmekten çekinmemek; nöbetlerini tüm kurallara dikkat ederek tutmak; okul müdürüyle çözüm odaklı çalışmak; okul ortamında idarecilerine karşı şeffaf ve yapıcı olmak; okulda yaşanan sorunlara kayıtsız kalmamak ve çözümünde okul müdürüne yardımcı olmak; profesyonel gelişime özen göstermek; yeni öğretim tekniklerini takip etme ve kavrama isimli 14 adet kod bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki etik açıdan okul müdürlerine karşı yükümlülüklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; okul müdürünün kişiliğine ve temsil ettiği makama saygı



gösterilmesi, yöneticilerle uyum içerisinde çalışılması ve verilen görevlerin zamanında, layıkıyla yapılması görüşlerinin ilk üç sırayı işgal ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki etik açıdan okul müdürlerine karşı yükümlülükleri teması kapsamında katılımcıların bazı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

*“Okul müdürü, öğretmenler, öğrenciler, veliler okulun önemli paydaşlardır. Okulun amacına uygun hizmet verebilmesi için bu paydaşların birbiriyle uyum içerisinde çalışması gerekmektedir. Bu uyumun sağlanabilmesi için de her paydaşın sorumluluğunu yerine getirmesi gerekmektedir. Bir öğretmenin okul müdürüne karşı mesleki etik kuralları çerçevesinde en önemli sorumluluğu onun kişiliğine ve temsil ettiği makama saygı duymaktır. Yine kendisine verilen görevleri zamanında ve layıkıyla yerine getirmek, okulda yaşanan olumsuzluklar karşısında kayıtsız kalmamak ve sorunların çözümü noktasında okul müdürüne yardımcı olmak, yönetimle ilgili memnuniyetsizlik ortaya çıktığı zaman açık sözlü ve dürüst olmak öğretmenin sorumlulukları arasındadır.” (K1)*

*“Öğretmenin okul müdürlerine karşı yükümlülükleri: öğretmenlerin derse zamanında girmeleri, verilen görevleri yapmaları, kılık- kıyafete dikkat etmeleri, ders araç ve gereçlerini dikkatli kullanmaları, nöbetlerini tüm kurallara dikkat ederek tutmaları.” (K3)*

*“Bir öğretmen mesleğinin değerlerini sadece sınıf ortamında değil toplumun her bir noktasında göstermek ve yaşatmak zorundadır. Okul ortamında idarecilerine karşı şeffaf olmalı, yapıcı olmalıdır. Eğitim öğretimle ilgili doğru yapılanları alkışladığı gibi mesleki etik değerlere uygun olmayan bir uygulamaya gördüğünde bunları da yapıcı bir şekilde eleştirmekten geri durmamalıdır. Eğitim öğretimle ilgili görüşlerini etkili bir iletişim bağıyla karşılıklı iş birliğinde sürdürmelidir.” (K5)*

*“Bir öğretmenin amirlerine karşı saygı ve dürüstlük içinde davranış sergilemesi gerekmektedir. Kurumda bu davranış biçimiyle personel ve idare arasında olumlu bir bağ oluşabilir. Bir öğretmen profesyonel gelişime özen göstermelidir ki kuruma olan bağı gelişebilsin. Öğrencilere karşı en iyi eğitim öğretim hizmetini verebilsin.” (K6)*

*“Okul müdürü ve öğretmenlerle mesleki açıdan iletişimde bulunup eğitim öğretimde aksayan yönleri ya da eğitime katkıda bulunan çalışmalarını müzakere etmeliyiz. Teknolojik gelişmeleri ve yeni öğretim tekniklerini iş birliği içinde kavramaya çalışmalıyız. Amirlerimizle her türlü diyaloga açık olup gelişmeleri karşılıklı takip etmeli ve eğitim öğretimde tatbik etmeliyiz.” (K7)*

*“Kimsenin kimseden rol çalma hakkı yoktur. Hepimizin birbirimize saygı ve dürüst olma yükümlülüğü var. Birbirimizi yormama sorumluluğumuz var. Okul müdürüyle uyumlu ve çözüm odaklı çalışmak...” (K9)*

*“Saygı ve sevgi çerçevesinde yaklaşım olmalıdır. Görev tanımı neyi emrediyorsa savsaklamadan görevi yerine getirmelidir. Görevlerimizi zamanında eksiksiz yerine getirmek.” (K10)*

*“İyi bir iletişim içerisinde olunmalıdır. Okul müdürü ve meslektaşlarla saygı temelli birlikte hareket edilerek öğrenci lehine çalışılmalıdır.” (K11)*

*“Bireysel bir alanda görev yapmıyoruz. Birlikte balıstığımız birimler ve alanlar var. Okul yönetimi veya idare. Bunlardan birisi. Var olan yönetmelikler içinde kurumun değerini korumaya, eğitime katkı sağlamaya çalışan okulu yönetmelikler içinde yöneten müdürümüze karşı öncelikle bizim de görmek istediğimiz saygınlığı göstermeliyiz. Bu bir kişi meselesi değildir. İnanıyorum ki okul müdürüne duyduğum saygı kadar ben de karşılığını görüyorum.” (K12)*

*“Mesleki açıdan okul müdürümüze meslektaşlarımıza karşı şeffaf olmalı ve onlarla iş birliği içinde, saygı çerçevesinde olumlu bir iklimde çalışmalıyız. Okul müdürünün vermiş olduğu görevleri eksiksiz ve zamanında yerine getirmek.” (K13)*

*“Okul müdürü ve meslektaşlarımızla uyum içinde olmaya özen göstermeli. Tarafımıza gösterilecek iyi niyetler asla istismar edilmemeli, çalışma ortamına zarar verecek söz ve davranıştan uzak durulmalı.” (K14)*

Öğretmenlerin mesleki etik açıdan meslektaşlarına karşı yükümlülükleri teması altında; meslektaşlarına karşı saygılı olmaları; meslektaşlarla diyalog ve iletişim içinde bulunmak; dürüst davranmak; iş birliği yapmak, yardımcı olmak; uyum içerisinde çalışmak; diğer zümrelerle iş birliği yapmak; güler yüzlü olmak; kendinden sonra göreve başlayanlara tecrübelerini aktarmak isimli 8 adet kod bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki etik açıdan meslektaşlarına karşı yükümlülüklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; meslektaşlara karşı saygılı davranılması, meslektaşlarla sürekli diyalog ve iletişimin korunması ve meslektaşlara karşı dürüst davranılması hususları yer

almaktadır. Öğretmenlerin mesleki etik açıdan meslektaşlarına karşı yükümlülükleri teması kapsamında katılımcıların bazı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

*“Okul müdürü, öğretmenler, öğrenciler, veliler okulun önemli paydaşlardır. Okulun amacına uygun hizmet verebilmesi için bu paydaşların birbiriyle uyum içerisinde çalışması gerekmektedir. Bu uyumun sağlanabilmesi için de her paydaşın sorumluluğunu yerine getirmesi gerekmektedir. Öğretmen günün önemli bir bölümünü okulda geçirmektedir. Okulda en çok zaman geçirdiği kişiler arasında meslektaşları gelmektedir. Bir öğretmenin meslektaşlarıyla uyumlu çalışabilmesinin en önemli koşulu meslektaşlarına saygı duymak ve dürüst davranmaktır. İş birliği içerisinde olmak, kendisinde sonra göreve başlayanlara tecrübelerini aktarmakta öğretmenin meslektaşlarına karşı yerine getirmesi gereken yükümlülükleri arasındadır.” (K1)*

*“Empati, dürüstlük, saygı ve sevgi çerçevesinde eğitim ve öğretimde donanımlı bir şekilde ...meslektaşlarımızla güzel ilişkiler içinde olmalıyız.” (K2)*

*“Öğretmenin meslektaşlarına karşı yükümlülükleri: saygılı olmak, eşit görev dağılımlarında bulunmak, diğer zümrelerle iş birliği yapmak, güler yüzlü olmak...” (K3)*

*“Öğretmen arkadaşlarıyla hem branş bazında hem de diğer branştaki meslektaşlarıyla devamlı diyalog halinde kalınmalıdır. Öğrencilerin farklı yönlerinin tespitinde ve onların tam anlamıyla tanınmasında bu diyalog ve fikir alışverişleri çok önemlidir. Kendisinin bireysel olarak fark edemediği bir özelliği bir başka öğretmen arkadaşı gözlemlemiş olabilir.” (K5)*

*“Okul müdürü ve öğretmenlerle mesleki açıdan iletişimde bulunup eğitim öğretimde aksayan yönleri ya da eğitime katkıda bulunan çalışmaları müzakere etmeliyiz. Teknolojik gelişmeleri ve yeni öğretim tekniklerini iş birliği içinde kavramaya çalışmalıyız.” (K7)*

*“İş barışı olarak çalıştığımız sıralı amirlere karşı ve öğrenci-veliye karşı sorumluluk bilinci içinde olmalıyız. Doğru olmalı ve bildiklerimizi de doğru olarak öğretmeliyiz. İyi bir iletişim kurmalı, bunun içinde önce kendimize sonra yakında-uzaya doğru saygılı ve hoşgörülü olmalıyız.” (K8)*

*“Kimsenin kimseden rol çalma hakkı yoktur. Hepimizin birbirimize saygı ve dürüst olma yükümlülüğü var. Birbirimizi yormama sorumluluğumuz var. ...öğretmenlerle eşit ve güçlü iletişim kurmak...” (K9)*

*“İyi bir iletişim içerisinde olunmalıdır. Okul müdürü ve meslektaşlarla saygı temelli birlikte hareket edilerek öğrenci lehine çalışılmalıdır.” (K11)*

*“Bireysel bir alanda görev yapmıyoruz. ...birlikte aynı hedefe varmak için takım arkadaşı olduğumuz meslektaşlarımız var. Öncelikle meslektaşlarımızın mesleklerine saygı duymalarını isterim. Ve aynı takımda olduğumuz için aynı mücadeleyi vermeliyiz. Birimiz az koşarsak, birimiz az mücadele edersek başarı kolay gelmez. Çok çalışıp birbirimize farklı mevkilerde oynasak da yardımcı olmalıyız.” (K12)*

*“Meslektaşlarımızla koordineli bir şekilde yıl içerisinde planlanan çalışmalarını yürütmek.” (K13)*

*“...ve meslektaşlarımızla uyum içinde olmaya özen göstermeli. Tarafımıza gösterilecek iyi niyetler asla istismar edilmemeli, çalışma ortamına zarar verecek söz ve davranıştan uzak durulmalı.” (K14)*

Öğretmenlerin mesleki etik açıdan velilere karşı yükümlülükleri teması altında; iletişime açık olmak; öğrencilerin pedagojik, akademik ve sosyal gelişimleri ile ilgili gerçekçi bilgileri velilerle paylaşmak; velilere karşı şeffaf ve adil olmak; dürüst davranmak; veli ile iş birliği yaparak veliyi de eğitim ortamına katmak; her öğrencinin özel ve kendine ait yeteneklerinin olduğunu veliler benimsetmek; kurum kültürünün velilere kazandırılması amacıyla etkinlikler düzenlenmesine öncülük etmek; okul aile birliği ile okul yönetiminin uyumlu ve verimli çalışması için okul yönetimine ve velilere yardımcı olmak; öğrencilerin bireysel olarak karşılaştığı ve karşılaşması muhtemel durumlar karşısında velileri bilgilendirmek; öğrencilerin yetenekleri ölçüsünde kültürel ve sportif faaliyetlere katılımı konusunda velileri bilgilendirmek; veli toplantısı yapmak; velilere profesyonel ve çözüm odaklı bir yaklaşım göstermek isimli 12 adet kod bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki etik açıdan velilere karşı yükümlülüklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; ilk üç sırada iletişime açık olmak; öğrencilerin pedagojik, akademik ve sosyal gelişimleri ile ilgili gerçekçi bilgileri velilerle paylaşmak; velilere karşı şeffaf ve adil olmak görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerin mesleki etik açıdan velilere karşı yükümlülükleri teması kapsamında katılımcıların bazı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

*“...Eğitim öğretim sürecinin vazgeçilmez parçalarından biri de velilerdir. Bu sürecin daha verimli olabilmesi için öğretmenlerin velilerin sürece daha etkin katılımını sağlaması*

gerekmektedir. Öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin belirli aralıklarla düzenli olarak velilerle paylaşılması, öğrencilerin yetenekleri ölçüsünde kültürel ve sportif faaliyetlere katılım konusunda velilerin bilgilendirilmesi, kurum kültürünün velilere kazandırılması için okul ve öğretmen öncülüğünde veli, öğrenci, öğretmen katılımıyla etkinliklerin düzenlemek. Veliler arasında iş birliğinin geliştirilmesi, okul aile birliği ile okul yönetiminin uyumlu ve verimli çalışması için okul yönetimine ve velilere yardımcı olunması, öğrencilerin bireysel olarak karşılaştığı ve karşılaşması muhtemel durumlar karşısında velileri bilgilendirilmesi öğretmenin velilere karşı yerine getirmesi gereken sorumlulukları arasındadır.” (K1)

“Empati, dürüstlük, saygı ve sevgi çerçevesinde eğitim ve öğretimde donanımlı bir şekilde ...veli ve meslektaşlarımızla güzel ilişkiler içinde olmalıyız.” (K2)

“Öğretmenin velilere karşı yükümlülüğü: öğrenci velisiyle iletişim halinde olmak, öğrencinin pedagojik gelişimini takip edip veliyi bilgilendirmek, veli toplantısı yapmak.” (K3)

“Okul müdürümüze ve öğretmenlerimize karşı öğretmenlik meslek etiğinin değerleri kapsamında tutarlı davranışlar sergilememiz gerekmektedir. Tutarlı olursak sözümüzün ve davranışlarımızın bir ehemmiyeti oluşur karşı tarafta. Öğretmenlik mesleğinde tutarlı davranışlar sergilenmesi o mesleğe olan güven ve saygının artmasına vesile olur. ...Velilerimize karşı şeffaf ve adil olmalıyız. Her sorunu aşmanın birinci yolu öğrenciyi ve aile ortamını iyi analiz edebilmektir. Velilerimizi okula davet ederken eksiklikleri yüzlerine vurmak için değil onlara profesyonel bir yaklaşımla çözüm odaklı eğitim öğretim yöntemlerini kavratarak okul aile birliğini sağlam temeller üzerine kurmalıyız. Her öğrencini özel ve kendine ait yeteneklerinin olduğunu velilerimize kavratmalı ve benimsetmeliyiz.” (K4)

“...Veli açısından bakacak olursak; öğrenciler ilk bilgi ve davranış birikimlerini ailelerinden almaktadır. Yukarıda bahsettiğimiz (doğruluk, adalet, sevgi, saygı, hoşgörü vb.) etik ilkelerini aile doğru bir şekilde çocuğuna empoze etmediğinde öğrenciler okulda öğrendikleriyle ailede kavradıkları arasında ikilem yaşayabilirler. O yüzden öğretmenin öğrenci kadar veli iş birliği üzerinde durarak eğitici kimliğiyle bir bütünlük arz ederek veliyi de eğitim ortamına katmalıdır.” (K5)

“...Adil değerlendirme konusuna değinmek gerekirse öğrenci ve velilere karşı uygulanan bu etik değer öğretmen-öğrenci-veli arasında güvene dayalı bir ilişki oluşmasını bu ilişkinin sağlam temeller üstünde daha da gelişmesini sağlar.” (K6)

“Velilerimizle devamlı irtibat halinde olmalı, onlara öğrencilerle ilgili gerçekçi bilgiler vermeli ve onların her şeyden önce kendine güvenen ahlaklı ve bilgili birey yetişmelerinde katkıda bulunmaları için velilerle iyi bir iletişim ağı kurulmalıdır.” (K7)

“Velilerle ilişkiler ayırım yapılmadan ve adil olarak, gizlilik ilkelerine de uyularak sürdürülmelidir.” (K11)

“Velilerimiz okulun ve sistemin bizim kadar değerli bir ayağıdır. Onlar olamazsa mutlaka bir yanımız eksik kalır. Günümüzde teknoloji iletişim için pek çok alan açmıştır. Mutlaka diyalog içinde olmalı ve birlikte karar alabilmeliyiz. Okulun imkânlarını en iyi şekilde kullanıp eksik alanlarda velilerimizi eğitimin içinde tutmalıyız.” (K12)

“Velilere karşı yükümlülüklerimiz ise öğrencileri ile ilgili her türlü iş ve ilişkilerden haberdar etmek ve iyi bir nesil yetiştirmek. Öğrencilerimize karşı eğitim öğretim sürecinde ilgili olmalı, velilerimizi bilgilendirmeli ve onları da sürece mutlaka dahil etmeliyiz.” (K13)

“Velilerle sürekli iletişim halinde olmaya çalışılmalı.” (K14)

Öğretmenlerin mesleki etik açıdan öğrencilere karşı yükümlülükleri teması altında; rol model olmak; adil davranmak; her öğrenciyi özel görmek ve hissettirmek; öğrencilerle etkili bir iletişim kurmak; derse hazırlıklı gelmek; hoşgörülü olmak; öğrencilerin dersi daha iyi anlamalarını sağlayacak metot ve yöntemleri araştırıp uygulamak; öğrencilerini iyi bir birey olarak yetiştirmek isimli 8 adet kod bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki etik açıdan öğrencilere karşı yükümlülüklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; katılımcıların en fazla öğrencilere rol model olmanın önemi, öğrencilere adil davranma ve her öğrenciyi kendisini özel hissettirme hususlarını vurguladıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin mesleki etik açıdan öğrencilere karşı yükümlülükleri teması kapsamında katılımcıların bazı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“Atatürk’ün “Öğretmenler yeni nesil sizin eseriniz olacaktır. Eserin kıymeti, sizin beceriniz ve fedakârlığınızın derecesiyle orantılı olacaktır.” sözü aslında öğretmenin öğrenciyeye karşı olan yükümlülüğünü en güzel şekilde özetlemektedir. Bu çerçevede öğrencilerimize karşı en önemli

yükümlülüğümüz onlara çok değerli bireyler olduklarını ve bu toplum için ne kadar önemli olduklarını hissettirmektir. Ayrıca onlara adaletli davranmak onlarla etkili bir iletişim kurmak, çağın ihtiyaçlarına ve beklentilerine göre kendimizi yenileyerek onlara rol model olmak yerine getirmemiz gereken yükümlülüklerimiz arasındadır.” (K1)

“Öğrencilerimize karşı en büyük sorumluluğumuz onların iyi bir birey olarak yetiştirilmesidir. İyi bir birey olabilmeleri için onları yetiştiren öğretmenlerinin donanımlarının her şeyiyle tam olması gerekir. Ders hazırlıklarımızı eksiksiz yaparak en güzel şekilde onların kavrayabileceği tarzda derslerimizi tamamlamalıyız. Daha iyi anlamalarına vesile olacak metot ve yöntemleri araştırıp uygulamalıyız.” (K4)

“Her öğrenciyi özel görmek öğretmenlik mesleğinin en büyük kutsalıdır. Her öğrencinin bilgi, beceri ve davranış sergilemedeki yansımaları farklı olabilir. Hatta başarı düzeyleri arasında uçurumlar olabilir. Bu farklılıkları kavramış bir öğretmenin öncelikli hedefi onları mesleki etik değerlerde bir araya getirmektir. Öğrencilerine doğruluk, dürüstlük, güvenilir olma, yenilikleri benimseme, hoşgörüden ayrılmama, kurallara ve insanlara saygılı olma, adaletli olma gibi değerlerden bihaber olan bir öğretmenin, alanında çok başarılı da olsa öğrencilere bu değerler çerçevesinde vereceği pek bir şey olmadığı gibi, onların hayatlarında zararı da büyük olacaktır.” (K5)

“Adil değerlendirme konusuna değinmek gerekirse öğrenci ve velilere karşı uygulanan bu etik değer öğretmen-öğrenci-veli arasında güvene dayalı bir ilişki oluşmasını bu ilişkinin sağlam temeller üstünde daha da gelişmesini sağlar. ...Öğrencilere karşı örnek davranış sergilemek öğrencinin örnek alacağı bir figür oluşturmak öğrencinin gelişimi için çok önemlidir. Her meslektaşımız üzerine düşen sorumluluğu yerine getirdiği takdirde eğitimdeki yükselişimiz kaçınılmaz olacaktır.” (K6)

“Eğitim öğretim sürecinde öğrencilerimize iyi bir rol model olup onlara yol gösterici olmalı aynı zamanda da onların bilgi birikimine katkıda bulunmalıyız.” (K7)

“İş barışı olarak çalıştığımız sıralı amirlere karşı ve öğrenci-veliye karşı sorumluluk bilinci içinde olmalıyız. Doğru olmalı ve bildiklerimizi de doğru olarak öğretmeliyiz. İyi bir iletişim kurmalı, bunun içinde önce kendimize sonra yakında-uzaya doğru saygılı ve hoşgörülü olmalıyız.” (K8)

### Katılımcıların Bir Öğretmen Olarak Etik Karar Alma Konusundaki Yaklaşımları

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere üçüncü sırada yöneltilen “Bir öğretmen olarak etik karar alma konusundaki yaklaşımlarınız nelerdir?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Katılımcıların Bir Öğretmen Olarak Etik Karar Alma Konusundaki Yaklaşımlarına İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f	Katılımcı
Adalet ve Eşitlik Odaklı Yaklaşımlar	Adaletli olmak	5	K4,6,9,13,14
	Bütün öğrencilere eşit mesafede olmak	3	K4,11,13
	Ölçme ve değerlendirme sürecinde dikkatli ve adil olmak	3	K2,13,14
	Mesleki etik kuralları çerçevesinde objektif kararlar almak	2	K1,3
	Alınan kararlar genel ahlak kuralları ile uyumlu olmak	1	K10
	Mevzuat hükümlerini dikkate almak	1	K13
	Öğrencinin faydasını incelemek	1	K6
	Tüm paydaşları (okul müdürü, öğretmenler, öğrenciler, veliler) karar alma sürecine dahil etmek	1	K1
Empati ve İnsan Odaklı Yaklaşımlar	Vicdanlı olmak	4	K1,5,9,13
	İnsanlara empati ve hoşgörü göstermek	2	K5,13
	Kişisel verilerin korunmasına dikkat etmek	2	K3,10
	Bireysel farklılıklara saygılı olmak	1	K5
	Ekip anlayışını benimsemek	1	K5
	Emek vermek, sabırlı olmak	1	K12
	İnsanlara değer vermek	1	K12
	Öğrencileri olduğu gibi kabul etmek	1	K4
	Rencide edici, dışlayıcı davranışlardan kaçınmak	1	K10
	Saygı ve dürüstlük kavramlarını ilke edinmek	1	K4
	Etik ve Sorumluluk Odaklı Yaklaşımlar	Yapıcı ve etkili iletişimde bulunmak	3
Örnek ve iyi rol model olma sorumluluğu ile hareket etmek		2	K2,8
Temsil yeteneği yüksek ve etik kuralları en üst düzeyde hayatına tatbik edecek bireyler yetiştirmeyi hedeflemek		2	K5,7
Etik başvurularda bir üst makamdan izin almak		1	K3
Gerçekçi olmak		1	K6
Helal para kazanma amacıyla hareket etmek		1	K9

İdeolojik kaygılardan uzak durmak	1	K4
Öğrencilerle proje yaparken velilerinden izin belgesi almak	1	K3
Sosyal medya paylaşımlarında öğrencinin iznini almak	1	K3
Yapılacak işi iyi ve doğru yapmaya çalışmak	1	K9
Yeni eğitim ve öğretim metotlarına açık olmak	1	K5

Tablo 4 incelendiğinde; katılımcıların bir öğretmen olarak etik karar alma konusundaki yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin; adalet ve eşitlik odaklı yaklaşımlar; empati ve insan odaklı yaklaşımlar; etik ve sorumluluk odaklı yaklaşımlar olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir.

Katılımcıların bir öğretmen olarak etik karar alma konusunda adalet ve eşitlik odaklı yaklaşımlar teması altında; adaletli olmak; bütün öğrencilere eşit mesafede olmak; ölçme ve değerlendirme sürecinde dikkatli ve adil olmak; mesleki etik kuralları çerçevesinde objektif kararlar almak; alınan kararlar genel ahlak kuralları ile uyumlu olmak; mevzuat hükümlerini dikkate almak; öğrencinin faydasını öncелеmek; tüm paydaşları (okul müdürü, öğretmenler, öğrenciler, veliler) karar alma sürecine dahil etmek isimli 8 adet kod bulunduğu görülmektedir. Adalet ve eşitlik odaklı yaklaşımlar teması kapsamında katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

*“Mesleğimizle ilgili ya da başka konularda birçok fikre sahip olabiliriz. Sahip olduğumuz fikirlerle ilgili belki de en zor aşama karar verme aşamasıdır. Çünkü bu aşama kişinin karakterinden, vicdanından, yaşantısından, çevresinden etkilenmektedir. Bu nedenle mesleğimizle ilgili karar alırken mesleki etik kuralları çerçevesinde objektif kararlar almalıyız. Mesleki etik kurallarına uygun kararlar almadığımız takdirde kurum içerisinde telafisi mümkün olmayan mağduriyetlere neden olabiliriz. İnsanoğlu duygusal bir varlık olduğu için öznel kararlar almaya daha yatkındır. Ancak öğretmenlik mesleği profesyonel bir şekilde yapılması gereken etik kuralları olan bir meslektir. Kurumlarda alınan kararlar birçok kişiyi etkilemektedir. Bu nedenle karar alınmadan önce kurum içerisinde yer alan tüm paydaşlar (okul müdürü, öğretmenler, öğrenciler, veliler) karar alma sürecine dahil edilmeli fikir alışverişinde bulunulmalı ve fikir birliği sağlanarak karar alınmalıdır.” (K1)*

*“Bir öğretmen olarak sınav değerlendirmede adil olmak.” (K2)*

*“Etik karar alırken objektif olmak.” (K3)*

*“Her öğrencisine eşit mesafede olmalıdır. ...herhangi bir durum karşısında doğru olanı, adil olanı tercih etmeli...” (K4)*

*“Etik karar alma noktasında birinci önceliğim öğrencinin faydasına olmasıdır. Aldığımız bir karar kuruma ve öğrenciye fayda sağlamıyorsa bu kararın geçerliliği benim için her zaman bir tartışma konusu olacaktır. ...Alınan kararların aynı zamanda adaletli ve adil olarak uygulanabilir olması gerekmektedir. Bu yaklaşıma sahip olmayan her kural kurum uyumunu bozar ve kuruma saygıyı ve inancı zedeler.” (K6)*

*“Adaletle riayet ederek sorumluluk bilinci ile kimseyi incitmeden hareket etmelidir.” (K9)*

*“Alınan kararlar sevgi ve saygı çerçevesinde olmalı, genel ahlak kuralları ile uyumlu olmalıdır.” (K10)*

*“Etik kararlar herkese karşı aynı olmalıdır. Kişilere göre değişkenlik göstermemelidir. Benim kararım bu demek değil de hakkaniyet çerçevesinde ve dürüstlikle olmalıdır.” (K11)*

*“Öğrencilere eşitlikçi, empati duygusuyla, sevgi anlayışıyla yaklaşılmalıdır diye düşünüyorum. ...Ölçme, değerlendirme sürecinde dikkatli olmalı, adaletli davranmalıyız. Karar alma sürecinde öncelikle konuları yönetmelikler ve mevzuat hükümlerini dikkate alırım.” (K13)*

*“Bir öğretmen öğrenciler arasında adaleti mutlaka sağlamalıdır. ...Not konusunda da bu hassasiyeti göstermeli. Bireysel ilişkilerde not işlerini asla karıştırmamalıdır.” (K14)*

Katılımcıların bir öğretmen olarak etik karar alma konusunda empati ve insan odaklı yaklaşımlar teması altında; vicdanlı olmak; insanlara empati ve hoşgörü göstermek; kişisel verilerin korunmasına dikkat etmek; bireysel farklılıklara saygılı olmak; ekip anlayışını benimsemek; emek vermek, sabırlı olmak; insanlara değer vermek; öğrencileri olduğu gibi kabul etmek; rencide edici, dışlayıcı davranışlardan kaçınmak; saygı ve dürüstlük kavramlarını ilke edinmek isimli 10 adet kod bulunduğu görülmektedir. Empati ve insan odaklı yaklaşımlar teması kapsamında katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*“Sahip olduğumuz fikirlerle ilgili belki de en zor aşama karar verme aşamasıdır. Çünkü bu aşama kişinin karakterinden, vicdanından, yaşantısından, çevresinden etkilenmektedir. Bu nedenle mesleğimizle ilgili karar alırken mesleki etik kuralları çerçevesinde objektif kararlar*

*almalıyız. Mesleki etik kurallarına uygun kararlar almadığımız takdirde kurum içerisinde telafisi mümkün olmayan mağduriyetlere neden olabiliriz.” (K1)*

*“Öğrencilerden elde edilen bilgileri kullanırken kişisel verilerin korunmasına dikkat etmek.” (K3)*

*“Öğrencilerini olduğu gibi kabul etmelidir. Onları şekillendirirken kendine göre değil mesleki etiğe uygun şekillendirmelidir. ...saygı ve dürüstlük kavramını kendine öncü edinip öğrencilere ve topluma örnek şahsiyet olma mücadelesini sürdürmelidir.” (K4)*

*“Bir öğretmen olarak etik karar almada en büyük yaklaşımım vicdanlı olabilmektir. Vicdanımda olumlu yansımaları olmayan, vicdanıma hitap etmeyen ve vicdanımda yorumlayamadığım hiçbir kararı uygulamam. Vicdanınızda adaletli olduğuna inandığınız, dürüstlüğünü yansıttığınız, çalışkanlığınızı ortaya koyduğunuz bildiğiniz, güzel örnekler oluşturacağına inandığınız her şey etik değerler kapsamında öğrenciye ve topluma aktarılabilir. Günümüzün sadece maddi yönünü hedef olarak benimsetilmiş gençlerine karşın, çözüme hoşgörüsüyle yaklaşabilen, bireysel farklılıkları sevgi saygı çerçevesinde kabul eden, ...sadece kendini değil ekip anlayışını benimsemiş, ...bireyler yetiştirmeyi hedef olarak gören yaklaşımı benimserim.” (K5)*

*“Öz mutluluk, vicdanımın sesini, ...düşünerek hareket ediyorum.” (K9)*

*“Kişinin özeli ifşa olmamalı. Rencide edici dışlayıcı davranışlardan kaçınılmalıdır.” (K10)*

*“Öğretmenlik toplumda her zaman değerini korumuştur. Her alanda olduğu gibi eğitimde de değişimler olacaktır. Olmalıdır da. Değer görmek istersek değer vermeliyiz. Hatta fedakâr olmalıyız. Mesleğimizi severek yapmalıyız. Öğretmenlik ek iş olmamalı. Emek vermeliyiz. Eğitimin karşılığı kısa surede alınmaz. Sabırlı olmalıyız. Mutlaka bir gün karşılığını alırız.” (K12)*

*“Öğrencilere eşitlikçi, empati duygusuyla, sevgi anlayışıyla yaklaşılmalıdır diye düşünüyorum. Onları dinlemeli, anlamalı ve karar alma süreçlerinde rehber olmalıyız. ...En sonunda aldığım kararı vicdan süzgecinden geçiririm.” (K13)*

Katılımcıların bir öğretmen olarak etik karar alma konusunda etik ve sorumluluk odaklı yaklaşımlar teması altında; yapıcı ve etkili iletişimde bulunmak; örnek ve iyi rol model olma sorumluluğu ile hareket etmek; temsil yeteneği yüksek ve etik kuralları en üst düzeyde hayatına tatbik edecek bireyler yetiştirmeyi hedeflemek; etik başvurularında bir üst makamdan izin almak; gerçekçi olmak; helal para kazanma amacıyla hareket etmek; ideolojik kaygılardan uzak durmak; öğrencilerle proje yaparken velilerinden izin belgesi almak; sosyal medya paylaşımlarında öğrencinin iznini almak; yapılacak işi iyi ve doğru yapmaya çalışmak; yeni eğitim ve öğretim metotlarına açık olmak isimli 11 adet kod bulunduğu görülmektedir. Etik ve sorumluluk odaklı yaklaşımlar teması kapsamında katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*“Öğrencilerimize dürüstlük, emeğe saygı konusunda iyi rol model olma, etkili iletişimde kalabilmek benim için önemli kriterlerdir.” (K2)*

