

International

ISSN NO: 2636-7637

ACADEMIC SOCIAL RESOURCES Journal



Vol: 8, Issue:46
FEBRUARY 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



ASR 2636 / 7637

A
S
R

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

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

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

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

Doç. Dr. Cholpon TOKTOSUNOVA

JOURNAL ADMINISTRATION / DERGİ YÖNETİMİ

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

ADVISORY BOARD / DANIŞMA KURULU

Prof.Dr. Abdulhamit ŞUAYB	El Ezher University
Prof. Dr. Abdimanap ZHOLDASBEKOV	M. Auezov South Kazakhstan State University
Prof.Dr. Afağ SADIKOVA	Baku State University
Prof. Dr. Altaiy ORAZBAYEVA	Kazakhstan Branch of the Moscow State University
Prof.Dr. A.S. KİSTAUBAYEVA	AI - Farabi Kazak National University
Prof.Dr. Abdikalık KUNIMJAN	Kazakh State Women's Teacher Training University
Prof.Dr. Alla A. TIMOFEVA	Vladivostok State University of Economics
Prof.Dr. Amanbay MOLDİBAEV	Taraz State Pedagogical University
Prof.Dr. Anatoliy LOGİNOV	Ukraine Shevchenko Lugan National University
Prof.Dr. A.S. KİDIRŞAYEV	Makhambet U. Batı kazakistan devlet üniversitesi
Prof.Dr. Ayslu B. SARSEKENOVA	Orleu National Development Institute
Prof. Dr. Babak QURBANOV	Gaziantep University
Prof.Dr. Bahit KULBAEVA	S.Baybeşev Aktobe University
Prof.Dr. 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
PUBLICATION BOARD / YAYIN KURULU	
Assoc.Prof.Dr. Ahmet KULAS	Al - Farabi Kazak National University
Assoc.Prof.Dr. Ahmed LID	El Ezher University
Prof. Dr. Abdimanap ZHOLDASBEKOV	M.Auezov South Kazakhstan State University
Prof.Dr. Alia R. MASALIMOVA	Al - Farabi Kazak National University
Prof. Dr. Altaiy ORAZBAYEVA	Kazakhstan Branch of the Moscow State University
Assoc. Prof. Dr. Akmarzhan AKYZHANOVA	International Information Technology University
Prof.Dr. Atif Muhammed El EKRET	El Ezher University
Assoc. Prof. Dr. Assem SAGATOVA	Karaganda State Technical University
Assoc.Prof.Dr. Bazarhan İMANGALIYEVA	K.Zhubanov Aktobe State Regional University
Assoc.Prof.Dr. Bekzhan B. MEYRBAEV	Al - Farabi Kazak National University
Prof.Dr. Botagul TURGUNBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Assoc.Prof.Dr. B.K. ZAYADAN	Al - Farabi Kazak National University
Prof.Dr. Dzhakipbek A. ALTAEV	Al - Farabi Kazak National University
Prof.Dr. Elena Belik VENIAMINOVNA	Vladivostok State University of Economics
Prof.Dr. Fujimaki HARUYUKI	Tottori University
Prof.Dr. George RUDIC	Montreal Pedagogical Institute
Prof.Dr. G.I. ERNAZAROVA	Al - Farabi Kazak National University
Assist.Prof.Dr. Gülbahar ATASEVER	Muğla Sıtkı Koçman University
Prof.Dr. Gulmira ABDİRASULOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Assoc. Prof. Dr. Güzeliye HAZIYEVA	G. İbrahimov Language, Literature and Art Institute
Assoc. Prof. Dr. G.BAİMUKHAMEDOVA	Kostanay Social-Technical University
Prof.Dr. Gulzar İBRAHİMOVA	Baku Eurasian University
Prof.Dr. Ghulam DASTGEER	Pakistan Air University
Prof.Dr. İsaevna URKİMBAEVA	Abilay Han International Relations University
Assoc. Prof. Dr. İlnur ZAKIYEV	Bashkir State University
Prof.Dr. K.A.TLEUBERGENOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Prof.Dr. Kalemkas KALİBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Prof.Dr. Karligash BAYTANASOVA	Al - Farabi Kazak National University
Prof.Dr. Keles Nurmaşulı JAYLIBAY	Kazakh State Women's Teacher Training University
Assoc.Prof.Dr. Kenes JUSUPOV	M. Tınışbayev Kazakh Vehicle and Communication Academy
Prof.Dr. Kenjehan MEDEUBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Prof.Dr. Kulaş MAMIROVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Assoc. Prof. Dr. Nagbdu KAMAROVA	Yessenov University
Assoc. Prof. Dr. Rasul İMAMKULOV	Termez State University
Assoc. Prof. Dr. Rozaliya BAYAZİTOVA	Bashkir State Pedagogical University
Assoc. Prof. Dr. Ruzikul MUSTAFAKULOV	Termez State University
Prof.Dr. Susin Haseneyn El-HUDHUDİ	El Ezher University
Prof.Dr. Shigeko KAMİSHİMA	Sapparo City University
Prof.Dr. Şara MAJİTAYEVA	E.A. Buketov Karaganda State University
Prof.Dr. Takashi HASUNI	Sapparo City University
Prof.Dr. Tsendiin BATTULGA	Moğolistan State University
Prof.Dr. T.O. ABİSEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Prof.Dr. Tughral YAMIN	Pakistan National University Of Science
Prof.Dr. Ulbosın KIYAKBAEVA	Abay Kazak National Pedagogical University
Prof.Dr. Usam Faruk İMAM	El Ezher University
Prof.Dr. Vera ABRAMENKOVA	Institute of Family and Educational Studies in Russia
Prof.Dr. Vladimir VISLİVİY	National Technical University of Ukraine
Assoc.Prof.Dr. Yoshio KANAZAKI	Tohoku University
Prof.Dr. Wakako SADAHIRO	Sapparo City University
Prof.Dr. Wali RAHMAN	Sarhad University Of Science & Information
Assoc.Prof.Dr. A. Salih ABDULVEHHAB	El Ezher University
Assoc. Prof. Dr. Zhazira NURSULTANKYZY	Bolashak University
Assoc.Prof.Dr. Zia Ur REHMAN	A/P National Defence University
REFEREE LIST / HAKEM LİSTESİ	
Prof.Dr. Suvat PARİN	Van Yüzüncü Yıl University
Associate Prof.Dr. Ebru KÜLEKÇİ AKYAVUZ	Kilis 7 Aralık University
Associate Prof.Dr. Ömer Okan FETTAHLİOĞLU	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Associate Prof.Dr. Selma AYTÜRE	Ankara Yıldırım Beyazıt University
Assist.Prof.Dr. İrfan BAYTAR	Muş Alparslan University
Assist.Prof.Dr. İsmet KAYA	Dicle University
Assist.Prof.Dr. Mehmet Akif BİRCAN	Sivas Cumhuriyet University
Assist.Prof.Dr. Necmettin GÜL	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Assist.Prof.Dr. Osman ASLAN	Ağrı İbrahim Çeçen University
Assist.Prof.Dr. Semra Aydoğdu BAĞCI	Ankara Yıldırım Beyazıt University
Instr. Dr. Sezen GÜNGÖR	Tekirdağ Namık Kemal University
Dr. Nihan Tomris KÜÇÜN	Eskişehir Osmangazi University
INDEXED / İNDEKSLER	
ICI Journals Index Copernicus	
SOBİAD Atf Dizini	
Directory of Research Journals Indexing	
International Institute Of Organized Research (I2OR)	
Directory of Open Access Scholarly Resources (ROAD Index)	
Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)	
International ResearchBible (Academic Resource Index)	

Social Science Research Network (SSRN)

Active Search Results Engineer (ASR)

Meltem Keskin & Ahmet Yücel

Modeling of the Relationship Between BIST100 Index and Central Bank Interest Decisions by the Quantitative Decision Method
2105-2111

Mehmet Aslan & Hakan Karaalp

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Demokratik Ortam Oluşturma Algıları
Perceptions of Classroom Teachers About Creating A Democratic Environment in Classroom Management
2112-2119

Gülcan Çınar; Tuğba Selman; Tansel Tuncer; Şengül Çakan; Ahim Ağgünlü & Meryem Arslankılıç

Öğretmenlerin Ekolojik Okuryazarlığı Becerisine İlişkin Görüşleri
Teachers' Views on Ecological Literacy Skills
2120-2130

Rasim Dikici; Ömer Faruk Turan & Nurettin Kayacan

Bir Sadrazamın İdamı Üzerine Mülâhazalar
Considerations on the Execution of a Grand Vizier
2131-2138

Faysal Reşitoğlu; Bircan Toprak Altun; Ali Azbay & Sema Reşitoğlu

Liderlik Kavramına ve Liderlik Kuramlarına Genel Bir Bakış
An Overview of Leadership Concept and Leadership Theories
2139-2145

Engin Yiğit; Alim Kılçar & Halil Alaylı

Okul Yöneticilerine Göre Lider Okul Yöneticilerinde Bulunması Gereken Özelliklerin Belirlenmesi
Determining the Characteristics of Leader School Administrators According to School Administrators
2146-2155

Orhan Eşer; Serkan Zeydanlı; Ferhat Başaran & Mehmet Murat Kaplan

Temel Eğitim Öğretmenlerinin Liderlik Davranışları (Batman İli Örneği)
Leadership Behaviors of Basic Education Teachers (Batman Province Example)
2156-2169

Gülhan Güzel & Yunus Emre Avcı

Paulo FREIRE (Ezilenlerin Pedagojisi) Kitap Analizi
Paulo FREIRE (Pedagogy of the Oppressed) Book Analysis
2170-2176

Ahmet Akasoy; Sevim Akdoğan; Osman Akkaya & Hüseyin Öztarhan

Türk- Yunan Anlaşmazlıklarının Tarihsel Gelişimi
Historical Development of Turkish-Greek Disputes
2177-2180

Sebile Demet Kılıç

Kadın Yöneticilere İlişkin Kadın Öğretmenlerin Görüşleri: Kraliçe Arı Sendromu Kapsamında Bir Değerlendirme
Female Teachers' Views on Female Administrators: An Evaluation within the Scope of Queen Bee Syndrome
2181-2190

Numan Ertaş

Üretim, Tüketim ve Pazarlama Yönleriyle Geçmişten Günümüze Dünya Kırmızı Et Piyasasında Türkiye'nin Yeri
Turkey's Place in the World Red Meat Market from Past to Present in Terms of Production, Consumption and Marketing
2191-2214

Kader Erol

Cognitive Biases in Finance and Marketing Literature: A Meta-Analysis Approach
2215-2224

Süleyman Şahin; Zafer Kılıç & Eyüp Yanbakar

İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Korkularına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Teachers' Views on Fear of School in Primary School First Grade Students

2225-2236

Modeling of the Relationship Between BIST100 Index and Central Bank Interest Decisions by the Quantitative Decision Method

ABSTRACT

Central banks, which have the power to control and shape markets, apply various monetary policies to protect the monetary value of the country which they are affiliated with and to ensure financial stability. The monetary policy measures implemented have a direct or indirect effect on all market movements. Determining the most appropriate interest rates simultaneously with market conditions is one of the most important monetary policy measures. In this study, the impact of the decision of the Central Bank of the Republic of Turkey (TCMB) on the maximum interest rate applied to deposits between January 2010 and February 2022 in the BIST 100 Index, which is traded with the code XU100 on Borsa Istanbul (BIST), was investigated. For this purpose, an exponential composite variable was created based on interest rate and stock market index value change rates. Then, linear decision methods based on logarithmic transformation were applied and the relationship model was expressed mathematically. As a result, a statistically significant and 95% strong relationship was found between the interest rate decisions of TCMB and the movements of BIST 100 index.

Keywords: Interest Rate, BIST 100 Index, Quantitative Decision Methods, Correlation Analysis, Linear Regression Mode

Meltem Keskin ¹ 

Ahmet Yücel ² 

How to Cite This Article

Keskin, M. & Yücel, A. (2023). "Modeling of the Relationship Between BIST100 Index and Central Bank Interest Decisions by the Quantitative Decision Method", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:46; pp:2105-2111. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.67403>

Arrival: 29 October 2022

Published: 28 February 2023

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

INTRODUCTION

Central banks, which are among the most important institutions that shape the world financial history, monitor the financial markets, manage the volume of the national currency and monetary policies. Central banks use monetary policy decisions and monetary transmission mechanisms. Central banks, which have the power to manage and shape the markets, use this power; they use it to protect the value of the country's currency and to ensure price stability. The Monetary Policy Committee (MPC), which is within the institutional structure of the CBRT, regulates interest rates with the monetary policies it implements and thus directly affects the financial markets. These policy decisions of the MPC may affect not only the Turkish financial system, but also other markets to which it is connected. The factor that creates this effect is realized through the money transfer mechanisms created by the MPC's interest and similar decisions. money transfer; It is the process that determines the demand of monetary changes and the direction of the products being affected (Alkan, 2016: 153). As a natural consequence of this process, investment decisions are also affected. Interest rates are determinant on investments and consumption expenditures.

Stock exchanges are important institutions that mediate the evaluation of investments in capital markets. Stocks are one of the main investment instruments in financial markets. BIST is an international platform for investors who buy and sell stocks in Turkey. Operating in the markets under the name of Istanbul Stock Exchange (IMKB) between 1985 and 2012, BIST provides liquidity and resources to the market and also fulfills an important financial function that allows the ownership to be spread to the public.

Determining the most appropriate interest rates simultaneously with market conditions is one of the most important monetary policies. In this study, the effect of the maximum interest rate decisions on deposits taken by the TCMB between January 2010 and February 2022 on the BIST 100 index was examined..

LITERATURE SURVEY

When the studies on stock exchange interactions are examined in the literature, the relations between exchange rates and stocks are frequently encountered. The findings of these studies can be evaluated in three groups. First, the relationship between the two variables, regardless of whether it is short or long term, has been determined. Among these studies; Dornbush and Fischer (1980), Aggarwal (1981), Frankel, (1983), Hatemi and Irandoust (2002), Ayvaz (2006), Büberkökü (2008), Rahman and Uddin (2008), Ghazali et al (2008), Pekkaya and Bayramoğlu (2008), Kutty (2010), Savaş and Can (2011), Berke (2012), Benli (2015), Ceylan and Şahin (2015), Belen and Karamelikli (2016), Kendirli and Çankaya (2016 Eyüboğlu and Eyüboğlu (2018)), Delgado et al. (2018), Tachibana (2018), Durmus et

¹Assist. Prof. Ankara Yıldırım Beyazıt University, Department of International Trade, Ankara, Turkey

²Assist. Prof. Ankara Yıldırım Beyazıt University, Department of Finance & Banking, Ankara, Turkey

al. (2019), Kumar (2019), Kayral (2020), as well as Uğur and Bingöl (2020). Asad, et al. (2022) also compared energy sources and found a relationship between stock values and exchange rates. In the second type of findings; in the studies carried out; While there is a relationship between the exchange rate and stock prices in some countries, the relationship could not be determined in some countries. Some of these studies are; Ajayi et al. (1998), Granger et al. (2000), Nieh and Lee (2001), Dimitrova (2005), Elmas and Esen (2011) and Büberkök (2013). However; Tsai (2012), Caporale, Hunter and Ali (2014), Aydın (2017) found a relationship between stock prices and exchange rates for all the nations they examined in their studies. The studies in the third group that did not find a relationship between stock values and exchange rates are as follows; Bahmani et al. (1992), Zhao (2010), Akbar, Iqbal and Noor (2019), Akdağ and Yıldırım (2019).

Among the studies conducted with stocks in the literature are the effects of foreign portfolio investments on stocks. In addition, another working group on stocks is on how the values of stocks change with the days of the week. Some of these studies are as follows: In his study on the Dow Jones Industrial Index in Fields (1931), he found that stocks rose on Fridays. Lucey (2000) also determined in his study that the days of the week are effective on stocks. There are BIST100 studies on this subject. The conclusion reached in all of the studies is that the returns towards the end of the week are higher than at the beginning of the week.

The link between stock values and interest rates is worth examining in every period, as the effect on the country's economies is so high that it cannot be ignored. Among these studies; Thorbecke (1997) research is also included. In the study, he stated that monetary policy instruments and stocks affect their values. Lobo (2000) concluded that stock values are limitedly affected by changes in interest rates. Rigobon and Sack (2004) determined that US stock values are affected by the increase in interest rates. Bernanke and Kuttner (2004) observed in their study that the 25 basis point Federal Reserve (FED) rate cut caused an increase in the stock market. Hayford & Malliaris (2008) concluded in their study that increases or decreases in interest rates have no effect on indices in the USA. However, Kashefi (2008) stated in his study that a decrease in interest rates causes an increase in stock prices. In the same period, Grauwe (2008) determined in his study that interest rates have an effect on stock prices. Ehrmann and Fratzcher (2009) determined that the value of stocks in the USA decreased as a result of the increase in interest rates. Duran et al. (2010). Şahin (2011) determined that monetary policy decisions have an effect on the ISE100 index in his study covering the years 2005 and 2010. Lee & Chang (2011) examined the effects of interest rate changes on the Taiwanese stock market and concluded that rates affect stock values. Bleich et al. (2013) tested the relationship between price and stock market in the context of England, America, Japan and Europe and emphasized that interest rate cuts cause fluctuations in stock values. Zare et al. (2013) analyzed the effects of rising interest rates in Asian (Indonesia, Malaysia, Philippines, Singapore, and Thailand) stock markets. As a result, they stated the effectiveness of the effect in the markets. Michlian (2014) could not find that there is a significant relationship between interest rates, one of the monetary policy instruments, and stocks in the Czech Republic. Godollo & Pecs (2018) examined 67 studies on interest rates and stocks between 2010 and 2017. In their study, Köylü and Yücel (2019) determined that the interest rate hike and/or cut decisions taken by the FED had an effect on the BIST100 index in the weekly time frame. Senola (2021) found a negative volatility relationship between the BIST100 index and the interest rate. Wang & Li, (2020) determined the negative relationship between stock returns and long/short-term interest rates in the Chinese stock market.

METHODOLOGY AND DATA

Linear Regression and Correlation

Linear regression (LR) is an algorithm that can model the linear relationship between two variables. LR models, which can produce very good relationship models for linear data, are also used for the estimation of linear data. Basically, an LR model is based on the assumption that there is a linear relationship between the input (independent) variables (x) and the output (dependent) variable (y). Hence, it consists of a linear combination of the x and y variables. The simplest regression equation is given by the formula $y = \beta_0 + \beta_1 x$; where β_0 is the real constant and β_1 is the regression coefficient of the independent variable x. The β_1 coefficient is used to determine the effect power of the independent variable on the dependent variable (Olmschenk et al. 2019). In addition, the (+/-) coefficient of β_1 gives information about the direction of the relationship between the variables. A negative coefficient means that there is an inversely proportional relationship (Chantana et al. 2019).

DATA

The data used in this study was created by combining two data sets. The first dataset includes the monthly average closing values of the BIST100 index for the years 2012-2022. The first dataset was taken from investing.com, a financial analysis and news website. The second dataset contains the maximum interest rates charged to deposits by banks. The second dataset covers the years 2012-2022 and is taken from the TCMB Electronic Data Distribution System (EVDS). BIST100_MM_KAPANIŞ variable gives monthly average closing values of BIST100 index. The variable TP_TRY_MT04_S gives the maximum interest rates (%) actually applied to Turkish Lira deposits by banks. The D_BIST100% variable gives the rate of change (%) of the consecutive (monthly) values in the

BIST100_MM_OFF variable compared to the previous month. The TP_MT04_EXP_D_BIST100% variable consists of the values produced by an exponential function where the TP_TRY_MT04_S variable is the base and the D_BIST100% variable is the power. It is included in Equation (1).

x: TP_TRY_MT04_S,

y: D_BIST100%,

z: TP_MT04_EXP_D_BIST100%

k: BIST100_MM_KAPANIŞ şeklinde tanımlansın. Buna göre,

Equation (1): $z=x^y$ (1)

Descriptive statistics of the variables are given in Table 1.

Table 1: Descriptive Statistics

Variable	N	Ort. Mean	Medyan	Min.	Maks.	Var.	Std. Dev	Distortion
x	122	16,11	14	9,75	32	26,28	5,12	1,24
k	122	956,78	884,15	535,12	2007,57	82660,3	288	1,53
z	122	1,05	1,0388	0,6208	1,726	0,03	0,17	0,94
y	122	0,01	0,0147	-0,192	0,174	0	0,06	-0,19

There are 122 rows in the dataset, each row corresponding to a monthly average of data. Considering the skewness rates, it is seen that the TP_TRY_MT04_S and BIST100_MM_CLOSED variables have a high skewness, while the TP_MT04_EXP_D_BIST100% variable has a normal level of skewness. Also, the D_BIST100% variable has a symmetrical distribution. In skewed data, the tail region of the distribution can act as an outlier. This situation negatively affects the performance of the model, especially the models based on regression. A logarithmic transformation will approximate a highly skewed distribution to a symmetrical distribution. The variable TP_MT04_EXP_D_BIST100% produced based on the exponential function has been added to the data for this purpose. This variable, which will be used as a parameter of the linear regression model to be created, will be reduced to the non-exponential function plane with the logarithmic transformation to be applied afterwards.

EMPIRICAL FINDINGS

A strong or high correlation means that there is a strong relationship between two or more variables. Table 2 shows the correlation values between the variables.

Table 2: Correlation values between variables

Variabl	k	z	y
x	0,52	0,09	0,06
k		0,28	0,22
z			0,98

Correlation values written in red (at $\alpha=0.05$ confidence level) are correlations that were found to be statistically significant according to the correlation analysis. The results show that there is a statistically significant but not very strong correlation of 52% between TP_TRY_MT04_S and BIST100_MM_CLOSED. On the other hand, there is a statistically significant and strong correlation of 98% between TP_MT04_EXP_D_BIST100% and D_BIST100%. These results mean that a linear model based on these two variables will have high accuracy. Accordingly, a linear regression model was established with D_BIST100% as the dependent variable and TP_MT04_EXP_D_BIST100% as the only independent variable. The Univariate Significance Test, effect sizes and D_BIST100 % force magnitude results of the model are given in Table 3.

Table 3: Univariate Significance Test

Etki	SS	df	MS	F	p-değer	Partial eta-squar.	NCP	Obs. power (0,05)
Beginning	0,3	1	0,3	2132	0	0,95	2132	1
z	0,4	1	0,4	2350	0	0,95	2350	1
Error	0	120	0					

The effect rate of TP_MT04_EXP_BIST100% on the model (partial eta-squared (η^2)=0.95) is 95%. When the p-value is analyzed ($\alpha < 0.05$), this effect ratio is statistically significant in the confidence interval. The non-centrality parameter (NCP) is a measure of the probability of the initial hypothesis being falsified and changes the shape of the F distribution. In other words, it provides a numerical scale on the power and distribution of a statistical model. Accordingly, as the NCP parameter increases, the F-distribution shifts from left to right. In this case, a large percentage of the data is positioned to the right of the critical value with respect to alpha. As a result, it allows a statistically stronger model to be created for the existing data. F-value and NCP have the same magnitude (2350.17).

Table 4: Parameter Estimates Of The Regression Model

Effect	y (Param. (β))	y (Std.Err)	y (t)	y (p- value)
Beginning	-0,34	0,007	-46,2	< 0,00
z	0,33	0,006	48,48	< 0,00

The parameter estimates table shows the effect of each independent variable on the model. If the parameter values (β) of the variables are positive, it is concluded that there is a direct proportional relationship between the dependent and independent variable, and an inverse proportional relationship if it is negative. Also, the absolute magnitude of the parameter value gives the effect size of the related variable on the dependent variable. Depending on the parameter estimates given in Table 4; TP_MT04_EXP_BIST100% contributes to the model at a statistically significant level (p value < 0.05). Since the coefficient value is β > 0, it can be concluded that it is directly proportional to the dependent variable (D_BIST100%).

The R² value indicates the variation in the dependent variable explained by the independent variable, or how well the regression model fits the data. The R² value is between 0 and 1, and a higher value means a better fit. R² value of 0.95 indicates a high level of agreement, and also the p-value (alpha = 0.05 confidence level) reveals that this agreement is statistically significant, as can be seen in Table 5.

Table 5: Test of SS Model etc.SS Residual

The dependent variable	Mult(R)	Mult (R ²)	Adj. (R ²)	SS	df	MS	SS Res.	df Res.	MS Res.	F-Ver	p-Ver
y	0,98	0,95	0,95	0,36	1	0,36	0,02	120	0,00	2350,2	< 0,00

The following model (2) can be used directly by coding the categorical variables as 0, 1.

$$D_BIST100\% = - 0,335 + 0,331 * TP_MT04_EXP_BIST100\% \tag{2}$$

Substituting the x, y and z parameters used in equation (1),

$$y = -0,335 + 0,331 \cdot z \tag{3}$$

$$\Rightarrow z = \frac{y + 0,335}{0,331} \tag{4}$$

Accordingly, from equation (1)

$$\Rightarrow x^y = \frac{y + 0,335}{0,331} \tag{5}$$

$$w = \frac{y + 0,335}{0,331} \text{ get it. In this case, } x^y = w. \tag{6}$$

$$\Rightarrow \log_x w = y \tag{7}$$

$$\Rightarrow \frac{\log w}{\log x} = y \tag{8}$$

$$\Rightarrow \frac{\log w}{y} = \log x \tag{9}$$

As a result,

$$\log x = \frac{\log\left(\frac{y + 0,335}{0,331}\right)}{y} \tag{10}$$

equality is achieved. In other words,

$$\log(TP_TRY_MT04_S) = \frac{\log\left(\frac{D_BIST100\% + 0,335}{0,331}\right)}{D_BIST100\%} \tag{11}$$

This equation (11), produced based on logarithms, greatly reduced the effect of all outliers on the model.

CONCLUSION

One of the important problems is to investigate the effects of changes in policy rates on asset prices. The subject that the TCMB's monetary policy decisions are a transfer of MPC to the capital markets in Turkey found support in the study. In this study, the effect of the maximum interest rate decisions actually applied to Turkish Lira deposits determined by the TCMB on the closing values of the BIST100 index is examined. In a study conducted on data covering the years 2012-2022, a very high and statistically significant relationship was found at the level of 95% between these two variables. An exponential composite variable was created by using the existing variables in the data so that the outliers from the nature of the finance data do not affect the result of the study. Based on the correlation analysis, it was determined that the composite variable created had a high correlation with the BIST100 variable. A linear regression model was created in which one of these two variables was assigned as the dependent variable and the other as the independent variable. The fact that the regression model is statistically significant and has an explanatory power of around 95% shows the success of the approach. The produced composite exponential variable is reduced to non-exponential plane by taking its logarithmic transformation in the final model. In this way, a mathematically strong relationship model between the two variables expressed was revealed.

The model obtained in this study is an unsupervised linear model that gives meaningful results on the test data. For this reason, it seems possible to make a comparative evaluation of real assets in the markets by using asset pricing and loan interest rates, which are included in the TCMB money transfer mechanisms, in future studies. In addition, the effects of the decisions taken by the central banks of other developed countries on the stock markets of developing countries can be examined with a similar approach.

REFERENCES

- Aggarwal, R. (1981). "Exchange Rates And Stock Prices: A Study Of The U.S. Capital Markets Under Floating Exchange Rates". *Akron Business And Economic Review*, (12): 7-12.
- Ajayi, R. A., Friedman, J. & Mehdian, S. M. (1998). "On The Relationship Between Stock Returns And Exchange Rates: Tests Of Granger Causality". *Global Finance Journal*, 9(2), 241- 251.
- Akbar, M., Iqbal, F. & Noor, F. (2019). "Bayesian Analysis Of Dynamic Linkages Among Gold Price, Stock Prices, Exchange Rate And Interest Rate In Pakistan", *Resources Policy*, (62): 154- 164.
- Akdağ, S. & Yıldırım H. (2019). "Dolar Kuru İle Seçilmiş BİST Sektör Endeksleri Arasındaki İlişki: Asimetrik Nedensellik Analizi". *Akademik Hassasiyetler*, 6(12): 409- 425.
- Alkan, U. (2016). *Parasal Aktarım Mekanizması. Para Banka Finans. 7. Bölüm. Orion Yayınevi. Ankara.*
- Asadi, M., Roubaud, D. & Tiwari, A. K. (2022). "Volatility Spillovers Amid Crude Oil, Natural Gas, Coal, Stock, And Currency Markets In The US And China Based On Time And Frequency Domain Connectedness". *Energy Economics*, 105961.
- Aydın, M. (2017). "Gelişmekte Olan Ülkelerde Borsa İle Döviz Kurları Arasındaki İlişki: Simetrik ve Asimetrik Nedensellik Analizi". *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Ekonometri ve İstatistik Dergisi*, (27): 1- 15.
- Bahmani Oskooee, Mohsen & Sohrabian, Ahmad. (1992). "Stock Prices And The Effective Exchange Rate Of The Dollar". *Applied Economics*, (24): 454-464.
- Belen, M. & Karamelikli, H. (2016). "Türkiye'de Hisse Senedi Getirileri İle Döviz Kuru Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: ARDL Yaklaşımı". *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 45(1): 34- 42.
- Benli, Y. K. (2015). "Döviz Kuru İle Borsa İstanbul 100 Ve Sektör Endeksleri Arasındaki İlişkinin Ampirik Analizi". *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi*, (4): 55- 72.
- Berke, B. (2012). "Döviz Kuru Ve İmkb100 Endeksi İlişkisi: Yeni Bir Test". *Maliye Dergisi*, (163): 243-257.
- Bernanke, Ben S. & Kuttner, K. N. (2004). "What Explains The Stock Market's Reaction To Federal Reserve Policy?" *Journal Of Finance*. 3 (60): 1221-1257.
- Bleich, D., Fendel, R. & Rülke, C.J. (2013). "Monetary Policy And Stock Market Volatility". *Deutsche Bundesbank Discussion Paper Series*, No:45/2013, 33(3): 1669-1680.
- Büberkökü, Ö. (2008). "Hisse Senedi Fiyatları İle Döviz Kurları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Gelişmiş Ve Gelişmekte Olan Ülkelerden Kanıtlar". *İMKB Dergisi*. Sayı:(52): 1-18.
- Büberkökü, Ö. (2013). "Hisse Senedi Fiyatları İle Döviz Kurları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Gelişmiş Ve Gelişmekte Olan Ülkelerden Kanıtlar". *İMKB Dergisi*, 13(52): 1- 18.

- Chantana, J., Kawano, Y., Kamei, A. & Minemoto, T. (2019). "Description Of Degradation Of Output Performance For Photovoltaic Modules By Multiple Regression Analysis" Based On Environmental Factors. (179): 1063–1070. <https://doi.org/10.1016/J.IJLEO.2018.11.040>
- Caporale, G. M., Hunter, J. & Ali, F. M. (2014). "On The Linkages Between Stock Prices And Exchange Rates: Evidence From The Banking Crisis Of 2007- 2010". *International Review Of Financial Analysis*, 33, 87-103.
- Ceylan, S. & Şahin, B. Y. (2015). "Hisse Senedi Fiyatları ve Döviz Kuru İlişkisi". *The Journal Of Academic Social Science Studies*, (37): 399- 408.
- Cook, T. & Hahn, T. (1989). "The Effect Of Changes In The Federal Funds Rate Target On Market Interest Rates In The 1970s". *Journal Of Monetary Economics*, 24, (3): 331-351.
- Delgado, N. A. B., Delgado, E. B. & Saucedo, E. (2018). "The Relationship Between Oil Prices, The Stock Market And The Exchange Rate: Evidence From Mexico". *North American Journal Of Economics And Finance*, 45, 266-275.
- Dimitrova, D. (2005). "The Relationship Between Exchange Rates And Stock Prices: Studied In A Multivariate Model". *Political Economy*, 14(1): 3-9.
- Dornbusch, R. & Fischer, S. (1980), "Exchange Rates And Current Account". *American Economic Review*, 70, Pp. 960-971.
- Durmuş, S., Yılmaz, T. & Şahin, D. (2019). "Makroekonomik Göstergelerin Endeks Getirileri Üzerindeki Etkisi: BİST Örneği". *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16): 870- 886.
- Duran, M., Özlü, P. & Ünalı, D. (2010). "TCMB Faiz Kararlarının Piyasa Faizleri Ve Hisse Senedi Piyasaları Üzerine Etkisi". *Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Ekonomi Notları*, Sayı: 8, 23-32.
- Ehrmann, M. & Fratzcher, M. (2009). "Taking Stock: Monetary Policy Transmission To Equity Markets". *Journal Of Money, Credit And Banking*. 4 (36): 719-737.
- Elmas, B. & Esen, Ö. (2011). "Hisse Senedi Fiyatları İle Döviz Kuru Arasındaki Dinamik İlişkinin Belirlenmesi; Farklı Ülke Piyasaları İçin Bir Araştırma". *Muhasebe Ve Finansman Dergisi*, 153- 170.
- Eyüboğlu, S. & Eyüboğlu, K. (2018). 'Borsa İstanbul Sektör Endeksleri İle Döviz Kurları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: ARDL Modeli'. *Ömer Halis Demir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1):, 8-28.
- Fields, M. J. (1931). 'Stockprices: A Problem In Verification', *The Journal Of Business Of The University Of Chicago*, Vol. 4, 415-418.
- Frankel, J. A. (1983), *Monetary And Portfolio Balance Model Of Exchange Rate Determination In Economic Interdependence And Flexible Exchange Rates*, JS Bhandari And B.H Putnam Eds. MIT Press. Cambridge.
- Granger, C. J., Huang, B. N. & Yang, C. Y. (2000). 'A Bivariate Causality Between Stock Prices And Exchange Rates: Evidence From Recent Asian Flue'. *The Quarterly Review Of Economics And Finance*, 40, 337- 354.
- Grauwe, P.D. (2008). *Stock Prices And Monetary Policy*. CEPS Working Document. No: 304. 1-22.
- Godollo, H. & Pécs, H. (2018). "Literature Review And Classification: Monetary Policy And Equity Market Volatility". *Journal Of Financial Studies & Research* Vol. 2018 Article, Pp.1-18. DOI: 10.5171/2018.862384
- Ghazali, M. F., Ismail, W., Yasa, M. R. & Lajuni, N. (2008). "Bivariate Causality Between Exchange Rates & Stock Prices In Malaysia". *The International Journal Of Business & Finance Research*, 2(1): 53- 59.
- Hatemi- J, A. And Irandoust, M. (2002). "On The Causality Between Exchange Rates And Stock Prices: A Note", *Bulletin Of Economic Research*, 54(2), 197- 203.
- Hayford, March D. & Malliaris, Anastasios G. (2008). "Monetary Policy And The U.S. Stock Market". *Economic Inquiry*. 3 (42): 387-401.
- Kashefi, Javad. (2008). "The Effect Of Changes In The Federal Funds Rate On Value And Growth Stock Prices: A Threshold Garch Approach". *International Research Journal Of Finance And Economics* 17. 129-143.
- Kayral, İ. E. (2020). "BİST Şehir Endeksleri İle Döviz Kurları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir ARDL Sınır Testi Uygulaması". *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 272- 284.
- Kendirli, S. & Çankaya, M. (2016). "Dolar Kurunun Borsa İstanbul- 30 Endeksi Üzerindeki Etkisi Ve Aralarındaki Nedensellik İlişkisinin İncelenmesi". *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 142 (2): 307- 324.

- Köylü, K. M. & Yücel, A. (2019). "Determination of The Relationship between The Federal Reserve Board Interest Rates and BIST 100 Index" *Muhasebe Ve Finansman Dergisi*. (84): 165-176.
- Kumar, S. (2019). "Asymmetric Impact Of Oil Prices On Exchange Rate & Stock Prices". *The Quarterly Review Of Economics & Finance*, 72, 41- 51.
- Kutty, G. (2010). "The Relationship Between Exchange Rates & Stock Prices: The Case Of Mexico". *North American Journal Of Finance & Banking Research*, 4(4): 1- 12.
- Lee, C. W. & Chang, M J. (2011). "Announcement Effects And Asymmetric Volatility In Industry Stock Returns: Evidence From Taiwan". *Emerging Markets Finance & Trade* 47 (2): Pp.48-61.
- Lobo Bento J. (2000). "Asymmetric Effects Of Interest Rate Changes On Stock Prices. *The Financial Review, Eastern Finance Association* 35: 125-144.
- Lucey, M. Brian. (2000). "Anomalous Daily Seasonality In Ireland?" *Applied Economics Letters*, Vol. 7, Issue 10, 2000. 637-640.
- Michlian, Stefan B.(2014). "The Impact Of Short-Term Interest Rate On Stock Prices In The Czech Republic". *Institute Of Economic Studies Faculty Of Social Sciences Charles University In Prague. Master Thesis*.
- Nieh, C. C., & Lee C. F. (2001). "Dynamic Relationship Between Stock Prices And Exchange Rates For G- 7 Countries". *The Quarterly Review Of Economics And Finance*, 41, 477- 490.
- Olmschenk, G., Zhu, Z., & Tang, H. (2019). "Generalizing Semisupervised Generative Adversarial Networks To Regression Using Feature Contrasting". *Computer Vision And Image Understanding*, 186, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.cviu.2019.06.004>
- Pekkaya, M. & Bayramoğlu M. F. (2008). "Hisse Senedi Fiyatları İle Döviz Kuru Arasındaki Nedensellik İlişkisi: YTL/ USD, IMKB 100 Ve S& P500 Üzerine Bir Uygulama". *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 163- 176.
- Rahman, L. & Uddin, J. (2008). "Relationship Between Stock Prices And Exchange Rates: Evidence From Bangladesh". *International Journal Of Business And Management*, 3(9): 52- 57.
- Rigobon, R. & Sack, B.. (2003). "Measuring The Response Of Monetary Policy To The Stockmarket". *The Quarterly Journal Of Economics*, 118, Issue 2, 639-669.
- Sato Ilic, M. (2017). "Knowledge-Based Comparable Predicted Values In Regression Analysis". *Procedia Computer Science*, 114, 216–223.
- Savaş, İ. & Can, İ. (2011). "Euro- Dolar Paritesi Ve Reel Döviz Kurunun IMKB 100 Endeksine Etkisi". *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6(1): 323- 339.
- Senol, Z. (2021). "Borsa Endeksi, Döviz Kuru, Faiz Oranları Ve Cds Primleri Arasındaki Oynaklık Yayılımları: Türkiye Örneği. *Business And Economics Research Journal*, 12(1): 111-126.
- Şahin, B.C. (2011). "Para Politikası Kararlarının Hisse Senedi Piyasası Üzerine Etkisi: Türkiye Uygulaması", *Yayınlanmış TCMB Uzmanlık Yeterlilik Tezi*.
- Thorbecke, W. (1997). "On Stock Market Returns And Monetary Policy". *Journal Of Finance*. 5 (67): 981-990.
- Tachibana, M. (2018). "Relationship Between Stock And Currency Markets Conditional On The US Stock Returns: A Vine Copula Approach". *Journal Of Multinational Financial Management*, 46, 75-106.
- Thorbecke, W. (1997). "On Stock Market Returns And Monetary Policy". *The Journal Of Finance*, 52, (2): 635-654.
- Tsai, I. C. (2012). "The Relationship Between Stock Price Index And Exchange Rate In Asian Markets: A Quantile Regression Approach". *Journal Of International Financial Markets, Institutions & Money*, 22, 609- 621.
- Uğur, A. & Bingöl, N. (2020). "Hisse Senedi Ve Döviz Kuru İlişkisinin Yönü: Türkiye Üzerine Bir Araştırma". *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 13(4) Ss: 624-636
- Zare, R., Azali M. & Habibullah. M.S. (2013). "Monetary Policy And Stock Market Volatility In The ASEAN5: Asymmetries Over Bull And Bear Markets". *Procedia Economics And Finance, Sciencedirect* 7,18-27.
- Wang, R. & Li, L. (2020). "Dynamic Relationship Between The Stock Market And Macroeconomy In China (1995–2018): New Evidence From The Continuous Wavelet Analysis". *Economic Research-Ekonomska İstraživanja*, 33(1): 521-539.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Demokratik Ortam Oluşturma Algıları

Perceptions of Classroom Teachers About Creating A Democratic Environment in Classroom Management

ÖZET

Bu araştırmanın amacı farklı okul türlerinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde demokratik ortam oluşturma algılarını betimlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma verileri, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı boyunca toplanmıştır. Araştırmaya Diyarbakır ilinin Silvan ilçesinde farklı okul türlerinde görev yapmakta olan 21 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın verileri, nitel analiz yöntemlerinden tematik analiz yaklaşımı dikkate alınarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre demokratik ortamın kategorisi altında demokratik ifade ortamı, demokratik etkinlik ortamı, kritik noktalar ve sorunsal bakış açım şeklinde dört tema oluşturulmuştur. Demokratik ortam temasında öğretmenlerin oluşturduğu demokratik sınıf iklimi, demokratik etkinlik ortamında öğretmenlerin hangi etkinliklerle demokrasi kavramını öğrencilere kazandırmaya çalıştığı, kritik noktalar temasında demokratik tutumların kazandırılmasında hangi durumları önemli gördüğü, sorunsal bakış açım temasında öğretmenlerin kendilerinden yola çıkarak toplumsal alanda bu kavramın içselleştirilmesine yönelik eleştirileri yer almıştır.

Anahtar Kelimeler: Demokrasi, sınıf yönetimi, sınıf öğretmenliği, fenomenoloji

ABSTRACT

The aim of this research is to describe the perceptions of classroom teachers working in different types of schools to create a democratic environment in classroom management. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the research. The data of the research were collected with a semi-structured interview form. Research data were collected during the 2021-2022 academic year. 21 classroom teachers working in different school types in Silvan district of Diyarbakır province participated in the research. The data of the research were analyzed by considering the thematic analysis approach, one of the qualitative analysis methods. According to the results of the research, four themes were formed under the category of my democratic environment: democratic expression environment, democratic activity environment, critical points and problematic perspective. In the theme of democratic environment, the democratic classroom climate created by the teachers, the activities with which the teachers try to bring the concept of democracy to the students in the democratic activity environment, which situations they consider important in gaining democratic attitudes in the theme of critical points, and the criticism of the teachers about the internalization of this concept in the social field, based on the problematic point of view, took place.

Keywords: Democracy, classroom management, classroom teaching, phenomenology

GİRİŞ

Tarih öncesi çağlarda dahi toplumsal yaşamın bir gereği görülerek uygulanmaya çalışılan demokrasi kavramının ilk olarak antik Yunan medeniyetlerinde görüldüğü bilinmektedir. Ayrıca Roma İmparatorluğu'nda da belli dönemlerde imparatorun yanı sıra halkın seçtiği senatörlerinde yönetime dolaylı olarak halkın iradesini yansıttığı bilinmektedir. O dönemlerden bu zamana dünya toplumları, genel olarak yönetsel ve konjonktürel bağlamda çeşitli safhalardan geçerek demokrasi kavramının tartışmıştır.

Demokrasiyi yalnızca yönetim şekli olarak görenlerle birlikte bir yaşam felsefesi olarak değerlendirenler varsa da demokratik toplumun kalıcılığı anlamında ikinci bakış açısının önemi üzerinde durmak gerekmektedir. Çünkü demokratik sistemin oturması için toplumun demokratikleşmesi yönünde değişimler yaşaması gerekmektedir (Büyükkaragöz, 1989:67; akt. Kaldırım, 2005). Dewey'e göre (1966) devlet yönetimi demokrasinin politik ve yönetsel safhası, insan ilişkilerin gelişmesi ve sürekliliğini sağlanması ise nihai hedefidir. Bu noktadan hareketle gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin ulusal ve uluslararası politikaları incelendiğinde daha fazla demokratikleşmeye ve toplumsal alanda demokrasinin her alana yayılmasına çaba gösterdikleri görülmektedir.

Demokrasilerde esas olan insan hürriyetidir. İnsan hürriyetinin varlığından söz edebilmek için insanın haklarını kullanabilme ölçüsüne bakmak gerekmektedir. Haklarını kullanamayan insanların hürriyeti de olamaz. Demokrasi insanlara haklarını kullanma imkan ve şartlarını sunan bir sistemdir. Sistemin özü hoşgörüdür. Demokratik hoşgörü

Mehmet Aslan¹ 
Hakan Karaalp² 

How to Cite This Article

Aslan, M. & Karaalp, H. (2023). "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Demokratik Ortam Oluşturma Algıları", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:46; pp:2112-2119. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.67593>

Arrival: 09 November 2022
Published: 28 February 2023

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

insanların birbirine tahammüllü olmasını sağlar. Buna göre demokrasi, hoşgörü ve hürriyet sistemidir (Doğan,2001,192).

Demokrasi kavramının bireyde hayat bulması adına bireyin birçok değer kazanımı edindiği okul ortamı önemli bir rol oynamaktadır. John Dewey eğitim ve demokrasi kavramlarını ilk kez 1916 yılında yayınladığı Demokrasi ve Eğitim adlı eserinde ilişkilendirmiş ve bireyin demokrasiye yönelik öğrenmelerinin yaşama dönük olması ve uygulanması ile demokratik tutumun kalıcı olacağını ifade etmiştir (Geray, 1993,96). Buna paralel olarak Soydaş ve Güven (2009, s.64) demokrasi şuurunun henüz küçükken aile ortamında kazandırılması gerektiğini ve bu kazanımın okul ortamında demokrasi eğitimiyle geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda aileden sonra bireyin ilk toplumsal tecrübelerini yaşadığı temel eğitim kademesi, demokratik ilke ve düşünce sistemlerinin sadece teorik değil pratik olarak da içselleştirildiği bir ortam özelliğindedir. Dewey (1966) ve Hotaman'a (2009) göre demokrasi, sadece ders konuları ile değil, demokrasinin temel niteliklerinin özümsemiği, demokrasi kültürüne sahip bir okul ortamında pratiği yapılarak öğrenilebilir.