*“Öğrencilerle proje yapılırken velilerden izin belgesinin alınmak. Sosyal medya paylaşımlarında öğrenci iznini alıp paylaşmak. Etik başvurular yapmak istediğimizde bir üst makamdan izin almak.” (K3)*

*“Onları şekillendirirken kendine göre değil mesleki etiğe uygun şekillendirmelidir. İdeolojik kaygılardan uzak durmalı onları mesleki etik kuralları nezdinde yetiştirmeli ve kuşatmalıdır.” (K4)*

*“Günümüzün sadece maddi yönünü hedef olarak benimsetilmiş gençlerine karşın, ...iletişim noktasında yapıcı olan, ...yeni eğitim ve öğretim metotlarına açık ve kendini güncelleyebilen, temsil yeteneği yüksek ve etik kuralları en üst düzeyde hayatına tatbik edebilen bireyler yetiştirmeyi hedef olarak gören yaklaşımı benimserim.” (K5)*

*“Aldığımız ve alınan kararların gerçekçi olması da çok hassas bir noktadır. Gerçekçi olmayan kararlar uygulama noktasında her zaman problem çıkaracaktır.” (K6)*

*“Öğretmenlik mesleğinin en önemli kuralının meslek etiğine sahip olunması olduğunu düşünüyorum. Eğitim öğretim hayatında karşılaşılabilecek farklı olaylar karşısında meslek etiğine uygun kararlar alıp öğrencileri dürüst, doğru, empati yeteneğine sahip bir birey olarak yetiştirmeliyiz. Öğrencilerimize hayatta en önemli şeyin bizi biz yapan bu etik değerlerin olduğunu yaşayarak ve yaşatarak vermek olduğunu düşünüyorum.” (K7)*

*“Bu mesleği icra ederken rol-model olma zorunluluğu vardır. Görevimiz sadece bilgi aktarımı değil bilgiyi aktarırken örnek olma sorumluluğumuz da vardır. Sözlerimizle ve davranışlarımızla gençlerimize iyi bir örneklik göstermeliyiz.” (K8)*

*“Öncelikli olarak “Allah iyilik eden ve işini en güzel yapan kullarını sever.” ayeti kerimesi mucibince işimi güzel yapmam Allah’ın sevgisini kazanmama vesile olacağı için bu hassasiyetle güzel iş yapma adına yaptığımız işi iyi ve doğru yapmalıyız, liyakat önemlidir. ...helal para kazanma arzusunu düşünerek hareket ediyorum.” (K9)*

*“Okul Müdürü, idareciler, meslektaşlar, veliler ve öğrenciler ile saygı dahilinde etkili bir iletişim, profesyonel davranışlarla kişisel gelişime önem vermek ve zaman ayırmak istediğimiz hedefe bizi kolaylıkla ulaştırabilir.” (K11)*

## SONUÇ

Anadolu Lisesi öğretmenlerinin meslek etiği ile ilgili görüşleri üzerine yapılan araştırma sonuçlarına göre;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki etik normlar hakkındaki görüşleri; öğrencilere yönelik etik normlarla ilgili görüşler; eğitim mesleğine yönelik etik normlarla ilgili görüşler; eğitimciler ve okul yönetimine yönelik etik normlarla ilgili görüşler; veliler ve topluma yönelik etik normlarla ilgili görüşler olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik mesleki etik normlarla ilgili görüşler teması altında; öğretmenin, bilgisi, alan hakimiyeti, giyimi, nezaketi, sevgi ve saygısı, dürüstlük, adalet, sırdışlık, okuma alışkanlığı, konularında öğrencilerine iyi rol model olması; öğretmenin öğrencilere karşı saygılı; adil ve dürüst olması gerektiği; öğrencilerin özel hayatları ve durumları ile ilgili gizlilik ve güvenilirlik ilkelerine dikkat edilmesi vurgulanmış ve her öğrenciye değer vermenin ve kendini özel hissettirmenin önemine değinilmiştir. Ayrıca, mesleğin etik temelini sevginin oluşturduğu; öğretmenin öğrencilerine güven vermesi ile fikri ve ideolojik tercihlerini öğrencilere yansıtmaması gerektiği belirtilerek, mesleki etik değerlerini öğrencisine kavratılabilen öğretmenin temel amacının öğrencilerinin iyi bir birey olarak yetişmelerini sağlamak olduğu dile getirilmiştir. Yanlış bir davranışıyla karşılaşıldığında, öğretmenin öğrenciyi incitmeden uyarması ve hata yapmasını önlemesi; öğrencisinde ilgi ve merak uyandırarak öğrenme arzusunu artırması; öğretmenin öğrencilerinin problemlerini çözmelerine yardımcı olması gerektiği belirtilmiş ve öğretmenin önce yaşayan sonra yaşadıklarını anlatan ve öğreten kişi olarak kabul edilmesi gerektiği görüşüne yer verilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik mesleki etik normlarla ilgili görüşleri incelendiğinde; katılımcılarca üzerinde en fazla üzerinde durulan ve en sık tekrar edilen görüşün öğretmenin, bilgisi, alan hakimiyeti, giyimi, nezaketi, sevgi ve saygısı, dürüstlük, adalet, sırdışlık, okuma alışkanlığı, konularında öğrencilerine iyi rol model olması gerektiği olmuştur. Katılımcılar insanı yücelten etik değerlerin öğrencilere aktarılmasının en etkili yolunun bu değerleri yaşayarak göstermek olduğu görüşündedirler. İyi rol model olma görüşünden sonra en sık tekrarlanan görüşler ise öğretmenlerin öğrencilerine karşı saygılı, adil ve dürüst olması gerektiğine ilişkin görüşlerdir. Öğretmenlerin eğitim mesleğine yönelik etik normlarla ilgili görüşleri teması altında ise; öğretmenlerin sosyal, kültürel ve mesleki açıdan kendilerini geliştirmesi ve yenilemesi; mesleğe başlarken yapılan yeminin mesleki etik kurallarının kabul edildiği anlamına geleceği; herhangi bir suç işlenmediği sürece mesleki etik kurallara uymamanın bir yaptırımının bulunmadığı; mesleki etik kurallarına uyulmasının önemli ölçüde kişinin vicdanına ve karakterine bağlı olduğu; mesleki etik kurallarının her öğretmen tarafından aynı ölçüde benimsenmesi ve uygulanmasının düşünülemeyeceği; öğretmenin önce kendisine sonra meslektaşlarına, öğrenci ve velilere saygılı olması gerektiği; öğretmenlik mesleğinin adanmışlık gerektiren bir meslek olduğu hususları dile getirilmiştir. Öğretmenlerin eğitim mesleğine yönelik mesleki etik normlarla ilgili görüşleri incelendiğinde; araştırmaya katılanların en fazla öğretmenlerin sosyal, kültürel ve mesleki açıdan kendilerini geliştirmeleri ve yeniliklere ayak uydurmalarını vurguladıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin eğitimciler ve okul yönetimine yönelik etik normlarla ilgili görüşleri teması altında; kamu malının kullanımında lüks ve israfa kaçılmamasında öğretmenlerin doğru rol-model olma sorumluluğu; mesleki etik kurallarına uyulan okulların daha başarılı olacağı ve dolayısıyla mesleki hazzı artan kurum çalışanlarının kuruma olan bağlılığının artacağı, mesleki etik kurallarının benimsenmesi ve uygulanması sonucunda kurum kültürünün oluşacağı, kurum kültürüne sahip okulların ise akademik ve sosyal açıdan daha başarılı olacağı; öğretmenlerin öğrencilere yönelik güvenlik tehditleri konusunda mesleki eğitim alması gerektiği görüşleri dile getirilmiştir. Öğretmenlerin veliler ve topluma yönelik etik normlarla ilgili görüşleri teması altında; öğretmenin, toplumdaki etik normları temsil konumunun farkında olması gerektiği, meslek etiği normlarını uygulamak ve öğrencilere benimsetmenin toplumumuzu kurallara uyan, uyumlu, gelişen koşullara ayak uydurabilen bir toplum haline getirebileceği hususlarına dikkat çekilmiştir. Bu araştırmanın bulgularına benzer bulgular Öztürk’ün (2010) öğrenci ve veli sorumluluğu üzerine yaptığı çalışmada da görülebilir. Benzer bulgular Arends (1991), Demirci (2000) ve Erden’in (2001) konuya hâkim olma ve öğrenciler için hem mesleki hem de kişisel olarak yeterli olma konusundaki araştırmalarında ve bu çalışmada eğitimciler tarafından ilk sırada değerlendirilen "mesleki yeterlilik" konusunda da görülebilir. Öztürk (2010) ve Thompson (1997) tarafından yapılan araştırmaların, öğrencilere benzersiz kişiler olarak davranma ve onların ihtiyaçlarına saygı ve hürmetle yaklaşma bulguları, bu araştırmanın "değer etiği" alt temasıyla örtüşmektedir. Öğrencilere karşı yükümlülükler açısından rol model olma ve etik ilkelere

(sevgi, saygı ve hoşgörü) uygun davranma bulguları ile bu araştırmanın "rol model olma" ve "etik ilkeler" başlıkları Şakar'ın (2010) çalışmasındaki bulgularla benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin mesleki etik açıdan okul müdürlerine, meslektaşlarına, öğrenci ve velilere karşı yükümlülüklerine dair katılımcı görüşlerinin; öğretmenlerin mesleki etik açıdan okul müdürlerine karşı yükümlülükleri; öğretmenlerin mesleki etik açıdan meslektaşlarına karşı yükümlülükleri; öğretmenlerin mesleki etik açıdan velilere karşı yükümlülükleri; öğretmenlerin mesleki etik açıdan öğrencilere karşı yükümlülükleri olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Öğretmenlerin mesleki etik açıdan okul müdürlerine karşı yükümlülükleri teması altında; okul müdürünün kişiliğine ve temsil ettiği makama saygı duymak; uyum içerisinde çalışmak; verilen görevleri zamanında ve layıkıyla yerine getirmek; amirlerine karşı dürüst davranmak; ders araç ve gereçlerini dikkatli kullanmak; derse zamanında girmek; kılık ve kıyafetine dikkat etmek; mesleki etik değerlere uygun olmayan bir uygulamaya gördüğünde yapıcı bir şekilde eleştirmekten çekinmemek; nöbetlerini tüm kurallara dikkat ederek tutmak; okul müdürüyle çözüm odaklı çalışmak; okul ortamında idarecilerine karşı şeffaf ve yapıcı olmak; okulda yaşanan sorunlara kayıtsız kalmamak ve çözümünde okul müdürüne yardımcı olmak; profesyonel gelişime özen göstermek; yeni öğretim tekniklerini takip etme ve kavrama kodlarına yer verilmiştir. Öğretmenlerin mesleki etik açıdan okul müdürlerine karşı yükümlülüklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; okul müdürünün kişiliğine ve temsil ettiği makama saygı gösterilmesi, yöneticilerle uyum içerisinde çalışılması ve verilen görevlerin zamanında, layıkıyla yapılması görüşlerinin ilk üç sırayı işgal ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki etik açıdan meslektaşlarına karşı yükümlülükleri teması altında ise; meslektaşlarına karşı saygılı olmaları; meslektaşlarla diyalog ve iletişim içinde bulunmak; dürüst davranmak; iş birliği yapmak, yardımcı olmak; uyum içerisinde çalışmak; diğer zümrelerle iş birliği yapmak; güler yüzlü olmak; kendinden sonra göreve başlayanlara tecrübelerini aktarmak kodları bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki etik açıdan meslektaşlarına karşı yükümlülüklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; meslektaşlara karşı saygılı davranılması, meslektaşlarla sürekli diyalog ve iletişimin korunması ve meslektaşlara karşı dürüst davranılması hususları yer almaktadır. Öğretmenlerin mesleki etik açıdan velilere karşı yükümlülükleri teması altında da; iletişime açık olmak; öğrencilerin pedagojik, akademik ve sosyal gelişimleri ile ilgili gerçekçi bilgileri velilerle paylaşmak; velilere karşı şeffaf ve adil olmak; dürüst davranmak; veli ile iş birliği yaparak veliyi de eğitim ortamına katmak; her öğrencinin özel ve kendine ait yeteneklerinin olduğunu velilerle benimsetmek; kurum kültürünün velilere kazandırılması amacıyla etkinlikler düzenlenmesine öncülük etmek; okul aile birliği ile okul yönetiminin uyumlu ve verimli çalışması için okul yönetimine ve velilere yardımcı olmak; öğrencilerin bireysel olarak karşılaştığı ve karşılaşması muhtemel durumlar karşısında velileri bilgilendirmek; öğrencilerin yetenekleri ölçüsünde kültürel ve sportif faaliyetlere katılımı konusunda velileri bilgilendirmek; veli toplantısı yapmak; velilere profesyonel ve çözüm odaklı bir yaklaşım göstermek kodları bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki etik açıdan velilere karşı yükümlülüklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; ilk üç sırada iletişime açık olmak; öğrencilerin pedagojik, akademik ve sosyal gelişimleri ile ilgili gerçekçi bilgileri velilerle paylaşmak; velilere karşı şeffaf ve adil olmak görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerin mesleki etik açıdan öğrencilere karşı yükümlülükleri teması altında ise; rol model olmak; adil davranmak; her öğrenciyi özel görmek ve hissettirmek; öğrencilerle etkili bir iletişim kurmak; derse hazırlıklı gelmek; hoşgörülü olmak; öğrencilerin dersi daha iyi anlamalarını sağlayacak metot ve yöntemleri araştırıp uygulamak; öğrencilerini iyi bir birey olarak yetiştirmek hususları dile getirilmiştir. Öğretmenlerin mesleki etik açıdan öğrencilere karşı yükümlülüklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; katılımcıların en fazla öğrencilere rol model olmanın önemi, öğrencilere adil davranma ve her öğrenciye kendisini özel hissettirme hususlarını vurguladıkları anlaşılmaktadır. Öztürk (2010) ve Thompson (1997) tarafından yapılan araştırmaların, verimli çalışması için okul yönetimine ve velilere yardımcı olmak; öğrencilerin bireysel olarak karşılaştığı ve karşılaşması muhtemel durumlar karşısında velileri bilgilendirmek; öğrencilerin yetenekleri ölçüsünde kültürel ve sportif faaliyetlere katılımı konusunda velileri bilgilendirmek; veli toplantısı yapmak; velilere profesyonel ve çözüm odaklı bir yaklaşım gösterme konularında benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre; katılımcıların bir öğretmen olarak etik karar alma konusundaki yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin; adalet ve eşitlik odaklı yaklaşımlar; empati ve insan odaklı yaklaşımlar; etik ve sorumluluk odaklı yaklaşımlar olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir. Katılımcılar bir öğretmen olarak etik karar almada adalet ve eşitlik odaklı yaklaşımlar teması altında; adaletli olmak; bütün öğrencilere eşit mesafede olmak; ölçme ve değerlendirme sürecinde dikkatli ve adil olmak; mesleki etik kuralları çerçevesinde objektif kararlar almak; alınan kararlar genel ahlak kuralları ile uyumlu olmak; mevzuat hükümlerini dikkate almak; öğrencinin faydasını incelemek; tüm paydaşları (okul müdürü, öğretmenler, öğrenciler, veliler) karar alma sürecine dahil etmek görüşlerini dile getirmişlerdir. Katılımcılar bir öğretmen olarak etik karar almada empati ve insan odaklı yaklaşımlar teması altında; vicdanlı olmak; insanlara empati ve hoşgörü göstermek; kişisel verilerin korunmasına dikkat etmek; bireysel farklılıklara saygılı olmak; ekip anlayışını benimsemek; emek vermek, sabırlı olmak; insanlara değer vermek; öğrencileri olduğu gibi kabul etmek; rencide edici, dışlayıcı davranışlardan kaçınmak; saygı ve dürüstlük kavramlarını ilke edinmek görüşlerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar bir öğretmen olarak etik karar almada etik ve sorumluluk odaklı yaklaşımlar teması altında; yapıcı ve etkili iletişimde bulunmak; örnek ve iyi rol model olma sorumluluğu ile hareket etmek; temsil yeteneği yüksek ve etik kuralları en üst düzeyde hayatına tatbik edecek



bireyler yetiştirmeyi hedeflemek; etik başvurularında bir üst makamdan izin almak; gerçekçi olmak; helal para kazanma amacıyla hareket etmek; ideolojik kaygılardan uzak durmak; öğrencilerle proje yaparken velilerinden izin belgesi almak; sosyal medya paylaşımlarında öğrencinin iznini almak; yapılacak işi iyi ve doğru yapmaya çalışmak; yeni eğitim ve öğretim metotlarına açık olmak hususlarını vurgulamışlardır. Bu araştırmadaki adil olmak alt teması ile Özdemir (2007) ve Işık'ın (2007) araştırmalarındaki adaletli olmak sonuçları benzerlik göstermektedir. Carney-Hall'ın (2008) ve Stout'un (2009) araştırmalarındaki adaletli olmak; bütün öğrencilere eşit mesafede olmak; ölçme ve değerlendirme sürecinde dikkatli ve adil olmak; mesleki etik kuralları çerçevesinde objektif kararlar almak temaları ile benzerlik göstermektedir.

**Öneriler:**

Öğretmenler, öğrencilere iyi birer rol model olmalı ve mesleki etik değerleri yaşayarak göstermelidir. Bu nedenle, öğretmenlerin bilgi, alan hakimiyeti, giyim, nezaket, sevgi ve saygı, dürüstlük, adalet gibi konularda öğrencilere iyi örnek olmaları için çaba göstermeleri önemlidir.

Öğretmenler, öğrencilere saygılı, adil ve dürüst bir şekilde yaklaşmalıdır. Her öğrencinin özel hayatı ve durumuyla ilgili gizlilik ve güvenilirlik ilkelerine dikkat etmeleri gerekmektedir. Her bir öğrencinin değerli olduğunu hissettirmek ve kendini özel hissetmesini sağlamak da önemlidir.

Öğretmenler, eğitim mesleğine yönelik etik normlara uymalı ve sürekli olarak kendilerini geliştirmeli, yeniliklere ayak uydurmalıdır. Mesleki etik kurallarını benimsemek ve uygulamak, öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerindedir. Yaptıkları işe adanmışlık göstermeleri, öğrencilerin başarısı için önemlidir.

Öğretmenler, eğitimciler ve okul yönetimiyle ilişkilerinde saygılı olmalı ve mesleki etik kurallarına uyum sağlamanın okulun başarısını artıracığına inanmalıdır. Aynı zamanda, güvenlik tehditleri gibi konularda da mesleki eğitim almaları ve bu konuda bilinçli olmaları önemlidir. Veliler ve toplumla iletişimde ise, öğretmenlerin toplumdaki etik normları temsil etme sorumluluğuna sahip olduğunu bilmeleri ve mesleki etik değerleri uygulamaları, toplumun gelişimine katkıda bulunabilecekleri önemli bir noktadır.

## KAYNAKÇA

Arends, R. (1991). *Learning to teach*. Newyork: MacGraw-Hill Company

Atabek, M. (2003). Denetim etiği. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (304), 6-9.

Aydın, İ. (2002). Yönetmelik mesleki ve örgütsel etik (1. Baskı). Pegem A Yayıncılık

Battal, N. (2003, 21-23 Mayıs). Cumhuriyet Üniversitesi'nin Açılışında Yaptığı Konuşma, Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu [Konferans Sunumu]. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Çelikkaya, H. (2009). Eğitim bilimlerine giriş: Eğitimcilik ve öğretmenlik (4. Baskı). Nobel Yayıncılık

Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237

Demirci, Ö. (2000). Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı. Ankara: Pegem A

Erden, M. (1999). Öğretmenlik mesleğine giriş. Alkım Yayınları

Erden, M. (2001). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım

Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği: Öğretmenlik Mesleğine Giriş (2.Baskı). (Özden, Y. Ed.). Pegem A Yayıncılık.

Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Hall, K. C. (2008). Understanding current trends in family involvement. *New Directions for student services*. 122, 3-14. Web:<http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/119815735/PDFSTAR> adresinden edinilmiştir.

Işık, H. (2007). *Okulöncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının anne-baba görüşlerine dayalı olarak incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Kuran, K. (2002). Öğretmenlik mesleği (niteliği ve özellikleri): Öğretmenlik mesleğine giriş (Türkoğlu, A. Ed.). Mikro Yayınları

- Kümbetoğlu, B. (2019). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma* (6. Basım). İstanbul: Bağlam Yayıncılık
- Neuman, W. L. (2006). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar I-II*. Cilt (Çev: Sedef Özge), (7. Basım). İstanbul: Yayın Odası.
- Özmen, F. & Güngör, A. (2008). Eğitim denetiminde etik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 137-155.
- Öztürk, Ş. (2010). "The opinions of preschool teachers about ethical principles", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 393-418.
- Stout, A. (2009). *Comparing rural parent and teacher perspectives of parental involvement: A mixed methods study*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Walden University College Of Education, USA
- Şakar, M. C. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin etik görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Şen, M. L. (2014). Kamu görevlileri etik rehberi (4. Baskı). <https://www.dmo.gov.tr/Files/IcerikYonetimi/ANKARA/Belgeler/EtikKomisyonu/etikrehberi.pdf> (23.02.2023 tarihinde erişilmiştir). Erişim: 12.03.2023.
- Şentürk, C. (2009). Öğretmenlik mesleğinde etik. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 10(111), 25-29.
- Şişman, M. & Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Tanrıoğen, A. (2002). Öğretmenlik mesleğinde yeni yönelimler: Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Türkoğlu A. Ed.). Mikro Yayınları
- Thompson, M. (1997). *Professional ethics and the teacher: Toward a general teaching council*. England: Trentham Books Limited
- Türkoğlu, A. (2011). 109 soruda eğitim bilimine giriş. Teknofset Matbaacılık
- Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2009). Öğretmen adaylarının mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *İş Ahlakı Dergisi*, 2(2), 71-88.

## Örgütsel Güven ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

*Evaluation of Teachers' Views on Organizational Trust*

### 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. Araştırmanın analizi için verilerden uygun tema ve kategoriler oluşturulmuş uygun kodlamalarla içerik analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin güven konusunda yaşadığı sorunlar üç temada toplanmıştır: Bu sorunlar okul idarecileri kaynaklı güven sorunları, öğrenci kaynaklı güven sorunları ve çevre kaynaklı güven sorunlarıdır. Okul idarecileri kaynaklı güven sorunları, eşit davranılmama, tutarsız tutum ve uygulamalar, baskı, mobbing gibi faktörlerden kaynaklanmaktadır. Öğrenci kaynaklı güven sorunları, ailenin çocuğunu tam olarak tanıyamaması, düşük eğitilmiş velilerin desteği eksikliği gibi nedenlerle ortaya çıkmaktadır. Çevre kaynaklı güven sorunları ise seyyar satıcılar, kültürel farklılıklar, cezaevi yakınlığı gibi faktörlerle ilişkilendirilmektedir. Öğretmenler örgütsel güvenin oluşması için adil yönetim, iş birliği, uyum, etkili iletişim gibi gerekliliklerin önemini vurgulamaktadır. Yüksek örgütsel güven olumlu etkiler yaratırken, düşük örgütsel güven öğretmenlerde çaresizlik, motivasyon düşüklüğü gibi olumsuz etkilere yol açmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Güven, Örgütsel Güven, Öğretmen Görüşleri

### 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. For the analysis of the research, appropriate themes and categories were created from the data and content analysis was performed with appropriate coding. The problems experienced by teachers in terms of trust were categorized under three themes: These problems are trust problems caused by school administrators, trust problems caused by students and trust problems caused by the environment. Trust problems stemming from school administrators are caused by factors such as unequal treatment, inconsistent attitudes and practices, pressure, and mobbing. Student-induced trust problems arise due to factors such as the family's inability to fully recognize their child, lack of support from low-educated parents. On the other hand, trust problems stemming from the environment are associated with factors such as peddlers, cultural differences, and proximity to prisons. Teachers emphasize the importance of requirements such as fair management, cooperation, harmony and effective communication for organizational trust. While high organizational trust creates positive effects, low organizational trust leads to negative effects such as helplessness and low motivation.

**Keywords:** Trust, Organizational Trust, Teacher Opinions

### GİRİŞ

Güven konusu birçok akademik alanın odak noktası olmuş ve literatürde çeşitli açılardan tartışılmıştır. Worchel (1979) bu çeşitli bakış açılarını üç kategoriye ayırmıştır: Kişilik kuramcılarının güvenin kişilik kökenlerinden ve bireyin geçmişteki psiko-sosyal gelişiminden kaynaklandığı inancı, güvenin beklenti ve inanç olarak tanımlandığı aşama, Sosyal psikoloji kuramcıları ise kişiler arası işlemlere odaklanmış ve bireylerin insan ilişkileri ve gruplar düzeyinde güven kazandığı veya yok ettiği görüşünü benimsemiştir (Worchel, 1979'dan aktaran Tüzün, 2007). Sosyologlar ve ekonomistler ise güvenin kurumsal bir kavram olduğu görüşündedirler. Tüzün, (2007). Güven kavramının tanımlarından biri, beklentileri karşılamak, ilgi göstermek, ekip üyelerine her zaman yanlarında olduğunuz izlenimini vermek ve yardım teklif etmek gibi çeşitli eylem ve tutumlarda gösterilir (Baltaş, 2000). En temel ve önemli duygulardan biri ve aynı zamanda temel bir insan ihtiyacı olan güven duygusudur. Soyut bir fikir olduğu için duygulardan etkilenen bir niteliğe sahiptir. İnsanlar birbirleri arasında güven inşa ederken, eylem ve

Hatice Cücü <sup>1</sup>   
Gürkan Fırat <sup>2</sup>   
Emre Kaymakçı <sup>3</sup>   
Nuri Oral <sup>4</sup>   
İbrahim Kuzan <sup>5</sup>   
Melike Özer <sup>6</sup> 

### How to Cite This Article

Cücü, H., Fırat, G., Kaymakçı, E., Oral, N., Kuzan, İ. & Özer, M. (2023). "Örgütsel Güven ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:50; pp:2889-2901. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70666>

Arrival: 15 May 2023  
Published: 30 June 2023

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

tutumları, sosyal bağlantıları ve beklentileri ile işe başlarlar (Asunakutlu, 2002). İlişkinin doğal seyri sonucunda güven tesis edilir. Bu, ortaklıkların uzun ömürlü olması için de çok önemli bir fikirdir. Kişilerarası ilişkilerin geliştirilmesi ve sürdürülmesinin, çok disiplinli bakış açılarıyla karakterize edilen güven fikrinden önemli ölçüde etkilendiği düşünülmektedir (Uzbilek, 2006). Samimiyet ve dürüstlük üzerine kurulu bir kavram olan güvenin, örgütsel performans için gerekli olduğu kadar, kolay elde edilemeyeceği ve zaman içinde tesis edilmesi gerektiği de literatür çalışmalarında vurgulanmıştır (Demircan ve Ceylan, 2003).

Literatürde bu iki kavramın bir araya gelmesini ifade eden bir terim olan örgütsel güven, Nyhan ve Marlow'un (1997) konuyla ilgili çalışmasında da yer almaktadır. Örgütler, bireylerin amaçlarını kendi başlarına yapabileceklerinden daha etkili bir şekilde gerçekleştirmelerine yardımcı olan sosyal araçlardır. Koordineli insan eylemlerinden oluşurlar (Terzi, 2000). Örgütler, bir insanın hayatının neredeyse her aşamasında yer alırlar (Saraç,2019). Kurumsal güven fikri, bireylerin birbiriyle olan bağları ve bağlantıları için güven ne kadar önemliyse o kadar önemlidir. Çalışanlar örgütsel güvene kurumlar kadar sıkı sıkıya bağlı değildir. Yönetime duyulan güven, çalışanların mutluluğu ve yaratıcı davranışları üzerinde etkili olurken, örgütsel güven çalışanların işletmeye bağlılığını artırarak çalışan devir hızını artırmaktadır (Altaş ve Kuzu, 2013). Örgütsel ilişkilerde yer alan bireyler ve örgüt, güven aracılığıyla bir bağ oluşturmaktadır. Sağlam-Arı ve Tunçay'dan (2010) aktaran Mishra ve Spreitzer'e (1998) göre, çalışanların gelecek kaygılarını azaltmak, eşitsizliğe yol açabilecek durumları önlemek, bürokratik yapıları azaltmak, daha verimli ve uyumlu bir çalışma ortamı sağlamak için güçlü bir güven duygusu gereklidir. Örgütsel güvenin çeşitli tanımları olmasına rağmen, bir kurum içinde güvenin nasıl inşa edileceğine dair çok fazla ve yeterince detaylı olmayan tanımlar da vardır. Bunun nedeni, hem insanların hem de örgütsel akışın zaman içinde değişmesi ve bu değişikliklerden etkilenmesidir. Sık sık değişen bir yapının karakterize edilmesi de aynı şekilde zordur (Atay, 2014). Her ne kadar örgüt sosyal bir sistem olsa da, sistem teorisini benimseyenler örgütün yapısı ve yönetiminin, çalışanları ve alt sistemleriyle birlikte bir bütün olarak incelenmesi, örgüt yönetimi ve çalışan davranışlarının bir bütün olarak ele alınması gerektiğini savunmaktadır (Başaran, 2008). Sistem bakış açısıyla, güven duyulan çalışanlar kendilerini bir bütünün parçaları olarak kabul eder, diğer parçalarla etkileşime girer ve bu parçaları dikkate alırlar (Yılmaz, 2006). Örgütlerine duygusal olarak bağlı, kendilerini örgütün bir üyesi olarak tanımlayabilen, yaptıkları işten zevk alan ve içinde buldukları örgütten ayrılmak istemeyen çalışanlar, örgütlerde güvene dayalı ilişkilerin kurulması ve çalışanların yöneticiye ve tüm örgüte güven duyması ile yaratılabilir. Çalışanların yöneticilerine ve şirketlerine duydukları güveni nelerin etkilediğini ve güvene nelerin sebep olduğunu bilmek, bu olumlu görüşleri geliştirmek için çok önemlidir (Demircan ve Ceylan, 2003). Aşağıdaki ilkeler örgütsel güvenin tanımı olarak hizmet eder: Çok düzeyli: Orada çalışan insanlar arasındaki arkadaşlıklar, gruplar ve örgütsel anlaşmalar arasındaki bağlantılar şirket içinde güvenin gelişmesine yol açar. Kültür temelli: Kültürün normlarına, değerlerine ve inanç sistemine bağlılığın yanı sıra bu standartlara ve değerlere titizlikle uyulması, bir kurum içinde güvenin var olmasını mümkün kılar. İletişim temelli: Etkili iletişim, güçlü bir bilgi akışı, seçimlerin açıklanması, dürüstlük, samimiyet ve şeffaflık dahil olmak üzere şirketlerde güvenle sonuçlanır. Dinamiktir: Güven olgusunda sürekli bir değişim vardır ve bu olgu bir oluşum, pekişme ve bozulma döngüsünden geçer.

İşletmelerde güven çok boyutludur: Demircan ve Ceylan'a (2003) göre, zihinsel, duygusal ve davranışsal yönler çalışanların güveni nasıl hissettiğini ve algıladığını etkiler. Örgütsel güvene ilişkin aşağıdaki tanımlar yukarıda belirtilen unsurlar ışığında ele alınabilir: Bir kuruluştaki yöneticinin görevlerini yerine getirdiği, her zaman yanlarında olduğu izlenimini verdiği ve kendilerinden beklentilerini açık bir şekilde ifade ettiği düşüncesidir (Mishra ve Morrissey, 2000). Aynı zamanda, çalışanların görevlerini ne kadar iyi yerine getirdiklerini ve tutum ve eylemleriyle işletme içinde uygun bağlantılar kurduklarını ifade eder (İşcan ve Sayın, 2010). Nyhan ve Marlowe'un (1997) çalışmasına göre örgütsel güven duygusal, bilişsel ve amaçlanan davranış boyutları kullanılarak ölçülmektedir. Bu üç boyut, bir kişi ya da grubun müzakerelerde samimi olduğuna ve taahhütlerini yerine getirmek için gizli bir çaba gösterdiğine dair inancı ölçmektedir. Başka bir deyişle, şirketin çalışanlarını her zaman varlığından haberdar ettiğine, bir şeyler yanlış gittiğinde yalnızca kendi eylemlerinden sorumlu olduklarına ve işlerinden zarar görmek yerine her zaman fayda sağlayacaklarına dair bir inanç olarak tanımlanabilir. Yöneticinin şirket içinde açık ve net bir iletişim ortamı yaratma çabası, çalışanların yaratıcılığının ve yönetime olan güveninin artmasını destekler (Yalçınkaya, 2007). Bu duyguları harekete geçirebilecek en mantıklı kişi yöneticidir.