Görüldüğü üzere demokratik tutum ve öğrenmeler noktasında okul yaşantıları önemli bir role sahiptir. Bu bağlamda öğrencilere bu konuda akademik bilinç noktasında ilk rehberlik edecek olan da sınıf öğretmenleridir. Bununla ilgili olarak Gürşimşek ve Göregenli (2004, s.77) okul yöneticileri ve öğretmenlerin demokrasiye ilişkin algılarının, tutum, değer ve davranışlarının çocukların demokratik bilgi, beceri ve değerleri kazanmalarında önemli faktörlerden biri olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenler sınıf yönetimi becerileri ile sınıfta kazandırılmak istenen kazanımlar için uygun ortamlar hazırlarlar. Sınıf yönetiminin alt boyutlarından bir tanesini de "demokratik ortam hazırlama" boyutu oluşturmaktadır. Bu anlamda ilkökul öğretmenlerinin demokrasi algıları ve bu algılara bağlı olarak sınıf içi demokratik ortam hazırlama deneyimlerinin incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Ülkemizde öğretmenlerin sınıf yönetiminde demokratik ortam hazırlama deneyimlerine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmenlerin demokrasi algıları ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ise genellikle orta ve yükseköğretim kademelerindeki öğrenci, öğretmen adayları ve öğretmenlere odaklanıldığı görülmektedir (Doğanay, Çuhadar ve Sarı, 2007; Genç ve Kalafat, 2008; Kılıç, 2010; Kumral, 2009). Bu nedenle bu çalışmanın ilkökul öğretmenlerinin demokrasi algısını ve demokratik ortam hazırlama deneyimlerini inceleme adına anlamlı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin toplumsal yaşantının vazgeçilmez unsurlarından biri olan demokrasi kavramının sınıfta öğrencilere nasıl aktarıldığını, öğretmenlerin bu süreçte nasıl yaklaşımlar izlediğini betimlemektir. Araştırmada şu alt sorulara da cevap aranmaktadır:

- a) Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki demokrasi algıları nasıldır?
- b) Sınıf öğretmenleri sınıfta demokratik ortam düzenleme deneyimlerini nasıl anlamlandırmaktadır?

Bu sorular bağlamında oluşturulan görüşme soruları şöyledir:

- a)Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki demokrasi algıları nasıldır?
 - 1) Demokratik sınıf özelliklerinden ne anlıyorsunuz?
 - 2) Sınıfta demokratik ortam oluşturmak gerekli midir sizce? Neden?
- b) Sınıf öğretmenleri sınıfta demokratik ortam düzenleme deneyimlerini nasıl anlamlandırmaktadır?
 - 3) Demokratik bir sınıf ortamı oluşturmayı kendiniz ve öğrencileriniz açısından değerlendirebilir misiniz?
 - 4) Genel olarak eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde demokratik ortam hazırlamaya yönelik algılarını incelemektir. Araştırmanın deseni betimleyici fenomenoloji olarak belirlenmiştir. Akturan ve Esen, (2013)'e göre fenomenolojik araştırma insan orijininde tecrübe edilen şeylerin anlamlandırılmasını ortaya çıkaran tümevarımsal betimleyici bir araştırmadır.

Katılımcılar ve Araştırma Ortamı

Araştırmanın verileri, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı boyunca toplanmıştır. Araştırmanın katılımcıları, maksimum çeşitleme yöntemiyle araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Çeşitleme kriteri olarak farklı okul türleri dikkate alınmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Diyarbakır ilinin Silvan ilçesinde merkez ve köy okullarında farklı okul türlerinde görev yapmakta olan 21 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerden 7'si ilçe merkez okullarında, 7'si köy bağımsız okullarında, 7'si köy birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapmaktadır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler tematik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Tematik analiz, görüşme analizinde en yaygın kullanılan nitel yaklaşımlardan biridir. Braun ve Clarke (2006)'a göre tematik analiz, verilerdeki temaları tanımlama, analiz etme ve raporlama için kullanılan bir yöntemdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Dört adet ana sorudan oluşan görüşme sorularının yanı sıra her bir görüşmenin akışına göre verilerin temini için katılımcılara sondaj soruları da yönlendirilerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların da onayı ile elektronik ortama kaydedilerek daha sonra yazıya aktarılmıştır. Daha sonra veri setindeki her bir görüşme excel ortamında önce ayrı ayrı kodlanmış ardından kodlar birleştirilerek temalara ulaşılmıştır.

BULGULAR

Araştırma verilerinin analizi neticesinde elde edilen kodlardan dört adet temaya ulaşılmış bu temalar da “demokratik ortamım” kategorisi altında toplanmıştır. Elde edilen temalar ise “Demokratik İfade Ortamı”, “Demokratik Etkinlik Ortamı”, “Kilit Noktalar” ve “Sorunsal Bakış Açım” olarak isimlendirilmiştir.

Demokratik ifade ortamı temasında öğretmenler, öğrencilerin hemen her ortamda kendilerini ifade etmelerine ve buradan hareketle haklarını savunma becerisini elde etmelerine yönelik düşünce ve ortam hazırlama deneyimlerini ifade etmişlerdir. Kilit noktalar temasında öğretmenlerin önemli gördükleri ve demokratik ortam için gerekli ve önemli olan kavram ve süreçlere yönelik ifadeleri yer almıştır. Demokratik etkinlik ortamı temasında öğretmenlerin öğrencilerin demokrasi kavramını içselleştirmeleri noktasında uyguladıkları etkinlikler yer bulmuştur. Sorunsal bakış açım temasında ise öğretmenlerin gerek kendilerine yönelik özelleştirileri, gerek öğrencilerinde gördükleri eksiklik gerekse toplumsal anlamda gözlemledikleri demokratik sorunlara yer verilmiştir.

Demokratik ifade ortamı temasında öğretmenler, öğrencilerin hemen her şeyde söz hakkına sahip olması gerektiğine vurgu yapmışlardır.

Ö4: Demokratik sınıfta öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri, bazı öğrenci ile ilgili seçimlerin yapılmasında öğrencilerin fikirlerinin alındığı...

Ö1: Hani öğrencilerin küçük yaşlarda kendilerini ifade etme anlamında, söz sahibi olma anlamında alıştıkları zaman bunu ilerleyen hayatlarında da devam ettireceğini düşünüyorum ben. Öğrencilere kendilerini ifade etmek için fırsat verilmesi gerektiğini düşünüyorum.

Ö2: Ders konularının nasıl işleneceğinden tutun hangi etkinlikler yapılacağına sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde öğrencilerin de söz hakkına sahip olabileceği bir sınıf atmosferini anlıyorum.

Ö3: Demokratik sınıf özellikleri deyinince öğrencilerin de söz hakkının olduğu rahatça kendilerini ifade edebilecekleri bir ortamın olduğu, birbirlerinin haklarına saygı gösterdikleri bir ortam geliyor aklıma.

Bununla birlikte alınacak kararlarda söz alarak görüşlerini belirtmeleri ve sonuç olarak ortak bir karara varılması noktasındaki istek düşünce ve gerçekleşmesi yönündeki uygulamalarına değinmişlerdir.

Ö4: İşte gelen çoğunluğun talebine göre o şekilde atıyorum bir dersin içeriğini bile değiştirebiliyoruz.

Ö1: etkinliklere katılım gösterdiği ve sınıf içerisinde yapılıcak etkinliklere, belli bazı etkinliklere birlikte karar verildiği bir ortam

Ayrıca kendini ifade etmeleri becerileri ile birlikte haklarını savunacakları bir ortamın oluşması gereği ve bu sayede ortaya etkileşimli bir ortam çıkacağı yönünde görüşler belirtmişlerdir.

Ö5: Kartlarımız var, söz hakkı alma kartları, isimleri yazıyor çocukların, bi de okuma kartları var, birisi sarı birisi mavi, kendileri hazırladılar.

Ö1: Öğrencilerim de bu konularda söz sahibi olmaları gerektiği yerlerde hani belli saygı dozunu aşmadan haklarını savunabilmek...

Ö2: Baktım iki tane öğrenci, gidiyolar böyle şeye doğru sınıfın kapısına doğru. Nereye gidiyorsunuz dedim. Öğretmenim dedi seni şikayet edicez dedi. Kime dedim. Müdüre. Niye. Akıllı tahtayı bozdun.

Ö5: Söz hakkında da yine bu kez mavi kartlardan ikisi söz hakkı alma süresi ile bi parça okuma süresi aynı olmadığı için itiraz ettiler.

Yine bu temada sınıfın sözel etkileşime daha müsait hale gelmesi için sınıfın fiziki düzeni ile ilgili uygulamalara giden öğretmenlerin görüşlerine de yer verilmiştir.

Ö3: Fiziki durum ve öğrenci sayısı müsaitse ben yani u düzenini tercih ediyorum. Uyguladım Daha önceki sınıflarımda da yaptım. Bi on öğrencim vardı... Geleneksel sınıf ortamında biliyorsunuz arka arkaya dizili sıralar olduğu için iletişimi engellediğini düşünüyorum

Ö5: Eskiden olduğu gibi öğretmenin kürsüsünün çok yüksek olduğu bir fiziki ortamın olmaması gerekiyor.

Kilit noktalar temasında öğretmenlerin demokratik bir ortamda öğrencide mutlaka bulunması gereken özelliklere, önemli süreçlere ve bunların gelecekteki topluma vereceği demokratik katkıya yönelik ifadeleri yer bulmuştur. Bu bağlamda öğretmenler demokratik bazı özelliklerin kazanılmasında birinci sınıfı kritik dönem olarak anlamlandırdıkları görülmüştür.

Ö4: Yani çocuklar en temelde birinci sınıfta bu kavramı güzel mantıklı izah eden işte bu ortaya oy sandığı koyup olayı biraz süsleyip püsleyip çocukların hoşuna gidecek şekilde getirdiğiniz zaman onlar görselden algıladıkları için daha çok böyle olayları yaşayarak algıladıkları için uzun vadede sıkıntı çıkarmamaya başlıyorlar ve bir süre sonra alışıyorlar buna itiraz etmemeye başlıyorlar.

Ö1: Birinci sınıftan beri bu böyle ve öğrenciler kendileri seçerler birinci sınıftan beri kendileri seçerler. Hiç bu konuda ben müdahale etmem.

Ö3: Ama zamanla hele böyle birinci sınıftan alırsak çocukları daha rahat aşabiliyoruz.

Öğretmenler, çocuklara bu yaşlarda demokrasi eğitimi verilmesinin onların uzun vadede demokratik bireyler olarak topluma kazandırılacağı yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu “demokratik yatırım” ifadesi ile kodlanmışlardır.

Ö4: Uzun vadelerinde kendileri de on sekiz yaşından sonra seçmen oldukları zaman bu süreci çok daha rahat yürütürlerdir. Yani yenmeyi yenilmeyi işte bu süreçte karşı tarafa saygı duymayı, süreç işlerkenki birbirleri ile olan diyaloglarını daha rahat götürürler diye düşünüyorum.

Ö1: Okul toplumun küçük bir kesmi olduğu için eğer okulda biz sınıfta çocuklara demokrasi algısını demokratik ortam algısını yerleştirebilirsek çocuk bunu ilerde gündelik yaşamına uyarlayabilir.

Ö2: İlerki hayatlarındaki işte siyasi tercihlerden tutun iş tercihlerinde, yaşayışlarına kadar el atacakları her adımda demokratik bilince sahip olması...

Ö3: Şöyle, demokrasi aslında bir yaşam biçimi, dolayısıyla hani bu öğrenil-mesinden ziyade yaşanması da gereken bir şey okullar da toplumun küçük bir birimi, dolayısıyla okullar bu toplumun hem kültürünü hem işte yaşayışlarını da yansıtıyor. Dolayısıyla okulda da bir demokrasi kültürü olması gerekiyor bu sebeple önemli... çünkü çocukların yaşayarak öğrenmeleri gerekiyor bazı şeyleri, demokrasi de bunlardan birisi aileden sonra da tabii ki ilk karşılaştıkları yer okul. Bunu ancak yani okul sayesinde öğrenebilirler diye düşünüyorum.

Ö5: Sonraki süreçte yetişkin olduğunda büyüdüğünde de bir demokrasi kültürünü edinmiş bireyin topluma sağlıklı katkı ile bunu kazanmamış bir bireyin ki tamamıyla farklı olacağı için en başta o demokratik kültürün çocukluk yaşta sağlanması gerekiyor bunu sağlamak aynı zamanda ders sürecinde daha mutlu, daha etkin bir ders sürecinin olmasını da sağlıyacaktır zaten.

Öğretmenler, ders süreç ve etkinliklerinde eşitlik ve adalet kavramlarını göz önünde bulundurarak gerçekleştirdiklerini ve gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Ö2: Bütün iş gücü herkese eşit bir şekilde paylaştırılmış. Sadece işte bundan salt böyle bir eşitlik algılamayın adaletli bir seçim diyebiliriz. Örneğin çok hareketli olan çocuklara daha çok hareket edebileceği görevler veriyorum işte daha az hareketsiz ama işte işte sınıfın kıyısında köşesinde kalmış itilen kakılan çocuğa hani biraz daha sosyal ortamlara girebileceği görevler vermeye çalışıyorum. Hani benim için zaten demokrasi işte ya da eşitlik herkesin aynı şeyi yapması değil herkesin ilgi ve yetenekleri ya da ihtiyaçları doğrultusunda bir şeyleri yapması şeklinde..

Ö5: Her öğrencinin yeri geldiğinde eşitlikçi yeri geldiğinde daha adil olarak derse katılımının sağlandığı bazen pozitif ayrımcılığın yapılmasının gerektiği durumlarda, öğrenme güçlüğü olan çocukların da derse katılabildiği ve karar verme her şeyden önce karar verme süreç içerisinde öğrencilerin daha aktif olduğu bir ortam düşünüyorum.

Ayrıca öğretmenler, demokratik davranışların kazandırılmasında öğretmenin öğrencilere örnek olduğu ve bu süreçte sabırlı davranmaları gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Ö3: Tabii ki bunda öğretmenin rolü de çok önemli. Öğretmenin de bu saydığımız özelliklere sahip olması lazım. Öğretmenin de bu davranışları göstermesi lazım ki öğrencilerde bu şekilde davranabilsinler. Ya öğretmenin tutumu çok önemli demokratik sınıf ortamı oluşturmada sınıf oturma düzeninden tutun da öğrencilerin isteklerini rahatça dile getirmelerine kadar her şeyde öğretmenin rolü çok önemli...

Ö5: Yani sınıf öğretmenliğinde her şey zaten sabırdan geçiyö, demokratiklik de biraz sabırdan geçiyor yani sizin sizin isteklerinizi karşınızdakine dikte ile yaptırmak en kolayı, hayır bu böyle olacak dediğinizde karşınızdaki kitle küçük yaş grubu olduğu için sinip tamam öyle olsun diyo ama kabul etmiyor aslında çocuk burda her öğretmen de sabır testinden geçiyö sanırım. Sabır ve zaman konusunda her öğretmenin kendisini belirli aralıklarla hatırlatması gerekiyor kendisine.

Demokratik etkinlik ortamı teması, öğretmenlerin demokratik ortam hazırlama noktasında ön gördükleri veya uyguladıkları etkinlikler ile bunlardan öğrenci davranışları üzerindeki etkilerine yönelik görüşlerinden elde edilen kodlardan oluşan bir tema olmuştur. Sınıftaki herhangi bir görev veya etkinlik için yapılan seçimlerde özellikle başkanlık seçiminin ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin, bu seçimlerle ilgili deneyimlerine yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

Ö4: Sayıyoruz, parmak sayıyoruz ya da işte küçük kağıtlar yapıyoruz, okul kooperatifinden işte ufak tefek kartonlar alıyoruz kesiyoruz içine oy atıyorlar falan kimseyi de görmüyor bazen onu da yapıyoruz misal çok kritik şeylerde sandık koyuyoruz ya da bir kağıt, kapalı kağıt usulü yapıyoruz. Şimdi atıyorum birisini seçerken çocuk başka bi a sevdiği bi arkadaşını seçmeyince mahcubiyet duygusu yaşıyo onların da önüne geçmek için bazen gizli oy yapıyoruz ama misal bi film seçiminde çok da önemsemiyoruz hemen el kaldırarak oylama yapabiliyoruz çocuklar da zaten itiraz etmiyorlar o zaman çıkan sonuca, hatta çocuklara tutturuyorum aynı şeydeki gibi çetele tutturuyoruz biz, normal işte çetele tutmayı da öğrettik, o şekilde birkaç öğrenciye çetele tutturuyoruz hatta çıkan oyları da bütün sınıfa gösteriyorum misal, Ahmet çıktı, herkes görüyo itiraz etmiyo çok itiraz varsa oylamayı tekrardan yapıyoruz o da çok nadir oluyo hani 1 çocuklar ikna olmasa ya da şunu yapıyoruz işte bugün oylamada bu çıktı bu filmi seyretçez atıyorum tamam yarın bi başka zaman da bunu seyretçez herkes kabul ediyor ve o şekilde,

Ö1: Kendileri hatta şey olur, eski başkanlar tahtaya çıkarlar, oyları sayarken ben onlar çarpı atarlar sonra yeni başkanlar açıklanır eski başkanlara ben teşekkür ederim alkışlarız sonra yeni başkanlar gelir, eski başkanlarla yeni başkanlar birbirlerini tebrik ederler sonra eski başkanlara veda ederiz, yeni başkanlara bi moral alkışı yaparız sonra onlara görevlerini hatırlatırım ve yerlerine otururlar.

Ö3: Bi kere sınıf başkanlığı olayımız var bizim ve sınıf başkanlığı için yani çocuk, çocuklar için çok önemli bu sınıf başkanı olmak Biz de bunu seçimle yapıyoruz. Herkes adil bi şekilde yani soruyorum kim aday olmak istiyio sınıf başkanı Çıkıyorlar, biz de oylama yapıyoruz. En çok oyu alan sınıf başkanı oluyor, ikinci en çok oyu alan kişi de başkan yardımcısı oluyor.

Bununla birlikte sınıf başkanlığının sürekli bir dönüşüm halinde belli periyotlarla değiştiğine yönelik öğretmen görüşleri de ortaya çıkmıştır.

Ö1: İşte bizim mesela her ay, sınıf başkanımız değişir.

Ö2: Sınıf başkanı seçiminde zaten sınıf başkanı seçimini yapıyoruz. Ve bu sınıf başkanı seçimi, ben şu an aldığım sınıfı üç yıldır okutuyorum. Birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar aynı kişi değil hatta aylara göre bile başkan değiştiriyoruz bu seçimi yaparken de işte başkan olmayan kişileri de hani seçtirmeye böyle imalarla falan hani “onu seçelim, ona oy verelim” şeklinde hani biraz çocukları hani yönlendirmeye çalışıyorum hani herkes başkan olsun herkes bu görevi tatsın herkes ilkokul anılarını anlatırken “ben hani başkan oldum” diyebilisin şeklinde.

Ö5: Evet bu yönde çabalar sarf ediyorum şöyle; örneğin bizde başkan seçimleri, sürekli olarak değişir ve hep çocuklar seçer . Ayda bir kez değişir. Ama eğer çocukların itirazı varsa yani seçilen başkan örneğin doğru şekilde yönetildiklerini iste... düşünmüyorsa çocuklar, bu tekrar sınıfta tartışılır. Şikayetler ve başkanın savunması... eğer ve birincisinde ve mutlaka uyarılma hakkı olur ama hala itiraz ediliyorsa değiştirelim mi talebi ile vaktinden önce de başkanımız değiştirilebilir.

Öğrencilerin bağımsız bir şekilde sınıf ortamında görev ve sorumluluk bilincinin oluşması yönündeki öğretmen görüşü şöyledir:

Ö1: Sonra seçilen başkanlar panolardan görevli öğrencileri kendileri seçerler. Onlar çünkü onlar görevlendirirler. Sınıftaki geri kalan o o tarz gündelik işlerle ilgili bütün görevlendirmeleri o başkanlar yapar. Bana hiçbir şey kalmaz. Onun dışında diyelim ki sınıfta şey okunacak işte ödev hazırladılar, ödevi hazırlayacak öğrenciler sunum yapacaklar. Bunla ilgili olarak mesela işte kümeler sunum yapacaklar. Kimler sunum yapsın diye konuştuğumuzda genelde şey olur işte kimin ismi alfabetik olarak öndeyse ona göre dizilirler ve ona göre sunum yaparlar ya da kendi aralarında bi sıra oluştururlar. Ona göre sunum yaparlar. Ben hiç müdahale etmem Hani bu tarz şeyleri ben hep öğrencilere bıraktım hani öğrencilerin söz sahibi olabilecekleri konularda hep öğrencileri yönlendirmeye çalıştım öğrencilere topu attım kendi kararlarını kendileri versinler diye, bunun da şeyini çok gördüm beden eğitimi derslerinde dışarı çıktığımızda kendi kendilerine oyun kurarlar, iş bölümünü yaparlar, oyun oynarlar ve benim yanıma hiçbi anlaşmazlık anında gelmezler bi anlaşmazlık yaşamazlar kendi aralarında çözerler onu.

Öğretmenler, demokratik ortam oluşturma yönündeki deneyimleri içerisinde yardımlaşma ve paylaşma davranışlarının oluşmasına yönelik uygulamalarından da bahsetmiştir.

Ö2: Cuma günü de paylaşma günü. Bunların hani yapmamızın amacı, bütün çocuklar hani aynı şeyi yesinler, kimsenin hani canı diğerininkini istemesin, hani herkes paylaşsın şeklinde Cuma gününde de hamur işi günü aslında. Bütün öğrenciler hamur işlerini fazla fazla getiriyorlar işte sigara börekleri olsun işte pişi diye bi şey var bizim orda e yağ kızartma hamuru işte O o tarz şeyler var ve her çocuk böyle arkadaşlarının sayısınca getiriyor onları. Bazı çocuklar getiremiyor zaten.

Ö3: Görev dağılımlarında ama tabi ki hani birbirlerine yardımcı olmalarını aşlamaya çalışıyoruz aslında şöyle: kimisi bazı yönleri daha iyi oluyo öğrencilerin diğerlerine de yardım ediyö. Yani matematiği iyi olan bi öğrenci zorlanan bi öğrenciye gönderiyorum ben işte sen ona yardım et. Öbürküsünün daha farklı bi yeteneği var, resimde iyiyse yapamayana o yardım ediyor. Bunun gibi hani paylaşmayı, yardımlaşmayı, bu tür tutumları kazandırmaya çalışıyoruz. İşte beslenme saatlerinde de aynı şekilde ve zamanla bu çocuklar bi süre sonra hani söylemeye gerek kalmadan işte öğretmenim atıyorum Ayşe'nin boyası yokmuş ben verebilir miyim işte Ayşe'nin annesi beslenme hazırlayamamış ben paylaşabilir miyim kıvamına geliyorlar ve bu güzel bişey...

Öğretmenlerin öğrencilerin birbirlerinin farklılıklarını kabullenmesini sağlama ve farklı bireyleri topluma kazandırılmasını sağlama deneyimlerine yönelik görüşleri de bu temada yer almıştır.

Ö3: Ama zamanla tabi ki burda benim tutumum da devreye girdi. Hani onun da o şekilde kabul edilmesi gerektiğini çocuklara öğrettik kendi davranışlarımla da hani Pınar'ı birazcık daha böyle ön plana çıkardım. Ne biliyim daha böyle kendime de yakın oturttum. Göz teması kurmaya çalıştım. Hani bunları öğretince ve Pınar'ın değerli olduğunu diğer öğrencilere de hissettirince baktım diğer çocukların tavrı da Pınar'a karşı değişmeye başladı. Onlar da bu sefer Pınar'ı şey yapmaya başladılar. "Bi şey yapamıyorum", "öğretmenim ben yardım ederim, ben gösteriyim gel Pınar

Ö3: Ve şey yapmaya başladım Hediye'yi de biraz daha böyle ön plana çıkarma, söz hakkı verme, onun da değerli olduğunu aynı şekilde uyguladım. Bu sınıfta da ve sonrasında baktım ki ilk başlarda hiç konuşmayan Hediye, daha sonrasında kendine bi özgüveni geldi, notları düşüktü, notları yükselmeye başladı, kendini ifade etmeye başladı kendini ifade etmeye başladı, arkadaşlarıyla oyun oynamaya başladı arası düzeldi.

Sınıf içindeki görev dağılımına yönelik olarak herkesin adaletli bir şekilde görev almasına yönelik olarak öğretmen görüşlerinden biri şöyledir:

Ö5: Bu görevlerde çocukların istekleri oluyor ama orda çok fazla görev olduğu için zaman olmadığı için belki demokratik açıdan ne bilmiyorum ama ben seçiyorum. Kim istiyor diye soruyorum, parmak kaldırıyorlar, ben seçiyorum. Sonraki sefer o görevi alan kişi değilde almamış olanlar parmak kaldırıyor böylece her biri dönem içerisinde mutlaka o görevleri yapmış oluyor.

Öğretmenlerin öğrencilerin yaşadığı sorunlar karşısında çözüm bulmalarını sağlama yönünde öğrencilere uyguladığı rehberlik, öğretmenlerin demokratik sınıf ortamı oluşturma deneyimleri arasında ifade edilmiştir.

Ö5: Yani onlar söylediklerinde eğer söyledikleri talepleri mantıklıysa bu talebe cevap vermek şeklinde peki napalım? Bana öncelikle sadece şikayet şeklinde geliyordu. Her şeyden şikayet etme .Hayır şikayet diil ne yapalım söyleceksiniz yani bi çözüm istiyorum şeklinde yönettim. İstediklerinde, sorduklarında bi talepte bulduklarında ne yapmamı öneriyosunuz ne istiyosunuz diye düşündü düşün yani onları daha çok düşündürüp onların talep etmeyi de aynı zamanda ve çözüm bulmayı da ee istedim onlardan.

Sorunsal bakış açım teması, öğretmenlerin gerek kendilerine yönelik özeleştirileri, gerek öğrencilerde gözlemlediği demokratik olmayan davranışlar gerekse de topluma yönelik gözlemleri üzerinden konuya yaklaşımlarının birleştiği bir tema olmuştur. Bu bağlamda öğretmenlerden bir tanesi medya ve sosyal medyayı referans göstererek ülke olarak demokrasi kültürünün tam olarak oturmadığını, bu kültürün okullarda ders olarak olmasa bile "fırsat eğitimi" olarak nitelendirdiği kendiliğinden oluşan durumlara karşı süreci yönetme şeklinde aktardıklarını ifade etmiştir.

Ö4: Sosyal medyadan ya da işte olan seçim süreçlerinden halkın çok fazla bu konuda bilinçli olmadığını görebiliyoruz üç aşağı beş yukarı işte tartışmalar televizyonlarda medyada birbirlerine laf söylemeler vesaire vesiare ya da insanların birbirlerine çok fazla saygı duymaması noktasında u bi demokrasi kültürü eksikliği toplumsal olarak yaşıyoruz Hani bu ders olarak alınabilir mi alınabilir ama işte u çok fazla hani müfredatımız zaten kalabalık, alınmasa bile işte biz buna fırsat eğitimi diyoruz. Hani spontane gelişen olaylarda dahi hemen bu sistemi uygulayıp pratik bir şekilde çözüme götürebiliyorsunuz ve bununla da birlikte demokrasi kültürünü çocuklar öğrenmiş oluyorlar.

Bununla birlikte bazı öğretmenlerin kendileri ve sınıfları ile ilgili demokratik ortamlarını akademik başarı, öğrenci mevcudunun fazla olması gibi çeşitli durumlarla ilişkilendirerek özeleştiride bulunduğu görülmüştür.

Ö1: Yani hani belki çok daha ileri düzeyi vardır. Ben kendim kendi bildiğim yöntemimle bu kadarını yapabiliyorum. Öğrencilerim şey olsa, akademik anlamda biraz daha iyi olsalar daha da fazla yapmak isterim aslında. Ama hani yapabildiğim kadarı bu şimdilik.

Ö5: Bazen çok yoğun olduğumuz için ben, iki tane kaynaştırma öğrencim var. Bazen çok onları dinlemeyebiliyorum yani şu an diil daha sonra bakalım diyebiliyorum. Ya da birbirlerinden şikayet ettikleri konularda tam anlamıyla şikayetlerini çözmek için çok onlara zaman tanımayabiliyorum. O konuda zaman ve onları dinlemek konusunda eksiklerim olduğunu düşünüyorum çünkü bu da bi demokratiklik zaman açısından biraz yönetemediğim için o konuda sanırım çocukları çok fazla dinleyemediğimi ve bunun bi eksik olduğunu söyleyebilirim.

Yine öğretmenlerden birinin sınıf ortamında uygulanan demokratik etkinliklerin okul dışında öğrenciler tarafından tam olarak uygulanmadığını gözlemlediğini ve bu uygulamaların hayata transfer edilmesi gerektiğini ifade ettiği görülmüştür.

Ö2: Şöyle bir problem oluyor hani bu kadar biz sınıfta buna dikkat ederken hani sınıf dışına çıkınca çocuk kantin sırasında beklerken sıra olamıyor . Öndeki arkadaşın sırasına geçmeye çalışıyor. Ya da tuvalet yapar tuvalet sırasındayken aynı şeyler olabiliyor. Sınıfta bu tarz şeylere çok dikkat ederken çocuk sınıf dışına çıkınca ya da arkadaş ortamında birden hani bambaşka olabiliyor. Bunların bence sınıf içinde öğrenilmesinden daha değerli, kıymetli olan şey günlük hayata transfer edilebilmesi.

Aynı öğretmenin ailenin çocuğa vereceği eğitimin önemine değinerek okulda verilen eğitimin aile tarafından desteklenmesi gerektiğini ifade ettiği görülmüştür.

Ö2: Burda da en büyük sıkıntı ailede başlayan eğitim. Biz ne kadar çocuklara evde okulda bu tip şeylere dikkat etmesi gerektiğini söylesek de aile başka türlü uyguladığı başka türlü şeyler yaptığı için bizim bu eğitimlerimiz okulla sınırlı kalıyor çocuk bu şekilde şöyle kodluyor zihnine: ben hani arkadaşlarımın hakkına işte o sınıfta saygı duymalıyım. Ben işte bu tür demokratik eylemlere sadece o sınıfta yapmalıyım

Son olarak öğrencilerin öğretmene sürekli şikayetle gelmesinin kendisinde bu sorunlara demokratik açıdan eğilmesi noktasında bıktırıcı bulan öğretmenimiz bir noktadan sonra yeterli ilgiyi göstermekten vazgeçebildiği şeklinde bir özelleştireci yapmıştır. Burada bir vazgeçme durumu ve durumun nedeni itibarı ile ayrıca kodlama gereği duyulmuştur.

Ö2: Bi de bıkkınlık oluyo öğretmenlerde. Ben de de bazen oluyo. Öğrenci bana çok kolay bi şekilde zaten öğrenciler, şu bana bunu yaptı bu bana bunu yaptı hani demokratik hakkını ee yani işte yenildiği noktalarda bana savunma yapıyo ve şikayetlerde bulunuyo hani diğer arkadaşımı uyardım için. Çok fazla oluyo bu şikayetler. Bi noktadan sonra hani sen onları dinleyince onların sana şikayet etme oranı pekişiyor. Hani bu tip noktalarda da öğretmen yoruluyor işte sen öğretmen olarak demokratik bir ortam oluşturmaya çalışıyorsun. Öğrencilerin haklarının korunduğu onun işte demokratik bir kültür yapılandığı bir ortam hazırlıyorsun çocuklara ama bu tarz şikayetlerden dolayı bi yerden sonra öğretmenin ben çok yorulduğunu düşünüyorum hani kendim de yoruluyorum çünkü bi noktadan sonra yeter diyosun hani benim odaklanmam gereken başka şeyler de var. Yani bi noktadan sonra işin ucunu kaçırıyorum olabilirim.

SONUÇ

Katılımcı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda demokratik ortamın kategorisi altında demokratik ifade ortamı, demokratik etkinlik ortamı, kritik noktalar ve sorunsal bakış açım şeklinde dört tema oluşturulmuştur.

Demokratik ifade ortamı temasında bazı öğretmenler, demokratik bir sınıf ortamının özellikleri bağlamında öğrencilerin kendilerini ifade ettikleri haklarını savundukları, sınıf içinde yapılacak her türlü etkinliğe onların katılımıyla karar verildiği ve her birinin eşit söz hakkına sahip olduğu bir ortamın oluşturulması gerektiğinden bahsetmiştir. Bununla birlikte deneyimleme noktasında da bunları genellikle uygulamaya döktüklerini ve bu noktada çeşitli yöntemler kullandıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerden bazıları ise sınıfın fiziki yapısının sınıfın tamamının birbiri ile etkili iletişim yapabileceği bir şekilde düzenlenmesi gerektiği ve bunu uyguladıkları noktasında görüş bildirmiştir.

Demokratik etkinlik ortamı temasında neredeyse öğretmenlerin tümü, sınıf başkanlığı seçiminin öğrencilerin oylaması ile gerçekleştiğini ve periyodik olarak sınıf başkanlarının sürekli değiştirildiğini ve tüm öğrencilerin bu sayede bu duyguyu tattığını ifade etmiştir. Yine bu tema kapsamında bazı öğretmenler, sınıf içindeki çeşitli karar verme süreçlerinde öğrencilere oylama yaptırdıklarını, sınıf içindeki diğer görevlendirmelerde de gerek oylama gerekse sırayla yapma şeklinde yaptırdıklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmenler, sınıf içinde paylaşma ve yardımlaşma etkinlikleri yaptırarak öğrencilerde bu noktada duyarlık oluşturmaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerden birinin çeşitli farklılıkları olan öğrencilerin sınıfta kabul görmesi yönünde öğrencileri yönlendirecek yaklaşımlar sergilediğini ifade etmesi yine bu tema içerisinde kendisine yer bulmuştur.

Kritik noktalar teması, öğretmenlerin demokratik bir ortam oluştururken dikkate aldıkları bazı unsurlar doğrultusunda tasarlanmıştır. Bazı öğretmenler, demokratik bir sınıf ortamı oluşturmayı öğrencilerin ileriki yaşamlarda demokratik davranışlar sergilemesi açısından önemli bulduklarını ve etkinliklerin içselleştirilmesi noktasında birinci sınıfın etkili olduğunu ifade etmiştir. Yine bazı öğretmenler, sınıf içi etkinlikler gerçekleştirilirken adalet ve eşitlik kavramlarının göz önünde bulundurulması gerektiğini ve etkinlikleri gerçekleştirirken de bu duruma dikkat ettiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri demokratik ortam oluşturma noktasında öğretmenin öğrencilere bir model olduğunu bir diğeri ise demokratik ortam oluştururken öğretmenlerin öğrencilerin talepleri karşısında sabırlı olmaları gerektiğini ifade etmiştir.

Sorunsal bakış açım temasında öğretmenlerin kendilerine sınıf ortamına veya topluma yönelik eleştirel görüşlerine yer verilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerden bazıları kendileri ile ilgili özelleştirilerde bulunmuştur. Öğretmenlerden biri öğrencilerin akademik başarısının yüksek olması ile demokratik ortam oluşturma arasında bağ kurarak yüksek

akademik başarılı öğrencilerle daha çok etkinlik yapabileceğini veya kendisinin elinden bu kadar geldiğini ifade etmiştir. Bir diğeri, sınıf mevcudunun kalabalık olmasının öğrencilerin ihtiyaç ve taleplerine yetişme noktasında kendisini sınırladığını ve bazen yeterli ilgiyi gösteremediğini belirtmiştir. Başka bir öğretmen, öğrencilerin çok fazla şikâyetle gelmelerinin kendisini bir noktadan sonra bıktırdığını ve onlara demokratik çözümler bulma veya buldurma noktasında zafiyet göstermesine neden olduğunu ifade etmiştir. Aynı öğretmenin birbiri ile ilişkili olarak öğrencilerin sınıf dışında bu davranışları göstermediğini gözlemlemesi ile birlikte burada önemli bir rolün de aile eğitimi olduğunu ifade ettiği görülmüştür. Öğretmenlerden biri sosyal medya ve medyayı referans göstererek ülke genelinde demokrasi kültürünün yerleşmediğini ve bu kültürün demokrasi dersi olmamasına rağmen okulda ve sınıfta örtük bir şekilde verilmeye çalışıldığını ifade etmiştir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda demokratik sınıf ortamı oluşturma deneyimleri nitel bir yaklaşımla incelenmiştir. Katılımcıların gerek kolay ulaşılabilir olması gerekse temsil sayısının azlığı bu araştırmanın sınırlığı olarak görülmektedir. Bu bağlamda demokrasi ortamının sınıflardaki durumunu ortaya daha net koyabilecek yüksek katımlı temsil gücü yüksek çalışmalar yapılabilir. Yine öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda demokrasi tutum ölçekleri ile nicel çalışmalar yapılabilir ve bu görüşler doğrultusunda demokratik uygulama eylem planları oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

- Akturan, U., & Esen, A. (2013). Fenomenoloji. İçinde, T. Baş & U. Akturan (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). (ss.v84-98). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Büyükkaragöz, S. (1989). *Ortaöğretimde Demokrasi Eğitimi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Dewey, J. (1996). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.
- Doğan, İ. (2001). *Modern Toplumda Vatandaşlık, Demokrasi ve İnsan Hakları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doğanay, A., Çuhadar, A., & Sarı, M. (2007). Siyaset benim neyime! Öğretmen adaylarının siyasal katılımçılık düzeylerine çeşitli etmenlerin etkisinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13 (50), 213-246.
- Genç, S.Z., & Kalafat, T. (2008). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 211222.
- Geray, C. (1993). İnsan Hakları İçin Eğitim. *İnsan Hakları Yıllığı*, Cilt:XV.
- Gürşimşek, I., & Göregenli, M. (2004). Öğretmen adayları ve öğretmenlerde demokratik tutumlar, değerler ve demokrasiye ilişkin inançlar. 20–21 Mayıs 2004, I. *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu Bildirileri* (77–85). Çanakkale: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Yayınları.
- Hotaman, D.(2009). Demokratik eğitim: demokratik bir eğitim programı. Kıncal, R.(Editör) 11–12 June 2009, *International Symposium On Democracy Edutacion In Europe Proceedings*, (474–485). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaldırım, E. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin demokrasi algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3).
- Kılıç, D. (2010). Changes in democratic attitudes of trainee teachers over time. *Social Behavior and Personality*, 38(9), 1211-1218.
- Kumral, O. (2009). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının davranışlarına yönelik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 92-102.
- Soydaş, S., & Güven, B. (2009). Öğrencilerin hayat bilgisi dersinde demokrasi kavramı ile ilgili oluşturdukları metaforların incelenmesi. Kıncal, R.(Editör) 11–12 June 2009, *International Symposium On Democracy Edutacion In Europe Proceedings* (64–80). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Öğretmenlerin Ekolojik Okuryazarlığı Becerisine İlişkin Görüşleri

Teachers' Views on Ecological Literacy Skills

ÖZET

21'inci yüzyılda çevre okuryazarı olan kişiler, ekosistem çerçevesinde hem insanları hem de ekolojiyi geliştirmek için çalışan sorumlu, yaşam boyu öğrenen kişiler olarak kabul edilmektedir. Bu kişiler bilişsel, duygusal, psikomotor, iç gözlemsel, sezgisel, estetik, sosyal ve yaratıcı düşünme gibi çeşitli becerileri dengeli bir şekilde geliştirmek için çaba gösterirler. Böylece insanlar yaşamın anlamını ve amacını keşfedeceklerdir. Gerçekte, doğayla etkileşimin insanların entelektüel, fiziksel ve zihinsel olarak gelişmesine yardımcı olduğu açıktır. Büyürken bu temasa tanık olan çocuklar büyük hayat dersleri alacak ve tüm canlılar için şefkat geliştireceklerdir. İngiltere gibi birçok Batı ülkesinde ekolojik eğitim genellikle ilkökul düzeyinde özel okullarda verilirken, Türkiye'de yaygın değildir. Bunun nedeni, Türkiye'de çevre eğitiminin gerektiği gibi uygulanmamasıdır. Bu çalışmanın temel amacı öğretmenlerin ekolojik okuryazarlığı becerileri hakkında ne düşündüklerini belirlemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseni tercih edilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı toplam 2 okulda görev yapmakta olan 14 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu çalışmada elde edilen veriler temel olarak içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin ekolojik okuryazarlığı becerilerinin çeşitliliği ve bu becerinin müfredata dahil edilme gerekçeleri konusunda makul sayılabilecek bir bilgi düzeyine sahip oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Ekoloji, Okuryazarlık, Ekolojik Okuryazarlık.

ABSTRACT

In the 21st century, environmentally literate people are recognized as responsible, lifelong learners who work to improve both people and ecology within an ecosystem framework. They strive to develop a balanced range of skills such as cognitive, emotional, psychomotor, introspective, intuitive, aesthetic, social and creative thinking. In this way, people will discover the meaning and purpose of life. In reality, it is clear that interaction with nature helps people develop intellectually, physically and mentally. Children who witness this contact as they grow up will learn great life lessons and develop compassion for all living things. While in many Western countries, such as the UK, ecological education is usually provided in private schools at primary school level, it is not common in Turkey. This is because environmental education is not properly practiced in Turkey. The main purpose of this study is to determine what teachers think about their ecological literacy skills. In the study, basic qualitative research design was preferred from qualitative research methods. The study group of this research consists of 14 teachers working in a total of 2 schools affiliated to the Directorate of National Education in Ankara in the 2022-2023 academic year. In this study, data were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers. The data obtained in this study were analyzed mainly by content analysis technique. According to the findings of the study, it was seen that teachers had a reasonable level of knowledge about the diversity of ecological literacy skills and the reasons for the inclusion of this skill in the curriculum.

Keywords: Ecology, Literacy, Ecological Literacy

GİRİŞ

İnsanlar çağlar boyunca doğayla barış içinde bir arada yaşamış, ancak sanayileşme ve teknolojik ilerlemeler insanın çevreye müdahalesini artırmıştır. İnsan, doğanın bir parçası olmaktan ziyade sahibi olarak yaşamasının bir sonucu olarak çevre üzerinde olumsuz etkilerde bulunarak ekolojik bir felaket yaratmıştır. Küresel ısınma, aşırı yağmur, kuraklık, türlerin yok olması, enerji kıtlığı, asit yağmurları ve hava kirliliği gibi sorunların bir sonucu olarak, insanlık artık doğa ile uyum içinde yaşamaya geri dönmek için çözümler aramaktadır (Sur, 2020).

Ekoloji, canlılar ve çevreleri arasındaki etkileşimlerin incelenmesidir. Artan nüfus, gıda kıtlığı, küresel ısınma da dahil olmak üzere çevresel bozulma, bitki ve hayvan türlerinin yok olması ve bunlarla ilgili tüm sosyal ve politik sorunlar, insan ilişkilerindeki en önemli konulardan bazılarıdır. Bu meseleler esasen ekolojiktir. Ancak bu durumda vurgulanması gereken şey "ilişkilerdir". İnsanların tüm bu meseleler ışığında doğayla olan ilişkilerini bilişsel ve

Gülcan Çınar¹ 
Tuğba Selman² 
Tansel Tuncer³ 
Sengül Çakan⁴ 
Ahim Ağgünlü⁵ 
Meryem Arslankılıç⁶ 

How to Cite This Article

Çınar, G., Selman, T., Tuncer, T., Çakan, Ş., Ağgünlü, A. & Arslankılıç, M. (2023). "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Demokratik Ortam Oluşturma Algıları", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:46; pp:2120-2130. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.67645>

Arrival: 11 November 2022
Published: 28 February 2023

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

¹ Okul Müdürü., MEB, Ankara, Türkiye

²⁻³⁻⁴⁻⁵ Müdür Yardımcısı., MEB, Ankara, Türkiye

⁶ Öğretmen., MEB, Ankara, Türkiye

davranışsal ayarlamalarla düzenlemeleri, dolayısıyla öncelikle doğadaki neden-sonuç etkileşimlerini iyi anlamaları gerekmektedir. David Orr'a göre ekolojik bozulma, insan topluluklarının sosyal ve kültürel kurumlarının bozulması, ekonominin artan önemi ve topraktan fiziksel olarak ayrılmanın bir sonucu olarak gerçekleşmiştir (akt: Demir ve Haçat, 2020).

McBride vd., (2013), sürdürülebilir medeniyetler geliştirmek için endüstriyel eğitim sisteminin köklü bir değişim geçirmesi gerekmektedir. Orr bu kavramı tanımlamak için "ekolojik okuryazarlık" terimini kullanmıştır. Mevcut durumu öncelikle bir zihniyet, algı ve değer krizi olarak tanımlayan Orr, bunları şekillendirmeye cesaret eden kuruluşlara bir meydan okuma -eğitimsel bir meydan okuma- getirmektedir.

Orr, ekolojik okuryazarlığı, bireylerin ve toplulukların birbirleriyle ve çevresel sistemlerle nasıl etkileşime girdiklerini ve bunu sürdürülebilir bir şekilde nasıl yapacaklarını tam olarak kavramak olarak tanımlamaktadır. Goodwin, bu ikilemin hem çevresel meselelerle hem de insanların gezegenle nasıl ilişki kurduğuyla ilgili olduğunun altını çizmektedir. Ona göre bu, felsefi düşünme eksikliğinin yanı sıra ekolojik ya da sistemik düşünme eksikliğinin yol açtığı bir algı krizidir. Bu düşünce eksikliğinin sıradan insanların günlük faaliyetlerinin ötesine geçerek eğitim alanına kadar uzandığını iddia etmektedir. Sonuç olarak, kişinin doğal sistem içindeki konumuna ilişkin yaygın bir farkındalık eksikliği söz konusudur. Bowers, çevre eğitimi konusunda çeşitli modüller ve kurslar açılmış olsa da, bunun tek başına yeterli olmadığını, çünkü yeni alışkanlıklar edinmenin yanı sıra, doğayla temas halinde sürdürülebilir bir şekilde yaşamın bir yerin ekolojisine dair farkındalık gerektirdiğini belirtmektedir (Tokcan & Topkaya, 2021, s. 57).