Türkiye'de güven konusunda çeşitli çalışmalar yapılmış olmasına rağmen, bunların büyük bir kısmı (Aktan, 1999; Kamer, 2001; Günaydın, 2001; Özen İşbaşı, 2001; Güneşer, 2002; Tüzün, 2003 ve Özbek, 2006) ticari ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Az sayıda çalışma ise akademik ortamlarda gerçekleştirilmiştir (Turan, 2001; Yılmaz, 2004, Özdil, 2005; Polat ve Doyuran, 2005). Ancak eğitim kurumlarında daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç vardır. Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel güvene ilişkin algılarını tespit etmektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- ✓ Öğretmenlerin güven konusunda çevre kaynaklı, okul idarecileri kaynaklı ev öğrenci kaynaklı yaşadığı sorunlar nelerdir?
- ✓ Öğretmenlere göre örgütsel güven oluşması noktasında nelere ihtiyaç vardır?
- ✓ Öğretmenlerin okuldaki örgütsel güven düzeyinin öğretmenlerde neler hissettirdiğine dair görüşleri nelerdir?

- ✓ Öğretmenlere göre okuldaki örgütsel güven düzeyinin öğretmen performansı ve motivasyonu üzerindeki etkileri nelerdir?

## 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

Çalışma grubunu 12 öğretmen oluşturmakta olup, katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Olasılıksız, rastgele olmayan örnekleme stratejisine amaçlı örnekleme denir. Çalışmanın hedeflerine uygun olarak bol miktarda bilgi içeren senaryoların seçilmesiyle, amaçlı örnekleme derinlemesine araştırma yapılmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Belirlenen gerekliliklere uyan veya belirli özelliklere sahip bir veya daha fazla özel durumun incelenmesi amaçlandığında seçilir. Aşağıda yer alan 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	31	9	Lisans
K2	Erkek	Sınıf Öğretmeni	42	18	Yüksek Lisans
K3	Kadın	Sınıf Öğretmeni	34	13	Yüksek Lisans
K4	Erkek	Sınıf Öğretmeni	34	11	Lisans
K5	Erkek	Sınıf Öğretmeni	38	12	Yüksek Lisans
K6	Kadın	Sınıf Öğretmeni	39	16	Lisans
K7	Kadın	İngilizce	32	11	Lisans
K8	Kadın	Meslek dersleri	42	7	Lisans
K9	Kadın	Sınıf Öğretmeni	45	24	Doktora
K10	Kadın	Çocuk Gelişimi Öğretmeni	35	13	Lisans
K11	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	32	3	Lisans
K12	Kadın	Sınıf Öğretmeni	41	19	Lisans

Tablo 1'de verilen katılımcıların profili incelendiğinde, cinsiyet bakımından çalışmada 8 kadın 4 erkek öğretmen olduğu görülmüştür. Branşları bakımından çalışmada 8 Sınıf Öğretmeni, 1 Çocuk Gelişimi Öğretmeni, 1 İngilizce Öğretmeni, 1 Meslek Dersleri Öğretmeni, 1 Okul Öncesi Öğretmeni yer almıştır. Yaşları bakımından katılımcıların 31-45 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Kıdem süreleri bakımından ise en az 3 yıl, en fazla 24 yıllık kıdeme sahip öğretmenler çalışmada yer almıştır. Eğitim durumları incelendiğinde ise katılımcıların 1'i doktora, 3'ü yüksek lisans, 8'i ise 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 çalışmada 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 çalışmada, katılımcı öğretmenlere dört ayrı soru yöneltilmiştir. Öğretmenlere yöneltilen sorular:

- ✓ Güven konusunda çevre kaynaklı, okul idarecileri kaynaklı ev öğrenci kaynaklı yaşadığınız sorunlar nelerdir?
- ✓ Örgütsel güven oluşması noktasında nelere ihtiyaç vardır?
- ✓ Okuldaki örgütsel güven düzeyi öğretmenlerde neler hissettirmektedir? Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?
- ✓ Okuldaki örgütsel güven düzeyinin öğretmen performansı ve motivasyonu üzerindeki etkileri nelerdir?

## 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

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

### Katılımcıların Güven Konusunda Çevre Kaynaklı, Okul İdarecileri Kaynaklı ve Öğrenci Kaynaklı Yaşadıkları Sorunlar

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere yöneltilen “Güven konusunda çevre kaynaklı, okul idarecileri kaynaklı ev öğrenci kaynaklı yaşadığımız sorunlar nelerdir?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2: Katılımcıların Güven Konusunda Çevre Kaynaklı, Okul İdarecileri Kaynaklı ve Öğrenci Kaynaklı Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Temalar ve Kodlar**

Temalar	Kodlar	f	Katılımcı
Okul İdarecileri Kaynaklı Güven Sorunları	Öğretmenlere eşit davranılmaması	2	K1,12
	Tutarsız tutum ve uygulamalar, baskı, mobbing	2	K7,11
	Farklı görüşlere saygı gösterilmemesi	1	K10
	Güvenlik görevlisi yetersizliği	1	K2
	İdeolojik ve siyasi davranılması	1	K1
	Liderlik vasfı taşımayan kişilerin idareci olarak görevlendirilmesi	1	K3
	Okul idarecilerinin gerekli önlemleri zamanında almaması	1	K2
	Okul kurallarının herkes için geçerli olmaması, denetiminde adil davranılmaması	1	K7
	Okulda yapılacak etkinliklerin önceden ayrıntılı olarak planlanarak öğretmenlerle paylaşılmaması	1	K5
	Tavırlarının değişeceği düşüncesiyle okul idarecilerine karşı duygu, düşünce ve fikirlerini söylemekten çekinme	1	K10
	Yeni atanmış öğretmenlere okul idaresince gerekli rehberliğin yapılmaması	1	K1
Öğrenci Kaynaklı Güven Sorunları	Okul idarecileri kaynaklı sıkıntı yaşamadım	1	K4
	Ailenin çocuğunu tam olarak tanıyamaması, öğretmene değil çocuğa inanması	2	K2,6
	Düşük eğitim düzeyli velilerin olumlu davranışları öğrenciye kazandırma çabalarına destek vermemesi	2	K3,7
	Ailede kural takip etme becerisi kazanmamış öğrencilerin sınıfta da düzenin sağlanması için belirlenen kuralları takip edememesi	1	K5
	Öğrencilerde gözlenen boş vermişlik, hiçbir şeyi önemsememek, daha iyisini istememek, gelecek kaygısı taşımamak	1	K10
	Öğrencilerin ideallerinin, hedeflerinin olmaması	1	K10
	Öğrencilerin sorumluluk sahibi olmayışı	1	K3
Son yıllarda öğrencilerde yanlış uygun olmayan davranışların artması ve bunda ısrarcı olmaları	1	K10	
Çevre Kaynaklı Güven Sorunları	Çevrede seyyar satıcıların fazlalığı	1	K2
	Etik ahlaki değerlerden giderek uzaklaşan çevredeki insanların cana ve mala zarar vereceği endişesi	1	K10
	Okul çevresinde iç ve dış göçlerle oluşan kozmopolit yapı ve kültürel farklılıkların öğretmen, öğrenci ve veliler arasında zaman zaman çatışma yaşanmasına sebep olması	1	K1
	Okulun bulunduğu mahallenin cezaevi yakınında bulunmasından dolayı bazı üyeleri cezaevinde bulunan parçalanmış ailelerin mahallede çok sayıda oluşunun çevreyi bir miktar tehlikeli hale getirmesi	1	K5
	Yaşadığım yerin güvenli olması nedeniyle çevre kaynaklı sorun yaşamadım	1	K4

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin güven konusunda çevre kaynaklı, okul idarecileri kaynaklı ve öğrenci kaynaklı yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin; okul idarecileri kaynaklı güven sorunları (f=14); öğrenci kaynaklı güven sorunları (f=9); çevre kaynaklı güven sorunları (f=5) olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul idarecileri kaynaklı güven sorunları ile ilgili görüşleri teması altında; öğretmenlere eşit davranılmaması; tutarsız tutum ve uygulamalar, baskı, mobbing; farklı görüşlere saygı gösterilmemesi; güvenlik görevlisi yetersizliği; ideolojik ve siyasi davranılması; liderlik vasfı taşımayan kişilerin idareci olarak görevlendirilmesi; okul idarecilerinin gerekli önlemleri zamanında almaması; okul kurallarının herkes

için geçerli olmaması, denetiminde adil davranılmaması; okulda yapılacak etkinliklerin önceden ayrıntılı olarak planlanarak öğretmenlerle paylaşılması; tavırlarının değişeceği düşüncesiyle okul idarecilerine karşı duygu, düşünce ve fikirlerini söylemekten çekinme; yeni atanmış öğretmenlere okul idaresince gerekli rehberliğin yapılmaması; okul idarecileri kaynaklı sıkıntı yaşamadım şeklinde 12 adet kod belirlenmiştir. Bu kodlar incelendiğinde; öğretmenlerde güven sorununa en fazla yol açan tavır ve davranışlar; okul idaresince öğretmenlere eşit davranılmaması, idarenin tutarsız tutum ve uygulamaları, baskı, mobbing ve farklı görüşlere saygı gösterilmemesi olduğu görülmektedir. Görüşlerden sadece bir tanesi okul idarecileri kaynaklı sıkıntı yaşamadığı yönündedir. Öğretmenlerin okul idarecileri kaynaklı güven sorunları ile ilgili görüşleri ile ilgili katılımcıların görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

*“Özellikle yeni atanmış öğretmenlere okul idaresi tarafından gerekli rehberliğin yapılmaması, her öğretmene eşit davranılmaması, öğretmenin mesleki şevk ve heyecanının kırılması, yeteri kadar tolerans gösterilmemesi, fazlaca ideolojik ve siyasi davranmaları gibi sorunlar olabilmektedir.” (K1)*

*“Güvenlik görevlisi yetersizliği. ...Okul idarecilerinin gerekli önlemleri zamanında ve öğretmenlerle iş birliği içinde almaması.” (K2)*

*“Bulduğunuz çevre, orada ilişkide bulunan insanlar sizin güveninizi etkilerler. Dolayısıyla okul ortamında idare, meslektaşlar, okuldaki temizlik personeli, veli, öğrenci yüksek düzeyde güven oluşması veya oluşmaması durumunu etkileyecektir. Okul idaresinden kaynaklı sorunlar liderlik vasfı taşımayan kişilerin idareci olması, eğitim öğretim faaliyetleri, teknoloji, pedagoji alanlarında yeterinde donanımlı olmamaları, iletişimde olumlu iletişim kuramamaları... gibi sebepler olmaktadır.” (K3)*

*“Okul idarecilerime güven konusunda şimdiye kadar sıkıntı yaşamadım” (K4)*

*“Güven konusunda okul idaresinden kaynaklı olarak, okulda yapılacak olan etkinliklerin önceden ayrıntılı olarak öğretmenlerle paylaşılması, okul idaresine karşı olan güveni azaltmaktadır.” (K5)*

*“Okul idarecilerinin sözleriyle davranışlarının uyumlu olmasını beklerim. Okul içinde belirlenen kuralların herkes için geçerli olmaması, denetiminde adil davranılmaması yöneticiye güven duymamı engelliyor.” (K7)*

*“Okul idarecilerine karşı duygu düşüncelerimi ve fikirlerimi söylemekten çekiniyorum çünkü bu durum karşısında bana karşı tavır ve davranışlarının değişeceği düşüncesindeyim. Maalesef artık farklı görüşlere saygı olmadığını biliyorum. İdareciler hangi görüşte ise öğretmenlerin aynı görüşte olması gerektiği düşüncesindedir ve insanların görüşlerine göre kalıplara konulduğu bir dönemdeyiz.” (K10)*

*“Güven bir deyişle tutarlılıktır. Tutarsızlıkla karşılaştığım durumlarda güven problemi yaşayabilirim. Ayrıca Çevremde yaşadığım ya da okul idaresinde gördüğüm herhangi bir baskı mobbing güven kaynaklı sorun yaşamama sebep olur.” (K11)*

*“İdarecilerin tüm öğretmenlere aynı anlayışı göstermemesi.” (K12)*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci kaynaklı güven sorunları ile ilgili görüşleri teması altında; ailenin çocuğunu tam olarak tanıyamaması, öğretmene değil çocuğa inanması; düşük eğitim düzeyli velilerin olumlu davranışları öğrenciye kazandırma çabalarına destek vermemesi; ailede kural takip etme becerisi kazanmamış öğrencilerin sınıfta da düzenin sağlanması için belirlenen kuralları takip edememesi; öğrencilerde gözlenen boş vermişlik, hiçbir şeyi önemsememek, daha iyisini istememek, gelecek kaygısı taşımamak; öğrencilerin ideallerinin, hedeflerinin olmaması; öğrencilerin sorumluluk sahibi olmayışı; son yıllarda öğrencilerde yanlış uygun olmayan davranışların artması ve bunda ısrarcı olmaları şeklinde 7 adet kod belirlenmiştir. Bu kodlar incelendiğinde; öğretmenlerde öğrenci kaynaklı güven sorununa en fazla yol açan tavır ve davranışların; ailenin çocuğunu tam olarak tanıyamaması, öğretmene değil çocuğa inanması, düşük eğitimli velilerin olumlu davranışları öğrenciye kazandırma çabalarına destek vermemesi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenci kaynaklı güven sorunları ile ilgili görüşleri ile ilgili katılımcıların görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

*“Ailenin çocuğunu tam olarak tanıyamaması.” (K2)*

*“Öğrenciden kaynaklı sorunlar ise öğrencilerin sorumluluk sahibi olmayışı, veli tarafından sürekli destekleniyor olmaları, bireysel gelişime açık, farklı düşünebilen, zorluklara karşı çözüm üretebilen bir düzeyde olmayışları sebebi ile yaşanmaktadır. Veli kaynaklı sorunlar ise velilerin cahil olması, öğretmeni sorgulayabilme becerisini kendilerinde yetkinlik olarak görmeleri, hiçbir şey bilmeden bilmiş pozisyonunda olmalarından kaynaklanmaktadır.” (K3)*

“Güven konusunda öğrenci kaynaklı olarak yaşadığımız sorunlar, ailede kural takip etme becerisini kazanmamış olan öğrenciler sınıfta da düzenin sağlanması için sınıfça belirlenen kuralları takip edememektedir. Bu da sınıfça yapılacak olan etkinliklerde veya öğretmen gözetiminde olmadan öğrencilerin kendi yapacağı etkinliklerde öğrencilere karşı olan güveni azaltmaktadır.” (K5)

“Veliler kendilerine anlatılan sorunlardan ziyade çocuklarının kendilerine anlattıklarını doğru bulmaları, öğretmenin ortak çıkarlar gözetmeksizin kendi çıkarları doğrultusunda hedefler oluşturmaları okuldaki güven sorunlarından bazılarıdır.” (K6)

“Okulumun bulunduğu bölgede velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması sebebiyle, öğrenciye kazandırılması gereken davranış konusunda veliler tarafından destek göremememiz, biz öğretmenlerin eğitim sürecinde daha yalnız ve çaresiz hissetmemize neden oluyor.” (K7)

“Öğrencilerde son yıllarda ciddi anlamda boş vermişlik hiçbir şeyi önemsemek daha iyisini istememek gelecek kaygısı taşımamak kendisi için ideallerinin, hedeflerinin olmaması beni gelecekteki toplum için kaygılandırıyor. Ayrıca son yıllarda öğrencilerde yanlış uygun olmayan davranışların artması ve bunu ısrarla devam ettirmeleri de güvenimi azaltıyor.” (K10)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevre kaynaklı güven sorunları ile ilgili görüşleri teması altında; çevrede seyyar satıcıların fazlalığı; etik ahlaki değerlerden giderek uzaklaşan çevredeki insanların cana ve mala zarar vereceği endişesi; okul çevresinde iç ve dış göçlerle oluşan kozmopolit yapı ve kültürel farklılıkların öğretmen, öğrenci ve veliler arasında zaman zaman çatışma yaşanmasına sebep olması; okulun bulunduğu mahallenin cezaevi yakınında bulunmasından dolayı bazı üyeleri cezaevinde bulunan parçalanmış ailelerin mahallede çok sayıda oluşunun çevreyi bir miktar tehlikeli hale getirmesi; yaşadığım yerin güvenli olması nedeniyle çevre kaynaklı sorun yaşamadım şeklinde 5 adet kod belirlenmiştir. Öğretmenlerin çevre kaynaklı güven sorunları ile ilgili görüşleri ile ilgili katılımcıların görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Okul çevresinin demografik açıdan kozmopolit bir yapıda olması, öğrencilerin adet ve geleneklere sahip değişik bölgelerden gelmesi, yaşanan bölgede fazlaca doğu bölgelerinden iç göçlerin yaşanması, yabancı uyruklu insanların ülkemize göç etmesi sonucu yani kültürel farklılıkların öğretmen ile öğrenciler ve öğrenci velileri arasında zaman zaman çatışma yaşanmasına sebep olabilmektedir.” (K1)

“Çevrede seyyar satıcının fazla olması.” (K2)

“Yaşadığım yerin güvenli olması, Çevre kaynaklı Güven konusunda sıkıntı yaşamama engelliyor.” (K4)

“Güven konusunda çevre kaynaklı olarak, Okulumuzun bulunduğu mahallenin cezaevi yakınında bulunmasından dolayı aile üyeleri cezaevinde bulunan parçalanmış ailelerin mahallede çok sayıda oluşu ve suç işleme konusunda daha önceden bir geçmişlerinin olması çevreyi bir miktar tehlikeli hale getiriyor.” (K5)

“Çevrede bulunan riskli ve tehlikeli insanların bana aileme ve malıma zarar vereceği düşüncesini son zamanlarda daha yoğun hissetmeye başladım çünkü insanların etik ahlaki değerlerden çok uzaklaştığını fark ediyorum.” (K10)

### **Örgütsel Güven Oluşması Noktasında Nelere İhtiyaç Duyulduğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere yöneltilen “Örgütsel güven oluşması noktasında nelere ihtiyaç vardır?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcı öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.



**Tablo 3: Örgütsel Güven Oluşması Noktasında Nelere İhtiyaç Duyulduğuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dair Temalar ve Kodlar**

Temalar	Kodlar	f	Katılımcı
Yönetim ve iş ortamı ile ilgili gereklilikler	Adil yönetim ve görev dağılımı	4	K3,7,10,12
	İş birliği, uyum ve ekip çalışması	4	K1,7,8,11
	Birlikte karar alma, istişare	3	K2,9,10
	Okul içi başarıların adil olarak ödüllendirilmesi	2	K10,12
	Okul müdürünün iyi bir lider olması	2	K2,3
	Öğretmenlere görüşlerine göre muamele edilmemesi	1	K10
	Veli eğitimi	1	K7
İletişim ve İnsani değerlerle ilgili gereklilikler	Etkili iletişim	3	K1,3,8
	Aidiyet duygusu	2	K3,6
	Dürüstlük	2	K3,11
	Sözünde durma	2	K3,4
	Bilgi paylaşımı	1	K5
	Çalışanların birbirlerini iyi tanımaları	1	K1
	Çalışanların görevlerini yaparken insan olmalarından kaynaklı yapabilecekleri minik hataların diğer çalışanlar tarafından tolere edilmesi	1	K5
	Fikir alışverişi ve diyalog	1	K8
	Gelişmiş insani ve vicdani duygular	1	K8
	Tutarlılık	1	K11

Tablo 3 incelendiğinde, örgütsel güven oluşması noktasında duyulan ihtiyaçlara ilişkin öğretmen görüşlerine dair katılımcı görüşlerinin; yönetim ve iş ortamı ile ilgili gereklilikler (f=17), iletişim ve insani değerlerle ilgili gereklilikler (f=15) olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir.

Örgütsel güven oluşması için ihtiyaç duyulan yönetim ve iş ortamı ile ilgili gereklilikler teması altında; adil yönetim ve görev dağılımı; iş birliği, uyum ve ekip çalışması; birlikte karar alma, istişare; okul içi başarıların adil olarak ödüllendirilmesi; okul müdürünün iyi bir lider olması; öğretmenlere görüşlerine göre muamele edilmemesi; veli eğitimi isimli 7 adet kod bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yönetim ve iş ortamı ile ilgili gerekliliklere ilişkin görüşleri incelendiğinde; katılımcıların en fazla adil yönetim ve görev dağılımı; iş birliği, uyum ve ekip çalışması; birlikte karar alma ve istişare hususlarını vurguladıkları görülmektedir. Yönetim ve iş ortamı ile ilgili gereklilikler teması kapsamında katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*“Çalışanların İş birliği uyum ve dayanışma içerisinde olması gerekir.” (K1)*

*“Okul müdürünün iyi bir lider olması gerekir. Karar alma sürecine herkesin dahil olması. Müdür, öğretmen, veli, öğrenci arasında güven ortamı kurulmalı.” (K2)*

*“...adalet, liderlik... Okul özelinde örgütsel güvenin oluşması okulun idaresinin tutumu ve öğretmenler arası ilişkilerin düzeyi ile ilgilidir.” (K3)*

*“Okul idarecileri tarafından adil yönetim, veli eğitimi ve iş birliği (Daha örgütlü ve kapsamlı olarak velilerin eğitilmesi gerektiğini düşünüyorum.)” (K7)*

*“Özverili bir ekip çalışması.” (K8)*

*“Örgütsel güven oluşması kurum kültüründe birlikte karar alma alışkanlığına bağlıdır. Örgüt işleyişinde tüm paydaşlar yeterince söz sahibi ise, yapılacak tüm işlerde paydaşlara danışılıyorsa güven olgusu oluşur.” (K9)*

*“Öncelikle herkese eşit ve adil davranılması kanaatindeyim. İş bölümü ve görevlendirmeler konusunda hakkaniyetli olunması, Ders programlarının adil olarak hazırlanması kimseye ayrıcalık tanınması ya da bazıları için yapılan düzenlemelerin herkes için yapılması. Ödüllendirmelerin adil olarak yapılması Öğretmenlerin görüşlerine göre ayırt edilmemesi. Okul ve öğrencilerle ilgili alınan kararlarda öğretmenlerden görüş alınması.” (K10)*

*“İş birliği, düzen... ihtiyaç olan diğer unsurlardır.” (K11)*

*“Adil ve eşit bir karar mekanizması olmalıdır. Okul içi başarılar ödüllendirilmelidir.” (K12)*

Örgütsel güven oluşması için ihtiyaç duyulan iletişim ve insani değerlerle ilgili gereklilikler teması altında; etkili iletişim; aidiyet duygusu; dürüstlük; sözünde durma; bilgi paylaşımı; çalışanların birbirlerini iyi tanımaları; çalışanların görevlerini yaparken insan olmalarından kaynaklı yapabilecekleri minik hataların diğer çalışanlar tarafından tolere edilmesi; fikir alışverişi ve diyalog; gelişmiş insani ve vicdani duygular; tutarlılık isimli 10 adet kod bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yönetim ve iş ortamı ile ilgili gerekliliklere ilişkin görüşleri incelendiğinde; katılımcıların en fazla etkili iletişim, aidiyet duygusu, dürüstlük, sözünde durma kavramları üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. İletişim ve insani değerlerle ilgili gereklilikler teması kapsamında katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Bunun sağlayıcısı olarak da etkili iletişimi ortak gayeyi ve güvenin tam ve sağlam şekilde inşa edilmesi gerekir. Çalışanların birbirlerini iyi tanımaları gerekmektedir.” (K1)

“Dürüstlük, aidiyet, sözünde durma, ... olumlu iletişim, ast-üst arası saygı, kabul etme-kabul görme. Okul özelinde örgütsel güvenin oluşması okulun idaresinin tutumu ve öğretmenler arası ilişkilerin düzeyi ile ilgilidir. Kişinin kendisini ait hissetmesi örgütsel güven noktasında önemlidir.” (K3)

“Kurumun sağladığı desteğe ilişkin alguları liderin doğru sözlü olacağına ve sözünün Ardında duracağına insanlara inandırması gerekir.” (K4)

“Bir kurumda örgütsel güvenin oluşması için öncelikle kurumda görev yapan herkesin birinci önceliğinin okuldaki sorumlulukları olması gerekmektedir. Kurumda görev yapan yönetici ve çalışanlar arasında bilgi paylaşımı olmasının da örgütsel güveni artıracaklarını düşünüyorum. Çalışanların görevlerini yaparken insan olmalarından kaynaklı olarak yapabilecekleri minik hataların diğer çalışanlar tarafından tolere edilmesinin de örgütsel güvene pozitif katkı sağlayacağını düşünüyorum.” (K5)

“Örgütsel güven bireysel etkileşimle başlar. Kişilerin bağlı oldukları örgütlere karşı aidiyet duygusu olmalıdır. Kişiler kendilerini ait hissetmelidir.” (K6)

“İnsani ve vicdani duyguları gelişmiş, ...grup üyeleri arasında doğru bir iletişim kurma gelişmişliği, üyeler arası fikir alışverişi ve iyi bir diyalog önemlidir.” (K8)

“Örgütsel güven oluşması noktasında çalışma ortamında tutarlılık en temel öğelerden birisidir.” (K11)

### Okuldaki Örgütsel Güven Düzeyinin Öğretmenlerde Neler Hissettiğine İlişkin Katılımcıların Görüşleri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere üçüncü sırada yöneltilen “Okuldaki örgütsel güven düzeyi öğretmenlerde neler hissettirmektedir? Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4: Okuldaki Örgütsel Güven Düzeyinin Öğretmenlerde Neler Hissettiğine İlişkin Temalar ve Kodlar**

Temalar	Kodlar	f	Katılımcı
Yüksek Örgütsel Güvenin Öğretmenler Üzerindeki Olumlu Etkileri	Aidiyet duygusunda artış	3	K3,9,12
	Keyifli ve mutlu çalışma ortamı	2	K3,6
	Kuruma güven hissi	2	K2,5
	Performans artışı ve performansa göre değerlendirme	2	K2,11
	Birlikte hareket etme	1	K4
	En iyisini yapmaya çalışma	1	K3
	Huzur	1	K4
	İşini kaygıya kapılmadan yapma	1	K4
	Kararların iş birliği ile alınması	1	K2
	Mesleğe bağlılıkta güçlenme	1	K6
	Motivasyon düzeyinde artış	1	K5
	Örgütte herhangi bir çıkar ilişkisi bulunmadığı	1	K1
	Paydaşların kötü niyet taşımadıkları	1	K1
	Sağlıklı öğrenci-veli ilişkisi	1	K11
	Verimlilikte artış	1	K1
Düşük Örgütsel Güvenin Öğretmenler Üzerindeki Olumsuz Etkileri	Çaresizlik ve değersizlik hissi	1	K7
	Haksızlığa uğrama düşüncesi	1	K10
	İsteksizlik, mutsuzluk, kızgınlık	1	K3
	Motivasyon düzeyinde düşüş	1	K7
	Öğretmenlerin kaygı ve stres düzeyinde artış	1	K10
	Sınıf ortamında verimsizlik	1	K3

Tablo 4 incelendiğinde; okuldaki örgütsel güven düzeyinin öğretmenlerde neler hissettirdiğine ilişkin katılımcı görüşlerinin; yüksek örgütsel güvenin öğretmenler üzerindeki olumlu etkileri (f=20), düşük örgütsel güvenin öğretmenler üzerindeki olumsuz etkileri (f=6) olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir.

Yüksek örgütsel güvenin öğretmenler üzerindeki olumlu etkileri teması altında; aidiyet duygusunda artış; keyifli ve mutlu çalışma ortamı; kuruma güven hissi; performans artışı ve performansa göre değerlendirme; birlikte hareket etme; en iyisini yapmaya çalışma; huzur; işini kaygıya kapılmadan yapma; kararların iş birliği ile alınması; mesleğe bağlılıkta güçlenme; motivasyon düzeyinde artış; örgütte herhangi bir çıkar ilişkisi bulunmadığı; paydaşların kötü niyet taşımadıkları; sağlıklı öğrenci-veli ilişkisi; verimlilikte artış isimli 15 adet kod bulunduğu görülmektedir. Yüksek örgütsel güvenin öğretmenler üzerindeki olumlu etkileri teması kapsamında katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“Öğretmenler çalışma ortamlarında daha verimli olduklarını hissederler. Örgütteki herhangi bir çıkar ilişkisinin bulunmadığını bilirler. Paydaşların kötü niyet taşımadıklarını hissederler.” (K1)

“Okul idaresine güven. Alınan kararların beraber iş birliği ile alınması. Öğretmenlerin performansları üzerinden değerlendirilmesi” (K2)

“Güven düzeyinin yüksek olduğu bir ortamda ise öğretmenin keyif alarak çalışması, mutlu olması, ait hissetmesi, benimsemesi söz konusu olacağı için öğretmen bu ortamda elinden gelenin en iyisini yapacaktır.” (K3)

“Öğretmenlerin daha huzurlu olmasını, işlerini yaparken kaygı duymamasını kurum içinde birlikte hareket edilmesini sağlar.” (K4)

“Bunu somut bir örnekle açıklamak gerekirse, okulda bir etkinlik yapılacağına etkinliği planlayan idareciler daha önce planladıkları etkinliklerde başarılı olmuş ve etkinlikler yapılan plan çerçevesinde düzenli bir şekilde devam etmişse bu durum çalışanların idareye karşı güvenini artırır. Aynı şekilde idare tarafından planlanan bir etkinlikte öğretmenler kendilerine verilen sorumlulukları tam ve eksiksiz olarak yerine getirmeye gayret gösterirse, bu durum da idarenin çalışanlara karşı güvenini artırır. Karşılıklı oluşan bu güven de öğretmenlerin görevlerini ellerinden gelen en iyi şekilde yapmaları için onları motive eder ve çalıştıkları kuruma güven duyarak kendilerini iyi hissetmelerini sağlar.” (K5)

“Güven ortamında çalışan öğretmenler kendilerini mesleğine daha bağlı hisseder. Kendini daha iyi ifade edebileceği için daha mutlu bir çalışma ortamı oluşur.” (K6)

“Örgütsel güvenin yüksek olması okula aidiyet duygusunu güçlendirir. Bir öğretmen atacağı adımlarda neyle karşılaşacağını bilemezse ilk başta kendine güven duymaz. Mesleki gelişim, velilerle ilişkiler vb. konularda örgütsel güven önemlidir.” (K9)

“Örgütsel güven düzeyinin yüksek olduğu okullarda öğretmen güvenle çalışmış olacağından potansiyelini ortaya koyma konusunda daha başarılı olacaktır. Öğrenci-veli ilişkisi de sağlıklı gelişecektir.” (K11)

“Öğretmen kendini kuruma ait hisseder. Birlik olabilmeyen gücü ile hareket eder.” (K12)

Düşük örgütsel güvenin öğretmenler üzerindeki olumsuz etkileri teması altında; çaresizlik ve değersizlik hissi; haksızlığa uğrama düşüncesi; isteksizlik, mutsuzluk, kızgınlık; motivasyon düzeyinde düşüş; öğretmenlerin kaygı ve stres düzeyinde artış; sınıf ortamında verimsizlik isimli 6 adet kod bulunduğu görülmektedir. Düşük örgütsel güvenin öğretmenler üzerindeki olumsuz etkileri teması kapsamında katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“Örgütsel güvenin sağlanamamış olması öğretmende isteksizlik, mutsuzluk, kızgınlık ... gibi duyguların oluşmasına neden olur. Böyle bir ortamda öğretmen ayakları geri giderek okula geleceği için, sınıf ortamında verimli olmaz, öğrencilere kaliteli bir eğitim ortamı sağlayamaz. Dolayısıyla bu konudaki düşük güven düzeyi dolaylı olarak da birçok faktörü etkileyecektir.” (K3)

“Güven duymadığım bir ortamda çalışmak motivasyonumu düşürüyor ve mesleğimi icra ederken kendimi çaresiz ve değersiz hissediyorum. Her ne kadar elimden geleni yapmaya çalışsam da hissettiklerim verdiğim eğitimin kalitesine yansıyor. Çoğu zaman ne yaparsam yapayım mesleğimde istediğim tatmini duyamayacağım düşüncesine kapılıyorum.” (K7)

“Okullarda örgütsel güven düzeyini yeterli görmüyorum bu durum öğretmenlerde kaygı ve stres düzeyini artırıyor, haksızlığa uğradığını düşündürüyor.” (K10)

### **Okuldaki Örgütsel Güven Düzeyinin Öğretmen Performansı ve Motivasyonu Üzerindeki Etkilerine İlişkin Katılımcıların Görüşleri**

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmenlere dördüncü sırada “Okuldaki örgütsel güven düzeyinin öğretmen performansı ve motivasyonu üzerindeki etkileri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların tamamı vermiş olduğu cevaplarda okuldaki örgütsel güven düzeyinin artmasının öğretmen performansı ve motivasyonunu olumlu olarak etkileyeceğini ve dolayısıyla örgütün başarılı olacağını, tam tersine okuldaki örgütsel güven düzeyinin düşmesinin öğretmen performansı ve motivasyonunu olumsuz anlamda etkileyerek örgütün başarısızlığına neden olacağını ifade etmişlerdir.

**Tablo 4: Okuldaki Örgütsel Güven Düzeyinin Öğretmenlerde Neler Hissettirdiğine İlişkin Temalar ve Kodlar**

Temalar	Kodlar	f	Katılımcı
Adil Davranış	Eşitlik ve İş Birliği	5	K3,4, 6, 9,12
	Öğretmene Değer Verme	2	K3,6
Örgütsel Güven	İşbirliği ve Paylaşım	5	K7
	Değerlendirme ve Geri Bildirim	3	K10
	Değerlendirme ve Geri Bildirim	1	K3
	İş Tatmini ve Bağlılık	1	K7

Örgütsel güven düzeyinin öğretmenlerde neler hissettirdiğine ilişkin olarak 2 ana tema belirlenmiştir. Adil Davranış: Katılımcılar, okul örgütlerinde adil davranılmasının, eşitlik algısının yükseltilmesi, iş birliği ve paylaşımına yer verilmesi, öğretmenlere değer verilmesi gibi unsurların, öğretmenlerin moral motivasyonunu ve performansını olumlu yönde etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Aksi durumda, öğretmenlerin değersiz hissetmeleri, uzmanlıklarının yeterli görülmemesi, olumsuz eleştirilere maruz kalınması gibi faktörlerin öğretmen motivasyonunu olumsuz etkilediği ve okulun başarısızlığına yol açabileceği belirtilmiştir. Örgütsel Güven: Katılımcılar, örgütsel güven ortamının öğretmen performansını yükselteceğini, öğretmenlerin işlerini daha iyi yapmak için çaba sarf edeceklerini, ortak kararları etkin bir şekilde uygulayacaklarını vurgulamışlardır. Örgütsel güven düzeyinin düşmesi durumunda ise öğretmenlerin performansının düşeceği ve çalışma motivasyonlarının azalacağı ifade edilmiştir. Özetle, adil davranış ve örgütsel güven, öğretmenlerin motivasyonunu ve performansını etkileyen önemli faktörlerdir. Adil davranışın sağlanması, öğretmenlere değer verilmesi ve örgütsel güven ortamının oluşturulması, öğretmenlerin daha mutlu, enerjik ve başarılı bir şekilde çalışmalarına katkı sağlayacaktır.

Örneğin (K1) nolu katılımcı; *okul örgütlerinde adil davranılarak eşitlik algılarının yükseltilmesi, iş birliğine ve paylaşımına yer verilmesi, öğretmene önemli olduğunun hissettirilmesi, öğretmenin moral motivasyon ve performansını olumlu yönde etkiler. Aksi halde okulda öğretmenin değersiz kılınması, uzmanlık alanının yeterli görülmemesi, sürekli olumsuz eleştiriye maruz kalması, sürekli başarısızlığının konuşulması, görüş farklılıklarının hoş karşılanmaması vb. durumlar öğretmenin motivasyonunu olumsuz etkilediği gibi örgütün de başarısızlığına yol açacaktır, şeklinde görüşünü dile getirmiştir.*

(K2) nolu katılımcı da *örgütsel güven ortamında öğretmenlerin performansının yükseleceğini, öğretmenlerin işlerini daha güzel yapmak için çaba sarf edeceklerini, beraber alınan kararları uygulamada daha etkin olacaklarını* ifade etmiştir.

(K5) nolu katılımcı ise benzer şekilde, *okuldaki örgütsel güven düzeyi ne kadar iyi olursa öğretmenlerin çalışma motivasyonunun o kadar yüksek olacağına, örgütsel güven düzeyinin düşmesi halinde ise öğretmenlerin performanslarının düşeceğine inandığını* söylemiştir.

(K10) nolu katılımcı da yine aynı yöndeki görüşünü şu cümlelerle ifade etmiştir: *“Örgütsel güven düzeyi yüksek olduğunda öğretmen kendini daha mutlu, daha enerjik hissediyor ve daha azimle çalışıyor. Örgütsel güven düzeyi düşük olduğunda öğretmen kaygı ve stres ortamında çalışıyor performansı düşüyor.”*

## SONUÇ

Örgütsel güven ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik yapılan araştırma sonuçlarına göre;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin güven konusunda yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin; okul idarecileri kaynaklı güven sorunları, öğrenci kaynaklı güven sorunları ve çevre kaynaklı güven sorunları olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul idarecileri kaynaklı güven sorunları ile ilgili görüşleri teması altında; öğretmenlere eşit davranılmaması; tutarsız tutum ve uygulamalar, baskı, mobbing; farklı görüşlere saygı gösterilmemesi; güvenlik görevlisi yetersizliği; ideolojik ve siyasi davranılması; liderlik vasfı taşımayan kişilerin idareci olarak görevlendirilmesi; okul idarecilerinin gerekli önlemleri zamanında almaması; okul kurallarının herkes için geçerli olmaması, denetiminde adil davranılmaması; okulda yapılacak etkinliklerin önceden ayrıntılı olarak planlanarak öğretmenlerle paylaşılmaması; tavırlarının değişeceği düşüncesiyle okul idarecilerine karşı duygu, düşünce ve fikirlerini söylemekten çekinme; yeni atanmış öğretmenlere okul idaresince gerekli rehberliğin yapılmaması sorunlarını dile getirmişlerdir. Araştırmada sadece bir katılımcı okul idarecileri kaynaklı sıkıntı yaşamadığını belirtmiştir. Bu görüşler incelendiğinde; öğretmenlerde güven sorununa en fazla okul idaresince öğretmenlere eşit davranılmaması, idarenin tutarsız tutum ve uygulamaları, baskı, mobbing ve farklı görüşlere saygı gösterilmemesinin yol açtığı belirlenmiştir. Öğretmenler ve üstleri arasında yüksek düzeyde güven olması çok önemlidir. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri, paydaşların örgütsel güven algıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Hoy ve Tschannen-Moran, 2003). Yılmaz (2004) araştırmasında okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışları ile öğretmenlerin yöneticilerinin güvenine ilişkin değerlendirmeleri arasında güçlü, olumlu ve önemli bir korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Turan (2001), okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışları ile örgütsel güven, müdür güveni ve meslektaş güveni arasında olumlu ve anlamlı ilişkiler bulmuştur. İşletme içinde güven kültürünün geliştirilmesinde yöneticilere önemli bir görev düşmektedir. Etkili işleyen bir sistem kurmak, çalışanları sağlıklı bir şekilde değerlendirmek, kayırmacılık yerine liyakate dayalı başarıyı ödüllendiren

uygulamalara geçmek, adil ödüllendirme ve terfi politikalarına bağlı kalmak, yöneticilerin işyerindeki çalışanlarıyla güven inşa etmeleri için gereklidir (Özbek, 2006). Örgütlerine duygusal olarak bağlı, kendilerini örgütleri içinde tanımlayabilen, işlerinden tatmin olan ve örgütlerinden ayrılmak istemeyen çalışanlar, örgütlerde güvene dayalı ilişkilerin kurulması ve çalışanların liderlerine ve bir bütün olarak örgütlerine güven duymaları ile yaratılabilir (Demircan ve Ceylan, 2003). Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci kaynaklı güven sorunları ile ilgili görüşleri teması altında ise; ailenin çocuğunu tam olarak tanıyamaması, öğretmene değil çocuğa inanması; düşük eğitim düzeyli velilerin olumlu davranışları öğrenciye kazandırma çabalarına destek vermemesi; ailede kural takip etme becerisi kazanmamış öğrencilerin sınıfta da düzenin sağlanması için belirlenen kuralları takip edememesi; öğrencilerde gözlenen boş vermişlik, hiçbir şeyi önemsememek, daha iyisini istememek, gelecek kaygısı taşımamak; öğrencilerin ideallerinin, hedeflerinin olmaması; öğrencilerin sorumluluk sahibi olmayışı; son yıllarda öğrencilerde yanlış uygun olmayan davranışların artması ve bunda ısrarcı olmaları şeklinde 7 adet kod belirlenmiştir. Bu kodlar incelendiğinde; öğretmenlerde öğrenci kaynaklı güven sorununa en fazla yol açan tavır ve davranışların; ailenin çocuğunu tam olarak tanıyamaması, öğretmene değil çocuğa inanması, düşük eğitimli velilerin olumlu davranışları öğrenciye kazandırma çabalarına destek vermemesi olduğu görülmektedir. Demircan ve Ceylan, (2003) tarafından yapılan araştırmadan da benzer nitelikte bulgular elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevre kaynaklı güven sorunları ile ilgili görüşleri başlıklı üçüncü sıradaki tema altında ise; çevrede seyyar satıcıların fazlalığı; etik ahlaki değerlerden giderek uzaklaşan çevredeki insanların cana ve mala zarar vereceği endişesi; okul çevresinde iç ve dış güçlerle oluşan kozmopolit yapı ve kültürel farklılıkların öğretmen, öğrenci ve veliler arasında zaman zaman çatışma yaşanmasına sebep olması; okulun bulunduğu mahallenin cezaevi yakınında bulunmasından dolayı bazı üyeleri cezaevinde bulunan parçalanmış ailelerin mahallede çok sayıda oluşunun çevreyi bir miktar tehlikeli hale getirmesi hususları katılımcılarca dile getirilmiştir. Sadece bir katılımcı yaşadığı yerin güvenli olması nedeniyle çevre kaynaklı sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Hoy ve Tschannen-Moran, (2003) tarafından yapılan araştırmadan da benzer nitelikte bulgular elde edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, örgütsel güven oluşması noktasında duyulan ihtiyaçlara ilişkin öğretmen görüşlerine dair katılımcı görüşleri; yönetim ve iş ortamı ile ilgili gereklilikler, iletişim ve insani değerlerle ilgili gereklilikler olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Örgütsel güven oluşması için ihtiyaç duyulan yönetim ve iş ortamı ile ilgili gereklilikler teması altında; adil yönetim ve görev dağılımı; iş birliği, uyum ve ekip çalışması; birlikte karar alma, istişare; okul içi başarıların adil olarak ödüllendirilmesi; okul müdürünün iyi bir lider olması; öğretmenlere görüşlerine göre muamele edilmemesi; veli eğitimi isimli 7 adet kod belirlenmiştir. Öğretmenlerin yönetim ve iş ortamı ile ilgili gerekliliklere ilişkin görüşleri incelendiğinde; katılımcıların en fazla adil yönetim ve görev dağılımı; iş birliği, uyum ve ekip çalışması; birlikte karar alma ve istişare hususlarını vurguladıkları görülmektedir. Örgütsel güven oluşması için ihtiyaç duyulan iletişim ve insani değerlerle ilgili gereklilikler teması altında; etkili iletişim; aidiyet duygusu; dürüstlük; sözünde durma; bilgi paylaşımı; çalışanların birbirlerini iyi tanımaları; çalışanların görevlerini yaparken insan olmalarından kaynaklı yapabilecekleri minik hataların diğer çalışanlar tarafından tolere edilmesi; fikir alışverişi ve diyalog; gelişmiş insani ve vicdani duygular; tutarlılık vb. görüşler yer almaktadır. Öğretmenlerin yönetim ve iş ortamı ile ilgili gerekliliklere ilişkin görüşleri incelendiğinde; katılımcıların en fazla etkili iletişim, aidiyet duygusu, dürüstlük, sözünde durma kavramları üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Karakütük ve Tunç (2004) tarafından yapılan bir çalışmada da küçük okulların daha güvenli olduğu belirlenmiştir. Ayrıca iş birliği, uyum ve ekip çalışması; birlikte karar alma ve istişare hususlarını vurguladıkları görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, okuldaki örgütsel güven düzeyinin öğretmenlerde neler hissettirdiğine ilişkin katılımcı görüşleri; yüksek örgütsel güvenin öğretmenler üzerindeki olumlu etkileri, düşük örgütsel güvenin öğretmenler üzerindeki olumsuz etkileri olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Yüksek örgütsel güvenin öğretmenler üzerinde; aidiyet duygusunda artış; keyifli ve mutlu çalışma ortamı; kuruma güven hissi; performans artışı ve performansa göre değerlendirme; birlikte hareket etme; en iyisini yapmaya çalışma; huzur; işini kaygıya kapılmadan yapma; kararların iş birliği ile alınması; mesleğe bağlılıkta güçlenme; motivasyon düzeyinde artış; örgütte herhangi bir çıkar ilişkisi bulunmadığı ve paydaşların kötü niyet taşımadıkları düşüncesi; sağlıklı öğrenci-veli ilişkisi; verimlilikte artış gibi olumlu etkiler gösterdiği belirlenmiştir. Düşük örgütsel güvenin öğretmenler üzerindeki olumsuz etkileri ise şu şekilde sıralanmaktadır: çaresizlik ve değersizlik hissi; haksızlığa uğrama düşüncesi; isteksizlik, mutsuzluk, kızgınlık; motivasyon düzeyinde düşüş; öğretmenlerin kaygı ve stres düzeyinde artış; sınıf ortamında verimsizlik. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların tamamının; okuldaki örgütsel güven düzeyinin artmasının öğretmen performansı ve motivasyonunu olumlu olarak etkileyeceğini ve dolayısıyla örgütün başarılı olacağını, tam tersine okuldaki örgütsel güven düzeyinin düşmesinin öğretmen performansı ve motivasyonunu olumsuz anlamda etkileyerek örgütün başarısızlığına neden olacağı görüşünde oldukları belirlenmiştir. Özbek, (2006) tarafından yapılan çalışmada yüksek örgütsel güven, öğretmenlerde aidiyet duygusu, keyifli çalışma ortamı, performans artışı, birlikte hareket etme, huzur gibi olumlu etkilere yol açmaktadır. Ayrıca, motivasyon düzeyinde artış, sağlıklı öğrenci-veli ilişkisi ve verimlilikte artış gibi sonuçlar da gözlenmektedir. Yalçinkaya, (2007) tarafından yapılan çalışmada benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına dayanarak, öğretmenlerin örgütsel güven konusundaki sorunları ve ihtiyaçları ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda, aşağıda öneriler sunulmuştur:

## 1- Okul idarecileri için öneriler:

- ✓ Eşit davranma ilkesine uygun hareket etmeli ve öğretmenlere adil bir şekilde yaklaşılmalıdır.
- ✓ Tutarsız tutum ve uygulamalardan kaçınılmalıdır. İdareciler, tutarlı bir liderlik sergilemeli ve öngörülebilir olmalıdır.
- ✓ Öğretmenlerin farklı görüşlerine saygı gösterilmelidir. Çeşitlilik kabul edilmeli ve öğretmenlerin özgürce düşüncelerini ifade etmelerine olanak tanınmalıdır.
- ✓ Okul güvenliği konusunda önlemler alınmalı ve güvenlik görevlileri yeterli şekilde desteklenmelidir.
- ✓ İdeolojik veya siyasi davranışlardan kaçınılmalıdır. Okul idarecileri tarafsızlık ilkesine uygun hareket etmelidir.
- ✓ Liderlik vasıflarına sahip olmayan kişilerin idareci olarak görevlendirilmemesi sağlanmalıdır.
- ✓ Okul kuralları herkes için geçerli olmalı, denetim sürecinde adaletli davranılmalıdır.
- ✓ Okulda yapılacak etkinlikler önceden planlanmalı ve öğretmenlerle paylaşılmalıdır.
- ✓ Yeni atanmış öğretmenlere yönetim tarafından rehberlik sağlanmalıdır.

## 2- Öğrenci kaynaklı güven sorunları için öneriler:

- ✓ Velilerin çocuklarını daha iyi tanımalarını sağlamak için iletişim kanalları ve veli eğitim programları oluşturulmalıdır.
- ✓ Düşük eğitim düzeyine sahip velilerin olumlu davranışları öğrencilere yansıtılmasına destek verilmelidir.
- ✓ Öğrencilere kural takip etme becerisi kazandırma yöntemleri geliştirilmeli ve sınıf düzenini sağlamak için kurallar net bir şekilde belirlenmelidir.
- ✓ Öğrencilerin motivasyonunu artırmak için ideallerini, hedeflerini belirlemeleri teşvik edilmelidir.
- ✓ Öğrencilerde sorumluluk bilinci oluşturulmalı ve özgüvenlerini geliştirecek etkinlikler düzenlenmelidir.
- ✓ Olumsuz davranışların artışıyla ilgili olarak öğrencilere rehberlik ve destek hizmetleri sunulmalıdır.

## 3- Çevre kaynaklı güven sorunları için öneriler:

- ✓ Okul çevresindeki güvenlik önlemleri artırılmalı ve seyyar satıcıların fazlalığına karşı önlemler alınmalıdır.
- ✓ İnsanların etik ve ahlaki değerlere daha fazla odaklanması için bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır.

**KAYNAKÇA**

Aktan, E. (1999). Çalışanların değişime açıklıkları ile örgüte duydukları güven arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Altaş, S. S. ve Kuzu, A. (2013). Örgütsel etik, örgütsel güven ve bireysel iş performansı arasındaki ilişki: okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi, 1(2),s. 29-41.

Asunakutlu, T. (2002). Örgütsel Güvenin Oluşturulmasına İlişkin Unsurlar ve Bir Değerlendirme . Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , (9) , 1-13 .

Atay, M. (2014). Mobbingin örgütsel güven ve örgütsel sessizliğe etkisi-bir uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

Başaran, E. (2008), Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü. Ekinoks Yayınları

Demircan,N. & Ceylan, A.(2003). Örgütsel Güven Kavramı: Nedenleri ve Sonuçları. Yönetim ve Ekonomi Dergisi, 10 (2), s.139-150

Günaydın, S. C. (2001). İşletmelerde örgütsel adalet ve örgütsel güven değişkenlerinin politik davranış algısı ve işbirliği yapma eğilimine etkisini inceleyen bir çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Güneşer, A. B. (2002). Örgütlerde güvenin çalışanların iş tatminindeki rolü ve önemi: bankacılık sektöründe bir uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Hoy, W. K. ve Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: the omnibus t-scale. (Edt: W. K. Hoy ve C. G. Miskel).*Studies in leading and organizing schools*. (pp. 181– 208). Greenwich: Information Age Publishing

- İşcan, F. Ö. ve Sayın, U. (2010). Örgütsel Adalet, İş Tatmini ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişki. Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 24(4) s. 195-216
- Kamer, M. (2001). Örgütsel güven, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Karakütük, K. ve Tunç, B. (2004). Okul büyüklüğü-sınıf büyüklüğü. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (1), 9–22.
- Kümbetoğlu, B. (2019). Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma (6. Basım). İstanbul: Bağlam Yayıncılık
- Mishra J., Molly A. Morrisey (1990). “Trust in Employee/Employer Relationships: A Survey of West Michigan Managers”, Public Personnel Management, Winter, 19(2), s.444-446.
- Neuman, W. L. (2006). Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar I-II. Cilt (Çev: Sedef Özge), (7. Basım). İstanbul: Yayın Odası.
- Nyhan RC, Marlowe HA (1997). Development and psychometric properties of the organizational trust inventory. Eval. Rev. 21(5) s.614-635
- Özbek, M. F. (2006). Çalışma ilişkilerinde güven: yönetim politikaları, güven ve bağlılık ilişkisi konusunda bir Türkiye ve Kırgızistan uygulaması Yayınlanmamış Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.
- Özdil, K. (2005). İlköğretim okullarında güven ve örgütsel iklim arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Özen İşbaşı, J. (2001). Çalışanların yöneticilerine duydukları güvenin ve örgütsel adalete ilişkin algılamalarının vatandaşlık davranışı oluşumundaki rolü. Yönetim Araştırmaları Dergisi, 1 (1), 51–73.
- Polat, S. ve Doyuran, Ş. (2005). Okul müdürlerinin güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınma eğilimleri ile üstlerine, okullarındaki müdür yardımcılara, öğretmenlerine, öğrencilerine ve velilerine güven düzeyleri arasındaki ilişki. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi sunulan bildiri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 28–30 Eylül 2005. Denizli
- Sağlam-Arı, G. ve Tunçay, A. (2010). Yöneticiye Duyulan Güven ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiler: Ankara'daki Devlet Hastanelerinde Çalışan İdari Personel Üzerinde Bir Araştırma. Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 24(4),s.113-135
- Terzi, A. R. (2000). Örgüt kültürü. Nobel Yayıncılık
- Turan, S. (2001). School climate, supportive leadership behavior and faculty trust in Turkish public schools. *American Educational Research Association (AERA)* sunulan bildiri. Seattle Washington, USA, April 10–14, 2001.
- Turan, S. (2001). School climate, supportive leadership behavior and faculty trust in Turkish public schools. American Educational Research Association (AERA) sunulan bildiri. Seattle Washington, USA, April 10–14, 2001
- Tüzün, İ. K. (2007). Güven, örgütsel güven ve örgütsel güven modelleri. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 2007(2), s.93- 118.
- Uzbilek, A. (2006), Örgütlerde Oluşan Sosyal İlişkilerin Örgütsel Güvenin Alt Boyutlarına Etkileri: Başkent Üniversitesi Örneği Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yalçınkaya, M. (2007), Yöneticilerin İletişim Becerilerinin Çalışanların Yaratıcılıklarının Ortaya Çıkması, Yöneticiye Güven ve Örgütte İşbirliği Ruhunun Gelişmesine Etkisinin İncelenmesi: Kütahya Porselen ve Cam Sektöründe Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin
- Yılmaz, E. (2006), Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ve Bazı Değişken Açısından İncelenmesi. [Yayınlanmış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Yılmaz, K. (2004). Okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışları ile okullardaki güven arasındaki ilişki konusunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (8), 117–131

## Okul Öncesi Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitimde Oyun Temelli Eğitim Hakkında Görüşleri

*Preschool Teachers' Opinions on Game-Based Education in Preschool Education*

### ÖZET

Bu çalışma, Batman'daki okul öncesi kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla oyun temelli eğitimi değerlendirmeyi amaçlayan derinlemesine görüşmenin bulgularını sunmaktadır. Bu doğrultuda çalışmada Batman'daki okul öncesi kurumlarda görev yapan 15 okul öncesi öğretmeni ile yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde araştırmacılar tarafından literatür bulgularına dayalı olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgular MAXQDA programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda çocukların ağırlıklı olarak tablet gibi dijital materyalleri tercih ettikleri, oyun temelli eğitimin çocuklarda sosyalleşme, eleştirel düşünme, özgüven, yaratıcılık ve problem çözme becerisi açısından önemli faydaları olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin oyun temelli eğitimde oyunların herkes uygun olmaması, sürenin kısıtlı olması ve oyun temelli eğitimde yeni tekniklerin geliştirilmesinin zorluğu alanlarında zorluklarla karşılaştıkları görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Okul Öncesi Eğitim, Oyun, Oyun Temelli Eğitim

### ABSTRACT

This study presents the findings of the in-depth interview aiming to evaluate game-based education from the perspective of preschool teachers working in pre-school institutions in Batman. In this direction, face-to-face interviews were conducted with 15 preschool teachers working in pre-school institutions in Batman. In the interviews, a semi-structured interview form prepared by the researchers based on the literature findings was used. The findings were analyzed using the MAXQDA program. At the end of the study, it was determined that children mostly prefer digital materials such as tablets, and that game-based education has significant benefits in terms of socialization, critical thinking, self-confidence, creativity and problem-solving skills in children. In addition, it was observed that teachers faced difficulties in the areas of games being not suitable for everyone, limited time in game-based education, and the difficulty of developing new techniques in game-based education.


**Keywords:** Education, Preschool Education, Game, Game Based Education

### GİRİŞ

Oyun, çocuğun yaratıcılığını kullanabildiği, yeteneklerini keşfedebildiği, kendini ifade edebildiği ve yetişkinlere gelişimsel özellikleri hakkında ipuçları verebileceği önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir (Kaya vd., 2017). Oyun sadece çocuğun gelişimi için önemli bir yardımcıdır. Bu bağlamda oyun, çocuğun eğitim dili ve kişisel keşif alanıdır (Tuğrul, 2014). Oyunlar bize zevk, tutkulu katılım, yapı, motivasyon, ego tatmini, adrenalin, yaratıcılık, sosyal etkileşim ve duygu sağlayarak öğrenmenin temel ihtiyaçlarını karşılamaktadır (Prensky, 2001). Oyunun kesinliğine ve nasıl inşa edildiğine göre, eğitici oyunlar (genellikle oyun olarak oyun) ve didaktik oyunlar (okul öğreniminin özel işlevi olarak oyun) şeklinde sınıflandırılmaktadır (Cojocariu ve Boghian, 2014). Çocukların gelişim düzeylerini belirleme, destekleme ve tanımda bir araç olarak kullanılabilen oyun, yeni becerilerin öğretiminde de önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle oyun, dünya çapında okul öncesi eğitim programlarında eğitim sürecini planlamak ve uygulamak için en önemli araç olarak kullanılmakta ve oyun temelli eğitim eğitimin merkezinde kabul edilmektedir (Koçyiğit ve Baydilek, 2015).

Eğitsel oyunlar, açıkça eğitim amacıyla tasarlanmış veya tesadüfi veya ikincil bir eğitim değeri olan, insanlara belirli konuları öğretmek, kavramları genişletmek, gelişimi güçlendirmek, tarihsel bir olayı veya kültürü anlamak veya öğrenenlerin bir beceri edinmelerine yardımcı olmak amacıyla tasarlanmış oyunlardır (Cojocariu ve Boghian, 2014). Oyun tabanlı öğrenme, çocukların oyun oynayarak bilgi edinmelerine yardımcı olan bir metodolojidir. Oyuna dayalı öğrenme ile çocuklar, çevrimiçi oyunları ve fiziksel nesnelere kullanarak bireysel ve takım olarak öğrenebilirler. Bu öğrenme yaklaşımı rekabetçi, eğlenceli ve ilgi çekicidir ve öğrenme sonuçlarını geliştirmektedir. Okul öncesi eğitimde, oyun temelli öğrenme, öğretmenlerin çocukları ayrı takımlara yerleştirmesini ve onların kurallara ve beklentilere uyarak rekabet etmelerini içerebilir. Örneğin, bir öğretmen sınıfı iki gruba ayırabilir ve her takımın birden 10'a kadar sayıları belirlemesini sağlayabilir. Belirledikleri her sayı onlara bir puan kazandırır ve daha fazla puana sahip olan takım kazanır. Sandford ve Williamson (2005) oyun oynayarak öğrenmenin, oyuncuların kademeli

Ayşenur Dogan<sup>1</sup> 

Tuba Yılmaz<sup>2</sup> 

Ahmet Çiftçi<sup>3</sup> 

### How to Cite This Article

Dogan, A., Yılmaz, T. & Çiftçi, A. (2023). "Okul Öncesi Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitimde Oyun Temelli Eğitim Hakkında Görüşleri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:50; pp:2902-2907. DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70670>

Arrival: 15 May 2023

Published: 30 June 2023

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

<sup>1</sup> Öğretmen, Çevrimova İlkokulu, Batman, Türkiye

<sup>2</sup> Öğretmen, Çevrimova İlkokulu, Batman, Türkiye

<sup>3</sup> Müdür Yardımcısı, Çayhan İlkokulu/Kozluk, Batman, Türkiye



olarak altta yatan kural kümelerini ve sistemlerini ortaya çıkardığını belirtmekte ve bu nedenle oyun temelli eğitimin giderek daha zorlu görevlerde sürekli uygulama ve etkileşim süreci olarak kullanıldığını belirtmektedir. Oyuncular, oynadıkları oyundan anlatı veya hikayeler aracılığıyla bir öğrenme etkinliğine girerler (Razak vd., 2012).

Oyun temelli erken çocukluk programları, tıpkı geleneksel doğrudan öğretim teknikleri gibi öğretme ve öğrenmeye odaklanır. Bu tür programlarda oyun, spontane ve çocukların yönlendirdiği serbest oyun biçiminin yanı sıra eğitmenin kasıtlı öğretime odaklanarak yardımcı oyuncu olarak katıldığı rehberli oyun biçimini alabilir. Her ikisi de genç öğrencinin öğrenmesi için avantajlıdır. İdeal bir oyun tabanlı öğrenme programı, bu faydaları en üst düzeye çıkarmak için çocukların hem özgür hem de yönlendirilmiş oyuna izin verecektir. Örgün eğitimde oyun kullanma potansiyeli üzerine yapılan araştırmalar umut verici sonuçlar göstermektedir. Bu çalışmalardan bazıları, oyun oynamanın motivasyonu ve öğrenmeye bağlılığı artırabileceğini (Malone ve Lepper, 1987), stratejik düşünme, iletişim, müzakere, veri işleme gelişimini destekleyebileceğini (Kirriemuir ve McFarlane, 2004), içerikler arasındaki anlaşmaya yardımcı olabileceğini, bir konunun süreci ve bağlamı (Klabbers, 2003) ve derin öğrenmeyi tetikleyebileceğini (Gee, 2005) göstermiştir. İskoçya'da Robertson ve Miller (2009) tarafından oyun oynama üzerine gerçekleştirilen bir araştırma örneği oyunu 10 hafta oynadıktan sonra çocukların hesaplama doğruluğunda en az %50 iyileşme tespit etmiştir. Bu sonuçlar oyun tabanlı eğitimin çocukların öğrenme süreçleri açısından önemli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda bu çalışma Batman'daki okul öncesi kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla oyun temelli eğitimi değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu temel amaçtan hareketle çalışmada aşağıdaki soruların yanıtları aranmaktadır.

- ✓ Okul öncesi eğitimde çocukların en çok tercih ettiği oyun materyalleri nelerdir?
- ✓ Okul öncesi eğitimde oyun temelli eğitimin faydaları nelerdir?
- ✓ Okul öncesi eğitimde oyun temelli eğitimin sınırlılıkları nelerdir?

Bu araştırmadan elde edilecek bulguların, oyun temelli öğrenmenin ampirik kanıtlarına özellikle okul öncesi eğitimindeki uygulaması açısından önemli bir katkı sağlayacaktır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Okul öncesi kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla oyun temelli eğitimi değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada fenomenolojik bir yaklaşım kullanılmıştır. Fenomenoloji, yaşanmış bir deneyimin anlamını bireyin bakış açısından araştıran bir araştırma yöntemidir (Demir ve Ercan, 2018). Bu nedenle fenomenoloji, insanların günlük deneyimlerinin anlamı hakkında daha derin bir anlayış sağlamayı ve insanların kendilerinin bilinçli olarak deneyimledikleri fenomenlerin anlaşılmasına yön vermeyi amaçlar (Shosha, 2012).