Bowers, genellikle sınıf içi etkinliklerle sınırlı olan ekolojik okuryazarlığın artık kültürel ön kabullerin, değerlerin, teknolojik gelişmelerin ve düşünme kategorilerinin insanların çevreyle etkileşimini nasıl etkilediğine dair bilgiyi de kapsayacak şekilde genişletilebileceğini iddia etmektedir. David Orr, ekolojik okuryazarlık için bir başlangıç noktası olarak aşağıdaki dört gerekliliği sıralamaktadır (Boehnert, 2013):

Doğal güçlere karşı savaşmak yerine onlarla işbirliği yapmanın sağlığımız, mutluluğumuz ve nihayetinde hayatta kalmamız için gerekli olduğunu anlamak.

Mevcut felaketin büyüklüğünü ve hızını anlamak ve "dünyanın ve ekosistemlerinin yaşamsal sinyalleri" hakkında bilgi sahibi olmak iki ön koşuldur. İnsanoğlunun tarihsel olarak nasıl bu kadar yıkıcı olduğunu anlamak ise bir diğer koşuldur.

Metodik ve kapsayıcı bir yaklaşım.

Ekolojik bilgiyi, düşünce alışkanlıklarını ve yaşam biçimlerini çevreyi yaşamak, tadını çıkarmak ve/veya incelemek için kullanma kapasitesi ekolojik okuryazarlığın bir başka tanımıdır. İnsan hakları ve sosyal adaleti vurgulayan programlar da daha güçlü ekolojik okuryazarlığın geliştirilmesini gerektirebilir. Ekolojik okuryazarlığın gelişimi farkındalık, takdir, bilgi ve anlayışın yanı sıra tutum ve değerleri, sorun çözme becerilerini, kişisel sorumluluğu ve eylemi de içeren etkili bir öğrenme sürecidir (İbret ve Yılmaz, 2019).

Sur (2020) sürdürülebilir topluluklar yaratmak için milyarlarca yıl boyunca ekosistemlerde gelişen organizasyonel ilkeleri anlamamız gerektiğini savunmaktadır. Bu anlayışı "ekolojik okuryazarlık" olarak adlandırıyor ve insan topluluklarının yaşam tarzlarının, teknolojilerinin ve sosyal kurumlarının, doğanın yaşamı sürdürme kapasitesini destekleyecek ve onunla işbirliği yapacak şekilde oluşturulması gerektiğini iddia ediyor. Önümüzdeki on yıllarda insanlığın geleceğinin, ekolojinin temellerini kavrama ve sürdürme kapasitemize bağlı olacağını da ekliyor (Sur, 2020).

Duailibi ekolojik okuryazarlığı, doğadan bilgi alma, ekolojinin temellerini bilme ve uygun şekilde davranma kapasitemiz olarak tanımlıyor. Çevre okuryazarı nesiller yetiştirmenin en iyi yolunun ne olduğu hala tartışılmaktadır. Özellikle 1970'lerden sonra önem kazanan bu konunun ilk kez küresel gündeme geldiği yer, çevrenin korunması ve iyileştirilmesi konusunda dünya halklarına rehberlik edecek ortak bir bakış açısı ve ortak ilkelere duyulan ihtiyaç kapsamında 1972 yılında düzenlenen Stockholm Birleşmiş Milletler Çevre Konferansı olmuştur. Bu toplantıda kabul edilen 26 maddelik bildirgenin 19. maddesi özellikle çevre eğitimi ile ilgilidir (Tokcan & Topkaya, 2021). Bu madde kapsamında, çevre eğitiminin hem yetişkinlerin hem de genç nesillerin bilinçli bir bakış açısına sahip olmaları ve çevrenin korunması ve geliştirilmesinde sorumlu davranmaları için çok önemli olduğu vurgulanmaktadır. Kitle iletişim araçlarının, insanlığın her açıdan ilerlemesini sağlamak için çevreyi koruma ve geliştirme ihtiyacı konusunda eğitici bilgiler aktarması gerektiği iddia edilmiş ve medyanın bu eğitimdeki önemi vurgulanmıştır (Öztürk & Erten, 2020).

1972 yılında İsveç'in Stockholm kentinde düzenlenen BM İnsan Çevresi Konferansı'nda çevre eğitimi yaygın bir ilgi görmüştür. Yugoslavya'nın başkenti Belgrad'da 1975 yılında düzenlenen Uluslararası Çevre Çalıştayı, çevre eğitimini küresel çevre sorunlarının üstesinden gelmenin bir yöntemi olarak tanımlayan bu konferansın bildirgesinden 96 sayılı Tavsiye Kararı'nı kabul etmiştir. Çevre eğitimi için dünya çapında bir çerçeve oluşturan Belgrad Sözleşmesi, UNESCO çalıştayının katılımcıları tarafından onaylandı. Bu paradigma, çevresel eylemin

amacını, insanoğlunun çevreyle ve kişiler arası ilişkilerle olan ilişkisi de dahil olmak üzere tüm ekolojik etkileşimleri geliştirmek olarak tanımlamaktadır. Aşağıda çevre eğitimi için hedeflerin bir listesi yer almaktadır (Demir ve Haçat, 2020):

1. Farkındalığın artırılması: İnsanların ve sosyal grupların çevrenin bir bütün olarak sunduğu zorluklara karşı daha duyarlı ve farkında olmalarına yardımcı olmak.
2. Bilgi: İnsanlara ve sosyal gruplara, bir bütün olarak çevre, çevreyle ilgili sorunlar ve insanlığın bu konuda oynaması gereken önemli sorumluluk hakkında temel bir kavrayış kazanmalarında yardımcı olmak.
3. Tutum: Hem insanlarda hem de sosyal gruplarda sosyal değerleri, çevre için derin bir özen duygusunu ve çevrenin gelişimine aktif olarak katkıda bulunma dürtüsünü teşvik etmek.
4. Beceriler: İnsanlara ve sosyal gruplara çevre sorunlarını ele alma becerisi kazandırmak.
5. Değerlendirme becerileri: İnsanlara ve sosyal gruplara çevre politikalarını ve eğitim girişimlerini ekolojik, politik, ekonomik, sosyal, kültürel ve eğitimsel açılarından değerlendirmelerinde yardımcı olmak.
6. Katılım: Çevre sorunlarının ele alınması için doğru adımların atılmasını garanti altına almak ve insanların ve sosyal grupların aciliyet ve sorumluluk duygusu yaratmalarını sağlamak.

Belgrad Deklarasyonu'nun ardından UNESCO, 1977 yılında Tiflis'te çevre eğitimi üzerine ilk küresel konferansa ev sahipliği yapmak üzere Birleşmiş Milletler Çevre Programı ile işbirliği yapmıştır (UNEP). Modern toplumun karşı karşıya olduğu başlıca çevre sorunları; çevresel zorlukların ele alınmasında eğitimin rolü; çevre eğitiminin geliştirilmesi için ulusal ve uluslararası düzeydeki mevcut girişimler; çevre eğitiminin geliştirilmesi için ulusal stratejiler ve çevre eğitiminin geliştirilmesi için bölgesel ve uluslararası işbirliği konferansın gündemi olarak özetlenebilir (Dündar & Kızık, 2021).

1977'deki Tiflis Konferansı'nda, insanların çevre sorunlarını ele alan deneyimlerin yaratılmasına nasıl katkıda bulunduğunu anlamak için seçimler yapılmıştır. Tiflis Deklarasyonu'na göre çevre eğitiminin temel amacı, insanlara ve toplumlara biyolojik, fiziksel, sosyal, ekonomik ve kültürel yönlerin etkileşiminden kaynaklanan yapı ve doğal çevrenin karmaşık doğasını kavramaları için gerekli bilgi ve değerleri vermektir. Bunu başarmak için çevre eğitimi, öz disiplinin temeli olarak hizmet eden ve çevre dostu davranışların geliştirilmesini destekleyen etik, ekonomik ve estetik değerleri teşvik etmelidir (Öztürk ve Erten, 2020). Ayrıca, çevreyi şekillendiren karmaşık olguları yorumlamak için gereken bilgiyi de sağlamalıdır. Çevrenin korunması ve iyileştirilmesi yoluyla çevresel zorluklara etkili çözümler geliştirmek ve uygulamak için gereken çok çeşitli pratik beceriler de sağlanmalıdır. Çevre eğitimi, bunları sağlayacak disiplinler arası, kapsamlı bir yaklaşımla analizlere odaklanmalı, faaliyetlerini belirli toplulukların karşılaştığı çevre sorunları etrafında inşa etmeli ve bu görevleri yerine getirmek için eğitim süreçleri ile gerçek hayat arasında daha güçlü bir bağ kurmalıdır. Buna benzer şekilde Tiflis Deklarasyonu da çevre eğitimi katılım, farkındalık, bilgi, tutum ve beceri açısından tanımlamaktadır (Dündar ve Kızık, 2021). çevre ve ilgili konular hakkında temel bir anlayış edinmelerine yardımcı olmak; farkındalık, sosyal grupların ve bireylerin genel çevre ve bağlantılı sorunlara karşı bir farkındalık ve duyarlılık geliştirmelerine yardımcı olmak; Beceriler: Sosyal grupların ve bireylerin çevre sorunlarını tanıma ve ele alma bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak. Katılım: Sosyal gruplara ve bireylere her düzeyde sorun çözme sürecine aktif olarak katılma şansı vermek. Tutum: Sosyal grupların ve bireylerin Sosyal grupların ve bireylerin çevre konusunda endişe duymaları ve çevrenin iyileştirilmesi ve korunmasına aktif olarak katılmaları için bir dizi değer ve motivasyon geliştirmelerine yardımcı olmak (Sur, 2020).

Literatüre baktığımızda çevre okuryazarlığı becerilerine odaklanan bazı araştırmalara rastlamaktayız. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri (Karatekin ve Aksoy, 2012), öğretmenlerin çevresel davranış düzeyleri (Ünal, 2018), coğrafya öğretmen adaylarının çevresel davranış düzeyleri (Semenderoğlu ve Arslan, 2022) ve ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeyleri (Yılmaz, 2019) üzerine çalışmalar yapmak için anketler kullanılmıştır. Veriler anket ve ölçekler kullanılarak toplanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre okuryazarlığı becerilerini öğretmek için ders dışı etkinlikleri ne ölçüde kullandıkları da nitel araştırma yaklaşımını kullanan bir çalışmanın konusudur (Şimşek & Yıldırım, 2020). Nitel ve nicel veriler kullanılarak öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık derecelerine odaklanılan araştırmada, öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri ve ilgili beceriye bakış açıları tespit edilmiştir (Kıyıcı vd., 2014). Değerlendirilen literatürde sosyal bilgiler öğretim elemanlarının çevre okuryazarlığı becerilerine ilişkin görüşlerini ele alan bir çalışma bulunmadığından bu araştırmanın alandaki bir açığı kapatmaya yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, öğretmenlerin ekolojik okuryazarlığı becerileri hakkında ne düşündüklerini öğrenmektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

Öğretmenler ekolojik okuryazarlığı nasıl tanımlamaktadır?

Öğretmenler ekolojik okuryazarlık becerilerini kazandırmak için hangi öğretim stratejilerini kullanmaktadır?

Öğretmenlere göre öğrencilerin günlük yaşamları ekolojik okuryazarlıktan nasıl faydalanabilir?

Öğretmenler ekolojik okuryazarlığı öğretmeye çalışırken ne gibi sorunlarla karşılaşmaktadır?

Öğretmenler ekolojik okuryazarlık hakkında bilgi aktarmadaki etkinliklerini nasıl değerlendirmektedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Ekolojik okuryazarlığı becerisine ilişkin öğretmen görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseni tercih edilmiştir. Nitel araştırma insanların yaşam tarzlarını, hikâyelerini, davranışlarını, örgütsel yapıları ve toplumsal değişmeyi anlamaya yönelik bilgi üretme süreçlerinden biridir (Strauss & Corbin, 1990). Temel nitel araştırma deseni doğası gereği katılımcıların deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, dünyalarını nasıl inşa ettiklerini ve deneyimlerine ne anlam yüklediklerini ortaya çıkarmayı amaçlar. Temel nitel araştırma deseninin ayırt edici özelliği, bireylerin kendi gerçekliklerini sosyal dünyaları ile etkileşim içinde inşa etmeleridir. Temel nitel araştırma, eğitimde ve diğer uygulama alanlarında bulunan en yaygın nitel araştırma türüdür (Merriam, 2009).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı toplam 2 okulda görev yapmakta olan 14 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirleme sürecinde öncelikle Ankara ili merkez ilçesinde görev yapan öğretmenlere ulaşılarak kendileriyle bir ön görüşme yapılmış ve onlara çalışmadan bahsedilmiştir. Çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenler ile asıl görüşme planı gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ayrıca örneklem seçimine gidilmemiştir. Araştırmaya katılanların demografik değişkenlerine ilişkin bilgiler aşağıda verilen Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Sınıf Öğretmeni	44	21	Lisans
K2	Kadın	Sınıf Öğretmeni	53	25	Lisans
K3	Kadın	Sınıf Öğretmeni	37	15	Doktora
K4	Kadın	Sınıf Öğretmeni	52	25	Lisans
K5	Kadın	Sınıf Öğretmeni	58	26	Yüksek Lisans
K6	Kadın	Sınıf Öğretmeni	36	15	Lisans
K7	Kadın	Sınıf Öğretmeni	53	26	Lisans
K8	Kadın	Sınıf Öğretmeni	30	7	Lisans
K9	Kadın	Sınıf Öğretmeni	53	30	Yüksek Lisans
K10	Kadın	Sınıf Öğretmeni	46	23	Lisans
K11	Kadın	Sınıf Öğretmeni	35	12	Lisans
K12	Kadın	Sınıf Öğretmeni	33	7	Lisans
K13	Kadın	Sınıf Öğretmeni	47	8	Lisans
K14	Kadın	Sınıf Öğretmeni	45	20	Lisans

Tablo 1'de verilen katılımcıların profili incelendiğinde, çalışmadaki tüm katılımcıların kadın öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Branşları bakımından tüm katılımcılar sınıf öğretmenidir. Yaşları bakımından katılımcıların genel olarak 30-58 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Kıdem süreleri bakımından ise en az 7 yıl, en fazla 30 yıllık kıdeme sahip öğretmenler çalışmada yer almıştır. Eğitim durumları incelendiğinde 1 öğretmen doktora, 2 öğretmen yüksek lisans ve diğer 11 öğretmen ise lisans mezunu olduklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplamada nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda görüşmeye konu edilecek soruların yer aldığı formlar yapılandırılmış (formel), yarı yapılandırılmış (yarı formel) ve yapılandırılmamış (informel) olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Ayrıntılı tasarıma sahip ve görüşme esnasında araştırmacının etkisini minimize eden formlar yapılandırılmış, soruların detaylı yapılandırılmadığı ve görüşme esnasında araştırmacıya soruları gelen yanıtlara göre şekillenebileceği esnekliği sunan formlar yapılandırılmamış formları açıklamaktadır. Bu ikisinin dengeli bir şekilde yansıtıldığı formlar ise yarı yapılandırılmış görüşme formunu temsil etmektedir (Karasar, 2012).

Bu çalışmada, önceden belirlenen soru başlıkları altında açık uçlu soruların sorulduğu, bu soruların yanıtlanabilmesi için bazı sınırlamaların getirildiği, katılımcılar tarafından serbest bir şekilde yanıtlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler gerçekleştirilirken katılımcılara önceden hazırlanan soruları tanımlayıcı ve açıklayıcı sorular da sorulmuştur. Yapılan görüşmeler, ortalama 45-50 dakika sürmüş ve katılımcıların izniyle kayıt altına alınmıştır.

Verilerin analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler temel olarak içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi tekniğinde temel amaç, elde edilen verileri açıklayıp yorumlamaya yardımcı olacak kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu itibarla içerik analizi tekniğinde veriler kavramsallaştırılarak temalar oluşturulmaktadır. Oluşturulan temalar ise yorumlanarak ve alıntılar ile güçlendirilerek sonuca ulaşmayı hedeflemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Verilerin, içerik analiziyle çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan temalar çerçevesinde sunumu aşamasında frekans ve yüzde dağılımının alınmasında ve temaların doğrudan alıntılarla desteklenerek açıklanmasında betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır.

Bu çalışmada verilerin analizinde öncelikle kayıtlar bilgisayar ortamında metne dönüştürülmüştür. Metinde ilk adımı kodlama oluşturmuştur. Kodlamaya alınan her bir formda katılımcıların isimleri gizli tutulmuş ve kod isimleri kullanılmıştır. Katılımcılar bir ile on bir sayıları arasında numaralandırılmıştır (K1, K2, K3,...). Kodların bir araya getirilmesiyle kategorilerin oluşturulması analizin bir sonraki aşamasını oluşturmuştur. Kategoriler anlamlı bir bütünü oluşturacak şekilde bir araya getirilmiş ve ortaya çıkan temalara ulaşılmıştır. Araştırma analizleri sonucunda ortaya çıkan temalar araştırma alt problemlerini ortaya çıkarmış ve bulgular olarak sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ekolojik okuryazarlığın tanımına ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Ekolojik Okuryazarlığın Tanımına İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Ekolojik Okuryazarlığın Tanımı	Doğaya uyumlu yaşam sürdürme	5
	Doğal döngüyü anlama becerisi	4
	Doğayı korumak	3
	Doğayı tanımak	2

Tablo 2 incelendiğinde, ekolojik okuryazarlığın tanımı konusunda katılımcı görüşlerinin ekolojik okuryazarlığın tanımı teması altında toplandığı görülmektedir. Ekolojik okuryazarlığın tanımı teması altında doğaya uyumlu yaşam sürdürme, doğal döngüyü anlama becerisi, doğayı korumak ve doğayı tanımak isimli 4 kod olduğu görülmektedir. Doğaya uyumlu yaşam sürme konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Çevre konularında yeterli bilgi ve birikime sahip olan ve bu doğrultuda yaşamını sürdürmeye dikkat eden kişidir.” (K3)

“Doğanın sırlarını bilen doğa ile uyum içerisinde yaşamaya dikkat eden kimse.” (K8)

“Doğayı tanıyan, önemseyen, doğanın kaynaklarını ve sınırlarını bilen doğa ile uyumlu bir şekilde yaşamını sürdürebilen kişiler ekolojik okur yazardır.” (K10)

Ekolojik okuryazarlığın tanımını doğal döngüyü anlama becerisi olarak tanımlayan bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

“Ekolojik okuryazarlık, yeryüzünde yaşamın devamlılığını sağlayan doğal döngüleri ve ekosistemi anlama becerisidir.” (K1)

“Ekolojik okuryazarlık, yaşamın devamını sağlayan doğal döngü ve sistem anlaşılmasıdır.” (K2)

Ekolojik okuryazarlığın tanımını doğayı korumak ve doğayı tanımak olarak tanımlayan bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

“Doğaya karşı duyarlı olmak ve korumaktır.” (K13)

“Doğayı korumaktır.” (K14)

“Eğer doğayı tanımıyor ve ilgi duymuyorsanız ekolojik okuryazarlığı bilemezsiniz. Doğadaki dengelerin bozulmaması için çabayı, hayat felsefesi edinmektir.” (K5)

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ekolojik okuryazarlık becerilerini kazandırmak için hangi öğretim stratejilerinin kullanıldığına ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3: Ekolojik Okuryazarlık Becerilerini Kazandırmak İçin Kullanılan Öğretim Stratejilerine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Okuryazarlık Becerisi Kazandırmada Kullanılan Öğretim Stratejileri	Yaparak yaşayarak öğretme	7
	Görsel materyal kullanımı	6
	Araştırma-inceleme yöntemi	5
	Anlatım yöntemi	2

Tablo 3 incelendiğinde, ekolojik okuryazarlık becerilerini kazandırmak için hangi öğretim stratejilerinin kullanıldığı konusunda katılımcı görüşlerinin okuryazarlık becerisi kazandırmada kullanılan öğretim stratejileri teması altında toplandığı görülmektedir. Okuryazarlık becerisi kazandırmada kullanılan öğretim stratejileri teması altında yaparak yaşayarak öğretme, görsel materyal kullanımı, araştırma-inceleme yöntemi ve anlatım yöntemi isimli 4 kod olduğu görülmektedir. Yaparak yaşayarak öğrenme konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Hitap ettiğimiz yaş grubu küçük yaşlar olduğu için aslında yaparak yaşayarak uygulamalı olması en doğrusudur.” (K5)

“Projeler yapıyorum” (K10)

“Yaparak yaşayarak öğrenme,” (K11)

Okuryazarlık becerisi kazandırmada kullandığı öğretim stratejisini görsel materyal kullanımı olarak açıklayan bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verildiği gibidir.

“Medyadaki görsellerden faydalanma ... film ve animasyonlardan faydalanma.” (K3)

“Öğrencilerin yaş grubuna yönelik görsel materyallerle uygulamalara öncelik veriyorum.” (K7)

“Öğrencilerimin yaş grubunu göz önünde bulundurarak görsel materyallere ve uygulamalara ağırlık veriyorum. Projeler yapıyorum.” (K10)

Okuryazarlık becerisi kazandırmada kullandığı öğretim stratejisini araştırma-inceleme yöntemi olarak açıklayan bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verildiği gibidir.

“Ekolojik okuryazarlık becerilerini kazandırmak için araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini kullanıyorum.” (K1)

“Ekolojik okuryazarlık becerilerini öğrencileri kazandırmak için zaman zaman araştırma ödevleri veriyorum.” (K2)

“... araştırma ve inceleme yoluyla öğrenme.” (K14)

Araştırmaya katılan iki katılımcıdan biri anlatım yöntemi kullandığını *“İklim değişikliğine sebep olan etmenleri, toprak, hava ve su kirliliğini sebepleri ile anlatıp örnekler vererek anlatmak” (K4)* şeklinde açıklamıştır.