### Çalışma Grubu

Yeterli görüş çeşitliliğini sağlamak için, Batman'daki farklı okul öncesi kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile dahil edilmiştir. Amaçlı örnekleme, tutarlı bilgilerin toplanabilmesi için benzer durumları yaşamış insanları bulmak için nitel araştırmalarda sıkça başvurulan bir yöntemdir (Palinkas vd., 2015). Bu nedenle bu çalışmada amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Katılımcılar, Batman'daki farklı okul öncesi kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenleridir. Araştırmanın dahil edilme ölçütleri araştırmaya gönüllü katılma ve oyun temelli eğitimi kullanmadır. Dahil edilme kriterlerini karşılayan 15 okul öncesi öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Katılımcıların 15'i de lisans mezunu kadınlardan oluşmaktadır. Katılımcıların sekizi 28-35 yaş aralığında beşi 36-40 yaş aralığında ikisi ise 41 yaş ve üzeri yaştadır.

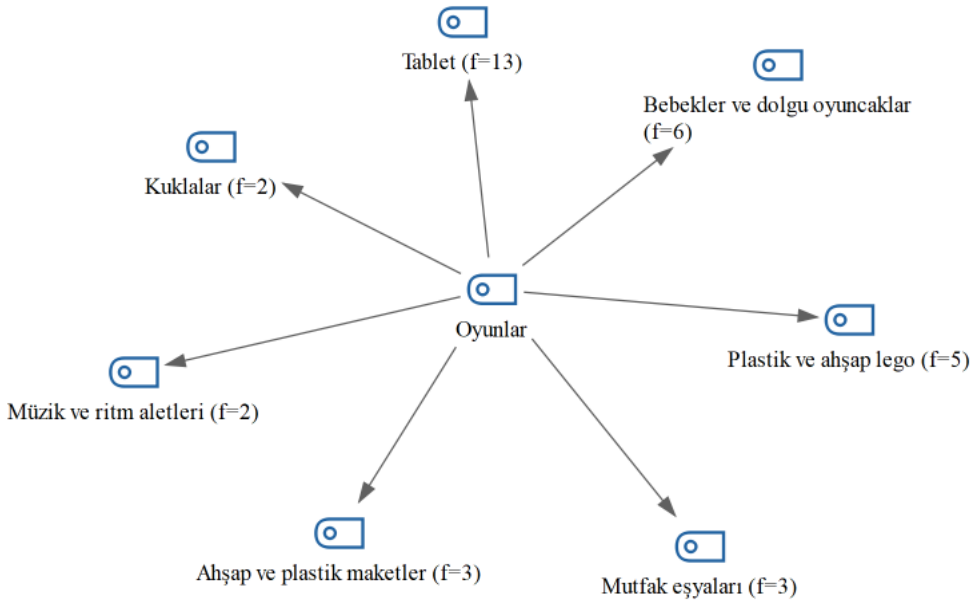
### Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada, veri toplama için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu araştırmacılar tarafından literatür bulgularına dayalı olarak geliştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanması için derinlemesine ve bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelere başlamadan önce tüm katılımcılar çalışmanın doğası ve amacı hakkında tam olarak bilgilendirilmiş ve katılımlarının gönüllülük esasına vurgu yapılmıştır. Her katılımcı, görev yaptığı okulda 30 ila 45 dakika süren tek seferlik resmi bir görüşmeye katılmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesi MAXQDA programı kullanılarak tematik içerik analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tematik içerik analizi, belirli bir disiplin alanındaki araştırma sonuçlarının tematik eleştirel bir bakış açısıyla ortak bir senteze varmasıdır (Çalık ve Sözbilir, 2014).

## BULGULAR ve YORUM

### Okul Öncesi Eğitimde Çocukların En Çok Tercih Ettiği Materyaller

Araştırma kapsamında ilk olarak okul öncesi eğitimde çocukların en çok tercih ettiği materyaller hakkında öğretmen görüşleri incelenmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki yanıtlarından hareketle oluşturulan kod alt kod modeli şekil 1'de gösterilmektedir.



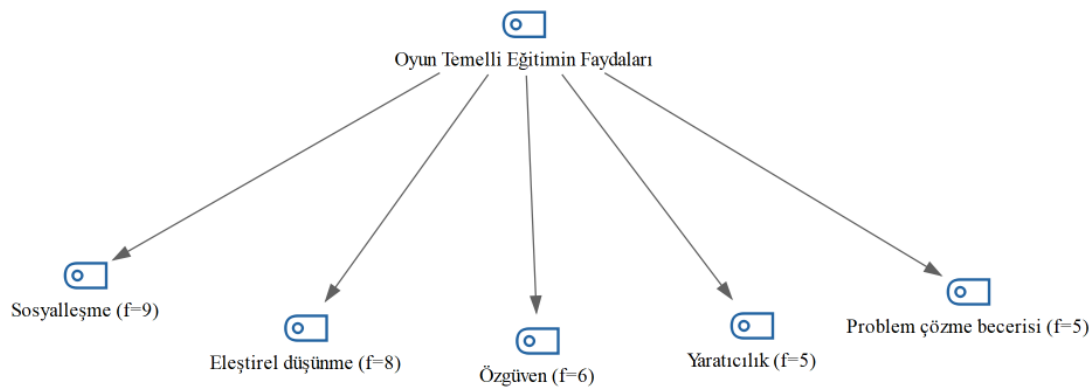
Şekil 1: Okul Öncesi Eğitimde Çocukların En Çok Tercih Ettiği Materyaller

Okul öncesi eğitimde çocukların en çok tercih ettiği materyaller hakkında öğretmen görüşleri incelendiğinde çocukların ağırlıklı olarak tablet gibi dijital materyalleri tercih ettikleri görülmektedir. Bununla ilişkili olarak Ö4 “Çocuklar genellikle tablet oyunlarını tercih etmektedirler nokta Bu tür oyunlar çocuklar için daha ilgi çekici olmaktadır” şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer şekilde Ö6 ise “Aslında okulumuzda çeşitli materyaller bulunsa da çocuklar daha çok tableti kullanmayı tercih ediyorlar. Tabletın görsel, işitsel ve dokunsal özellikleri çocuklara daha ilgi çekici geliyor.” demiştir.

Tabletin dışında bebekler ve dolgu oyuncakları, plastik ve ahşap Legolar, mutfak eşyaları, ahşap ve plastik maketler, müzik ve ritim aletleri ile kuklalar da okul öncesi dönem çocukları tarafından en çok tercih edilen oyun materyalleri arasındadır. Bununla ilgili olarak Ö9 “Çocuklar daha çok tableti tercih etseler de oyuncak bebekler, sert plastikten yapılmış dolgu oyuncakları, legolar ve müzik aletlerini de kullanmaktadırlar” derken Ö15 “Kız çocukları daha çok bebekleri, mutfak eşyalarını, müzik ve ritim aletlerini tercih ederken erkek çocukları kukla, Lego, ahşap ve plastik maketleri tercih etmektedir.” demiştir.

### Okul Öncesi Eğitimde Oyun Temelli Eğitimin Faydaları

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında okul öncesi eğitimde oyun temelli eğitimin faydaları hakkında öğretmen görüşleri incelenmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki yanıtlarından hareketle oluşturulan kod alt kod modeli şekil 2’de gösterilmektedir.



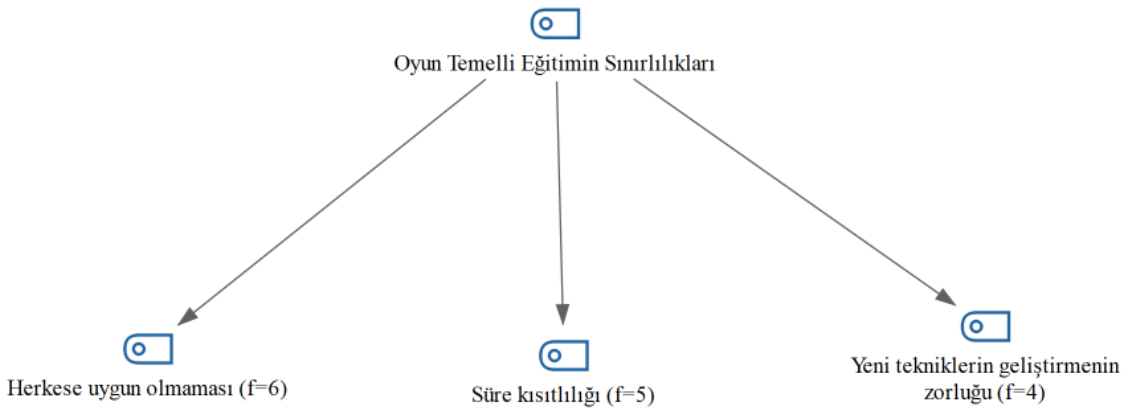
Şekil 2: Okul Öncesi Eğitimde Oyun Temelli Eğitimin Faydaları

Okul öncesi eğitimde oyun temelli eğitimin faydalarına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenler okul öncesi eğitimde oyun temelli eğitimin çocuklarda sosyalleşme, eleştirel düşünme, özgüven, yaratıcılık ve problem çözme becerisi açısından önemli faydaları olduğunu belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak Ö1 “Çocuklarda sosyalleşme, eleştirel düşünme, özgüven, yaratıcılık ve problem çözme becerisi açısından önemli faydaları olduğunu belirtmişlerdir” şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer şekilde Ö4 “Okul öncesi dönemde uyguladığımız oyun temelli uygulamalar çocukların yaratıcılığını ve özgüven duygusunu geliştirmektedir Ayrıca çocukların sosyalleşmesini sağlayarak eleştirel düşünme becerisine katkı sağlamaktadır.” Diğer taraftan Ö11 ise “Oyun temelli eğitim

*çocukların yaratıcılığını özgüvenini sorun çözme yeteneğini ve eleştirel düşünme yeteneğini geliştirmektedir.”* Demıştır.

### Okul Öncesi Eğitimde Oyun Temelli Eğitimin Sınırlılıkları

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında okul öncesi eğitimde oyun temelli eğitimin sınırlılıkları hakkında öğretmen görüşleri incelenmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki yanıtlarından hareketle oluşturulan kod alt kod modeli şekil 3'te gösterilmektedir.



Şekil 3: Okul Öncesi Eğitimde Oyun Temelli Eğitimin Sınırlılıkları

Okul öncesi eğitimde oyun temelli eğitimin sınırlılıklarına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin oyun temelli eğitimde karşılaştıkları temel sınırlılık alanlarının oyunların herkes uygun olmaması, sürenin kısıtlı olması ve oyun temelli eğitimde yeni tekniklerin geliştirilmesinin zorluğu alanlarında olduğu görülmektedir. Bu konuda Ö4 “*Aslında oyun temelli etkinlikler öğrencilere birçok fayda sağlasa da bu tür etkinlikleri genellikle son derslerde yapıyoruz bu nedenle yeterli süre bulamıyoruz.*” Şeklinde görüş bildirmiştir. Ö9 “*Bence bu konudaki en önemli zorluk oyunlarda yeni tekniklerin geliştirilmemesi. Daha çok eski teknikler ve eski oyunlar kullanılıyor.*” Demıştır. Ö13 ise “*Herkesine uygun oyun bulmak zor olduğundan oyunları genel olarak uygulayabiliyoruz.*” Şeklinde görüş bildirmiştir.

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Batman'daki okul öncesi kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerin oyun temelli eğitimi hakkında görüşleri incelenmiştir.

Araştırmada ilk olarak okul öncesi eğitimde çocukların en çok tercih ettiği materyaller hakkında öğretmen görüşleri incelenmiş ve çocukların ağırlıklı olarak tablet gibi dijital materyalleri tercih ettikleri görülmüştür. Dijital oyun tabanlı öğrenme ve ilgili eğitim teknolojileri, eğitim sistemindeki önemli unsurlardır. Günümüzde yeni nesil çocuklar, tablet bilgisayar teknolojileri ve yeni teknolojiler ile yakından tanışmaktadır. Birçok araştırmacı bu konuyu araştırmış ve hatta bazı durumlarda bu dijital dilin davranış kalıplarını değiştirebilen yeni nesil çocukların hayatlarının bir parçası haline geldiğini bile kaydetmiştir (Konok vd., 2021). Son araştırmalar, çocukların tablet ve akıllı telefon gibi teknolojilere erişiminin arttığını göstermektedir (Behnamnia vd., 2022; Castillo, 2019; Yang vd., 2018). Yeni nesil dijital çocukların araştırılmasına yönelik son araştırmalar devam ederken, bu çocukların bazı özelliklerine ve becerilerine odaklanmak önemlidir. Okul öncesi eğitimde bilgi teknolojisinin kullanımı eğitim dünyası tarafından henüz kabul edilmemiş olsa da, teknolojinin eğitime entegrasyonuna karşı hala aynı direnç vardır. Anaokullarında eski koşulların ve cihazların bulunmaması veya okul öncesi öğretmenlerinin teknolojileri eğitimde entegrasyonda kullanmaları için yeterli eğitimin verilmemesi de dahil olmak üzere bu anlaşmazlığın birkaç nedeni vardır (Behnamnia vd., 2022).

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında okul öncesi eğitimde oyun temelli eğitimin faydaları hakkında öğretmen görüşleri incelenmiş ve öğretmenler okul öncesi eğitimde oyun temelli eğitimin çocuklarda sosyalleşme, eleştirel düşünme, özgüven, yaratıcılık ve problem çözme becerisi açısından önemli faydaları olduğunu belirtmişlerdir. Önceki araştırmalardan elde edilen sonuçlar, oyun temelli eğitimin başarılı öğrenmenin gerçekleşmesi için bir dizi fırsat sağladığını göstermektedir. Buna göre, oyun temelli eğitim üzerine yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular, problem çözme becerilerini geliştirmek (Yatim ve Masuch, 2007), yaratıcılığı teşvik etmek (Robertson ve Nicholson, 2007) ve programlama becerilerini öğrenme becerisi (Kafai, 1996) gibi bazı faydalara işaret etmektedir. Cojocariu ve Boghian'a (2014) göre okul temelli eğitim bilginin anlaşılmasını kolaylaştırmak, kavramları açıklamak, becerileri geliştirmek, akılda tutma ve aktarma, kazanımları değerlendirme ve aynı zamanda öğrencilerin güçlü bir şekilde dahil olmalarını, motive olmalarını ve görevle meşgul olmalarını sağlar. Yazarlara göre oyunlarda problem çözme (yaratıcılık) vardır ve oyunların sosyal gruplarla etkileşimi vardır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında okul öncesi eğitimde oyun temelli eğitimin sınırlılıkları hakkında öğretmen görüşleri incelenmiş ve öğretmenlerin oyun temelli eğitimde oyunların herkes uygun olmaması, sürenin kısıtlı olması ve oyun temelli eğitimde yeni tekniklerin geliştirilmesinin zorluğu alanlarında zorluklarla karşılaştıkları görülmüştür. Bu sonuç Yıldırım'ın (2022) araştırmasıyla örtüşmektedir. Söz konusu araştırmada okul öncesi eğitimde kullanılan oyun temelli etkinliklerin daha fazla özen ve dikkat gerektirdiği, öğrencilerde rekabet duygusunu ön plana çıkardığı ve her düzeyde öğrencinin öğrenmesine uygun olmadığı nedeniyle aksaklıklar yaşandığı belirtilmektedir. Benzer şekilde Demirel (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da okul öncesi dönem çocuklarına yönelik uygulanan oyun temelli eğitimlerin eğitimlerde süre kısıtlılığı ve yeni tekniklerin bulunmaması temel sınırlılık alanları olarak belirtilmektedir.

Araştırma sonunda elde edilen bulgulardan hareketle okul öncesi öğretmenlerine oyun temelli eğitim hakkında hizmet içi eğitimlerin verilmesi, yeni teknikler geliştirilmesi konusunda desteklenmesi ve okulların materyal açısından zenginleştirilmesi önerilmektedir. Ek olarak oyun temelli eğitimin birçok yönü hakkında olumlu yanıtlar alınmasına rağmen, önceki çalışmalar, bu yaklaşımın uygulanmasının hala sınırlı olduğunu ve okul öncesi öğretmenleri için nasıl daha popüler ve etkili hale getirilebileceğine dair derinlemesine çalışmalar gerektirdiğini göstermektedir.

## KAYNAKÇA

Behnamnia, N., Kamsin, A., Ismail, M. A. B., & Hayati, S. A. (2022). A review of using digital game-based learning for preschoolers. *Journal of Computers in Education*, 1-34.

Castillo, R. P. (2019). Exploring the differential effects of social and individualistic gameplay motivations on bridging social capital for users of a massively multiplayer online game. *Computers in Human Behavior*, 91, 263-270.

Cojocariu, V. M., & Boghian, I. (2014). Teaching the relevance of game-based learning to preschool and primary teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 640-646.

Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.

Demir, S., & Ercan, F. (2018). The first clinical practice experiences of psychiatric nursing students: A phenomenological study. *Nurse education today*, 61, 146-152.

Gee, J. P. (2005). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in entertainment (CIE)*, 1(1), 20-20.

Kafai, Y. B. (1996). Software by kids for kids. *Communications of the ACM*, 39(4), 38-39.

Kaya, Ö. M. E., Yalçın, V., Kimzan, İ., & Avar, G. (2017). Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Oyun Temelli Öğrenmeye Bakış Açılımları ve Uygulamaya Yansımaları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 800-834.

Kirriemuir, J., & McFarlane, A. (2004). *Literature review in games and learning*. Bristol, UK: Futurelab.

Klabbers, J. H. G. (2003). *The gaming landscape: a taxonomy for classifying games and simulations* (pp. 54-67). Tampere, Finland: Digital Games Research Association.

Koçyiğit, S., & Baydilek, N. B. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun algılarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-26.

Konok, V., Liszkai-Peres, K., Bunford, N., Ferdinandy, B., Jurányi, Z., Ujfalussy, D. J., ... & Miklósi, Á. (2021). Mobile use induces local attentional precedence and is associated with limited socio-cognitive skills in preschoolers. *Computers in Human Behavior*, 120, 106758.

Malone, T. W., & Lepper, M. R. (1987). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. In Snow, R. E., & Farr, M. J. (Eds.), *Conative and affective process analysis* (Vol. 3, pp. 223-253). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and policy in mental health and mental health services research*, 42, 533-544.

Prensky, M. (2001). *Fun, Play and Games: What Makes Games Engaging*, In *Digital Game-Based Learning*, Chapter 5, McGraw-Hill, New York.

Razak, A. A., Connolly, T., & Hainey, T. (2012). Teachers' views on the approach of digital games-based learning within the curriculum for excellence. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 2(1), 33-51.

- Robertson, D., & Miller, D. (2009). Learning gains from using games consoles in primary classrooms: a randomized controlled study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1641-1644.
- Robertson, J., & Nicholson, K. (2007). Adventure author: A learning environment to support creative design. In *Proceedings of the 6th International Conference on Interaction Design and Children*, Aalborg, Denmark.
- Shosha, G. A. (2012). Employment of Colaizzi's strategy in descriptive phenomenology: A reflection of a researcher. *European Scientific Journal*, 8(27), 31-43.
- Tuğrul, B. (2014). *Oyun Temelli Öğrenme. Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri. (177)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yang, J. C., Lin, M. Y. D., & Chen, S. Y. (2018). Effects of anxiety levels on learning performance and gaming performance in digital game-based learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(3), 324-334.
- Yatim, M. H., & Masuch, M. (2007, June). GATELOCK: a game authoring tool for children. In *Proceedings of the 6th international conference on Interaction design and children* (pp. 173-174).
- Yıldırım, Z. (2022). *Oyun Temelli Öğrenmenin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran İlişkileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi* (Doctoral dissertation, Bursa Uludağ Üniversitesi)

## Yenilenebilir Enerji Kaynakları İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

*Evaluation of Teachers' Views on Renewable Energy Sources*

### ÖZET

Bu çalışmada öğretmenlerin yenilenebilir enerji konusu ile ilgili algılarının neler olduğunu derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırma grubunu oluşturan 18 öğretmeni belirlemek için amaçlı örneklem yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak için "yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcılar yenilenebilir enerji kaynakları ve bu kaynaklarla ilgili düşünceleri üzerinde odaklanmıştır. Güneş enerjisi ve rüzgâr enerjisi, en çok bilinen ve ilk akla gelen enerji çeşitleri olarak belirtilmiştir. Katılımcılar yenilenebilir enerji kaynaklarının temiz, çevreci, devamlı ve ekonomik olması gibi avantajlarını önemsemektedirler. Dezavantajlar arasında ise yüksek ilk kurulum maliyeti, üretimin coğrafya ve hava şartlarına bağlı olarak kesintili olması ve değişkenlik göstermesi gibi faktörler bulunmaktadır. Araştırmaya katılanların genel görüşüne göre, yenilenebilir enerji kaynaklarının sürdürülebilir kalkınma için önemli bir rol oynadığı, enerjide dışa bağımlılığı azalttığı ve gelecek nesillere yatırım yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca, yenilenebilir enerjinin yaygınlaşmasıyla çevresel kirliliğin azalacağı, ekonomik getirilerin artacağı ve işletme giderlerinin düşeceği gibi faydalar da vurgulanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Yenilenebilir Enerji Kaynakları, Yenilenemez Enerji Kaynakları, Öğretmen

### ABSTRACT

In this study, phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used to examine in depth what teachers' perceptions about renewable energy are. Purposive sampling approach was used to determine the 18 instructors who constituted the research group. A semi-structured interview form was used to collect data. The data of the research were analyzed by content analysis. According to the results of the study, the participants focused on renewable energy resources and their thoughts about these resources. Solar energy and wind energy were mentioned as the most well-known and the first energy types that came to mind. Participants emphasized the advantages of renewable energy sources such as being clean, environmentally friendly, continuous and economical. Disadvantages include high initial installation costs, intermittency and variability of production depending on geography and weather conditions. According to the general opinion of the respondents, renewable energy sources play an important role in sustainable development, reduce foreign energy dependency and should be invested in future generations. In addition, benefits such as reduced environmental pollution, increased economic returns and reduced operating costs were also emphasized with the spread of renewable energy.

**Keywords:** Renewable Energy Sources, Non-Renewable Energy Sources, Teacher

### GİRİŞ

İnsanların ve diğer canlıların yaşamları boyunca etkileşimlerini ve bağlantılarını sürdürdükleri fiziksel, biyolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel bağlam çevre olarak adlandırılır. Gözlerimizin gördüğü her şey çevredir. İçinde yaşadığımız ortamdır. Doğa bizi çevreleyen şeydir. Doğal dengeyi oluşturan zincirdeki herhangi bir kırılma tüm zinciri etkiler ve dengeyi bozar. Dengenin bozulmasının başlıca nedeni insanoğludur. Çünkü insanın varlığını sürdürmek için yaptığı her eylem doğal dengeyi etkiliyor. Doğal kaynaklara olan ilgi, küresel nüfus artışı ve yaşam standartlarındaki iyileşmelerle birlikte artmıştır.

Çevre sorunlarının bugünkü ciddiyetine katkıda bulunan çeşitli faktörler vardır. Ancak artan insan nüfusunun bu sorunlar üzerindeki etkisi de oldukça önemlidir. Dünya, gıda, barınma ve giysi gibi kaynakların artan kullanımının yol açtığı büyük çevresel sorunlar nedeniyle nüfus artışının devam etmesi tehlikesiyle karşı karşıyadır. 1960'larda, insanların çevre sorunlarının birincil kaynağı olduğu kabul edildi. Bu nedenle, bu sorunları durdurmak için çözümler üretilmeye çalışılmıştır (Erten ve Öztürk, 2020). Çevre sorunları ve ulusal kalkınma birbiriyle ilişkilidir. Sanayi, nüfus ve teknolojinin karşılıklı bağımlılığı nedeniyle sanayileşmiş ülkelerde çevreye dönüş çok daha güçlüdür.

Ufuk Aytekin<sup>1</sup>   
Sinem Aytekin<sup>2</sup>   
Ömer Akıncı<sup>3</sup>   
Elif Akıncı<sup>4</sup>   
Hüseyin Ukuşlu<sup>5</sup>   
Ferah Gürbüz<sup>6</sup> 

### How to Cite This Article

Aytekin, U., Aytekin S., Akıncı, Ö., Akıncı, E., Ukuşlu, H. & Gürbüz, F. (2023). "Yenilenebilir Enerji Kaynakları İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:50; pp:2908-2919. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70690>

Arrival: 16 May 2023  
Published: 30 June 2023

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

Sanayileşmiş ülkelerde arz ve talep yüksek olduğunda, daha fazla kaynak kullanılır ve daha fazla çevresel zarar üretilir. Zengin ülkeleri yakalamak için gelişmekte olan ülkeler ekonomilerine öncelik vermektedir.

Gelişmekte olan ülkelerin karşılaştığı temel sorunlardan biri, çevre bilincinin eksikliği ve sadece ekonomik yapıya vurgu yapılmasıdır. Ekonomik kalkınma nüfus artışına ayak uydurmakta yetersiz kalmakta ve insanların isteklerini karşılayamamaktadır. Gelişmiş ülkeler çevre konusunda çifte standart uygulamakta, yaşanabilir alanları yok etmekte ve geri dönüşümü olmayan endüstriyel çöpleri yoksul ülkelerde üretmek bu ülkeleri çöplük olarak kullanmaktadır (Keleş ve Hamamcı, 1993). Ekonomik ilerlemenin öncüsü enerjidir. Ancak her ulus kendi ekonomik, kültürel ve coğrafi koşullarına göre kendi enerji tüketim politikasını seçmelidir. Enerjinin kaynağından tüketim noktalarına kadar olan üretim maliyeti ve mesafesinin yanı sıra çevre dostu olması da tercih sebebidir. Sonuç olarak, enerji tüketimi şekillendirilirken ve geliştirilirken piyasa koşulları, çevre sağlığının korunması ve teknik ilerlemeler göz önünde bulundurulmalıdır (Atılğan, 2000). Enerji, kimse ne olduğunu bilmeden çağlar boyunca günlük yaşamın bir parçası olmuştur. Buhar makinesi geliştirildiğinde, yeni bir boyut kazandı. Başlangıçta insanlar onu ısıtmak ve yemek hazırlamak için kullandılar. İnsanlar enerjinin gücünü makine çağının yükselişiyle birlikte anlamaya başladı. Balina yağı kandillerde aydınlatıcı olarak kullanıldığında petrol muhtemelen beklenmiyordu. O dönemde kömür baskın enerji kaynağı olmasına rağmen petrol ortaya çıktı. İnsanlık bu kaynağı nasıl güce dönüştüreceğini bulduktan sonra kullanmaya başladı. Enerji hem bir egemenlik aracı hem de varlığını sürdürmek için bir ihtiyaç olarak görülebilir. Bugün, ofis, ev, sokak ve park dahil olmak üzere her ortamda tüm günlük faaliyetler için birincil itici güç olarak hizmet etmektedir. Dahası, mevcut görünümde kullanılan enerji kaynaklarının çoğunun sınırlı ve tükenbilir olduğu bilinmektedir. Dünya kaynaklarının her geçen gün tükenmesi sonucunda devletler silahlanma ve ekonomik genişleme yarışına girmişlerdir. Büyüme ve güce dayalı politikalar doğal olarak sürekli tüketme kültürünün oluşmasına yol açmaktadır. Üzerinde yaşadığımız yerküre yaşanmaz hale gelirse en güçlü uluslar bile ayakta kalamayacaktır.

Doğal ve kendi kendini yenileyebilen enerji kaynakları yenilenebilir enerji kaynakları olarak adlandırılır. Yenilenebilir enerji sayesinde ithalata bağımlılık azalır. Güneş enerjisi, rüzgar enerjisi, biyokütle enerjisi, jeotermal enerji, hidroelektrik enerji, dalga ve gelgit enerjisi yenilenebilir enerji kaynaklarına örnektir. Güneş ışığı, rüzgar, yağmur, jeotermal ısı ve akıntılar gibi doğal kaynaklar yenilenebilir enerjinin kaynağıdır (Karagöl ve Kavaz 2017). 1973'teki petrol krizinden sonra petrole bağımlı kalmak istemeyen ülkeler alternatif enerji kaynaklarına ihtiyaç duymuştur. 1980'lerden sonra Avrupa hükümetlerinde hibeler, krediler ve vergi indirimleri gibi teşvikler sunulmuş, bu da yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımını ve enerji santrallerinin inşasını artırmıştır (Karaaslan ve Gezen, 2017). Yenilenebilir enerji kullanımının en önemli faydası, daha düşük karbondioksit emisyon seviyelerinden kaynaklanan hava kalitesindeki iyileşmedir. Bu devletler için işsizliği ve cari açığı azaltır (Aydın 2010:319).

Türkiye'nin yenilenebilir enerji potansiyeli üzerine çok sayıda araştırma yapılmıştır (Pamir, 2015; Koltukçu, 2010; Öztaşkan, 2011; Özcan, 2013). Yenilenebilir enerji kaynaklarının potansiyelinin belirlenmesi kadar önemli olan bir diğer husus da eğitim bileşenidir. Newborough ve Probert (1994), bilgi ve ilgi eksikliğinin düşük enerji bilinci seviyelerinin temel nedenleri olduğunu iddia etmektedir. Çocuklar aldıkları eğitimle çevreye duyarlı yetişkinler haline gelirler ve bu da küçük çocuklarda enerji bilincinin gelişmesi için çok önemlidir (Dias ve ark. 2004).

Yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımına ilişkin süreçlerde biliş ve davranış gelişiminin eğitimden etkilendiği iyi bilinmektedir. Öğretmenler, bu kaynaklar hakkında daha fazla farkındalığa sahip olduklarında çocukların bilgi, inanç ve davranış edinmelerine yardımcı olmakta daha başarılı olurlar. Öğrencilerin günlük yaşamlarında yenilenebilir enerji kaynaklarını kullanmaları için gerekli becerileri geliştirmelerine, bu kaynaklar hakkında bilgi sahibi olan öğretmenler yardımcı olabilir (Liarakou, Gavrilakis ve Flouri, 2009). Yenilenebilir enerji kaynakları söz konusu olduğunda, öğretmenlerin görüşleri, tutumları ve eylemleri, öğrettikleri öğrencilerin tutum ve davranışlarını etkileyecektir. Spiropoulou ve arkadaşlarının (2007) ilkökul öğretmenlerinin sürdürülebilirlik bilgi ve tutumlarını inceledikleri araştırmada, bu eğitimcilerin yenilenebilir ve yenilenemez enerji kaynakları arasında ayırım yapmakta zorlandıkları sonucuna varılmıştır.

Ulusal literatür incelendiğinde, öğretmenlerin yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumlarını özel olarak ele alan çok fazla çalışma olmadığı, olanların da bu tutumları ölçmek için nicel araştırma tekniklerini kullanma eğiliminde olduğu görülmektedir (Çelikler ve Kara, 2011; Bilen, Özel ve Sürücü, 2013; Akçöltekin ve Doğan, 2013). Bu nedenle, yenilenebilir enerji kaynaklarına ilişkin olarak sınıf öğretmenleriyle yapılacak kapsamlı bir nitel araştırmanın alanı geliştireceğine inanılmaktadır.

Bu çalışmada, öğretmenlerin yenilenebilir enerji kaynakları ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Öğretmenlere göre yenilenebilir enerji kaynakları nelerdir?
2. Öğretmenlere göre yenilenebilir enerji kaynaklarının avantajları nelerdir?
3. Öğretmenlere göre yenilenebilir enerji kaynaklarının dezavantajları nelerdir?

#### 4. Öğretmenlere göre yenilenebilir enerji kaynakları ile sürdürülebilir kalkınma arasındaki ilişki nasıldır?

### YÖNTEM

#### Araştırma Modeli

Bu çalışmada öğretmenlerin yenilenebilir enerji konusu ile ilgili algılarının neler olduğunu derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Nitel bir süreç, algıları ve olayları doğal bir bağlamda gerçekçi ve kapsamlı bir şekilde ortaya koymak için kullanılır. Bu tür bir çalışmada gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama teknikleri kullanılır. Nitel araştırmanın amacı, ele alınan konuyu derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde analiz etmektir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

#### Çalışma Grubu

Araştırma grubunu oluşturan 18 eğitmeni belirlemek için amaçlı örneklem yaklaşımı kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, olasılıklı olmayan, tesadüfi olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amaçları doğrultusunda zengin bilgi içeren durumları seçerek derinlemesine araştırma yapmayı mümkün kılar (Yıldırım & Şimşek, 2018). Kriterlere uyan veya belirli niteliklere sahip bir veya daha fazla özel durum incelenirken seçilir. Aşağıdaki 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	40	18	Lisans
K2	Kadın	Sınıf öğretmeni	52	31	Lisans
K3	Kadın	Sınıf öğretmeni	31	12	Lisans
K4	Kadın	Sınıf öğretmeni	33	12	Lisans
K5	Kadın	Fen Bilimleri	33	11	Lisans
K6	Erkek	Sınıf öğretmeni	40	14	Yüksek Lisans
K7	Erkek	Edebiyat	45	25	Lisans
K8	Erkek	Sınıf öğretmeni	50	23	Lisans
K9	Erkek	Türkçe	39	17	Yüksek Lisans
K10	Kadın	Coğrafya	35	9	Lisans
K11	Erkek	Özel Eğitim	32	9	Lisans
K12	Erkek	Sınıf öğretmeni	34	11	Lisans
K13	Kadın	Başöğretmen	52	32	Lisans
K14	Erkek	Özel eğitim	38	14	Lisans
K15	Erkek	Sınıf Öğretmeni	54	30	Lisans
K16	Kadın	Sınıf öğretmeni	57	26	Yüksek Lisans
K17	Kadın	Okul öncesi	35	13	Lisans
K18	Kadın	Sınıf Öğretmeni	45	21	Lisans

Tablo 1'de verilen katılımcıların profili incelendiğinde, cinsiyet bakımından çalışmada 9 kadın 9 erkek öğretmen olduğu görülmüştür. Branşları bakımından çalışmada 1 Başöğretmen, 1 Fen Bilimleri, 1 Türkçe, 1 Coğrafya, 1 Edebiyat, 1 Okul Öncesi, 2 Özel Eğitim ve 10 Sınıf Öğretmeni yer almıştır. Yaşları bakımından katılımcıların 31-57 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Kıdem süreleri bakımından ise en az 9 yıl, en fazla 32 yıllık kıdeme sahip öğretmenler çalışmada yer almıştır. Eğitim durumları incelendiğinde ise katılımcıların 3'ü yüksek lisans, 15'i de lisans mezunu olduklarını belirtmişlerdir.

#### Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmada veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda dört açık uçlu soru bulunmaktadır. Görüşme formu, katılımcıların kişisel bilgilerini öğrenmeye yönelik demografik soruların yanı sıra kuramsal çerçeveye dayalı açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Okul yönetiminin onayı ile katılımcılarla görüşmeler isteyken gerçekleştirilmiştir.

Görüşme öncesinde her bir katılımcıya, güvenlerini kazanmak amacıyla çalışma ve araştırmacı hakkında kapsamlı bilgi verilmiştir. Görüşme formunda ayrıca, görüşme sırasında toplanan tüm verilerin sadece bu araştırma için kullanılacağı ve tüm kişisel verilerin son derece gizli tutulacağı belirtilmiştir. Her yöneticiye görüşme formu verilmiştir. Verilerin gizliliği ve sığınma başvurusu sahiplerinin çekingen tavırları nedeniyle ses kaydı yapılmamıştır. Katılımcılara, görüşme sırasında toplanan bilgilerin analitik yönteme aktarılabilmesi için görüşmenin en az 30 dakika, en fazla 2 saat sürmesini sağlayacak şekilde not almaya zaman ayırmaları tavsiye edilmiştir. Görüşmelerin ardından yazılı belgeler dijital forma dönüştürülmüş ve analize hazır hale getirilmiştir. Görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular şu şekildedir:

- ✓ Yenilenebilir enerji kaynakları sizce nelerdir? Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?
- ✓ Yenilenebilir enerji kaynaklarının avantajları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- ✓ Yenilenebilir enerji kaynaklarının dezavantajları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?



✓ Yenilenebilir enerji kaynakları ile sürdürülebilir kalkınma arasındaki ilişki hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırmanın ortaya koyduğu muazzam çeşitlilik ve karmaşıklık nedeniyle, nihai verilerin yaratıcı, uyarlanabilir olması ve bir dizi yaklaşım kullanılarak analiz edilmesi gerekir. Nitel araştırmada veri analizi için en popüler yöntemler betimsel analiz, içerik analizi ve söylem analizidir (Balcı, 2018:40). Bu araştırma için toplanan verileri değerlendirmek üzere betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Veriler, ilk aşamada betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak titiz ve sistematik bir şekilde belgelenir. İkinci aşama ise verilerin netleştirilmesi, değerlendirilmesi, neden-sonuç ilişkilerinin incelenmesi ve sonuçların çıkarılmasını içerir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Betimsel analiz, verileri uygun kodlar ve kategoriler kullanarak açıklamak ve sunmak için görüşme dökümlerinden, belge metinlerinden ve gözlem notlarından kelimesi kelimesine alıntılar kullanır (Tutar ve Erdem, 2020).

Karşılaştırmalı analize içerik analizi yaklaşımından daha az önem verilir. Olgular, kavramsallaştırılmadan önce rahatlık için başlangıçta birçok kez yüksek sesle okunur. Veri setinin ilk prosedürü kod belirlemedir. Kodlar ve ilişkili ifadeler temelinde kategoriler oluşturulur. Bir sonraki aşama, olguların nasıl anlaşıldığı ve soyutlandığı olan temalara ulaşmaktır (Tutar ve Erdem, 2020). Katılımcıların bakış açıları ile doküman analizi yoluyla toplanan veriler arasındaki bağlantıları bulmak içerik analizinin hedefidir. Betimsel analiz yoluyla yoğunlaştırılan ve değerlendirilen verileri derinlemesine incelemek için araştırmacı içerik analizine yönelir. İçerik analizinde, okuyucunun belirli kavramlar ve temalar bağlamında kavrayabilmesi için benzer ifadelerin düzenlenmesi kritik önem taşır (Baltacı, 2019). Bu bilgiler kapsamında çalışmanın verileri içerik analizi ile değerlendirilmiştir.

### BULGULAR

Öğretmenlerin yenilenebilir enerji kaynakları 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.

#### Yenilenebilir Enerji Kaynakları ve Bu Kaynaklarla İlgili Katılımcıların Görüşleri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere yöneltilen “Yenilenebilir enerji kaynakları sizce nelerdir? Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2: Yenilenebilir Enerji Kaynakları Ve Bu Kaynaklarla İlgili Katılımcıların Görüşlerine İlişkin Temalar Ve Kodlar**

Temalar	Kodlar	f	Katılımcı
Yenilenebilir enerji kaynaklarının sınıfları	Güneş enerjisi	17	K1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17
	Rüzgâr enerjisi	17	K1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17
	Hidroelektrik enerjisi	10	K1,2,3,4,5,10,11,13,15,16
	Biyokütle enerjisi	5	K1,5,13,16,17
	Jeotermal enerji	4	K1,5,6,15
	Dalga enerjisi	2	K5,10
Yenilenebilir enerji kaynakları ile ilgili düşünceler	Çevresel anlamda temiz enerji.	2	K4,18
	Değerini yeterince bilmiyoruz	1	K14
	Doğal kaynaklardan elde edilen enerji türü	1	K18
	Gelecek nesillere temiz bir dünya bırakmak için daha fazla yenilenebilir enerji kullanmalıyız.	1	K4
	Sürdürülebilir olmaları en önemli özelliğidir	1	K4

Tablo 2 incelendiğinde yenilenebilir enerji kaynakları ve bu kaynaklarla ilgili katılımcıların görüşlerinin; yenilenebilir enerji kaynaklarının sınıfları (f=55) ile yenilenebilir enerji kaynakları ile ilgili düşünceler (f=6) olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir.

Yenilenebilir enerji kaynaklarının sınıfları teması altında; güneş enerjisi (f=17), rüzgâr enerjisi (f=17), hidroelektrik enerjisi (f=10), biyokütle enerjisi (f=5), jeotermal enerji (f=4), dalga enerjisi (f=2) olmak üzere 6 adet kod belirlenmiştir. Buna göre hidroelektrik enerjisine göre çok yeni olan güneş ve rüzgâr enerjileri ilk akla gelen ve en bilinen enerji çeşitleri olarak katılımcılarca dile getirilmişlerdir. Bu durum, güneş ve rüzgâr enerji ünitelerinin küçük üniteler halinde çalıştırılmasının mümkün olması ve evlere kadar girmiş olması ile açıklanabilir.

Yenilenebilir enerji kaynakları ile ilgili düşünceler teması altında ise; çevresel anlamda temiz enerji, değerini yeterince bilmiyoruz, doğal kaynaklardan elde edilen enerji türü, gelecek nesillere temiz bir dünya bırakmak için daha fazla yenilenebilir enerji kullanmalıyız, sürdürülebilir olmaları en önemli özelliğidir şeklinde 5 adet kod belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yenilenebilir enerji kaynakları ve bu kaynaklarla ilgili görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Rüzgâr enerjisi, hidroelektrik, biyokütle, jeotermal enerji, güneş enerjisi.” (K1)

“Güneş enerjisi, Rüzgâr enerjisi, Su enerjisi.” (K2)

“Rüzgâr, su, güneş enerjisi.” (K3)

“Bir nevi tükenmeyen enerji kaynakları olarak adlandırabiliriz. Güneş, su, rüzgâr... Bunların başlıcalarıdır. Temiz enerjidir. Doğru kullanıldıkça Dünyamız daha temiz bir hale gelecektir. Sürdürülebilir olmaları en önemli özelliğidir. Gelecek nesillere daha temiz bir Dünya bırakmak için daha fazla yenilenebilir enerji kaynakları kullanmalıyız.” (K4)

“Güneş, Hidroelektrik, Jeotermal, Rüzgâr enerjisi, Dalga enerjisi, Biyokütle enerjisi.” (K5)

“Güneş enerjisi rüzgâr enerjisi jeotermal...” (K6)

“Rüzgâr, Güneş Enerjisi.” (K7)

“Rüzgâr, güneş enerjisi vb.” (K8)

“Rüzgâr, güneş.” (K9)

“Güneş, dalga, rüzgâr, su.” (K10)

“Güneş enerjisi, rüzgâr enerjisi, su.” (K11)

“Rüzgâr enerjisi, güneş enerjisi.” (K12)

“Güneş atıklar rüzgâr su vs.” (K13)

“Güneş, rüzgâr vb. Değerini yeterince bilmiyoruz.” (K14)

“Güneş, rüzgâr, jeotermal, su gibi kaynaklardır.” (K15)

“Güneş, rüzgâr, su, bitki.” (K16)

“Güneş, rüzgâr, atık bitki, sebze.” (K17)

“Doğal kaynaklardan elde edilen enerji türü. Çevresel anlamda temiz enerji.” (K18)

### 3.2. Yenilenebilir Enerji Kaynaklarının Avantajları Hakkında Katılımcıların Görüşleri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere yöneltilen “Yenilenebilir enerji kaynaklarının avantajları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcı öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Yenilenebilir Enerji Kaynaklarının Avantajları Hakkında Katılımcıların Görüşlerine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	F	Katılımcılar
Yenilenebilir Enerji Kaynaklarının Avantajları	Temiz ve çevrecidir	8	K1,4,5,6,8,10,13,15
	Devamlı ve tükenmezdir	7	K3,5,11,12,15,16,17
	Ekonomiktir	5	K1,2,4,14,15
	Sera gazı etkisini dolayısıyla küresel ısınma riskini azaltır	3	K4,5,7
	Enerjide ülkenin dışa bağımlılığını azaltır	2	K4,5
	Dönüştürülebilir niteliktedir	1	K18
	Petrolde olduğu gibi tekelleşme yoktur	1	K4

Tablo 3 incelendiğinde, yenilenebilir enerji kaynaklarının avantajları teması altında; temiz ve çevrecidir, devamlı ve tükenmezdir, ekonomiktir, sera gazı etkisini dolayısıyla küresel ısınma riskini azaltır, enerjide ülkenin dışa bağımlılığını azaltır, dönüştürülebilir niteliktedir, petrolde olduğu gibi tekelleşme yoktur şeklinde 7 adet kod bulunduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların daha ziyade yenilenebilir enerjinin temiz ve çevreci, devamlı ve tükenmez ve ekonomik olması yönleri üzerinde durdukları anlaşılmaktadır. Yenilenebilir enerji kaynaklarının avantajları teması kapsamında katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Çevreye duyarlı, zarar vermeyen niteliktedir. Fosil yakıtların yüklenmesini yavaşlatır. Ekonomiktir.” (K1)

“Ekonomiye katkı sağlar.” (K2)

“Devamlılığının olması kullanımını kolaylaştırıyor.” (K3)

“Su, hava ve toprak kirliliğine sebep olmadıkları için dünyayı kirliliğinin azalmasına yardımcı olacağı için daha fazla kullanılması gerekmektedir. Sera gazı salınımı azalacaktır. Uzun vadede daha ekonomik olacaktır. Herhangi bir kimsenin tekelinde değildir petrol gibi. Enerji sektöründe ülkenin bağımsızlığını destekler.” (K4)

"Fosil yakıtlara nazaran çok daha temiz olması, çevre kirliliğini önlemesi, sera etkisini dolayısıyla küresel ısınma riskini azaltması, ucuz olması, kullanılsalar da tükenmiyor olması, Ülkenin dışa bağımlılığını azaltması." (K5)

"Doğal ve çevreci olması" (K6)

"Doğayı korur, küresel ısınmayı önler." (K7)

"Daha çevreci olması." (K8)

"Kaynak sıkıntısı çekilmemesi." (K9)

"Çevre kirliliğinin minimum düzeyde olması." (K10)

"Doğada kendiliğinden oluşması açısından muazzam bir enerji kaynağıdır." (K11)

"Enerji sürekliliği sağlaması. Kaynağın bedava olması. Ucuz olması." (K12)

"Temiz ve doğayı koruması." (K13)

"Hem sağlık hem de ekonomik anlamda diğer kaynaklardan daha verimlidirler." (K14)

"Maliyeti az, tükenme riski az, daha sağlıklı ve doğal, az çevre ve hava kirliliği avantajlarıdır." (K15)

"Güneş ve rüzgârın sürekli var olması avantaj." (K16)

"Bitkiler kullanılan yerine yenisi dikilerek çoğaltılıp devamlılığı sağlanabilir. Su miktarı hep aynı kaldığı için avantaj ancak iklim ve nüfus artışı su için dezavantaj oluyor." (K17)

"Dönüştürülebilir olması." (K18)

### Yenilenebilir Enerji Kaynaklarının Dezavantajları Hakkında Katılımcıların Görüşleri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere üçüncü sırada yöneltilen "Yenilenebilir enerji kaynaklarının dezavantajları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?" şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4: Yenilenebilir Enerji Kaynaklarının Dezavantajları Hakkında Katılımcıların Görüşlerine İlişkin Temalar ve Kodlar**

Temalar	Kodlar	f	Katılımcı
Yenilenebilir Enerji Kaynaklarının Dezavantajları	İlk kurulum/yatırım maliyetlerinin yüksek olması	10	K1,4,5,6,9,11,12,13,15,18
	Coğrafya ve hava şartlarına bağlı olarak üretimin kesintili olması, değişkenlik göstermesi	4	K5,7,8,18
	Dezavantajı yoktur	2	K2,3
	Güneş enerjisi panelleri için geniş alanlara ihtiyaç duyulması	2	K1,9
	Santraller kurulurken çevre tahribi ve yeşil alanların yok edilmesi	2	K10,16
	Yeterli alt yapının bulunmaması	2	K4,14
	Güneş enerjisi panellerinin arıza yapma durumunda tamir edilemez olması	1	K1
	Henüz eski fosil kaynakların yoğun kullanılmasından dolayı geçişin zorluğu	1	K15
	Standartları belirli değil	1	K4
	Yenilenebilir enerji kaynaklarının az güvenilir olması	1	K15

Tablo 3 incelendiğinde, yenilenebilir enerji kaynaklarının dezavantajları teması altında; ilk kurulum/yatırım maliyetlerinin yüksek olması; coğrafya ve hava şartlarına bağlı olarak üretimin kesintili olması, değişkenlik göstermesi; dezavantajı yoktur; güneş enerjisi panelleri için geniş alanlara ihtiyaç duyulması; santraller kurulurken çevre tahribi ve yeşil alanların yok edilmesi; yeterli alt yapının bulunmaması; güneş enerjisi panellerinin arıza yapma durumunda tamir edilemez olması; henüz eski fosil kaynakların yoğun kullanılmasından dolayı geçişin zorluğu; standartları belirli değil; yenilenebilir enerji kaynaklarının az güvenilir olması şeklinde 11 adet kod bulunduğu görülmektedir. Buna göre katılımcılar dezavantajları açısından yenilenebilir enerji kaynaklarının ilk kurulum/yatırım maliyetlerinin yüksek olmasına, coğrafya ve hava şartlarına bağlı olarak üretimin kesintili olmasına ve değişkenlik göstermesine dikkat çekmişlerdir. Bu durum, yenilenebilir enerji kaynaklarının fosil yakıtlara alternatif oluşturmasının önündeki en büyük engeli oluşturmaktadır. Araştırmada iki frekanslı farklı bir görüşte ise yenilenebilir enerji kaynaklarının dezavantajının bulunmadığı ifade edilmiştir. Yenilenebilir enerji kaynaklarının dezavantajları teması kapsamında katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"Örneğin güneş enerjisinden bahsedecek olursak güneş panelleri arıza yapma durumunda tamir edilemez diye biliyorum. Yine güneş enerjisi panelleri için çok geniş alanlara ihtiyacı vardır. Rüzgâr enerjisi için gerekli rüzgâr gülleri ve tribünlerinin ilk aşamada maliyeti yüksek diye biliyorum. Rüzgârın sürekli olduğu bölgelerde kurulmaz ise verimliliği düşük olacaktır." (K1)

"Dezavantajı yok diye düşünüyorum." (K2)

“Yok.” (K3)

“Ulusal olarak önceliklerimiz arasına tamamen yerleşmiş değil. Genel olarak kısa vadede pahalı görülüyor bu yüzden de yenilenebilir enerji kaynaklarına geçilmiyor. Maliyetleri yüksek. Yasal ve yönetsel eksikliklerin olması. Standartları belirli değil. Yeterli alt yapı yok.” (K4)

“Yenilenebilir enerji kaynakları kullanımı ucuz olsa da kullanılabilmesi için gereken kurulum yatırımı pahalıdır. (Kurulum maliyeti yüksek). Ayrıca rüzgâr enerjisi üretmek için belirli rüzgâr hızı gerekli, bunu stabil tutmak mümkün değil. Güneş enerjisi için güneşin sunduğu ışık miktarının her mevsim farklı düzeyde olması da enerji üretiminde süreklilik sağlayamayabilir.” (K5)

“Çok maliyetle Az miktarda enerji üretilmesi.” (K6)

“Enerjinin kesintili olması.” (K7)

“İklim ve doğa şartlarına göre üretilmesi.” (K8)

“Kurulum ve bakım maliyetleri, ihtiyaç duyulan alan.” (K9)

“Santraller kurulurken çevre tahribi ve yeşil alanlarını yok edilmesi.” (K10)

“Üretim hızlı olmamaktadır. Yapım maliyeti yüksek olabilir.” (K11)

“Yapım maliyetlerinin pahalılığı.” (K12)

“Maliyeti. (K13)

“Alt yapı çalışmalarının yaygın olmaması.” (K14)

“Henüz eski fosil kaynakların yoğun kullanılmasından dolayı geçişin zorluğu, yenilenebilir enerji kaynaklarını kullanma alt yapı ve tesislerin az oluşu, bu tesislerin maliyetli oluşu, az güvenilir olması, hava şartlarının olumsuz oluşu olumsuz yönde etkiler.” (K15)

“Yenilenebilir enerji kaynaklarının dezavantajları en başta eğitimsizlik, gerekli önlemlerin alınmaması, iklim değişikliği, su miktarının dağılımındaki azalış, nüfus artışı, tarımın azalması, teknolojiye geri kalma vs.” (K16)

“Tükenebilir olması.” (K17)

“Yatırım maliyeti yüksek, coğrafya ve hava şartları önemli olduğundan üretim değişkenlik gösterir.” (K18)

## **Yenilenebilir Enerji Kaynakları ile Sürdürülebilir Kalkınma Arasındaki İlişki Hakkında Katılımcıların Görüşleri**

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere yöneltilen “Yenilenebilir enerji kaynakları ile sürdürülebilir kalkınma arasındaki ilişki hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5: Yenilenebilir Enerji Kaynakları ile Sürdürülebilir Kalkınma Arasındaki İlişki Hakkında Katılımcıların Görüşlerine İlişkin Temalar ve Kodlar**

Temalar	Kodlar	f	Katılımcı
Yenilenebilir Enerji Kaynakları ile Sürdürülebilir Kalkınma Arasındaki İlişki	Enerjide dışa bağımlılığın azalması ülke geleceği açısından önem arz eder	2	K9,10
	Pozitif bir ilişki var	2	K3,7
	Birbiriyle entegre edilerek gelecek nesillere bırakılabilecek yatırımlar	1	K18
	Bugün yapılan yatırımlar yakın gelecekte meyvelerini verecektir, insanlar bu konuda daha bilinçli ve sabırlı olmalı	1	K14
	Doğru şekilde dönüştürüldüğü takdirde avantaj sağlar	1	K17
	Düşük maliyetli ulaşım kolaylığı	1	K13
	Fikrim yok	1	K6
	Sürdürülebilir kalkınma ancak yenilenebilir enerji kaynakları ile gerçekleştirilebilir	1	K8
	Teknoloji ve bilime hakkettiği değer verilerek yol alınırsa yenilenebilir enerji kaynakları kalkınmaya katkıda bulunacaktır.	1	K16
	Ülke ekonomisine katkıda bulunur, maliyeti azaltır	1	K2
	Yapılacak olan yatırımlar geleceğe yönelik fazlaca katkı sağlayacak ve bir kez yapılması ile uzun yıllar kalkınmaya olumlu etkisi olacaktır	1	K11
	Yenilenebilir enerji kaynakları çevre dostu olarak sürdürülebilir kalkınmaya katkı sağlar	1	K5
	Yenilenebilir enerji kaynaklarının daha yaygın hale getirilmesi, dünya genelinde sürdürülebilir bir kalkınma için gereklidir.	1	K1
	Yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımının artması ile dünya daha az kirlenecek ve uzun vadede sağlayacağı ekonomik getiriler refahı oranını yükselecektir	1	K4
	Yenilenebilir enerjinin kullanımının artması aynı zamanda ekonomik büyüme, istihdam yaratma, işletme giderlerinin düşürülmesi gibi bir dizi fayda sağlar.	1	K1

Tablo 3 incelendiğinde, yenilenebilir enerji kaynakları ile sürdürülebilir kalkınma arasındaki ilişki teması altında; enerjide dışa bağımlılığın azalması ülke geleceği açısından önem arz eder; pozitif bir ilişki var; birbiriyle entegre edilerek gelecek nesillere bırakılabilecek yatırımlar; bugün yapılan yatırımlar yakın gelecekte meyvelerini verecektir, insanlar bu konuda daha bilinçli ve sabırlı olmalı; doğru şekilde dönüştürüldüğü takdirde avantaj sağlar; düşük maliyetli ulaşım kolaylığı; fikrim yok; sürdürülebilir kalkınma ancak yenilenebilir enerji kaynakları ile gerçekleştirilebilir; teknoloji ve bilime hakkettiği değer verilerek yol alınırsa yenilenebilir enerji kaynakları kalkınmaya katkıda bulunacaktır; ülke ekonomisine katkıda bulunur, maliyeti azaltır; yapılacak olan yatırımlar geleceğe yönelik fazlaca katkı sağlayacak ve bir kez yapılması ile uzun yıllar kalkınmaya olumlu etkisi olacaktır; yenilenebilir enerji kaynakları çevre dostu olarak sürdürülebilir kalkınmaya katkı sağlar; yenilenebilir enerji kaynaklarının daha yaygın hale getirilmesi, dünya genelinde sürdürülebilir bir kalkınma için gereklidir; yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımının artması ile dünya daha az kirlenecek ve uzun vadede sağlayacağı ekonomik getiriler refahı oranını yükselecektir; yenilenebilir enerjinin kullanımının artması aynı zamanda ekonomik büyüme, istihdam yaratma, işletme giderlerinin düşürülmesi gibi bir dizi fayda sağlar; şeklinde 15 adet kod bulunduğu görülmektedir. Yenilenebilir enerji kaynakları ile sürdürülebilir kalkınma arasındaki ilişki teması kapsamında katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*“Yenilenebilir enerji kaynakları, atık üretmeden ve doğal kaynakları tüketmeden temiz enerji üretirler. Bu enerji kaynaklarının kullanımı, fosil yakıtların kullanımından kaynaklanan olumsuz çevresel etkileri azaltarak sürdürülebilir bir geleceğe doğru atılmış önemli bir adımdır. Yenilenebilir enerjinin kullanımının artması aynı zamanda ekonomik büyüme, istihdam yaratma, işletme giderlerinin düşürülmesi gibi bir dizi fayda da sağlar. Bu nedenle, yenilenebilir enerji kaynaklarının daha yaygın hale getirilmesi, dünya genelinde sürdürülebilir bir kalkınma için gereklidir.”(K1)*

*“Ülke ekonomisine katkıda bulunup maliyet azaltır.” (K2)*

*“Olumlu etkisi vardır.” (K3)*

*“Sürdürülebilir kalkınma dünyadaki bütün vatandaşların refah içerisinde temiz bir dünyada yaşamasını amaçlamaktadır. Bu yüzden de yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanılması önemlidir. Bu sayede dünya daha az kirlenecek uzun vadede ekonomik olarak getirileri olacak. Ülkelerin kullanımının genişlemesiyle refah oranı yükselecektir. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin 17 tanesini birden ilgilendirmektedir. Kimine doğrudan kimine dolaylı olarak katkı sağlamaktadır. (K4)*

*Sürdürülebilir kalkınma doğal kaynaklarımızı koruyarak ihtiyaçlarımızı karşılar. Bu da çevrenin korunması demek. Yenilenebilir enerji kaynakları da çevre dostu olarak sürdürülebilir kalkınmaya katkı sağlar.” (K5)*

*“Fikrim yok.” (K6)*

*“Pozitif bir ilişki var.” (K7)*

*“Sürdürülebilir kalkınma ancak yenilenebilir enerji kaynakları ile gerçekleştirilebilir.” (K8)*

*“Üretim, sanayi enerji demektir, bu alanda büyük oranda dışa bağımlılığın azalması ülke geleceği açısından önem arz eder.” (K9)*

*“Temiz enerji ve enerji kaynakları bakımından dışarıya bağımlılığı azaltma” (K10)*

*“Yapılacak olan yatırımlar geleceğe yönelik fazlaca katkı sağlayacak ve bir kez yapılması ile uzun yıllar kalkınmaya etkisi olumlu olacaktır.” (K11)*

*“Temiz enerji sağlayarak doğayı ve çevreyi koruyarak daha temiz bir dünya yaratması. Gelecek için daha yaşanabilir bir dünya yaratması.” (K12)*

*“Düşük maliyet ulaşım kolaylığı.” (K13)*

*“Bugün yapılan yatırımların yakın gelecekte meyvelerini vereceğini, insanların bu konuda daha bilinçli ve sabırlı olması gerektiğini düşünüyorum.” (K14)*

*“Gerekli ve yeterli eğitim verilirse, alınması gereken önlemler uygulanırsa, teknoloji ve bilime hakkettiği değer verilerek yol alınırsa yenilenebilir enerji kaynakları kalkınmaya katkıda bulunacaktır.” (K16)*

*“Doğru şekilde dönüştürüldüğünde tükenmeden yeniden kullanılmasında, doğaya ve çevreye katkı sağlanabiliyor oluşu bizlere avantaj sağlar.” (K17)*

*“Birbiriyle entegre edilerek gelecek nesillere bırakılabilecek yatırımlar.” (K18)*

## SONUÇ

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

Araştırma sonuçlarına göre; yenilenebilir enerji kaynakları ve bu kaynaklarla ilgili katılımcıların görüşleri; yenilenebilir enerji kaynaklarının sınıfları ile yenilenebilir enerji kaynakları ile ilgili düşünceler olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir. Yenilenebilir enerji kaynaklarının sınıfları teması altında; güneş enerjisi (f=17), rüzgâr enerjisi (f=17), hidroelektrik enerjisi (f=10), biyokütle enerjisi (f=5), jeotermal enerji (f=4), dalga enerjisi (f=2) olmak üzere 6 adet kod belirlenmiştir. Buna göre hidroelektrik enerjisine göre çok yeni olan güneş ve rüzgâr enerjileri ilk akla gelen ve en bilinen enerji çeşitleri olarak katılımcılarca dile getirilmişlerdir. Bu durum, güneş ve rüzgâr enerji ünitelerinin küçük üniteler halinde çalıştırılmasının mümkün olması ve evlere kadar girmiş olması ile açıklanabilir. Yenilenebilir enerji kaynakları ile ilgili düşünceler teması altında ise; çevresel anlamda temiz enerji, değerini yeterince bilmiyoruz, doğal kaynaklardan elde edilen enerji türü, gelecek nesillere temiz bir dünya bırakmak için daha fazla yenilenebilir enerji kullanmalıyız, sürdürülebilir olmaları en önemli özelliğidir şeklinde 5 adet kod belirlenmiştir. Literatürde yer alan araştırmalara bakıldığında (Bozkurt & Koray, 2002; Kılınç, Stanisstreet & Boyes, 2008; Taber & Taylor, 2009; Topsakal & Kara, 2009) katılımcıların yenilenebilir enerji kaynakları hakkındaki düşünceleri çevresel temizlik, doğal kaynaklardan elde edilen enerji, gelecek nesillere temiz bir dünya bırakma ve sürdürülebilirlik gibi konulara odaklanmaktadır. Bu, katılımcıların yenilenebilir enerjiye ilişkin genel olarak olumlu bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Aynı zamanda, güneş enerjisi ve rüzgâr enerjisi gibi yenilenebilir enerji kaynaklarının en bilinen ve popüler olanları olduğu belirtilmiştir. Bu durum, güneş ve rüzgâr enerjisinin yaygın olarak kullanılan ve erişilebilir olan enerji kaynakları olmasıyla ilişkilendirilebilir. Sonuç olarak, katılımcılar yenilenebilir enerji kaynaklarının çevresel temizlik, sürdürülebilirlik ve gelecek nesillere temiz bir dünya bırakma gibi önemli özelliklere sahip olduğunu vurgulamışlardır. Bu da öğretmenlere, öğrencilerini yenilenebilir enerji konularında bilinçlendirmek ve bu konuya olan ilgilerini artırmak için çeşitli eğitim materyalleri ve projeler sunma fırsatı vermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre; yenilenebilir enerji kaynaklarının avantajları teması altında; temiz ve çevrecidir, devamlı ve tükenmezdir, ekonomiktir, sera gazı etkisini dolayısıyla küresel ısınma riskini azaltır, enerjide ülkenin dışa bağımlılığını azaltır, dönüştürülebilir niteliktedir, petrolde olduğu gibi tekelleşme yoktur şeklinde 7 adet kod bulunduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların daha ziyade yenilenebilir enerjinin temiz ve çevreci, devamlı ve tükenmez ve ekonomik olması yönleri üzerinde durdukları anlaşılmaktadır. Tanrıverdi, (2009) katılımcılar yenilenebilir enerji kaynaklarının avantajlarını temizlik, çevrecilik, sürekli ve tükenmez olma, ekonomik olma, küresel ısınma riskini azaltma, enerjide dışa bağımlılığı azaltma ve tekelleşme olmaması gibi faktörler üzerinde odaklanmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin yenilenebilir enerji konusunda öğrencilerini bilinçlendirmek için bu avantajları vurgulamaları gerektiğini göstermektedir. Öğrencilere, yenilenebilir enerjinin temiz ve çevreci olması, sonsuz kaynaklardan elde edilmesi ve ekonomik faydalar sağlaması gibi yönlerini vurgulayarak, bu enerji kaynaklarının önemini ve kullanımını teşvik edebilirler. Cordero, Todd & Abellera, (2008) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bunu destekler niteliktedir.