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan öğrencilerin günlük yaşamlarının ekolojik okuryazarlıktan nasıl faydalanabileceğine ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğrencilerin Günlük Yaşamlarının Ekolojik Okuryazarlıktan Nasıl Faydalanabileceğine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Öğrencinin Günlük Yaşamında Ekolojik Okuryazarlıktan Faydalanma	Doğayı koruma	7
	Kaynak tasarrufu	6
	Canlı ve cansız yaşamı koruma	5
	Geri dönüşüme önem verme	4
	İhtiyacı kadar tüketme	3
	Farkındalığın artması	3
	Zararlı maddelerden uzak durma	1

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin günlük yaşamlarının ekolojik okuryazarlıktan nasıl faydalanabileceği konusunda katılımcı görüşlerinin öğrencinin günlük yaşamında ekolojik okuryazarlıktan faydalanma teması altında toplandığı görülmektedir. Öğrencinin günlük yaşamında ekolojik okuryazarlıktan faydalanma teması altında doğayı koruma, kaynak tasarrufu, canlı ve cansız yaşamı koruma, geri dönüşüme önem verme, ihtiyacı kadar tüketme, farkındalığın artması ve zararlı maddelerden uzak durma isimli 7 kod olduğu görülmektedir. Doğayı koruma konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Doğaya çevreye zarar vermemesi gerektiğini bilir ve zarar vermez” (K1)

“Günlük yaşamlarında farkındalık oluşturup doğaya karşı duyarlı olmaları yönünde yönlendiriyoruz.” (K5)

“Okulu, evi, çevreyi, doğayı ve hayvanları kirletmeden ve onlara zarar vermeden hayatlarını sürdürmeleri.” (K9)

Öğrencinin günlük yaşamında ekolojik okuryazarlıktan canlı ve cansız yaşamı koruma konusunda faydalanacağına ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

“Yakıtlarda ve enerji kaynaklarını tasarrufu” (K3)

“Bunların tükenbilir kaynaklar olduğunun bilincine vararak davranmak olarak açıklanabilir.” (K4)

“Evimizde iş yerlerimizde kullandığımız kaynakların tüketimine önem verilmesi öğretilir.” (K8)

Öğrencinin günlük yaşamında ekolojik okuryazarlıktan kaynak tasarrufu konusunda faydalanacağına ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

“Çevresindeki canlılara zarar vermeden yaşamalarını öğretirim.” (K7)

“... canlı ve cansız varlıkları koruma konusunda farkındalık oluşabilir.” (K10)

Öğrencinin günlük yaşamında ekolojik okuryazarlıktan geri dönüşüme önem verme konusunda faydalanacağına ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

“Geri dönüşüme önem verir.” (K1)

“...geri dönüşüme katkı sağlayarak faydalanabilir.” (K6)

Öğrencinin günlük yaşamında ekolojik okuryazarlıktan ihtiyacı kadar tüketme, farkındalığın artması ve zararlı maddelerden uzak durma konusunda faydalanacağına ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

“Bu da ihtiyacımız kadar tüketmemizi sağlar doğaya faydası olur.” (K14)

“Doğal ortamda yaşama imkanları oluşturarak farkındalıkları arttırılabilir.” (K13)

“İnsanlığa zararlı gıdalardan kimyasallardan uzak durur” (K1)

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ekolojik okuryazarlığı öğretmeye çalışırken karşılaşılan zorluklara ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Ekolojik Okuryazarlığı Öğretmeye Çalışırken Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Aile İle İlgili Yaşanan Zorluklar	Ailede uygulama olmaması	6
	Ailenin bilinçli olmaması	3
	Alışkanlıkların değişiminin zorluğu	1
Çevre İle İlgili Yaşanan Zorluklar	Toplumda uygulama alanı olmaması	8
	Toplumun bilinçli olmaması	1
	Yasal düzenlemelerde eksiklik	1

Tablo 5 incelendiğinde, ekolojik okuryazarlığı öğretmeye çalışırken karşılaşılan zorluklar konusunda katılımcı görüşlerinin aile ile ilgili yaşanan zorluklar ve çevre ile ilgili yaşanan zorluklar olmak üzere 2 tema altında toplandığı görülmektedir. Aile ile ilgili yaşanan zorluklar teması altında ailede uygulama olmaması, ailenin bilinçli olmaması ve alışkanlıkların değişiminin zorluğu isimli 3 kod olduğu görülmektedir. Aile ile ilgili yaşanan zorluklar konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Aile, yaşadığı çevre, toplum bilinçli olmadığı için öğretilen bilgiler uygulamaya geçmiyor. Çocuk okulda uyguladığını evde dışarıda uygulayamıyor.” (K1)

“Okulda anlatılanlar bazen yetersiz kalabiliyor. Aile iyi örnek oluşturmuyor.” (K2)

“Okul ortamında edinilen kazanımların yakın çevresinde pekiştirilmemesi sebebiyle zorluklar yaşıyoruz.” (K6)

“Okul ortamında öğrenilen kazanımların evde ailenin bilinçli bir biçimde yansıtılmaması. Çocuk okulda öğrendiği kazanım evde yaparak yaşayarak pekiştiremiyor.” (K8)

“Uygulamada zorlanırlar. Eski alışkanlıklarını değiştirmekte zorlanırlar.” (K9)

Çevre ile ilgili yaşanan zorluklar teması altında toplumda uygulama alanı olmaması, toplumun bilinçli olmaması ve yasal düzenlemelerde eksiklik isimli 3 kod olduğu görülmektedir. Çevre ile ilgili yaşanan zorluklar konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Toplumun bilinçli olmadığını görmek beni endişelendiriyor” (K1)

“Şehir merkezinde yaşadığımız için uygulama alanları bulmakta zorlanıyoruz.” (K3)

“Devamlılığını sağlamak, günlük hayata uygulamalı olarak geçirmeleri konusunda sorunlar yaşıyor.” (K4)

“Kolay tüketen bir toplum olmaktan kaynaklı sizin öğrettiğiniz yaşam biçimine dönüşemediği için zor oluyor.” (K5)

“Yaşadıkları çevreye uygulamaları zor.” (K7)

“Bu konuda gerekli yasal düzenleme ve uygulama eksikliği ile ilgili sorunlar çıkabiliyor.” (K12)

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ekolojik okuryazarlık hakkında bilgi aktarmadaki öğretmen etkinliği konusunda yapılan değerlendirmeye ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Ekolojik Okuryazarlık Hakkında Bilgi Aktarmadaki Öğretmen Etkinliği Konusunda Yapılan Değerlendirmeye İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Bilgi Aktarımında Öğretmen Etkinliği	Bilgi aktarımında bulunma	5
	Tema ile işbirliği yapma	5
	Farkındalık sağlama etkinliği	5
	Atık pil toplama	4
	Sıfır atık projesinde çalışma	3
	Eşya paylaşımı yapma	1

Tablo 6 incelendiğinde, ekolojik okuryazarlık hakkında bilgi aktarmadaki öğretmen etkinliği konusunda katılımcı görüşlerinin bilgi aktarımında öğretmen etkinliği teması altında toplandığı görülmektedir. Bilgi aktarımında öğretmen etkinliği teması altında bilgi aktarımında bulunma, tema ile işbirliği yapma, farkındalık sağlama etkinliği, atık pil toplama, sıfır atık projesinde çalışma ve eşya paylaşımı yapma isimli 6 kod olduğu görülmektedir. Bilgi aktarımında bulunma konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Öğrencilerime bu konularda bilgi aktarımında bulunuyorum.” (K1)

“Şu anda sadece bilgilendirme yapıyorum.” (K2)

“Orta düzeyde diyebilirim çünkü uygulama yapmaya yönelik bir alanımız yok tek taraflı sunuş yoluyla bir yöntem uygulamak zorunda kalıyoruz.” (K3)

Bilgi aktarımında öğretmen etkinliği teması altında tema ile işbirliği yapma konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“TEMA’ya üyeyim. Öğrencilerimle tema etkinliklerini yapıyoruz” (K6)

“TEMA vakfına üyeyim. Sınıftaki öğrencilerim tema uygulamalarını yapıyorlar” (K7)

“Tema ortaklığında gerçekleşen faaliyetlerde etkin görev aldım. Tema üyesi olarak sınıfta aktiviteler yaptım” (K10)

Bilgi aktarımında öğretmen etkinliği teması altında farkındalık sağlama etkinliği konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Yeterince aktardığımı düşünüyorum. İhtiyacı kadarını tüketmesini, kendisinin de doğanın bir parçası olduğunu, kimyasaldan uzak durması gerektiğini, enerji tasarrufunu telkin ediyorum.” (K5)

“Çocukları doğaya alıştırmak sevdirmek için, elektrik, kağıt tüketimi, çevreyi temiz tutma koruma gibi farkındalık oluşturacak etkinlikler düzenliyoruz” (K11)

Bilgi aktarımında öğretmen etkinliği teması altında farkındalık sağlama etkinliği konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“...atık pil topluyoruz.” (K7)

“Doğayı korumak, canlıları korumak, kaynaklarımızı korumak her insanın sorumluluğudur. Atık pil topluyoruz.” (K8)

“Sıfır atık projesinde çalıştım.” (K2)

“...kitap kıyafet oyun materyalleri gibi eşyaların takas veya ihtiyaca uygun paylaşımını yapıyoruz.” (K6)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ekolojik okuryazarlık kavramı, katılımcıların konuya ilişkin görüşlerini kategorize etmek için kullanılmıştır. Doğa ile uyum içinde yaşamak, doğal döngüyü kavramak, doğayı korumak ve doğayı tanımak katılımcıların ekolojik

okuryazarlık tanımlarıdır. Katılımcıların ekolojik okuryazarlığı teşvik etmek için en iyi öğretim yöntemlerine ilişkin görüşlerinin "okuryazarlığı teşvik etmek için öğretim yöntemleri" başlığı altında toplandığı açıktır. Yapararak öğretme, görsel materyal kullanımı, araştırma-inceleme yaklaşımı ve anlatım yöntemi, öğretmenlerin okuma becerilerini geliştirmek için kullandıkları öğretim taktikleri olarak belirtilmiştir. Çocukların öğrenci merkezli yaklaşımları seçtikleri göz önüne alındığında, bu sonuç öğrencilerin çevre okuryazarlığı becerilerini kazanmalarına yardımcı olmak açısından olumlu görülebilir. Çünkü Kışoğlu'nun (2009) araştırması, sunum yapma, soru-cevap oturumlarına katılma ve çevre eğitimi üzerine tartışmalar yapma gibi öğrenci katılımını içeren sınıf içi etkinliklerin öğrencilerin konuya olan ilgisini koruduğunu ortaya koymuştur. Benzer bulgular, hem sınıf içi hem de sınıf dışı çevre eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin akademik performansları ve çevreye yönelik tutumları üzerinde iyi bir etkiye sahip olduğunu ortaya koyan başka bir çalışmada da elde edilmiştir (Aslan ve Bulut, 2021). Öğrencilerin çevreye karşı duyarlı ve sorumlu olmaları için Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2022) derslerde çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılması tavsiye edilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin gezi-gözlem yoluyla çevre sorunlarının doğrudan farkına varabilmeleri önerilmektedir.

Katılımcıların, öğrencilerin günlük yaşamlarında ekolojik okuryazarlıktan nasıl faydalanabileceklerine ilişkin görüşlerinin bu avantaj başlığı altında toplandığı açıktır. Öğrencilerin kaynakları koruyarak, canlı ve cansız varlıkları gözeterik, geri dönüşüme önem vererek, sadece ihtiyaçları kadar tüketerek, farkındalık yaratarak ve zehirli kimyasallardan kaçınarak gündelik yaşamlarında ekolojik okuryazarlıktan faydalandıkları görülmüştür. Araştırmanın bulguları öğrencilerin sınıf dışında katıldıkları etkinliklerin çevreye yönelik tutum ve eylemleri üzerinde faydalı bir etkisi olduğu - çevre eğitiminde ders dışı öğrenmenin önemini vurgulamıştır (Altın & Oruç, 2008; Güngör-Cabbar & Özcan, 2021; Ünal, 2018; Karatekin & Aksoy, 2012; Şimşek & Yıldırım, 2020; Uhrinová vd., 2021; Yılmaz, 2019).

Aile ile ilgili sorunlar ve çevresel zorluklar başlıkları, katılımcıların ekolojik okuryazarlığı öğretmeye çalışırken karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşlerini düzenlemek için kullanılmıştır. Aile ile ilgili zorluklar olarak ailede uygulama eksikliği, ailenin farkındalık eksikliği ve davranışları değiştirmenin zorluğundan bahsedilmiştir. Diğer taraftan, çevre ile ilgili sorunlar ise toplumsal normların eksikliği, toplumsal farkındalık eksikliği ve yasal kuralların eksikliği olarak belirtilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, katılımcılar ailelerinin ve toplumun çevre sorunlarına öncelik vermemesinin yanı sıra kendi eğitim geçmişleri ve müfredat dışı faaliyetlere destek verilmemesinin bir sonucu olarak sorunlar yaşamaktadır. Bu bulguya dayanarak, katılımcıların çevre eğitimi için aile ve okul arasında işbirliğinin gerekli olduğuna inandıkları sonucuna varabiliriz. Öğretmenlerin bu bakış açısı araştırma bulguları tarafından da desteklenmektedir (Bülbul ve Yılmaz, 2019).

Katılımcıların görüşlerinin, öğretmenlerin ekolojik okuryazarlığı ne kadar iyi ilettikleri açısından "bilgi aktarımında öğretmen yeterliliği" konusu altında kategorize edildiği açıktır. Bir öğretmen konuyla ilgili iş birliği yaptığında, farkındalık yarattığında, kullanılmış pilleri topladığında, sıfır atık projesi üzerinde çalıştığında ve ürünlerini paylaştığında bilgi aktarımındaki yeterliliğini gerçekleştirmiş olur.

Öğretmenlerin ekolojik okuryazarlığı becerileri hakkında ne düşündüklerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin ekolojik okuryazarlığı becerilerinin çeşitliliği ve bu becerinin müfredata dahil edilme gerekçeleri konusunda makul sayılabilecek bir bilgi düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilere çevre okuryazarlığı anlayışını kazandırmak için ürettikleri öğrenme ve öğretme yöntemlerinin istenilen düzeyde olmadığı, yani öğretmenlerin geliştirilmesi gereken alanları olduğu görülmüştür. Bu nedenle, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlerin konu uzmanlıklarını artırmaya yönelik eğitim programları yürütmesi ve özellikle teorik bilginin pratikte nasıl kullanılabileceğine odaklanması önerilebilir. Araştırmada ayrıca, idari destek eksikliğinin öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarını etkili bir şekilde kullanmalarını engellediği ve bunun da çevre okuryazarlığı becerilerini kazanmaları üzerinde çok iyi bir etkiye sahip olabileceği ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarında eğitim vermelerini destekleyecek adımların atılması gerektiğinin bir başka göstergesidir.

Öneriler

Ekolojik okuryazarlığın tipik olarak okulun ayrı bir parçası değil, daha ziyade güçlü bir okul kültürünün merkezi olduğu söylenebilir. Ekolojik okuryazarlık, bir kültürün değerlerinin, teknolojisinin ve düşünme biçimlerinin eğitim faaliyetleriyle ilişkili olarak insanlar ve çevre arasındaki etkileşimi nasıl etkilediğinin anlaşılmasını içerecek şekilde genişletilebilir.

Ekolojik okuryazarlığa sahip olan gençler, doğayı ve doğal olayları eleştirel bir gözle analiz edebilecek, sorunlara çözüm üretebilecek ve çevre odaklı çalışma ve sorgulamalara katılabileceklerdir. Gelecek nesiller için çok önemli rol modelleri olacaklardır

KAYNAKÇA

Altın, B. N., & Oruç, S. (2008). Çocukluk döneminde doğa sporlarının çevre eğitiminde kullanımı, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(35), 10-18.

- Aslan, S., & Bulut, B. (2021). 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde etkinlik temelli öğretimin kullanılmasının öğrencilerin çevresel okuryazarlık düzeylerine etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 8(1), 85-108.
- Boehnert, J. (2015). *Ecological Literacy in Design Education: A Theoretical Introduction*. *Form Akademisk-Forskningstidsskrift for Design Og Designdidaktikk*, 8(1), 1-11.
- Bülbül, Y., & Yılmaz, A. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre, çevre eğitim ve çevresel vatandaşlık kavramlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 5(2), 165-183.
- Demir, F. B., & Haçat, S. O. (2020). Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının 6. Sınıf Öğrencilerinin Ekolojik Okuryazarlıkları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi (Doktora Tezi). *Kastamonu Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu*.
- Dündar, R., & Kızık, M. (2021). Ekolojik Okuryazarlık, Çevre Eğitimi ve Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim Anlayışı Bağlamında Çevre Temasının Hayat Bilgisi Dersi Programındaki Yerinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1954-1974.
- Güngör-Cabbar, B., & Özcan, H. (2021). Çevre okuryazarlığı ve sürdürülebilirlik. H. Tokcan & Y. Topkaya (Ed.), *Çevre Eğitimi içinde* (397- 412). Ankara: Pegem Akademi.
- İbret, B. Ü., & Yılmaz, O. (2019). Sosyal Bilgilerde Çevre Eğitimi: Lisansüstü Çalışmalara Ait Bir İnceleme. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 9(2), 431-449.
- Karasar, N. (2012). "Bilimsel araştırma yöntemi". Ankara: Nobel Yayın.
- Karatekin, K., & Aksoy, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(1). 1423-1438.
- Kışoğlu, M. (2009). Öğrenci merkezli öğretimin öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı düzeyine etkisinin araştırılması. (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara).
- Kıyıcı, F. B., Yiğit, E. A., & Darçın, E. S. (2014). Doğa eğitimi ile öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerindeki değişimin ve görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 17-27.
- McBride, B. B. (2011). *Essential Elements of Ecological Literacy and the Pathways to Achieve it: Perspectives of Ecologists*. Unpublished master dissertation. The University of Montana, Missoula
- MEB. (2022). Çevre eğitimi ve iklim değişikliği dersi öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1143> adresinden 16.10.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Merriam, S. (2009). "Qualitative research: A guide to design and implementation." San Fransisco: John Willey & Sons Inc.
- Öztürk, E., & Erten, S. (2020). Uluslararası Bir Çevre Eğitimi Programı Olan Yeşil Kutu Projesinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Tutumu, Çevre Bilgisi ve Çevre Dostu Davranışlarına Etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 5(2), 145-166.
- Öztürk, E., & Erten, S. (2020). Uluslararası Bir Çevre Eğitimi Programı Olan Yeşil Kutu Projesinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Tutumu, Çevre Bilgisi ve Çevre Dostu Davranışlarına Etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 5(2), 145-166.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Sur, E (2020). Okuryazarlık Kavramı ve Türkiye'deki Okuryazarlık Araştırmaları Üzerine Bir İnceleme. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 445-467.
- Sur, E (2020). Okuryazarlık Kavramı ve Türkiye'deki Okuryazarlık Araştırmaları Üzerine Bir İnceleme. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 445-467.
- Şimşek, Ü., & Yıldırım, T. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere çevre okuryazarlığı becerisi kazandırmada okul dışı coğrafya öğretiminden yararlanma durumları. *Turkish Studies – Education*, 15(6), 4525-4538.
- Tokcan, H., & Topkaya, Y. (2021). *Çevre Eğitimi*. Pegem Akademi. Ankara.
- Uhrinová, M., Balážová, M., Kroufek, R., & Synaková, E. (2021). Selected aspects of environmental literacy among pupils with regard to the aims of primary education. *The New Educational Review*, 66, 57-70.
- Ünalın, A. (2018). Öğretmenlerin çevreye yönelik davranış düzeylerinin belirlenmesi. (Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Kastamonu

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin

Yılmaz, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara)

Bir Sadrazamın İdamı Üzerine Mülahazalar

Considerations on the Execution of a Grand Vizier

ÖZET

Önceden beri Osmanlı tarihine karşı özel bir ilgimiz vardı. Onun için bu sahada çalışma yapmayı çok arzu ediyorduk. Bu fırsat nihayet böyle bir makale vesilesiyle elimize geçmiş oldu. Bu vesile ile Osmanlı tarihinin önemli olaylarından biri olan veziriazam katillerini araştırmaya karar verdik. Bu aşamada Osmanlı tarihindeki vezir katillerinin ilki olan Sultan II. Mehmet'in vezirlerinden Çandarlı Halil Paşanın katledilmesi bu katillerin belki de içlerinde en kritik olanıydı. Osmanlı tarihindeki hem ilk vezir katli olması, hem de bu vezirin Osmanlı devletinin kuruluşundan beri Osmanlı hanedanıyla sürekli birlikte hareket eden Çandarlı ailesinin bir mensubu olmuş olması, mezkûr katli diğer vezir katillerinden ayıran önemli özelliklerden birisiydi. Biz de bu ilginçliğin peşinden giderek Osmanlı döneminin katledilen ilk vezir-i azamı Çandarlı Halil Paşanın katlini incelemeye karar verdik.

Bilindiği üzere tarihimiz hala aydınlığa kavuşmamış bir sürü meçhul hadiselerle doludur. Hiç şüphesiz bunlardan bir kısmını da katiller ve özellikle de vezir-i azam katilleri oluşturmaktadır. Bu tür hadiselerin mahiyetini anlamak ve aydınlığa kavuşturmak için gayretli çalışmalar ve araştırmalar gereklidir. Konu hakkında yapılacak olan araştırmalar tarihimizin gerçek yanlarını ortaya çıkarmak ve doğru bilgilere ulaşmak açısından da önem arz etmektedir.

İşte biz de ummandan bir katre misali de olsa, konu hakkında bir araştırma yapmaya ve ulaştığımız hakikatleri makalemizle ehline ulaştırmaya çalıştık. Araştırmamızda, imkânlarımız dâhilinde konuyla alakalı birinci elden kaynaklara göz atmaya gayret ettik. Bu çalışmamızda bizden yardımlarını eksik etmeyen tüm hocalarıma ve dostlarıma teşekkürü bir borç bilirim. Her halükarda tek yardımcımız Allah'tır ve O, ne güzel Mevla, ne güzel yardımcıdır.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı, Tarih, Sadrazam, Çandarlı Halil Paşa

ABSTRACT

We have always had a special interest in Ottoman history. That's why we wanted very much to work in this field. This opportunity finally came to us through such an article. On this occasion, we decided to investigate the murderers of the grand vizier, one of the important events in Ottoman history. At this stage, the first of the vizier killers in Ottoman history, Sultan II. The murder of Çandarlı Halil Pasha, one of Mehmet's viziers, was perhaps the most critical of these murderers. The fact that he was the first murderer of a vizier in Ottoman history, and that this vizier was a member of the Çandarlı family, which had always acted together with the Ottoman dynasty since the establishment of the Ottoman state, was one of the important features that distinguishes it from other vizier killers. Following this interestingness, we decided to examine the murder of Çandarlı Halil Pasha, the first vizier of the Ottoman period who was murdered.

As it is known, our history is full of many unknown events that have not yet come to light. Undoubtedly, some of them are the murderers and especially the murderers of the Grand Vizier. Diligent studies and research are required to understand and clarify the nature of such events. Research on the subject is also important in terms of revealing the true sides of our history and reaching the right information.

So, we tried to do a research on the subject and to convey the truths we reached to its people with our article, even if it was like a carcass from the ocean. In our research, we have tried to take a look at first-hand sources related to the subject within our means. I would like to express my gratitude to all my professors and friends who did not fail to help us in this study. In any case, our only helper is Allah, what a wonderful Mevla, what a wonderful helper.