Araştırma sonuçlarına göre; yenilenebilir enerji kaynaklarının dezavantajları teması altında; ilk kurulum/yatırım maliyetlerinin yüksek olması; coğrafya ve hava şartlarına bağlı olarak üretimin kesintili olması, değişkenlik göstermesi; dezavantajı yoktur; güneş enerjisi panelleri için geniş alanlara ihtiyaç duyulması; santraller kurulurken çevre tahribi ve yeşil alanların yok edilmesi; yeterli alt yapının bulunmaması; güneş enerjisi panellerinin arıza yapma durumunda tamir edilemez olması; henüz eski fosil kaynakların yoğun kullanılmasından dolayı geçişin zorluğu; standartları belirli değil; yenilenebilir enerji kaynaklarının az güvenilir olması şeklinde 11 adet kod bulunduğu görülmektedir. Buna göre katılımcılar dezavantajları açısından yenilenebilir enerji kaynaklarının ilk kurulum/yatırım maliyetlerinin yüksek olmasına, coğrafya ve hava şartlarına bağlı olarak üretimin kesintili olmasına ve değişkenlik göstermesine dikkat çekmişlerdir. Bu durum, yenilenebilir enerji kaynaklarının fosil yakıtlara alternatif oluşturmasının önündeki en büyük engeli oluşturmaktadır. Araştırmada iki frekanslı farklı bir görüşte ise yenilenebilir enerji kaynaklarının dezavantajının bulunmadığı ifade edilmiştir. Akçöltekin & Doğan, (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre katılımcılar yenilenebilir enerji kaynaklarının dezavantajlarından özellikle ilk kurulum/yatırım maliyetlerinin yüksek olmasına, üretimin coğrafya ve hava şartlarına bağlı olarak kesintili olmasına ve değişkenlik göstermesine odaklanmışlardır. Bu faktörler, yenilenebilir enerji kaynaklarının yaygın kullanımının önündeki engeller olarak görülmektedir. Öğretmenler, bu dezavantajları ele alarak öğrencilere bu konuda bilinç kazandırabilir ve stratejiler geliştirmelerine yardımcı olabilirler. Örneğin, yenilenebilir enerji teknolojilerinde maliyet düşüşlerinin gözlemlendiği, yenilikçi finansal modellerin geliştirildiği ve enerji depolama teknolojilerinin ilerlediği konularında öğrencileri bilgilendirebilirler. Ayrıca, yenilenebilir enerji kaynaklarının avantajlarını vurgulayarak, bu dezavantajların üstesinden gelebilecek teknolojik ve planlama çözümlerinin geliştirilmesine teşvik edebilirler. Stanisstreet & Boyes, (2008) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bunu destekler niteliktedir.

Araştırma sonuçlarına göre; yenilenebilir enerji kaynakları ile sürdürülebilir kalkınma arasındaki ilişki teması altında; enerjide dışa bağımlılığın azalmasının ülke geleceği açısından önem arz ettiği; ikisi arasında pozitif bir ilişki olduğu; birbiriyle entegre edilerek gelecek nesillere bırakılabilecek yatırımların yakın gelecekte meyvelerini vereceği, insanların bu konuda daha bilinçli ve sabırlı olması gerektiği; doğru şekilde dönüştürüldüğü takdirde avantaj sağlayacağı ifade edilmiştir. Ayrıca katılımcılar bu çerçevede; düşük maliyetli ulaşım kolaylığı; fikrim yok; sürdürülebilir kalkınma ancak yenilenebilir enerji kaynakları ile gerçekleştirilebilir; teknoloji ve bilime hakkettiği değer verilerek yol alınırsa yenilenebilir enerji kaynakları kalkınmaya katkıda bulunacaktır; ülke ekonomisine katkıda bulunur, maliyeti azaltır; yapılacak olan yatırımlar geleceğe yönelik fazlaca katkı sağlayacak ve bir kez yapılması ile uzun yıllar kalkınmaya olumlu etkisi olacaktır; yenilenebilir enerji kaynakları çevre dostu olarak sürdürülebilir kalkınmaya katkı sağlar; yenilenebilir enerji kaynaklarının daha yaygın hale getirilmesi, dünya genelinde sürdürülebilir bir kalkınma için gereklidir; yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımının artması ile dünya daha az kirlenecek ve uzun vadede sağlayacağı ekonomik getiriler refah oranını yükselecektir; yenilenebilir enerjinin kullanımının artması aynı zamanda ekonomik büyüme, istihdam yaratma, işletme giderlerinin düşürülmesi gibi bir dizi fayda sağlar; şeklinde düşüncelerini dile getirmişlerdir. Bilen, Özel ve Sürücü, (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, katılımcılar yenilenebilir enerji kaynakları ile sürdürülebilir kalkınma arasında pozitif bir ilişki olduğunu vurgulamışlardır. Enerjide dışa bağımlılığın azalması ve yenilenebilir enerji kaynaklarının doğru şekilde kullanılması, ülke geleceği ve sürdürülebilir kalkınma açısından büyük önem taşımaktadır. Katılımcılar, yenilenebilir enerji kaynaklarının düşük maliyetli ulaşım kolaylığı, ülke ekonomisine katkı sağlama, çevre dostu olma gibi faydalarını vurgulamışlardır. Ayrıca, teknoloji ve bilime verilen değer, doğru yatırımların yapılması ve daha fazla bilinçlilikle birlikte, yenilenebilir enerji kaynaklarının sürdürülebilir kalkınmaya büyük katkı sağlayabileceği ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcılar yenilenebilir enerji kaynakları ile sürdürülebilir kalkınma arasında pozitif bir ilişki olduğunu vurgulamışlardır. Enerjide dışa bağımlılığın azalması ve yenilenebilir enerji kaynaklarının doğru şekilde kullanılması, ülke geleceği ve sürdürülebilir kalkınma açısından büyük önem taşımaktadır. Katılımcılar, yenilenebilir enerji kaynaklarının düşük maliyetli ulaşım kolaylığı, ülke ekonomisine katkı sağlama, çevre dostu olma gibi faydalarını vurgulamışlardır. Ayrıca, teknoloji ve bilime verilen değer, doğru yatırımların yapılması ve daha fazla bilinçlilikle birlikte, yenilenebilir enerji kaynaklarının sürdürülebilir kalkınmaya büyük katkı sağlayabileceği ifade edilmiştir.

#### Öneriler:

Yenilenebilir enerji kaynakları ve sürdürülebilir kalkınma konularında öğretmenlere yönelik özel eğitim programları düzenlenmelidir. Bu programlar, öğretmenlere yenilenebilir enerji konularında güncel bilgi sağlamalı ve pedagojik stratejileri paylaşmalıdır. Öğretmenler, bu konuları daha iyi anlamaları ve öğrencilerine aktarabilmeleri için sürekli eğitim imkanlarına erişebilmelidir.

Yenilenebilir enerji kaynaklarıyla ilgili ders planları ve öğretim materyalleri geliştirilmelidir. Bu materyaller, öğrencilere yenilenebilir enerji kaynaklarının faydalarını, kullanımını ve çevresel etkilerini anlatmalıdır. Ayrıca, öğretmenlere, interaktif öğrenme materyalleri ve laboratuvar deneyleri gibi kaynaklar sunularak derslerini daha ilgi çekici hale getirebilmeleri sağlanmalıdır.

Öğretmenler, öğrencileriyle birlikte yenilenebilir enerji projeleri yapmak veya yenilenebilir enerji tesislerini ziyaret etmek için fırsatlar bulmalıdır. Bu tür uygulamalı projeler, öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarını sağlayacak ve yenilenebilir enerjiye olan ilgilerini artıracaktır. Öğretmenler, öğrencileriyle birlikte güneş enerjisi panelleri veya rüzgar türbinleri gibi basit projeler gerçekleştirerek onları yenilenebilir enerjiye aktif olarak katılmaya teşvik etmelidir.

Öğretmenler, yenilenebilir enerji konularıyla ilgili deneyimlerini ve kaynaklarını paylaşmak için işbirliği yapmalıdır. Bu, öğretmenler arasında bir ağ oluşturmayı ve yenilikçi öğretim yöntemlerini paylaşmayı teşvik eder. Öğretmenler, öğrencilerini sürdürülebilir kalkınma ve yenilenebilir enerji konularında bilinçlendirmek için birlikte çalışabilir ve projeleri bir araya getirebilirler.

## KAYNAKÇA

Akçöltekin, A.& Doğan, S. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Yenilenebilir Enerji Hakkındaki Tutumlarının Belirlenmesi, *International Journal of Social Science*, 6(1), 143-153.

Atılgan, I., (2000). Türkiye'nin Enerji Potansiyeline Bakış. Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi, 15, 31-47.

Aydın, F. F. (2010). Enerji Tüketimi ve Ekonomik Büyüme, Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. Sayı. 35. 317-340

Balcı, A. (2018). Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler, 13. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 3(1): 1-14.

Bilen, K., Özel, M., Sürücü, A. (2013). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yenilenebilir Enerjiye Yönelik Tutumları, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 36.

Bilen, K., Özel, M., Sürücü, A. (2013). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yenilenebilir Enerjiye Yönelik Tutumları, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 36.

Bozkurt, O. & Koray, Ö. C. (2002). "İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Eğitiminde Sera Etkisi İle İlgili Kavram Yanılgıları", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 67-73.

Çelikler, D. & Kara, F. (2011). İlköğretim Matematik Ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yenilenebilir Enerji Konusundaki Farkındalıkları, 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications 27-29 Nisan, Antalya

Dias R. A., Mattos C.R., Balestieri J.A.P. (2004). "Energy education: breaking up the rational energy use barriers", *Energy Policy*, 31, 1339-1347.

Erten, S. , Öztürk, E. (2020). Uluslararası Bir Çevre Eğitimi Programı olan Yeşil Kutu Projesinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Tutumu, Çevre Bilgisi ve Çevre Dostu Davranışlarına Etkisi. , 5(2),pp:146

Karaaslan, A. Gezen, M. (2017). Yenilenebilir Enerji Kaynaklarının Değerlendirilmesi Türkiye Örneği, Ekin Yayınevi, Ankara

Karagöl, E. T., ve Kavaz, İ. (2017). "Dünyada ve Türkiye'de Yenilenebilir Enerji". Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, 197, 1-32.

Keleş, R. ve C. Hamamcı (1993). Çevrebilim, Ankara: İmge Yayınları.

Kılınç, A., Boyes, E., Stanisstreet, M.( 2011). Turkish School Students and Global Warming: Beliefs and Willingness to Act, *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 7(2), 121-134.

Kılınç, A., Boyes, E., Stanisstreet, M.( 2011). Turkish School Students and Global Warming: Beliefs and Willingness to Act, *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 7(2), 121-134.

Koltukçu, H. (2010). Yenilenebilir enerji kaynaklarının Türkiye açısından swot analizi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Bölümü İşletme Anabilim Dalı, Kütahya

Liarakou, G., Gavrilakis, C., Flouri, E.( 2009). Secondary School Teachers' Knowledge and Attitudes Towards Renewable Energy Sources, *Journal Science Education Technology*, 18, 20-129.

Newborough, M. & Probert, D. (1994). Purposeful energy education in the UK, *Applied Energy*, 48, 243-259.



- Özcan, M. (2013). Türkiye elektrik enerjisi üretim genişletme planlamasında yenilenebilir enerji kaynaklarının etkileri,(Yayımlanmamış Doktora Tezi), Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Elektrik Mühendisliği Anabilim Dalı, Kocaeli.
- Öztaşkan, G.(2011). Avrupa Birliği sürdürülebilir kalkınma politikaları kapsamında yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelim ve Türkiye'nin durumunun değerlendirilmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Çevre Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.
- Pamir, N. (2015). Enerjinin İktidarı, Hayykitap, 4. baskı (2017), sf. 86-93.
- Spiropoulou, D., Antonakaki, T., Kontaxaki, S., Bouras, S. (2007). Primary teachers' literacy and attitudes on education for sustainable development. *Journal Science Educational Technology*, 16(5), 443–450.
- Taber, F. & Taylor, N. (2009). Climate of Concern - A Search for Effective Strategies for Teaching Children about Global Warming, *International Journal of Environmental & Science Education*4(2), 97-116.
- Tanrıverdi, B. (2009). Sürdürülebilir Çevre Eğitimi Açısından İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi, *Eğitim ve Bilim*, 34(15).
- Topsakal U. Ü., & Kara, S. (2009). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Ozon Tabakası İle İlgili Algulamaları Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(37), 13-32.
- Tutar, H. & Erdem, A.T. (2020). Örnekleriyle Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve SPSS Uygulamaları. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Simsek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 11 baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları: Nitel Bir Araştırma

*Teachers' Perceptions of School Culture: A Qualitative Study*

### ÖZET

Araştırmanın temel amacı öğretmenlerin okul kültürü algılarını belirlemektir. Araştırma nitel araştırma yöntem ve tekniklerinden durum araştırması şeklinde tasarlanmıştır. Çalışma grubunu 11 öğretmen oluşturmakta olup, katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Veri toplama süreci katılımcıların uygunluk durumlarına göre yüz yüze yapılmıştır. Toplanan verilerden uygun tema ve kategoriler oluşturulmuş uygun kodlamalarla içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul kültürü algıları üç grupta toplanmaktadır: %27'si okul kültürünün var olduğunu ifade ederken, %36'sı zayıf veya sürekli olmadığını belirtmiş ve %36'sı ise okul kültürünün olmadığını bildirmiştir. Ortak değerler, iş birliği ve yardımlaşma, etik kurallar ve okul kuralları ve törenler gibi dört tema altında toplanan değerler, iyi bir okul kültürünü oluşturmak için önemlidir. Katılımcılar, insan ilişkileri ve dayanışma, demokrasi ve iş birliği, planlama ve gelişim gibi temalar altında iyi bir okul kültürünün özelliklerini vurgulamışlardır. Ayrıca, %55'inin sembol veya logosu olan okulların bulunduğu, %64'ünün sembol veya logonun okullar için gerekliliğine inandığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul, Kültür, Okul Kültürü, Örgüt Kültürü, Öğretmen





### ABSTRACT

The main purpose of the research is to determine teachers' perceptions of school culture. The research was designed as a case study from qualitative research methods and techniques. The study group consisted of 11 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 according to the availability of the participants. Appropriate themes and categories were created from the collected data and content analysis was performed with appropriate coding. According to the results of the research, teachers' perceptions of school culture are categorized into three groups: 27% stated that school culture exists, 36% stated that it is weak or not continuous, and 36% stated that school culture does not exist. Values gathered under four themes such as common values, cooperation and solidarity, ethical rules and school rules and ceremonies are important for creating a good school culture. Participants emphasized the characteristics of a good school culture under the themes of human relations and solidarity, democracy and cooperation, planning and development. It was also found that 55% of the participants had schools with symbols or logos and 64% of them believed that symbols or logos were necessary for schools.

**Keywords:** School, Culture, School Culture, Organizational Culture, Teacher

### GİRİŞ

İnsanlar, toplum olarak bilinen bir örgütün üyeleri olarak çeşitli ortak amaçlar için bir araya gelirler. Toplumsal çeşitliliğin artmasına bağlı olarak tüm dünyayı kapsayacak şekilde başka örgütler de kurulmaya başlanmıştır. Kültürel çeşitliliğin artması nedeniyle, toplumla bütünleşen kişilerin içinde yaşadıkları kültüre uygun değerleri edinmeleri için insan merkezli bir kurum olan okula devam etmeleri artık elzemdir. Eğitim, insanlara arzu edilen davranış değişikliklerini aşılama amaçlarıdır. Okullar, bu amacı gerçekleştirmek için bir araya gelen grupların en önemlisidir (Çelikten, 2008). Her okul aynı amaca hizmet eder, ancak hepsinin kendine özgü örgütsel kültürleri vardır. Eğitimin sürekli bir büyüme ve yenilik sürecinden geçmesi nedeniyle, eğitimcilerin uygulamalarını zamanın taleplerine uyarlamaları çok önemlidir. Eğitim hızının gerisinde kalmamak için okuldaki herkes beceri ve bilgilerini güncel tutmalıdır. İnsanlar kendilerini ilgili öğrencilerden oluşan bir topluluk olarak sunmalı ve bu topluluğun üyeleri evrensel standartlara ayak uydurmalıdır. Okullar aynı zamanda insanların belirli bir kültür geliştirmesini de garanti eder. Değişimin etkisiyle tüm organizasyon okulun hedeflerinin arkasında birleşir ve bu hedefler doğrultusunda çalışmaya başlar. Bir okulun kendine özgü kültürünü oluşturmasının bir yolu da üstlendiği eğitim girişimleridir. Çeşitli eğitim tarzları ve girişimleri olan okullar daha küresel bir kültüre sahip olacaktır. Okullar, okul kültürlerinin etkililiğini ve uygunluğunu sürekli olarak değerlendirmelidir (Gülova ve Demirsoy, 2012). Örgütte insani değerlerin sunulma derecesi, okul olarak bilinen bu kurumun devam edip edemeyeceğini, devam edip etmeyeceğini ve başarılı olup olmayacağını belirler. Okul örgütü, veliler, öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler de dahil olmak üzere çok sayıda insandan oluşur. Bu örgütün kültürü, çalışanlarının becerilerinden, inançlarından ve değerlerinden etkilenir. Bu şekillenmenin gerçekleşmesi için zaman ve örgüt üyeleri arasındaki etkileşimler

**Kübra Pandul Ocaklı** <sup>1</sup>   
**Zeynep Gökalp Kars** <sup>2</sup>   
**Fatma Açar Üstündağ** <sup>3</sup>   
**Bayram Atmaca** <sup>4</sup> 

### How to Cite This Article

Pandul Ocaklı, K., Gökalp Kars, Z., Açar Üstündağ, F. & Atmaca, B. (2023). "Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları: Nitel Bir Araştırma", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:50; pp:2920-2930. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70708>

Arrival: 17 May 2023  
Published: 30 June 2023

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

gereklidir (Eren, 2004). Kurum kültürü oluşturulduktan sonra bunun sürdürülmesi çok önemlidir. Öğrenilen bu değerleri bünyeye katarak ve uygun hale getirerek yeni çalışanlara aktarmak suretiyle kurum kültürünün devamını sağlamak mümkündür. Bu özellik, şirketin öğrenen ve öğreten bir kurum olduğunu açıkça ortaya koyar. Eğitim ortamlarının kendine güvenen, özerk ve yaratıcı insanlar yetiştirmedeki önemini farkına varılması sonucunda insan merkezli, eşitlikçi ve yeteneklere özel eğitim ortamları oluşturulmuştur. Öncelikle, kurumsal ortakların yardımıyla okul kültürü bu özelliklerle uyumlu hale getirilmeye çalışılmıştır. Geleneksel okul modelinden insan merkezli okul modeline geçiş de bu sürecin bir parçası olarak görülebilir. Çalışma incelendiğinde, okul ikliminin öğrenmeye elverişli bir atmosferin teşvik edilmesinde, hedeflerin gerçekleştirilmesinde ve tüm öğrencilerin başarı ve mutluluğunun sağlanmasında önemli bir rol oynadığı açıktır (Avcı, 2016). Lider, okulun normlarını, sembollerini, inançlarını, ideallerini, törenlerini, kahramanlarını ve kahramanlarını geliştirmek, uygulamak ve sürdürmekten sorumludur. Bunun nedeni, okulun vizyon ve amacının başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için okul kültürünün müdür tarafından kabul edilmesi gerektiğidir (Bush, 2003). Okul müdürünün okuldaki sorumluluğu, okul kültürünün değerini anlamak ve ondan mümkün olan en iyi şekilde yararlanmaktır. Öte yandan, okul üyelerinin rolleri, örgütsel bütünleşmeyi sağlamak ve sirkülasyonu devam ettirmek için okul örgütünü sevmek, benimsemek ve bu duyguları örgütün diğer üyelerine aktarmaktır.

Okul topluluğu, okul kültürünü oluşturan normları, değerleri, inançları, törenleri, ritüelleri, gelenekleri ve mitleri değiştirme gücüne sahiptir (Bilgin, 2018). Bir okulun kültürünü oluşturan değerler, gelenekler ve davranışlar zaman içinde kökleşir ve o kurumun kültürünü oluşturur. Okulun içinde bulunduğu toplumun kültürünün okul üzerinde etkisi vardır, ancak aynı zamanda okulun bir sonucu olarak da değişir. Yeni bir eğitmen, okulun kültürüne dikkat ederek onu anlamaya çalışır. Daha sonra bu kültürü ikinci doğa olarak benimser ve tamamen entegre olur. Bu durum okuldaki fiili ve operasyonel süreçleri etkileyebilir (MEB, 2009). Okullar, belirli bir yaş grubundaki insanların örgün eğitim programlarına dayalı olarak belirli sürelerde eğitim aldıkları mekânlardır. Okullar ve kişiler birbirine benzer. Hepsinin birbirinin aynısı gibi görünse de hiçbirinin aynısı değildir. Fiziki yapıları, binaları ve personeli aynı olsa bile her okul, öğrencileri, öğretmenleri, personeli, atmosferi, kültürü ve ilişkileri açısından diğerlerinden farklıdır. Okullar toplumun kültürünü şekillendiren kurumlardır. Her okulun kendine özgü bir kültürü vardır. Öğretmenler, öğrenciler, okul personelinin diğer üyeleri, veliler, alışkanlıklar, inançlar ve yargıların hepsi kültüre katkıda bulunur. Öğrencilerin davranışları ve akademik performansları okul kültüründen etkilenir.

İnsanlar eğitim ortamında kendi fikirlerini dayatırlar. Herhangi bir şeyi paylaşırsalar bile iki okul birbirine benzemez (İtil, 2007). Pawlas (1997) okul kültürünü altı alt boyuta ayırmış ve güçlü ve başarılı olması için değerler, mizah, anlatı, sosyal ağlar, ritüeller, törenler ve akran iletişiminin mükemmel olması gerektiğinin altını çizmiştir. Okul kültürü ilkeleri genellikle kodifiye edilmemiştir. Bu ideallerin geliştirilmesinde öğretmen ve öğrencilere yönetim yardımcı olur. Mizah, insanların mutluluk hissini artırır ve herkesin okula bağlılığını artırır. Diğer kurumlarda olduğu gibi okullarda da tarihi şahsiyetler arasında geçen hikayeler paylaşılır. İnsanlar bu masallarla eğlenir ve eğitilir (Bilgin, 2018). Bu ideallerin geliştirilmesinde öğretmen ve öğrencilere yönetim tarafından yardımcı olunur. Okuldaki herkes kuruma daha bağlı hale gelir ve mizah sayesinde daha mutlu olur. Okullar, diğer tüm kurumlar gibi geçmişten günümüze, kişiler arası pek çok hikâyeyi paylaşır. Okul yönetimindeki kişiler bu masallardan etkilenir, bilgilenir ve ilham alırlar (Özdemir, 2006). Güçlü iletişim, sınıflarda kendiliğinden oluşan kişiler arası bağlantıların çeşitliliği ile sağlanır. Emekli olan ya da başka bir kuruma geçen bir öğretmen için düzenlenecek bir tören nedeniyle okullardaki insanlar daha fazla etkileşime girebilir. Daha etkili etkileşim içinde olan öğretmenler birbirlerine yardımcı olurlar. Daha fazla konuşma ve bilgi paylaşımında bulunurlar. Bu da yeni ve güncel bilgilere ulaşma hızını artırır. Tüm bunlar okulun etkinliğine ve gücüne katkıda bulunur. Birlikte çalışmak okulu diğer kurumlardan daha iyi performans göstermeye bir adım daha yaklaştırmıştır (Bilgin, 2018). Personelin dış görünüşü, kullandığı dil, öğretim yöntemleri ve diğer pek çok faktör okulun kültürünü etkilemektedir. İnsanlar engellerin üstesinden geldiklerinde ve sorunları çözdüklerinde, kültür olarak bilinen görünmeyen bir yüze bürünen normlar, değerler, inançlar, gelenekler ve ritüeller yaratırlar. Okul toplumundaki bireyler, nasıl hissetmeleri ve düşünmeleri gerektiği doğrultusunda bu fark edilmeyen yüz ya da kültür tarafından şekillendirilir. Bu sayede öğrencileri bir araya getirir ve okulun uzmanlaşmasına yardımcı olur. Pozitif kültür, bu tür bir okulu benzersiz kılan şeydir. İnsanlar iş yerinde mutludur ve kahkaha, keyif ve başarı yaygındır. Emek verme arzusu vardır. Öte yandan, bazı okullar zehirli bir kültüre sahiptir. Bu okullarda memnuniyetsizlik oldukça yaygındır. İnsanlar yaptıkları işten gurur duymazlar ve adanmışlık yoktur. İsteksizlik ve bıkkınlık mevcuttur. Dolayısıyla mutluluk eksiktir (Deal & Peterson, 1998). Okulun özellikleri ve karakteri kültürü tarafından tanımlanır. Bunun nedeni, okul kültürünün kalıcı geleneklerin, inançların ve değerlerin ayrıntılı örneklerini sunmasıdır.

Güçlü okul kültürüne sahip eğitim kurumlarında örgüt üyeleri ortak değerler ve hedefler etrafında bir araya gelebilir. Esnek ve yeniliğe açık sağlam bir okul kültürü inşa etmek isteyen yöneticiler, öncelikle kurumlarında var olan kültürü değerlendirmeli ve anlamaya çalışmalıdır (Çelikten, 2008). Örgüt içinde eğitim hizmeti verenlerin, eğitim hizmeti alanların ve idari personelin alt kültürleri birbirleriyle etkileşim içinde olduğundan, eğitim örgütlerinde örgüt kültürü bu etkileşimin bir sonucudur (Yılmaz ve Ouz, 2005). Sonuç olarak, okullarda nasıl bir okul kültürünün var olduğu ve bu kültürün nasıl algılandığı önemli bir konudur.

Bu bilgiler karşısında araştırmının temel amacı öğretmenlerin okul kültürü algılarını belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Öğretmenler okul kültürü hakkında ne düşünmektedirler?
2. Öğretmenlerin görüşlerine göre okldaki ortak değerler nelerdir?
3. Öğretmenler okul logosu hakkında ne düşünmektedir?
4. Öğretmenlere göre iyi bir okul kültürünün özellikleri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

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

Çalışma grubunu 11 öğretmen oluşturmada olup, katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Olasılıksız, rastgele olmayan örnekleme stratejisine amaçlı örnekleme denir. Çalışmanın hedeflerine uygun olarak bol miktarda bilgi içeren senaryoların seçilmesiyle, amaçlı örnekleme derinlemesine araştırma yapılmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Belirlenen gerekliliklere uyan veya belirli özelliklere sahip bir veya daha fazla özel durumun incelenmesi amaçlandığında seçilir.

### 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 katılımcılı 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 araştırmının 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 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 toplamda 11 katılımcı araştırmaya katılmıştır. Bunun sonucunda ise toplanan verilerden uygun tema ve kategoriler oluşturulmuş uygun kodlamalarla içerik analizi yapılmıştır.

## BULGULAR

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

Tablo 1: Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

No	Cinsiyet	Branşı	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	43	16	Lisans
K2	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	33	11	Lisans
K3	Kadın	Özel Eğitim Öğretmeni	40	10	Lisans
K4	Kadın	Özel Eğitim Öğretmeni	31	2	Lisans
K5	Kadın	Sınıf Öğretmeni	50	26	Lisans
K6	Kadın	Sınıf Öğretmeni	51	25	Lisans
K7	Kadın	Sınıf Öğretmeni	47	27	Lisans
K8	Kadın	Sınıf Öğretmeni	45	21	Lisans
K9	Kadın	Sınıf Öğretmeni	55	34	Lisans
K10	Erkek	Sınıf Öğretmeni	40	20	Lisans
K11	Kadın	Sınıf Öğretmeni	50	25	Lisans

Tablo 1'de verilen katılımcıların profili incelendiğinde, cinsiyet bakımından çalışmada 10 kadın 1 erkek öğretmen olduğu görülmüştür. Branşları bakımından çalışmada 7 Sınıf Öğretmeni, 2 Okul Öncesi Öğretmeni ve 2 de Özel Eğitim Öğretmeni yer almıştır. Yaşları bakımından katılımcıların genel olarak 31-55 yaş aralığında olduğu

belirlenmiştir. Kıdem süreleri bakımından ise en az 2 yıl, en fazla 34 yıllık kıdeme sahip öğretmenler çalışmada yer almıştır. Eğitim durumları incelendiğinde ise katılımcıların tamamı lisans mezunu olduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada yer alan öğretmenlere öğretmenlerin okul kültürü algılarına yönelik görüşlerinin tespit edilmesine yönelik dört soru yöneltilmiştir. Öğretmenlere yöneltilen sorular:

- ✓ Görev yaptığınız okulun kültürü hakkında ne düşünüyorsunuz? Okulunda okul kültürü var mı? Sizce bu kültür nedir? Açıklayınız?
- ✓ Okulunuzdaki ortak değerler nelerdir? Bu değerlere ait görüşlerinizi açıklayınız?
- ✓ Okulunuzun bir sembolü/logosu var mı? Bunlarla ilgili görüşleriniz nelerdir? Mutlaka bir logo/sembol olmalı mı? Bu sizin için neyi ifade ediyor?
- ✓ Sizce iyi bir okul kültürünün özellikleri nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinden görüşlerinden elde edilen verilerin değerlendirilmesi ve analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin tema ve kodlara bu bölümde yer verilmiştir.

### Katılımcıların Okul Kültürü Hakkındaki Düşünceleri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere yöneltilen “Görev yaptığınız okulun kültürü hakkında ne düşünüyorsunuz? Okulunda okul kültürü var mı? Sizce bu kültür nedir? Açıklayınız?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Katılımcıların Görev Yaptıkları Okullardaki Okul Kültürü Hakkındaki Düşünceleri

Görüşler	f	%	Katılımcılar
Evet okulumuzda okul kültürü var	3	27	K3,4,10
Okul kültürü var ama zayıf ya da sürekli değil	4	36	K7,8,9,11
Okul kültürü yok	4	36	K1,2,5,6
Toplam	11	100	

Tablo 2 incelendiğinde; katılımcıların görev yaptıkları okullardaki okul kültürü hakkındaki düşünceleri üç grupta toplandığı görülmektedir. Katılımcıların %27’si okullarında okul kültürü bulunduğunu ifade ederken, %36’sı okullarında okul kültürü olmakla birlikte bunun ya zayıf ya da sürekli olmadığını belirtmişler, %36’sı ise okullarında okul kültürü bulunmadığı yönünde görüşlerini dile getirmişlerdir.