Keywords: Ottoman, History, Grand Vizier, Çandarlı Halil Pasha

GİRİŞ

Her imparatorlukta olduğu gibi Osmanlı devleti de zaman zaman kendisinden önce yaşamış olan devletlerin çeşitli kurum ve kuruluşlarından etkilenmiştir. Bu etkilenme sonucunda bazı uygulamaların devlete uyarlanması da kaçınılmaz olmuştur. Şüphesiz bu uygulamaların başında “vezirlik müessesesi” gelmektedir. Bu müessese Osmanlılara Selçukilerden geçmiştir. Çıkış itibariyle Sasani mucidi olan bu müessese, birçok İslam ülkesi tarafından benimsendiği gibi kısa zamanda Osmanlılar tarafından da alınarak devletin en önemli kurumlarından biri haline gelmiştir.

Rasim Dikici ¹ ID
Ömer Faruk Turan ² ID
Nurettin Kayacan ³ ID

How to Cite This Article

Dikici, R., Turan, Ö. F. & Kayacan, N. (2023). “Bir Sadrazamın İdamı Üzerine Mülahazalar”, International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:46; pp:2131-2138. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.67769>

Arrival: 18 November 2022
Published: 28 February 2023

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

Bu kurumun ihdas edilmesiyle birlikte vezir-i azamlar devlet yönetiminde önemli görevler üstlenmişler; padişahın en büyük yardımcısı konumuna yükselmişlerdir. Özellikle II. Mehmet'e kadar devlet idaresinde padişahın mutlak hâkimiyeti söz konusu değildir. Bunun yanında yönetimde vezir-i azamlar da padişaha yakın yetkilere sahiptir. Tabii durumun böyle olmasının çeşitli nedenleri vardır. Bunlardan birisi; daha yeni kurulmuş olan Osmanlı Devleti'nin temelinde, en az bu aile kadar başka hanedanların da emeğinin geçmiş olmasıdır. Hiç şüphesiz bu hanedanların başında Çandarlı vezir ailesi gelmektedir. Çandarlı ailesi Osmanlı'nın kuruluşundan itibaren önemli bir kurucu etken olarak görülmektedir. Bu aile Anadolu'da Ahilik Teşkilatı ile birlikte milli birliğin kurulmasında çok önemli katkılarda bulunmuştur. İşte bu etki ve tutumları sebebiyledir ki; Çandarlılar, Osmanlı Devleti'nin kuruluşuyla birlikte vezaret makamına getirilmişler ve bu durum Çandarlı Halil Paşa'nın katline kadar yaklaşık yüz elli yıl boyunca devam etmiştir. Bu olayın diğer bir nedeni de; Osmanlı Devleti'nin genç ve tecrübesiz bir devlet olması ile açıklanabilir. Osmanlı Devleti, II. Murat'a kadar kuruluş dönemini ancak tamamlamış olan oldukça yeni bir devlet sayılırdı. Bu döneme kadar devlet, kurum ve kuruluşlarıyla birlikte her haliyle yerleşme ve var olma çabası içinde görünmektedir.

Bu varoluş çabası II. Mehmet'e kadar uzanır. Nihayet Osmanlı Devleti'nin kuruluş dönemi, II. Mehmet'le birlikte son bulmuş, bu tarihten sonra devlet tüm kurumlarıyla birlikte olgunluk dönemine ulaşmıştır. Bu dönüşümle birlikte iç bünyesinde gerekli siyasi güce ulaştığı görülen Osmanlı Devleti'nin, bundan sonraki dönemlerde gücünü bölgesi dışına da taşıyarak tarih sahnesine önemli bir küresel aktör olmaya başladığı görülmektedir. Padişahların, devlet idaresindeki hâkimiyetlerini büyük oranda tesis etmiş olduğu bu dönemden sonra vezir-i azamların merkezi yönetimdeki etkileri de ortadan kalkmaya başlamıştır.

Böylece padişah, hâkimiyetin tek elde toplanması ile birlikte ister istemez devlet idaresinde her türlü tasarrufu rahatça kullanma imkânına kavuşmuş oldu. II. Mehmet'in devlet yönetiminde oluşturmak istediği sistemin gerçekleşmesiyle birlikte padişah; yetkilerini kimseyle paylaşmayacak, kendisini sınırlayacak olan her türlü gücü cezalandırmak suretiyle rahatça ortadan kaldıracabilecekti.

II. Mehmet'le birlikte tesis edilen bu mutlak hâkimiyet sonucunda devletin memuriyet kademesinde de katil hadiselerinin başladığı görülmektedir. Ancak, şu hususu da belirtmek gerekir ki; katil hadiselerini padişahın mutlak otoritesinin bir göstergesi olarak ortaya çıkmış bir sonuç olarak değerlendirmek mümkün değildir. Katil hadiselerinin sebepleri arasında padişah iradesinin sınırlandırılma isteği başta gelmekle beraber, daha birçok nedenden bahsetmek mümkündür. Bunların başında padişah emrine itaatsizlik, padişah görüşlerine muhalefet ve verilen hakları kötüye kullanma gibi bir takım sebeplerden dolayı da vezir-i azam katilleri gerçekleşmiştir. Bütün bunların yanında kıskançlık, çekememezlik gibi birtakım olumsuz duygular sebebiyle de haksız yere düşmanların hışmına uğrayarak katledilen vezir-i azamlar da olmuştur.

Osmanlı devlet yönetiminde katil hadiseleri başlı başına bir yönetim meselesi olarak görülmektedir. Yönetimin hemen her kademesinden devlet adamının şu yâda bu sebepten dolayı katledilmiş olduğu görülmektedir. Biz bu çalışmamızda Osmanlı Devleti'nde ilk defa uygulanan vezir-i azam Çandarlı Halil Paşa'nın katlini ele almaya çalıştık. Gerçi yukarıda da ifade edildiği gibi katil hadiseleri Osmanlı'nın kuruluşundan bir hayli sonra ortaya çıkmış olsa da hadisenin hazırlık safhası da yine bundan önceki dönemlerde başlamıştır. Fakat biz bu hazırlık safhasıyla ilgilenmeyecek, sadece vezir-i azam Çandarlı Halil Paşa'nın katil sebepleri üzerinde yoğunlaşmaya çalışacağız. Bunu yaparken de konuya siyasi veya hukuki açıdan yaklaşmayacak, katil sebeplerinin mahiyeti üzerinde duracağız.

Osmanlı tarihi boyunca vezirlik makamına 182 vezir-i azamın getirilmiş olduğu görülmektedir. Bu vezirlerden 23 tanesi azledilmeden görev esnasında, 20 tanesi de azledildikten sonra padişahın emriyle katledilmişlerdir. Böylece Osmanlı tarihinde toplam olarak katledilen vezir-i azamların sayısı 43'ü bulmaktadır.

Başta da ifade edildiği gibi bu kadar yekûn teşkil eden bir katil hadisesinde tüm katillerin incelenmesi ve nedenlerinin ortaya konması şüphesiz çok emek isteyen bir çalışma gerektirmektedir. Takdir edileceği gibi böyle bir çalışma mütevazı bir makalenin sınırlarını fazlasıyla aşmaktadır. Dolayısıyla biz de çalışmamızı ilk vezir-i azam katiliyle sınırlandırmayı uygun bulduk.

Çalışmamızı yaparken elden geldiğince dönemin ana kaynaklarına inmeye çalıştık. Aslını bulduğumuz kaynaklar oldukça bunlardan istifade yoluna gittik. Aslını bulamadığımız ana kaynakların ise tercümelerinden istifade etmeye gayret ettik. Bu ana kaynakların yanında Osmanlı tarihi üzerinde yazılan günümüz uzmanlarının eserlerine de başvurmayı ihmal etmedik. Konuyu araştırırken istifade ettiğimiz tüm bu kaynakları araştırmanın sonundaki bibliyografya kısmına ilave ettik. Çalışmamızın mahiyeti hakkında kısaca bilgi verdikten sonra asıl konumuza dönerek makalemize başlayabiliriz. Gayret bizden tevfiğ Allah'tandır.

Fatih Sultan Mehmet Devri

Osmanlı tarihinde bir devlet adamının padişah tarafından katledilmesi ilk defa Fatih Sultan Mehmet devrinde gerçekleşmiş olan bir hadisedir. Bu tarihten sonra bir daha Türk devlet idaresinde katil hadiselerin önü alınmayacak ve hemen hemen Osmanlı'nın son dönemine kadar, hatta ondan sonraki Cumhuriyet döneminde bile devlet yönetiminde maalesef bu tür hadiselerle karşılaşacağız.

Katil hadiselerinin Fatih Sultan Mehmet'le birlikte başlaması (özellikle vezir-i azam katilleri) bir tesadüf sonucu değildir. Bilakis bu hadise gelişen siyasi olayların tabii bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Yeni kurulmuş olan bir devletin, daha emekleme devrinde kendi iç düzeninde çeşitli kargaşalık ve huzursuzluklara yol açacak bir riski göze alması düşünülemezdi. Ayrıca katil hadisesi gibi mutlak otoritenin tam manasıyla kurulmasına bağlı olan çok ciddi bir meselede, bu ana kadar böyle bir hâkimiyetin sağlanamamış olmasının da büyük bir payı olduğunda şüphe yoktur.

Fatih Sultan Mehmet'le birlikte hem devlet, hem de onun hâkimi olan sultan tam anlamıyla bir olgunluk ve kendine güven içindedir. Devletin iç nizamını yerli yerine oturtması ve bunun sonucu olarak kuvvet ve kudret kazanması, böylece sultanın da kendi otoritesini tam anlamıyla tesis etmesi sonucunu doğurmuştur. Bu durum padişahın yapacak olduğu icraatında daha serbest ve istediği şekilde hareket etmesini sağlamıştır.

İşte Fatih Sultan Mehmet'le başlayan bu durum, katil hadiselerinin de başlamasına sebep olmuş ve Fatih bu işin başlatıcısı olarak üç vezirini katlettirmiştir. Şimdi bu vezirlerden ilki olan Çandarlı Halil Paşa'nın katlindeki sebepleri incelemeye çalışalım.

Çandarlı Halil Paşa

Çandarlı Halil Paşa Fatih Sultan Mehmet'in katlettirdiği ilk vezir-i azam olduğu gibi, aynı zamanda Osmanlı tarihinde bu güne kadar sultanın emriyle öldürülen ilk vezirdir.

Çandarlı Halil Paşa çok soylu bir aileye mensuptur. Daha önce de temas ettiğimiz gibi bu ailenin Osmanlı Devleti'nin kuruluşundaki emeği tartışmasız bir gerçektir. Halil Paşa da babası ve dedesi gibi kendisini bu devlete adanmış müstesna bir devlet adamıdır. Bu aile özellikle II. Mehmet'e kadar Osmanlı'nın vezir yetiştiren ailesi olarak bilinir.

İşte bu Çandarlı Halil Paşa da babasının ölümü üzerine, o tarihlerde Divan'da vezir olarak bulunan Koca Mehmet Paşa ile Saruca Paşa'ya⁴ tercih edilerek vezir-i azamlığa getirilmiştir.⁵

Halil Paşa 1453 yılında Fatih Sultan Mehmet tarafından idam edilene kadar aralıksız olarak bu görevde tam 23 sene kalmıştır. Fatih'in yaşı o zaman Halil Paşa'nın bu devlet yolunda harcadığı ömrü kadar bile değildir.

Bizim konumuz Çandarlı Halil Paşa'nın bu 23 senelik vezirlik hayatının II. Murat dönemine rastlayan yıllarıyla pek alakalı değildir. Onun için bu yılları atlayarak onun Fatih Sultan Mehmet'le temasa geçtiği yıllardaki vezirliğini incelemeye çalışacağız. Çünkü Halil Paşa'nın katilinde yatan nedenler bir yönüyle II. Mehmet'le temasa geçtiği bu yıllarda yatmaktadır.

Halil Paşa'nın idamı hakkında hemen bütün kaynakların ittifak ettikleri iki sebepten söz etmek mümkündür. Bunlardan birincisi -ki bu görüşte olanlar genellikle Osmanlı kaynaklarıdır. Halil Paşa'nın Fatih Sultan Mehmet'i çeşitli desiselerle bir rivayete göre bir kere, diğer bir rivayete göre de iki kere tahttan indirerek, babası II. Murat'ı yeniden tahta çıkarmış olmasıdır. Bu konuda üzerinde durulan ikinci sebep ise; Halil Paşa'nın İstanbul'un fethine taraftar olmaması ve hatta bu konuda elinden geldiğince muhalefet etmesi, buna neden olarak da Bizans'tan rüşvet aldığı iddialarıdır. Bu ikinci görüşü savunanlar da genellikle yabancı kaynaklar olarak görülmektedir.

Biz, üzerinde ittifak edilen bu iki katil sebebiyle birlikte olayın gerçekleşmesinde başka amillerin de olabileceği varsayımından hareketle meseleyi anlamaya çalışacağız. Acaba Halil Paşa'nın katlinde kaynaklarda ifade edildiği gibi bilindik sebepler mi rol oynamıştır? Yoksa olayın gerçekleşmesinde bilinen nedenlerin dışında daha başka sebepler de söz konusu olmuş mudur? Kuşkusuz bu soruların cevabını bulmak için Paşa ile II. Mehmet arasında başlayan ilişkiler ağını ve bu süreçte ikili arasında gerçekleşen çatışma ve tartışmaları da sırasıyla incelemek gerekmektedir.

İddia edildiğine göre II. Mehmet'le Halil Paşa arasında meydana gelen ilk sürtüşme şehzadenin tahta çıkıp bir veya iki kere azledilmesiyle başlamıştır. Onun için Fatih'in bu ilk tahta çıkışını ve azledilişini incelemeye çalışalım.

Sultan Murat Edirne Antlaşması'nı imzaladıktan sonra saltanattan ayrılacağını bildirerek niyetini devlet erkânına açmış, bu kararına vezir-i azam Halil Paşa'nın itiraz etmesine rağmen saltanatı o zamanlar on üç yaşlarında olan oğlu Şehzade Mehmet'e devrederek kendisi dinlenmek için Manisa'ya çekilmiştir.

O zamana kadar devlet idaresinde tam bir serbesti içinde istediği gibi hareket eden vezir-i azam Halil Paşa'nın II. Mehmet'in biraz da lalası Zağanos Paşa'nın tesiriyle verdiği emirlerden sıkılmaya başladığını Uzunçarşılı sarahatle kaydeder.⁶

II. Murat'ın çocuk denecek yaşta olan oğlu II. Mehmet'i tahta geçirmesi Papa'yı harekete geçirdi ve Sultan II. Murat'la yapılan antlaşmanın bozulması için Macarları iknaya zorladı. Macar Kralı ilk başta biraz tereddüt ettiyse de

⁴ İ.H.Uzunçarşılı, Çandarlı Vezir Ailesi, s.56.

⁵ Hadikatü'l vüzera, s.8.

⁶ İ.H.Uzunçarşılı, Çandarlı Vezir Ailesi, s.60.

sonunda ikna oldu. Sırp Despotu'nu da yanına alan Papa, ayrıca Eflak Prensi ile oğlunu ve Arnavut kuvvetlerini de müttefikleri arasına katarak bir Haçlı Ordusu vücuda getirdi.

Devletin tecrübesiz bir elde oluşu böylesine önemli bir durum karşısında yeniden II. Murat'ın tahta davet edilmesi için vezir-i azam Çandarlı Halil Paşa için bir fırsat olmuştur. Babasının çağrılarak ordunun başına davet edilmesi için Çandarlı Halil Paşa II. Mehmet'i de ikna ederek II. Murat'a haber göndermiştir.⁷Bunun üzerine ilk anda kabul etmek istemese de bilahare durumun ciddiyetini kavrayan II. Murat tekrar ordunun başına geçmiştir.⁸

İnalcık ise haçlı ordularının Tuna'yı aşarak Osmanlı topraklarını istilaya başladıkları haberinin devlet erkânınca duyurulmasından bahisle; paşaların şaşırıklarını ve başta birinci vezir Halil Paşa olduğu halde bu korkunç durum karşısında Sultan Murat'ın acele ile Edirne'ye çağrılmasına karar verdiklerini belirterek, bu esnada paşalar arasında, padişahın derhal düşman üzerine yürümesini istedikleri, buna karşılık başlarında Halil Paşa olan bir grup paşanın da bunu doğru bulmadıklarını ve mani olduklarını belirtmektedir.⁹

Nihayet II. Murat ordunun başına geçerek 29 Recep 848 H./14 Kasım 1444 M.de meşhur Varna zaferini kazanarak Haçlı ordusunu çok ağır bir bozguna uğratmış ve bu tehlikeyi de böylece atlattı.

Fatih'in tahttan indirilip yerine tekrar babası II. Murat'ın geçmesinde ihtilaf vardır. İnalcık'a göre II. Murat Varna Zaferi dönüşünde tahta geçmeyerek tekrar Manisa'ya dönmüştür. İnalcık bunun en açık delili olarak Muhaliç'te II. Mehmet'e yapılan bi'attan sonra II. Murat'ın hükümdarlığına alamet olacak bir ikinci bi'atın yapılmamış olmasını gösterir. İnalcık devamla: "...her halde dört ay önce devlet büyükleri önünde merasimle saltanatı bıraktıktan ve bunu her tarafa namelerle ilan ettikten sonra Murat tarafından bunun hemen iptali beklenemezdi" demektedir.

Uzunçarşılı ise Sultan Murat'ın Varna Zaferi'nden sonra tahta çıktığını söylemektedir.¹⁰Aşık -Paşazade de Uzunçarşılı gibi aynı görüşü paylaşmaktadır.¹¹ Danişmed'te bu ihtilafa işaret ederek II. Murat'ın ikinci kez tahta çıkışı hakkındaki iki ayrı rivayeti şöyle nakletmektedir:

"Bir rivayete göre Varna Muharebesi'nde Sultan Murat padişah sıfatıyla değil, Edirne'de saltanat sürmekte olan oğlu II. Mehmet namına başkumandan olarak bulunmuş ve harbi kazanmıştır. Varna'dan Edirne'ye avdetinde ise yeniden saltanat meylî olduğu hissedilmiş, bunun üzerine vezir-i azam Çandarlı Halil Paşa'nın telkiniyle II. Mehmet saltanatı babasına teklif etmiştir. Bunun üzerine bütün devlet erkânı yalvarmış, asker de II. Murat'ı istemiş, bir hayli tereddütten sonra, nihayet Sultan Murat saltanatı kabul edip, oğlu II. Mehmet'i derhal Manisa'ya göndermiş! Fakat Çandarlı Halil Paşa'nın telkinine kapılıp kendisi teklif ettiği halde babasının saltanatı kabul etmeyeceğini zanneden II. Mehmet hiç ummadığı bu neticeden memnun olmamıştır. Hatta kendisi teşyi eden veyahut Manisa'ya beraber giden meşhur kadı-asker Molla Hüsrev'le Halil Paşa'dan şikâyetle: -Şu herif bana ne acep mekreyledi; demiş ve molla da teselli sözleri söylemiş. Fakat Çandarlı Halil Paşa'nın bu oyunu II. Mehmet'in gönlünde yer etmiş, sonuna kadar paşaya kin bağlamış ve hatta paşanın akıbetinde bu kinin büyük bir tesiri olmuş.¹²

İnalcık, bu konudaki ikinci rivayeti de şöyle izah etmektedir: "Osmanlı membalarında ikinci izah bu ilk izah şekline çok farklıdır. Bu ikinci rivayete göre Sultan Murat Manisa'dan Edirne'ye gelip ikinci defa cülus etmiş ve Varna Muharebesi'ne padişah sıfatıyla gidip geldikten sonra ikinci defa olarak tahtından feragat edip tekrar Manisa'ya çekilmiştir. Bu suretle Varna Zaferi üzerine II. Mehmet ikinci defa tahta çıkmış; fakat aradan biraz zaman geçince Edirne'de çıkan büyük bir yangın kargaşalığından istifade eden ve II. Mehmet devrinde basılmış eksik vezinli akçelerden memnun olmayan Yeniçeriler "buçuk akçe terakki" isteyerek isyan etmiştir. Bu "terakki" verilip isyan bir derece yatıştırılmış; fakat bu buhranın böyle devam edemeyeceğini anlayan vezir-i azam Halil Paşa ile diğer vezirler tarafından Manisa'ya gizli davetnameler gönderilmiş. II. Murat işte bunun üzerine Gelibolu'ya geçip Edirne'ye gelerek, oğlu II. Mehmet'i tahttan indirdikten sonra şehre girip üçüncü defa cülus etmiş ve II. Mehmet'te tekrar Manisa'ya gönderilmiş. Çandarlı Halil Paşa'nın bu meseledeki rolü sonradan anlaşılacak II. Mehmet'in kalbinde o andan itibaren paşaya karşı daimi ukde kaldığı hakkında da bir takım rivayetler vardır demektedir.¹³

Uzunçarşılı II. Murat'ın Varna zaferi dönüşünde yeniden çıktığı saltanatının süresini bir yıl olarak belirttikten sonra tekrar tahtı oğlu II. Mehmet'e bıraktığını, ancak bu ayrılığın da uzun sürmerek üç ay gibi kısa bir süre sonra bir olay üzerine yeniden tahta geçtiğini kaydeder.

Sultan Murat'ın tahta çıkmasındaki bu görüş ayrılıklarının sebebi Edirne'de çıktığı söylenen yangının çıkış zamanı hakkındaki ihtilaflar yüzündendir. İnalcık bu kargaşalığın Sultan Murat'ın Varna zaferinin akabinde çıktığını kaydederek Sultan Murat'ın bunun üzerine tahta çıktığını belirtirken; Uzunçarşılı, bu hadiseyi Sultan Murat'ın

⁷ Tacü't Tevarih,c.1,s.379.

⁸ Tacü't Tevarih,c.1,s.379-Aşık-paşa Tarihi,s.128.

⁹ İnalcık.H.Fatih Devri Üzerine Tetkikler ve Vesikalar,s.71.

¹⁰ İ.H.Uzunçarşılı,Çandarlı Vezir Ailesi,s.63.

¹¹ (2)Aşık-Paşazade,Tevarih-i Ali osman,s.129.

¹² H.İnalcık,Fatih Devri Üzerine Tetkik ve Vesikalar,s.95.

¹³ H.İnalcık,Fatih Devri Üzerine Tetkik ve Vesikalar,s.81.