Okullarında okul kültürü bulunduğunu belirten katılımcılar bu konudaki görüşlerini; evet okulumuzda okul kültürü var, okulumuzda öğretmenlerin ve yöneticilerin, nasıl bir insan yetiştirmeyi hedeflemeleri, o insanın topluma nasıl katkıda bulunacağına ve bu insanı hangi eğitim ve öğretim uygulamalarıyla eğiteceklerine, belli zamanlarda yapılacak törenlere ve toplantılara, tüm öğretmenlerin özel günlerde bir araya gelmesine, okul aile birliğinin çalışmalarına ilişkin bir okul kültürü bulunmaktadır ve herkes, okul ve öğrenci için çalışarak iş birliğine önem vermektedir, şeklinde ifade etmişlerdir. Okullarında okul kültürü bulunduğunu belirten katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

*“Evet var. Okulumuzda öğretmenlerin ve yöneticilerin; nasıl bir insan yetiştirmeyi hedeflemeleri, o insanın topluma nasıl katkıda bulunacağı ve bu insanı hangi eğitim ve öğretim uygulamalarıyla eğiteceklerini hedeflediklerini söylemek mümkün...” (K3)*

*“Okulumda belli bir okul kültürü var. Törenlerin, belli zamanda toplantıların yapılması, özel günlere tüm öğretmenlerin bir araya gelmesi okul kültürünün göstergesi Ayrıca okul aile birliğinin yaptığı çalışmalar.” (K4)*

*“Çalıştığım okulda okul kültürü vardır. Herkes okul ve öğrenci için çalışmakta olup iş birliğine önem vermektedir.” (K10)*

Okulumuzda okul kültürü var ama zayıf ya da sürekli değil şeklinde görüş bildiren katılımcıların bu konudaki görüşleri; bir katılımcı, bu konudaki görüşünü öğretmenler kendi aralarında bu kültüre sahipler, fakat idari kadro ile iletişim tam kurulamamakta, şeklinde ifade ederken, bir başka katılımcı, okul kültürünün zaman zaman oluştuğunu, diğer bir katılımcı ise okul kültürünün oluşması için çalışanların beklentilerinin karşılanması gerektiğini, okulun tarih ve geleneklerinin okul kültürünü geliştirdiğini belirttikten sonra her gelen idarecinin kendine göre davrandığı için okul kültürünün süreklilik göstermediğini ifade etmiştir. Okullarında okul kültürü bulunduğunu fakat zayıf ya da sürekli olmadığını belirten katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

*“Öğretmenler kendi aralarında bu kültüre sahipler. Fakat idari kadro ile bu iletişim tam kurulamamaktadır.” (K7)*

*“Zaman zaman evet.” (K8)*

“Okul kültürünün oluşması için çalışanların beklentilerinin karşılanması gerekir. Okulun tarih ve gelenekleri okul kültürünü geliştirir. Her gelen idareci kendine göre davrandığı için okul kültürü süreklilik göstermemektedir.” (K11)

Okullarında okul kültürü bulunmadığını dile getiren katılımcıların bu konudaki görüşleri; bazı katılımcılar okul kültürü için birlik beraberlik ve iş birliğinin olması gerektiğini, okullarında okul kültüründen ziyade zümreler arası ve bireysel çıkarlar dâhilinde oluşan bir kültür olduğunu düşündüklerini ifade ederken bazı katılımcılar ise; okul kültürü yok, okul kültürünün oluşabilmesi için önceden planlanması ve bunun düzenli olarak uygulanıyor olması, ayrıca okulla ilişkisi olan tüm bireylerin aynı kültürü biliyor ve yaşatıyor olması ve herkesin birbiri ile iletişim halinde olması, idarecilerin bir kısım öğretmenle değil tüm öğretmenlerle çalışması gerektiğini aksi halde okul kültürünün oluşmasının zor olduğunu belirtmişlerdir. Okullarında kültürü bulunmadığını belirten katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Bence okul kültüründen ziyade zümre kültürü var. Zümreler arasında iş birliği hissediliyor.” (K1)

“Okul kültürü birlik beraberlik, iş birliği olması gerekir. Ancak çalıştığım okulda daha çok zümreler arası bir kültür ve bireysel çıkarlar dâhilince bir kültür olduğunu düşünüyorum.” (K2)

“İyi bir okul kültüründe herkesin birbiri ile iletişim halinde olması gerekir. İdarecilerin bir kısım öğretmenle değil, tüm öğretmenlerle aynı değerde çalışması gerekir yoksa okul kültürünün oluşması zordur.” (K5)

“Yok. Okul kültürünün oluşabilmesi için, önceden planlanması ve bunun düzenli olarak uygulanıyor olması gerekir. Ayrıca okulla ilişkisi olan tüm bireylerin aynı kültürü biliyor ve yaşatıyor olması gerekir.” (K6)

### Okullardaki Ortak Değerler ve Bu Değerlere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere yöneltilen “Okulunuzdaki ortak değerler nelerdir? Bu değerlere ait görüşlerinizi açıklayınız?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcı öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Okullardaki Ortak Değerler ve Bu Değerlere İlişkin Katılımcı Görüşlerine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f	Katılımcı
Eğitimle İlgili Ortak Değerler	Öğrencilere yardımlaşma ve dayanışma gibi insani değerleri kazandırmak	1	K11
	Öğrencilere gerekli ilgiyi göstermek	1	K10
	Öğrencileri hayata hazırlamak	1	K9
	Öğrencilerin akademik başarısının amaçlanması	1	K5
	Öğrencilerin hayata hazırlanmasının amaçlanması	1	K5
İş Birliği ve Yardımlaşmayla İlgili Ortak Değerler	İş birliği ve iletişime açıklık	1	K3
	Öğretmenlerin velilere ve öğrencilere karşı olumlu davranışlar sergilemesi	1	K1
	Sosyal yardımlaşma	1	K9
	Mesai arkadaşlarına gerekli ilgiyi göstermek	1	K10
Etik Kurallar ve Okul Kuralları ile İlgili Ortak Değerler	Okul bahçesinde top oynanmasının yasak olması	1	K4
	Okul kuralları	1	K7
	Dürüstlük ve sıkı çalışma	1	K3
	Kardeşlik duygularını geliştirmek	1	K9
	Öğretmenler arasındaki saygı ve sevgi bağı	1	K1
Törenler	Milli ve dini bayramlar	2	K8,9
	Kutlama yapılan özel günler	1	K7
	Tayini çıkan ya da kademe atlayan öğretmenler için kutlama yapılması	1	K4
	Yapılan etkinlikler	1	K7

Tablo 3 incelendiğinde; okullardaki ortak değerler ve bu değerlere ilişkin katılımcı görüşlerinin eğitimle ilgili ortak değerler, iş birliği ve yardımlaşmayla ilgili ortak değerler, etik kurallar ve okul kuralları ile ilgili ortak değerler, törenler olmak üzere dört tema altında toplandığı görülmektedir.

Eğitimle ilgili ortak değerler teması altında; öğrencilere yardımlaşma ve dayanışma gibi insani değerleri kazandırmak, öğrencilere gerekli ilgiyi göstermek, öğrencileri hayata hazırlamak, öğrencilerin akademik başarısının amaçlanması, öğrencilerin hayata hazırlanmasının amaçlanması isimli 5 adet kod bulunduğu,

İş birliği ve yardımlaşmayla ilgili ortak değerler teması altında; iş birliği ve iletişime açıklık, öğretmenlerin velilere ve öğrencilere karşı olumlu davranışlar sergilemesi, sosyal yardımlaşma, mesai arkadaşlarına gerekli ilgiyi göstermek isimli 4 adet kod bulunduğu,

Etik kurallar ve okul kuralları ile ilgili ortak değerler teması altında; okul bahçesinde top oynanmasının yasak olması, okul kuralları, dürüstlük ve sıkı çalışma, kardeşlik duygularını geliştirmek, öğretmenler arasındaki saygı ve sevgi bağı isimli 5 adet kod bulunduğu,

Törenler teması altında; milli ve dini bayramlar, kutlama yapılan özel günler, tayini çıkan ya da kademe atlayan öğretmenler için kutlama yapılması, yapılan etkinlikler isimli 4 adet kod bulunduğu,

Görülmektedir. Okullardaki ortak değerler ve bu değerlere ilişkin katılımcıların görüşleri aşağıya çıkartılmıştır;

*“Öğretmenler arasında saygı ve sevgi bağı olduğu dışarıdan fark ediliyor. Velilere ve öğrencilere karşı olumlu davranışlar sergilediğini düşünüyorum.” (K1)*

*“Sevgi, saygı, iş birliği olması gerekir. Bu ortak değerler daha çok zümreler arasında var.” (K2)*

*“İş birliği, dürüstlük ve sıkı çalışma ve değerlere sahip çıkma. Herkes birbiriyle iletişim içinde olduğunda eğitime dair inançlar, değerler hedef ve eylemler çocuklara yayılacak ve paylaşılacaktır.” (K3)*

*“Okuldan ayrılan ya da mesleğinde kademe atlayan bir öğretmen varsa tüm öğretmenler bir araya gelerek kutlanır. Okul bahçesinde öğrencilerin top oynamasının yasak olması da ortak bir değerdir.” (K4)*

*“Okulumuzda sadece akademik başarı için değil, öğrencilerin hayata hazırlanması amaçlanmaktadır.” (K5)*

*“Adalet, sorumluluk, kararlılık, ahlak vb. değerlerin ortak anlayış ve uyum içerisinde olması gerekir. Ancak okulda öğrenci, öğretmen, idareci ve veli olarak bu değerlere çok da sahip çıktığını düşünmüyorum.” (K6)*

*“Okulda belirlenen tüm kurallar, kutlanan tüm özel günler, yapılan tüm etkinlikler vb. okulun ortak değerleridir.” (K7)*

*“Milli-dini bayramlara verilen önem.” (K8)*

*“Okulumuzdaki ortak değerler; sosyal yardımlaşma, milli bayramlara verilen önem, sorumluluk, öğrencileri hayata hazırlamak, kardeşlik duygularını geliştirmek.” (K9)*

*“Öğrenciye ve mesai arkadaşına gerekli ilgi ve alakayı yardımcı yapmak önemlidir.” (K10)*

*“Öğrencilerin derslerde yüksek başarı beklentisinden ziyade insani değerleri kazandırmak, yardımlaşma ve dayanışma motivasyonunu sağlamak.” (K11)*

### Okulların Sembol/Logo Belirlemesi ile İlgili Katılımcıların Görüşleri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere yöneltilen “Okulunuzun bir sembolü/logosu var mı? Bunlarla ilgili görüşleriniz nelerdir? Mutlaka bir logo/sembol olmalı mı? Bu sizin için neyi ifade ediyor?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Okulların Sembol/Logo Belirlemesi ile İlgili Katılımcıların Görüşleri

Görüşler	f	%	Katılımcılar
Evet var ve olması gerekir	4	37	K1,7,8,9
Evet var, ama olması gerekmiyor	2	18	K5,10
Hayır yok, ama olması gerekir	3	27	K3,4,6
Hayır yok, ama olması gerekmiyor	2	18	K2,11
	11	100	

Tablo 4 incelendiğinde; okulların sembol/logo belirlemesi ile ilgili olarak katılımcıların %37’sinin “Evet var ve olması gerekir”, %18’inin “Evet var, ama olması gerekmiyor”, %27’sinin “Hayır yok, ama olması gerekir” ve %18’inin “Hayır yok, ama olması gerekmiyor” görüşünde oldukları belirlenmiştir. Bu duruma göre; çalışmada yer alan okulların toplam (%37+%18) %55’inin sembol/logosu bulunmakta, %45’inin sembol/logosu bulunmamaktadır. Diğer taraftan katılımcıların toplam (%37+%27) %64’ü okulların bir sembol/logosunun olması gerektiğine, toplam (%18+%18) %36’sı ise sembol/logonun okullar için gerekli olmadığına inanmaktadırlar. Okulların sembol/logo belirlemesi ile ilgili katılımcıların görüşleri aşağıya çıkartılmıştır;

*“Evet var. Olanı gerektiğini düşünüyorum. Aynı olanı paylaşan insanlar arasında birleştirici bir işaret (sembol) olmalı.” (K1)*

*“Klasik MEB logosu. Okul eşitliği sağlanmalı bence okulların özel logosu olmamalı.” (K2)*

“Bence olmalı. Logo aslına kimliğimiz gibi olabilir. İlk izlenim yaratır. Vizyonunuzu yansıtır. Bilinirliğinizi artırır. Kurumsal bir yer olduğunuzu anlatır. Kısacası sizi yansıtır.” (K3)

“Hayır yok. Evet olmalı. Bu bana belli bir gruba ait oluşumu ve ortak değere sahip olduğum bir grubun üyesi olduğumu anımsatıyor.” (K4)

“Evet var. Mutlaka logo olması gerekliliğine inanmıyorum. Okulun adı yeterlidir diye düşünüyorum.” (K5)

“Logo olabilir. Bu okulu temsil eder. Bir yarışma veya etkinlikte aidiyet duygusu verir.” (K6)

“Evet var. Sembol bir okulun kurum kültürü oluşturduğunu, ortak bir değeri olduğunu gösteren bir araçtır.” (K7)

“Evet. Sembol bir okul için önemli bir etikettir.” (K8)

“Okulumuzun bir logosu var. Tanıtım ve akılda kalması bakımından önemli olduğunu düşünüyorum.” (K9)

“Logomuz var. Ancak logoya gerek yok, okulun adı yeterlidir.” (K10)

“Okulun sembol, logoya gereksinimi yok.” (K11)

### İyi Bir Okul Kültürünün Özellikleri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve okul yöneticilerine yöneltilen “Sizce iyi bir okul kültürünün özellikleri nelerdir?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: İyi Bir Okul Kültürünün Özelliklerine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f	Katılımcı
İnsan İlişkileri ve Dayanışma	İdareciler, öğretmenler, çalışanlar ve öğrenciler arasında güven, sevgi, saygı ve dayanışma bulunması	3	K1,2,11
	Kaliteli iletişim ve samimi diyalog	3	K8,9,11
	Dürüstlük	2	K5,9
	İdareciler, öğretmenler, çalışanlar ve öğrenciler büyük bir aile gibi olmalı	1	K1
	Öğrenci ve öğretmenin çıkarı düşünülmesi	1	K2
	Çalışanına değer verilen bir okul ortamı	1	K10
Demokrasi ve İş Birliği	İş birliği ve ekip çalışmasının bulunması	3	K5,9,11
	Ortak değerlerin olması ve bu değerlere tüm okul üyelerinin uyması	2	K4,6
	Çalışanlar arasında iyi bir etkileşim bulunması	2	K5,7
	Demokratik bir ortam bulunması	1	K3
	Okul idaresinin adaletli olması	1	K9
	Çözüm odaklı hareket	1	K11
Planlama ve Gelişim	Kurumun gelişmesi için kısa ve uzun vadeli planların bulunması	1	K6
	Teknoloji kullanımı ve öğrenme ortamının fiziksel olarak düzenlenmesi	1	K3
	Yeniliklere açık olmak	1	K6

Tablo 5 incelendiğinde; iyi bir okul kültürünün özelliklerinin neler olması gerektiğine ilişkin olarak katılımcıların dile getirdikleri görüşlerin insan ilişkileri ve dayanışma, demokrasi ve iş birliği, planlama ve gelişim olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir.

İnsan ilişkileri ve dayanışma teması altında idareciler, öğretmenler, çalışanlar ve öğrenciler arasında güven, sevgi, saygı ve dayanışma bulunması, kaliteli iletişim ve samimi diyalog, dürüstlük, idareciler, öğretmenler, çalışanlar ve öğrenciler büyük bir aile gibi olmalı, öğrenci ve öğretmenin çıkarı düşünülmesi, çalışanına değer verilen bir okul ortamı isimli 6 adet kod bulunduğu görülmektedir. İnsan ilişkileri ve dayanışma teması kapsamında sunulan önerilere ilişkin katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“İyi bir okul kültüründe; çalışanlar, idareciler, öğretmenler ve öğrenciler yani topluluğun tümü aile gibi hissedebilmeli, birbirlerine güven, saygı ve sevgi duymalı diye düşünüyorum. Çünkü bunlar olursa güçlü bir iş birliği olacaktır.” (K1)

“İyi bir okul kültürü tamamen öğrenci ve öğretmen çıkarını düşünmeli. ... sevgi ve saygı çerçevesinde ekip olarak yürütülmeli.” (K2)

“İyi bir okul kültürü... dürüstlük, çalışanlar arasında iyi bir etkileşimden geçer diye düşünüyorum.” (K5)

“İletişimin kuvvetli olmasıdır. Değerler en kolay iletişimle sağlanır.” (K8)

“Ekip çalışması, bilişsel egoların olmadığı, ...Kısaca dürüstlük, sıkı çalışma ve iletişim.” (K9)



*“İşbirlikçi, çalışanına değer veren arkadaşının hakkına özen gösteren bir okul ortamı iyi bir okul kültürünü yansıtır.” (K10)*

*“İyi bir okul kültüründe üyeler arasında dayanışma, ...güven, samimi diyalog, saygı, çözüm odaklı olmak gerekir.” (K11)*

Demokrasi ve iş birliği teması altında iş birliği ve ekip çalışmasının bulunması, ortak değerlerin olması ve bu değerlere tüm okul üyelerinin uyması, çalışanlar arasında iyi bir etkileşim bulunması, demokratik bir ortam bulunması, okul idaresinin adaletli olması, çözüm odaklı hareket isimli 6 adet kod bulunduğu görülmektedir. Demokrasi ve iş birliği teması kapsamında sunulan önerilere ilişkin katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

*“Ortak değerler belirleyip bu değerlere tüm okul üyelerinin riayet etmesi gerekir. Bu değerlerin işleyişinden sorumlu bir grubun olması gerekir. Yapılacak çalışmalara herkesin hazırlıklı olması açısından önceden haber verilmesi gerekir.” (K4)*

*“İyi bir okul kültürü iş birliği, dürüstlük, çalışanlar arasında iyi bir etkileşimden geçer diye düşünüyorum.” (K5)*

*“Kurumda ortak değerler belirlenmeli ve değerlerin yaşatılması için toplu olarak hareket edilmelidir. Yeniliklere açık olacak ve kurumu geliştirecek şekilde uzun ve kısa vadeli planlamalar yapılmalıdır.” (K6)*

*“Bir okulun kültürü, o okulda görev yapan tüm çalışmalar arasındaki ilişkinin niteliğini belirler. Bu kültürü yakalayan okullarda tüm çalışanlar arasında birbirini destekleyen ve kurum için çalışan bir etkileşim vardır.” (K7)*

*“Ekip çalışması, iş birliği, bilişsel egoların olmadığı, okul idaresinin adaletli olması.” (K9)*

*“İyi bir okul kültüründe üyeler arasında dayanışa, iş birliği... gerekir.” (K11)*

Planlama ve gelişim teması altında kurumun gelişmesi için kısa ve uzun vadeli planların bulunması, teknoloji kullanımı ve öğrenme ortamının fiziksel olarak düzenlenmesi, yeniliklere açık olmak isimli 3 adet kod bulunduğu görülmektedir. Planlama ve gelişim teması kapsamında sunulan önerilere ilişkin katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

*“Bence temel inançlar ve değerlerin, çocukların demokratik bir ortamda olmaları, teknolojinin kullanıldığı, ortamın fiziksel olarak düzenlendiği, etkinliklerin yapıldığı ve gelişmeye açık bir yer olması gerektiğini düşünüyorum.” (K3)*

*“Kurumda ortak değerler belirlenmeli ve değerlerin yaşatılması için toplu olarak hareket edilmelidir. Yeniliklere açık olacak ve kurumu geliştirecek şekilde uzun ve kısa vadeli planlamalar yapılmalıdır.” (K6)*

## SONUÇ

Öğretmenlerin okul kültürü algıları: ile ilgili olarak yapılan araştırma sonuçlarına göre;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul kültürü hakkındaki düşüncelerinin üç grupta toplandığı belirlenmiştir. Katılımcıların %27'si okullarında okul kültürü bulunduğunu ifade ederken, %36'sı okullarında okul kültürü olmakla birlikte bunun ya zayıf olduğunu ya da süreklilik kazanmadığını belirtmişler, %36'sı ise okullarında okul kültürü bulunmadığını bildirmişlerdir. Okullarında okul kültürü bulunduğunu belirten katılımcılar bu konudaki görüşlerinde; öğretmenlerin ve yöneticilerin nasıl bir insan yetiştirmeyi hedeflemeleri gerektiği, o insanın topluma nasıl bir katkıda bulunacağı ve bu insanı hangi eğitim ve öğretim uygulamalarına göre eğiteceklerine, belli zamanlarda yapılacak törenlere ve toplantılara, tüm öğretmenlerin özel günlerde bir araya gelmesine, okul aile birliğinin çalışmalarına ilişkin bir okul kültürü oluştuğunu ve herkesin okul ve öğrenci için çalışarak iş birliğine önem verdiğini belirtmişlerdir. Okul kültürü oluşmakla birlikte ya zayıf ya da sürekli değil şeklinde görüş bildiren katılımcılardan bazıları bu konudaki görüşlerini; öğretmenler kendi aralarında bu kültüre sahipler, fakat idari kadro ile iletişim tam kurulamamakta, şeklinde ifade ederken, bir başka katılımcı, okul kültürünün zaman zaman oluştuğunu, diğer bir katılımcı ise okul kültürünün oluşması için çalışanların beklentilerinin karşılanması gerektiğini, okulun tarih ve geleneklerinin okul kültürünü geliştirdiğini belirttikten sonra her gelen idarecinin kendine göre davrandığı için okul kültürünün süreklilik göstermediğini ifade etmiştir. Okullarında okul kültürü bulunmadığını dile getiren katılımcılardan bazıları ise; okul kültürü için birlik beraberlik ve iş birliğinin olması gerektiğini, okullarında okul kültüründen ziyade zümreler arası ve bireysel çıkarlar dâhilinde oluşan bir kültür olduğunu düşündüklerini ifade ederken bazı katılımcılar ise; okul kültürü yok, okul kültürünün oluşabilmesi için önceden planlanması ve bunun düzenli olarak uygulanıyor olması, ayrıca okulla ilişkisi olan tüm bireylerin aynı kültürü biliyor ve yaşatıyor olması ve herkesin birbiri ile iletişim halinde olması, idarecilerin bir kısım öğretmenle değil tüm öğretmenlerle çalışması gerektiğini, aksi halde okul kültürünün oluşmasının zor olduğunu

belirtmişlerdir. Bir okulda başarı, işbirliğine dayalı ilişkileri teşvik eden, herkesi yüksek bir performans standardına tabi tutan ve akademik başarıyı ödüllendiren bir kültür gerektirir (Balci, 2002). Sağlıklı bir okul kültürüne sahip olan okullar, sağlıklı okul kültürüne sahip olanlardan daha yüksek düzeyde personel ve öğrenci moraline ve memnuniyetine, daha yüksek düzeyde öğrenci başarısına, motivasyona ve öğretmenler arasında işlerine yönelik olumlu tutumlara sahip olmaları bakımından ayrılırlar (Cheng, 1993; Fyans & Maehr, 1990; Hargreaves, 1995; Thacker & McInerney, 1992). Ayrıca daha güvenli okullardır. Bu açıdan bakıldığında, çalışmaya katılan okulların güçlü ve hoş bir okul ikliminin göstergesi olan niteliklere güçlü bir vurgu yapması önemli bir sonuç olarak görülebilir. Araştırma sonuçlarına göre; okullardaki ortak değerler ve bu değerlere ilişkin katılımcı görüşlerinin, 'eğitimle ilgili ortak değerler', 'iş birliği ve yardımlaşmayla ilgili ortak değerler', 'etik kurallar ve okul kuralları ile ilgili ortak değerler', 'törenler' olmak üzere dört tema altında toplandığı görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerce ifade edilen ve eğitimle ilgili ortak değerler teması altında yer verilen değerler; öğrencilere yardımlaşma ve dayanışma gibi insani değerleri kazandırmak, öğrencilere gerekli ilgiyi göstermek, öğrencileri hayata hazırlamak, öğrencilerin akademik başarısının amaçlanması, öğrencilerin hayata hazırlanmasının amaçlanması şeklinde sıralanmıştır. İş birliği ve yardımlaşmayla ilgili ortak değerler teması altında ise; iş birliği ve iletişime açıklık, öğretmenlerin velilere ve öğrencilere karşı olumlu davranışlar sergilemesi, sosyal yardımlaşma ve mesai arkadaşlarına gerekli ilgiyi göstermek kodları yer almıştır. Etik kurallar ve okul kuralları ile ilgili ortak değerler teması altında; okul bahçesinde top oynanmasının yasak olması, okul kuralları, dürüstlük ve sıkı çalışma, kardeşlik duygularını geliştirmek, öğretmenler arasında saygı ve sevgi bağının varlığı kodları belirlenmiştir. Milli ve dini bayramlar, kutlama yapılan özel günler, tayini çıkan ya da kademe atlayan öğretmenler için kutlama yapılması, okulda yapılan diğer etkinlikler ise törenler teması kapsamında ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; okulların sembol/logo belirlemesi ile ilgili olarak katılımcıların %37'sinin "Evet var ve olması gerekir", %18'inin "Evet var, ama olması gerekmiyor", %27'sinin "Hayır yok, ama olması gerekir" ve %18'inin "Hayır yok, ama olması gerekmiyor" görüşünde oldukları belirlenmiştir. Bu duruma göre; çalışmada yer alan okulların toplam (%37+%18) %55'inin sembol/logosu bulunmakta, %45'inin sembol/logosu bulunmamaktadır. Diğer taraftan katılımcıların toplam (%37+%27) %64'ünün okulların bir sembol/logosunun olması gerektiğine, toplam (%18+%18) %36'sının ise sembol/logonun okullar için gerekli olmadığına inandıkları anlaşılmıştır. Bir kurumun üyeleri üniforma giydiklerinde, yakalarına rozet taktıklarında ve duvarlarda önemli sanat eserleri ve posterler sergilediklerinde daha hevesli olurlar, sorumluluklarını hatırlarlar ve kültürün ilkelerini korumak için daha fazla motive olurlar (Eren, 2004). Bu açıdan bakıldığında, araştırmaya katılan okullarda kullanılan armaların hem sınıf içi hem de sınıf dışı davranışlar üzerinde olumlu bir etkisi olabileceğini söylemek mümkündür. Araştırma sonuçlarına göre; iyi bir okul kültürünün özelliklerinin neler olması gerektiğine ilişkin olarak katılımcıların dile getirdikleri görüşlerin 'insan ilişkileri ve dayanışma', 'demokrasi ve iş birliği', 'planlama ve gelişim' olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir. İyi bir okul kültürünün özelliklerine ilişkin olarak insan ilişkileri ve dayanışma teması kapsamında katılımcılarca dile getirilen özellikler; idareciler, öğretmenler, çalışanlar ve öğrenciler arasında güven, sevgi, saygı ve dayanışma bulunması; kaliteli iletişim ve samimi diyalog; dürüstlük; idareciler, öğretmenler, çalışanlar ve öğrencilerin büyük bir aile teşkil etmesi; öğrenci ve öğretmenlerin çıkarının düşünülmesi; çalışanına değer verilen bir okul ortamı olarak sıralanmıştır. İyi bir okul kültürünün özelliklerine ilişkin olarak demokrasi ve iş birliği teması altında katılımcılarca dile getirilen özellikler; iş birliği ve ekip çalışmasının bulunması, ortak değerlerin olması ve bu değerlere tüm okul üyelerinin uyması, çalışanlar arasında iyi bir etkileşim bulunması, demokratik bir ortam bulunması, okul idaresinin adaletli olması, çözüm odaklı hareket edilmesi olarak belirlenmiştir; Yapılan araştırmada, iyi bir okul kültürünün özelliklerine ilişkin olarak planlama ve gelişim teması altında katılımcılarca dile getirilen özellikler; kurumun gelişmesi için kısa ve uzun vadeli planların bulunması, teknoloji kullanımı ve öğrenme ortamının fiziksel olarak düzenlenmesi, yeniliklere açık olmak şeklinde sıralanmıştır. Terzi (1999)'nin ve Gülova ve Demirsoy, (2012) yaptıkları araştırmalar incelendiğinde İyi bir okul kültürünün özelliklerine ilişkin olarak demokrasi ve iş birliği teması altında katılımcılarca dile getirilen özellikler; iş birliği ve ekip çalışmasının bulunması, ortak değerlerin olması ve bu değerlere tüm okul üyelerinin uyması şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar yapılan çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

## Öneriler

- ✓ Okul kültürünün oluşmasında oynadıkları öncü rolün önemi dikkate alınarak okul yöneticilerinin atanmasında ehliyet ve liyakat esaslarına gereken önemin verilmesi, Okul kültürünün temel unsurlarından olan gösteri, tören, toplantı ve ritüellerin yaygınlaştırılması kapsamında, öğrenmeyi ve öğrencileri teşvik edici ve öğrencilerin genel kültür ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunacak yarışma, münazara, konferans, toplantı gibi ritüellerin yaygınlaştırılması ve gelenekselleşmesine gayret gösterilmesi önerilmektedir.
- ✓ İletişim kanallarının etkin bir şekilde kullanılması ve düzenli toplantılar düzenlenmesi, öğretmenler arasında daha iyi bir iletişimi teşvik edebilir. Bu iletişim kanalları, okul kültürünü oluşturmak için ortak değerlerin belirlenmesi, hedeflerin paylaşılması ve iş birliği için bir platform sağlayabilir.
- ✓ İyi bir okul kültürü için iş birliği ve dayanışma önemlidir. Öğretmenler arasında ekip çalışmasını teşvik etmek, birbirlerine destek olmak ve ortak projeler geliştirmek, okul kültürünün güçlenmesini sağlayabilir.

- ✓ Okul kültürünü destekleyen değerler üzerinde odaklanmak önemlidir. Eğitimle ilgili ortak değerler teması altındaki değerler, öğrencilere yardımlaşma, ilgi gösterme, hayata hazırlama ve akademik başarı gibi unsurları içermektedir. Bu değerleri vurgulayarak, öğretmenlerin ortak bir vizyon etrafında birleşmelerini ve bu değerleri eğitim uygulamalarına yansıtılmalarını sağlamak gerekmektedir.
- ✓ İdarecilerin liderlik rolünde adalet ve demokrasi ilkesini vurgulamaları önemlidir. Adaletli bir yönetim anlayışı, çalışanlar arasında güveni artırabilir ve okul kültürünün gelişimine katkı sağlayabilir. İdarecilerin çözüm odaklı olması, çalışanlara değer vermesi ve işbirliği için fırsatlar sunması, olumlu bir çalışma ortamının oluşmasına yardımcı olabilir.
- ✓ Planlama ve gelişim, iyi bir okul kültürü için önemlidir. Kısa ve uzun vadeli hedeflerin belirlenmesi, teknoloji kullanımının artırılması, öğrenme ortamının fiziksel olarak düzenlenmesi ve yeniliklere açık olma gibi unsurlar, okul kültürünün gelişimini destekleyebilir.
- ✓ Bu öneriler, öğretmenlerin okul kültürü algılarını güçlendirmek ve daha olumlu bir çalışma ortamı oluşturmak amacıyla değerlendirilebilir. Her bir okulun kendine özgü ihtiyaçları ve koşulları olduğundan, bu önerilerin okulun ihtiyaçlarına ve öğretmenlerin geri bildirimlerine göre uyarlanması önemlidir.

## KAYNAKLAR

- Avcı, A. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin incelenmesi ve okul iklimi açısından değerlendirilmesi. AASRC, International Conference of Studies in politics, education, health, engineering and sociology, Spehes Malatya
- Balı, A. (2002). *Etkili okul ve okul geliştirmeye: Kuram uygulama ve araştırma* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bilgin, N. (2018). Lise öğretmenlerinin iş yeri arkadaşlık ve okul kültürü algıları arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın
- Bush, T. and Anderson, L. (2003) Organisational culture. In Thurlow, M., Bush, T., and Coleman, M., (eds.) *Leadership And Strategic Management In South African Schools*. London: Commonwealth Secretariat.
- Cheng, Y. C.. (1993). Profiles of organizational culture and effective schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(2), 85-110.
- Çelikten, M. (2008). Okul örgütü ve yönetimi. V. Çelik (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve yönetimi* (ss.121-140). Ankara: Pegem Akademi
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28-30.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım A.S.
- Fyans, L. J., ve Maehr. M. L. (1990). *School culture, student ethnicity, and motivation*. Urbana, Illinois: The National Center for School Leadership (Eric Number: ED 327 947).
- Gülova, A.A. ve Demirsoy, Ö. (2012). Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki, Hizmet Sektörü Çalışanları Üzerinde Ampirik Bir Araştırma. *Business and Economics Research Journal*, 3 (3): 49-76.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23-46.
- İtıl, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kümbetoğlu, B. (2019). Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma (6. Basım). İstanbul: Bağlam Yayıncılık
- MEB, (2009). Hoş geldin öğretmenim. İlköğretim Genel Müdürlüğü: Ankara <http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/hosgeldingogretmenimg2010.pdf> Erişim tarihi: 12.04.2023.
- Neuman, W. L. (2006). Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar I-II. Cilt (Çev: Sedef Özge), (7. Basım). İstanbul: Yayın Odası.
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-433.

Pawlas, G. E. (1997). Vision and school culture. *NASSP Bulletin*, 81(587), 118– 120.

Terzi, A. R. (1999). Özel Ve Devlet Liselerinde Örgüt Kültürü (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Thacker, J. L., ve McInerney, M. (1992). Changing academic culture to improve student achievement in the elementary schools. *ERS Spectrum*, 10(4), 18–23

Yılmaz, K., ve Oğuz, E. (2005). Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin fakülte kültürüne ilişkin algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 101–122.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.