üçüncü kez tahta çıkışına sebep olarak göstermektedir. Tarihler “**Buçuk tepe İsyanı**” diye geçen bu hadiseyi Kemal Paşa-zade ise şöyle nakletmektedir;

“Varna zaferinden sonra II. Murat Edirne’ye döndü. Halil onun tahta geçmesini herkesten fazla istiyordu. Kendisini ikna ile Mehmet Manisa’ya gönderildi. Şimdi Halil Şahabeddin Paşa’yı ortadan kaldırmaya karar verdi. Yeniçeriyi tahrik etti. Yeniçeriler, Şahabeddin’in vaktiyle Macaristan’da tedbirsizliği yüzünden yoldaşlarını kırdırıldığını ileri sürerek ayaklandılar. Onu öldürmek için evini bastılar. Şahabeddin paşa kaçarak saraya sığındı. Evini yağma ettiler. İçlerinden birçoğu da zindan kapısını yıktılar. Sonra toplanıp şehrin üstünde bağlar içinde bir tepeye çıktılar. İstanbul’da Yıldırım Han evladından olduğunu iddia eden birisinin yanına gideceklerini söyleyerek tehditte bulundular. Bunun üzerine Sultan Murat bunları asi ilan ederek nerede rastlanırsa katledilmelerine müsaade verdi. Bu suretle birçok Yeniçeri katlolundu. Bu vaziyet karşısında asiler kendilerini tahrik etmiş olan Halil Paşa’ya haber göndererek af için padişah nezdinde girişimde bulunmasını istediler. Halil, padişahın hiddetini yatıştırdı, ulufeleri yarımşar dirhem arttırıldı.¹⁴

Görüldüğü gibi bu olay tamamen Çandarlı Halil’in tertibinden başka bir şey değildir. Bu suretle II. Mehmet’i tahtından indirmek ve yerine tekrar Sultan Murat’ı geçirmek istemiştir. Ayrıca bu plan ile bir taşla iki kuş vurmak isteyen Çandarlı, en büyük rakip olarak gördüğü Şahabeddin Paşa’yı da böylece ortadan kaldırmak istemiştir. Ama bu ikinci düşüncesi gerçekleşmemiş, olaydan haberdar olan Paşa saraya sığınarak canını kurtarmıştır.

İnalcık’ın da belirttiği gibi, Yeniçerilerin bu ayaklanması II. Murat’ın tahta geçirilmesine hizmet etmek üzere hazırlanmıştır. Yeniçerilerin Şahabeddin Paşa’yı öldürmeye kastetmeleri ve evini yağmalamaları hiç şüphesiz onun Fatih’in azledilmesine karşı çıktığı içindir.¹⁵

Çandarlı Halil Paşa’nın bu gibi hareketlere başvurmasının sebebi neydi acaba? Çeşitli desiselerle II. Mehmet’i ve yakın adamlarını görevlerinden uzaklaştırmaya çalışması ancak Çandarlı Halil’in eski otoritesini kaybetme korkusuyla izah edilebilir. Çandarlı Halil Paşa Sultan Murat’ın büyük güvenini kazanmış ve ona devlet işlerinde büyük bir serbesti içinde hareket etme fırsatı tanımıştır.

Böylece Çandarlı Halil Paşa büyük bir otorite kurmuş, İnalcık’ın da belirttiği gibi zevk-ü sefaya düşkün olan Sultan Murat bütün devlet işlerini ona bırakmış gibidir. Bu devirde hayati bir önem arz eden devletin dış siyasetini idare eden de her halde o idi.¹⁶

Sultan Murat’ın Çandarlı Halil’e olan güveni o kadar idi ki,1443 kışında Macarlara karşı,1444 yazında Karamanoğlu’na karşı sefere çıkarken payitahtın muhafazasını ona bırakmış ve nihayet fiilen onun vesayeti altında on iki yaşında oğlunu terk ederek devleti hakikaten eski vezirine teslim etmişti. Böylece Halil’in şahsında Çandarlılar nüfuz ve kudretlerinin en yüksek noktasına erişmiş bulunuyorlardı.¹⁷

Fakat Çandarlı Halil Paşa tahta II. Mehmet’in oturmasıyla birlikte bu eski otoritesini kaybetmeye başladı. Kendisini çekemeyen devlet adamları genç padişahın yanında yer alarak Çandarlı’ya karşı adeta iktidar mücadelesine giriştiler. Çandarlı Halil’in en büyük rakibi ikinci vezir ve Rumeli Beylerbeyi Hadım Şahabeddin Paşa idi. Bu vezir daha Sultan Murat zamanında yapmış olduğu birçok fetihlerle devlet erkânı ve asker arasında önemli bir itibar sağlamıştı. Ancak o Halil Paşa’ya muhalefet ediyor ve ona karşı çıkıyordu. Bunun sebebi ise Çandarlı’nın kendinden başka kimseyi kabul etmek istememesi idi.

Çandarlı Halil’in bir başka muhalifi de Zağanos Paşa idi. Zağanos Paşa da genç padişahın sürekli yanında yer almış ve onun lalahlığını yapmıştı. Bu paşaların II. Mehmet yanında itibarları pek fazla idi. Onun için padişahı etkilemeleri de kolay oluyordu. İşte tahta genç şehzade II. Mehmet’in geçişi Çandarlı Halil’in eski konumuna gölge düşürmüş ve söz hakkı bir yerde diğer paşaların eline geçmiştir. Bunun içindir ki Çandarlı Halil devamlı surette genç padişahın aleyhinde olmuş ve onun padişahlığını kabul etmek istememiş, padişah olarak hep Sultan Murat’ı görmüştür. Çandarlı Halil’in eski mevkiini elde etmesi ancak II. Mehmet’in tahttan uzaklaştırılıp yeniden Sultan Murat’ın eski makamına oturmasıyla mümkün olabilirdi. İşte bu düşüncedir ki Halil Paşa’yı böylesi desiselere sevk etmiştir. Nitekim II. Mehmet’in tahttan uzaklaştırılması ile birlikte hükümette de ani değişiklikler yapılmış, Sultan Mehmet’in tahtta kalmasında ısrar eden paşalar, Halil’in rakipleri hükümetten uzaklaştırılmışlardır.¹⁸

II. Murat 3 Şubat 1451 (H.855) de beklenmedik bir anda vefat etti. Böylece Çandarlı Halil ve etrafındakiler aniden en büyük desteklerini kaybetmiş oldular. Durum derhal Halil Paşa tarafından saltanatın tek varisi olan Sultan Mehmet’e bildirilmiş ve bunun üzerine Sultan Mehmet derhal Edirne’ye gelerek tahta oturmuştur.

¹⁴ H.İnalcık,Fatih Devri Üzerine Tetkik ve Vesikalar,s.93.

¹⁵ H.İnalcık,Fatih Devri Üzerine Tetkik ve Vesikalar,s.95.

¹⁶ H.İnalcık,Fatih Devri Üzerine Tetkik ve Vesikalar,s.95.

¹⁷ H.İnalcık,Fatih Devri Üzerine Tetkik ve Vesikalar,s.82.

¹⁸ H.İnalcık,Fatih Devri Üzerine Tetkik ve Vesikalar,s.103

Sultan Mehmet'in tahta oturduğu bu sırada Halil Paşa uzakça bir yerde durarak padişaha yakın olmaya cesaret edememiş ve bu durum padişahın dikkatini çekerek onu yanına, eski mevkiine davet etmiştir. Bu durumu Dukas'tan naklen Hammer şöyle nakletmektedir:

"İl. Murat'ın vefatı üzerine Halil Paşa bir tatarla keyfiyetten Sultan Mehmet'i haberdar etti. Sultan Mehmet Edirne'ye geldi ve ertesi gün tahta oturdu. Kızlar ağası Şahin ile İbrahim Paşa derhal padişahın yanı başında durdular. İshak Paşa ile vezir-i azam Halil Paşa biraz ötede kalmışlardı. Halil Paşa ikinci defa tahtından cüda etmiş ve uzlet ve menfaya gönderilmiş olduğu için genç padişahın teveccühünden pek de emin değildi.

Sultan Mehmet Kızlar ağasına hitaben: "vezirlerim niçin benden bu kadar uzak duruyorlar? Mutat olan yerinde dursun. İshak Paşa'ya gelince; ben ona Anadolu Valisi sıfatı ile pederimin naş-ı mübarek ini Bursa'ya isal vazifesini tevdi ediyorum" dedi. Halil Paşa şu suretle memuriyetinde ibka olması üzerine padişaha takarrüp ederek elini öptü.¹⁹

Halil Paşa'nın padişaha ilk anda yakın durmamasının sebebi vaktiyle genç şehzade ile aralarında geçen malum olan hadiseler yüzündendi.

Sultan Mehmet tahta geçer geçmez eski vezirleri Zağanos ve Şahabeddin Paşa'ları eski görevlerine iade etti. Halil Paşa'da vezir olarak kalmasına rağmen bütün kuvvet ve kudret özellikle Zağanos Paşa'nın eline geçmiş oldu.

Bununla beraber Çandarlı Halil özellikle ordu içinde hala eski otoritesini muhafaza ediyordu. Halil Paşa ordunun kendisini desteklemesinden istifade ederek bundan sonra da zaman zaman devlet erkânı ve hatta padişahın bile ileri sürdüğü bazı fikirlere katılmayacak ve açıkça cephe alacaktır. Halil Paşa'nın bu tavırlarını özellikle İstanbul muhasarası esnasında sık sık görürüz. Halil baştan beri böyle bir kuşatmaya karşı olduğunu açıkça belirtmiş ve bu konuda yapılan hemen her toplantıda fikrini ısrarla savunmuştur. Belki iyi niyetle söylediği ve hakikaten de doğruluk payının fazla olduğu görüşlerinden dolayı sonunda Çandarlı "gavur dostu" ilan edilecektir. İyi niyetli de olsa onun İstanbul'un fethine karşı çıkması düşmanları tarafından ustalıklı aleyhine kullanılacak ve idam edilmiş de onun bu tutumunun payı biraz daha ağır basacaktır.

Hakikaten Çandarlı İstanbul Muhasarası esnasında anlaşılabilir bir tutumla devamlı olumsuz davranışlar içinde bulunmuş ve bu tutumu kendi aleyhine olmuştur. Halil Paşa'nın İstanbul Fethi'ne karşı oluşunun tek nedeni Hristiyan batı âlemini böyle bir kuşatmanın bir birlik haline getireceği endişesidir. Halil Paşa böyle bir birliğin gerçekleşeceği telaşı içindedir. Âmâ diğer devlet erkânı, özellikle Şahabeddin, Zağanos ve Enveroz Paşalarla ulema hep muhasaradan yanadır ve şehrin bir an önce fethedilmesi taraftarıdır. Bunun yanında Halil Paşa ise fikrinde hemen hemen tek kalmış gibidir. Ama, o buna rağmen fikrinde son ana kadar ısrar etmiş, vaz geçmemiştir. Bu tutumu ise biraz da düşmanlarının tazyikiyle paşanın aleyhinde birer delil olarak kullanılacak ve özellikle paşayı askerinin gözünden düşürmek için kâfi gelecektir. Hatta Halil Paşa'nın Bizans'tan rüşvet bile aldığı yaygarası bile ortalığa yayılarak bu yüzden İstanbul fethine taraftar olmadığı ileri sürülmüştür.²⁰

Çandarlı Halil Paşa'nın fetih öncesinde Bizanslılarla gizli muhaberede bulunduğu iddiasını destekler mahiyette Uzunçarşılı şunları naklediyor:"Fetihten iki gün sonra Perşembe günü muzaffer hükümdar, Fatih Sultan Mehmet ihtişamlı bir törenle Topkapı Surlarından şehre girerek önce Ayasofya Kilisesi'ne ve daha sonra imparatorun sarayına gitti. İmparatorundan sonra Bizans'ın en büyük adamı olan Grandük Naturas'ı davet ederek kendisine iltifat etti. Naturas Rum ve Latin kiliselerinin birleşmelerine karşı çıkan mütehasıb bir Ortodoks'tu.

Sultan Mehmet İstanbul'u teslim etmemelerini ve şu felakete sebep olmalarının sebebini sorması üzerine Natoras cevabında: "Efendim, sana şehri vermek için o kadar salahiyetimiz yoktu. Bundan başka senin adamlarından bazıları söz ile ve mektup ile imparatora haber göndererek; "Korkma, padişah size tahakküm edemeyecektir, "diyorlardı cevabını vermiştir.²¹

İşte Bizans'ın önde gelen adamlarından birinin ağzından çıkan bu ifadelerle birlikte, başından beri fethin aleyhinde olan Halil Paşa'nın tutumu iyice aydınlığa kavuşmuş oluyordu. Buna göre Halil Paşa ile İmparator arasında gizli muhaberenin olduğu tamamen ortaya çıkmaktadır. Nitekim Fatih Sultan Mehmet'te aynı kaniya varmış olacak ki derhal Halil Paşa'yı tutuklatmıştır.

Yine Hadikatü'l-vüzera'da Halil Paşa'dan bahisle: Fatih Sultan Mehmet'in cülusu esnasında daha önceden padişaha karşı yaptığı bazı halleri bilindiği halde af ile muamele edilip yine eski görevine iade edildiği belirtildikten sonra şunları yazmaktadır:

"...amma 857 de İslambol Fethi'ne temşir beste-i azimet olduklarında Boğaz-kesen gal'ası (Rumeli Hisarı) bina olunmamak babında tekevur-ü kurdal rica-i batını suret-i haktan temşite sarf-ı himmet edüp ahz-ı rüşvet ile itham olunduğundan mada tashir-i gal'ada bazı gavail-i beyan ile hılaf'ı rızay-ı hümayun-u suret nema olan...²²

¹⁹ H.İnalçık,Fatih Devri Üzerine Tetkik ve Vesikalar,s. 120

²⁰ Hammer Tarihi,c.II,s.258.

²¹ İ.H.Uzunçarşılı,Çandarlı Vezirilesi,s.78

²² Hadikatü'l- vüzera,s.8

Görüldüğü gibi burada da Halil Paşa'nın Boğaz-kesen kalesinin yapılmasına karşı oluşu, rüşvet almakla suçlanması ve padişahın görüşünün aksine görüş beyan etmesi gibi halleri dile getirerek Halil Paşa'nın idam edilişindeki esbap-ı mucibeyi bu gibi fiillerine dayandırmaktadır.

Halil Paşa'nın İstanbul'un Fethi'ne karşı oluşunun bir nedeni de şöyle açıklanabilir. II. Mehmet'in İstanbul'u fethetmesi durumunda gerek devlet erkânı gerekse halk nezdindeki yönetim otoritesi herkes tarafından kabul edilecek ve böylece tek hâkim olarak askere ve umum-u efkâra karşı padişah kudretini göstermiş olacaktır. Böyle bir sonuç ise Halil Paşa'nın devlet idaresinde ve özellikle de asker içindeki etkisinin sarsılacağı düşüncesiyle o daima fethin aleyhinde bir siyaset izlemeyi tercih etmiş gibi gözükmemektedir. Bu bizim şahsi değerlendirmemiz olup tatbiki hakikati tartışılabilir.

Miri'üt Tevarih de Sultan Mehmet'in (Varna Muharebesi esnasında) hal'i nefsine ağır gelerek sabrettiğini, Sultan Murat ölünce Sultan Mehmet'in tahta geçmesiyle Halil Paşa'nın padişahı çekinmeye başlaması Halil Paşa'yı padişaha hıyanetlik yapmaya cesaretlendirir düşüncesiyle azil ve Yedikule'ye hapis ve işkence ile helak eyledi" deniyor.²³

Danışmed'in de dediği gibi; Halil Paşa meselesi henüz tamamıyla aydınlanmamış, karanlık meselelerden biridir. İhtimal, paşanın idamında her iki sebebin de rolü olmuş olabilir. Ancak, genç padişah II.Mehmet'in devlet idaresinde kendi dışında herhangi bir otoriteye müsaade etmeyeceği yönündeki iradesinin de bu olayda önemli bir etken olduğu gerçeği göz ardı edilmemesi gereken bir husustur.

İstanbul fethinin hemen akabinde 1 Haziran Cuma 1453 (857) de vezaret-i uzma makamından azli üzerine tutuklanan Halil Paşa, Yedikule Zindanı'na atılmış ve burada kırk günlük bir zindan hayatından sonra idam edilmiştir.²⁴

Halil Paşa'nın idamıyla birlikte Osmanlı Tarihi'nde bir dönmeler ve devşirmeler devri başlayacaktır ki, bu vezir-i azmaların birçoğları da görüleceği üzere çeşitli sebeplerden dolayı Halil Paşa'nın akıbetine uğrayacaklardır.

SONUÇ

Osmanlı Devletinin ilk dönemlerinde görülmeyen “**katil hadisesi**” nin II. Mehmet'le birlikte başladığı tarihi bir hakikattir. Çeşitli tarihçiler tarafından bu olayın sebepleri üzerinde birçok mülahazaların yapıldığı da herkesin malumudur. Tarihçilerin konu hakkındaki mülahazalarının başında: yukarıda da ifade edildiği gibi Çandarlı Halil'in, Sultan Murat zamanındaki konumunu kaybetmemek için genç padişahla ilk zamanlardan itibaren ters düşecek birtakım kararlara imza atmış olması görülebilir. II. Mehmet'in bir rivayete göre birinci kez, diğer bir rivayete göre de ikinci kez görevden azledilmesi bu sebeplerin başında gelmektedir. Bununla beraber, Halil Paşa'nın özellikle yabancı kaynaklarca ifade edilen İstanbul kuşatılması esnasında göstermiş olduğu muhalif tutumu ve Bizans'tan rüşvet aldığı iddiaları da bu noktada haklı sebeplerden biri olarak değerlendirilebilir. Ancak, hadisenin gerçekleşmesinde ileri sürülen tüm bu sebeplerin yanında, bu zamana kadar devlet idaresinde bir şekilde varlığını sürdürmüş olan iki başlı yönetim anlayışının, bundan sonraki süreçte devam edemeyeceği gerçeğinin de göz ardı edilmemesi gereken bir husus olduğu kanaatindeyiz.

Tabi ki böylesine önem arz eden bir olayın ortaya çıkmasında birçok amilin etken olduğunu düşünmek mümkündür. Ancak tüm bunların yanında Fatih Sultan Mehmet'in genç yaşında yakalamış olduğu siyasi gücünü devlet idaresine yansıtma arzusu, bu konuda herhangi bir güç paylaşımına yanaşmak istemeyişi de son derece önemli bir etken olarak kendini göstermektedir. Bunun içindir ki, Osmanlı Devleti'nin sınırlarının ötesinde daha geniş coğrafyalarda varlığını göstermesi, komşu devletler arasında söz sahibi olabilmesi ve güçlü bir şekilde siyasi gücünü ortaya koyabilmesi için de, böyle bir uygulamayı hayata geçirmesi gerekliliği anlaşılır gözükmemektedir.

Kuşkusuz, tarih sahnesine daha yeni çıkmış olan genç bir devletin varlığını koruması ve devam ettirebilmesi için her şeyden önce etrafındaki siyasi teşekküllerle sıcak ilişkiler kurması ve birtakım paylaşımlarda bulunması kaçınılmaz görünmektedir. İşte bu nedenlerden dolayıdır ki Osmanlı Devleti de başlangıçta Anadolu'da birtakım beyliklerle birlikte hareket etme gereğini duymuştur. Hatta bu zorunluluk, devlet yönetimini, idarede karşılıklı güç paylaşımı yapma noktasına kadar getirmiştir. Ancak, zaman içerisinde devletin güç ve kuvvet kazanarak gelişmesi ile birlikte, doğal olarak merkezi otoritenin de güçlendiği ve giderek devlete hâkim olmaya başladığı gözlenmektedir.

İşte II. Mehmet'le birlikte devlet idaresindeki yeni anlayışın ve yapılanmanın bu yönde tezahür ettiği görülür. Devlet yönetimindeki bu dönüşümle beraber gücünün zirvesine çıkan padişah iradesi, yönetimdeki birliği tesis ederek gücün paylaşımını ortadan kaldırmayı başarmıştır. Bu durumun tabi bir sonucu olarak da vezirlerin devlet idaresindeki sarsılmaz otoritesi son bulmuştur. Vezir-i azam Çandarlı Halil Paşa'nın katlini de bu zaviyeden değerlendirmek gerektiği kanısındayız.

Daha saltanatının ilk dönemlerinde yaşamış olduğu acı tecrübeler II. Mehmet'in, vezir-i azamların devlet yönetimindeki etkilerini yakinen görmesini sağlamıştır. İşte bu gerçeğin farkına varan Fatih Sultan Mehmet;

²³ Miri'üt-tevarih,s.462

²⁴ Hadikatü'l vüzera,s.9; Münecceimbaşı Tarihi, C.II,s.313.

özellikle ordu içerisinde çok etkili bir güç odağı olan Çandarlı Halil Paşa'yı ortadan kaldırmak suretiyle asker içerisindeki gücünü de pekiştirmiş oldu. İhtimal odur ki dış kaynakların ileri sürmüş olduğu gibi, vezir-i azam Halil Paşa'nın Bizans'tan rüşvet aldığı ve birtakım devlet adamları ile irtibat halinde olduğu iddiası da Halil Paşa aleyhinde kullanılmış olan bir kara propaganda olabilir. Devlet içerisinde birileri tarafından kasıtlı olarak yayılmış olan bu yakıştırmalarla Halil Paşa'nın asker içerisindeki itibarının yok edilmek istendiği de göz ardı edilmemesi gereken bir husustur. Fatih Sultan Mehmet'in bu siyasi manevrası ile oluşan devlet yapılanması, bundan sonraki süreçte idarenin vazgeçilmez bir politikası olarak uzun zamanlar boyunca varlığını devam ettirmeyi başarmıştır. Bu tarihten sonra devlet idaresinde devşirme vezirler dönemi başlamış ve vezaret makamına bir iki istisna dışında bir daha Türk kökenli paşalar getirilmemiştir.

Fatih Sultan Mehmet'in ortaya koymuş olduğu bu uygulama hiç kuşkusuz değişik açılardan olumlu veya olumsuz birtakım değerlendirmelere tabi tutulabilir. Ancak, bu siyasi tercih sonucunda Osmanlı Devleti, bölgesinde sıradan bir devlet olmanın ötesine geçerek, süreç içerisinde İmparatorluk düzeyine yükselmesinin de önünü açmış oldu. Kuşkusuz bu başarıda, Fatih Sultan Mehmet'in siyasi bir deha olarak ortaya koymuş olduğu büyük devlet adamlığı vasfının ne kadar önemli bir etken olduğu da tartışmasız bir gerçektir. Bu bakımdan, genç sultanın daha saltanatının ilk yıllarında devletin geleceği ile ilgili almış olduğu bu kritik kararların ne denli önemli sonuçlar doğuracağı ileriki yıllarda ortaya çıkacaktır.

KAYNAKÇA

Âşık Paşa-zade. Derviş Ahmet Âşıkı, Tevarih'i Ali Osman. Âli Bey neşri, İstanbul.1332.

Danişmend, İ.H.İzahlı Osmanlı Tarihi Kronolojisi, V.cilt.İst.1971.

Danişmend, İ.H.Fatih'in Hayatı ve Fetih Takvimi, Ankara:1953.

Hammer, Devlet-i Osmaniye Tarihi, Tercüme: Mehmet Ata,İst.1329

İnalçık. H.Fatih Devri Üzerine Tetkikler ve Vesikalar, Ankara T.T.K.Yayınevi, 1954

Mumcu, Ahmet, Osmanlı imparatorluğunda Siyaseten Katl, Ankara,1956

Müneccimbaşı, Ahmed Dede, Münecimbaşı Tarihi, II. cilt. Tercüme: İsmail Erunsal (Tercüman 1001 Temel Eser),Tarihsiz.

Mustafa Nuri Paşa, Netayic-ül vukuat (Kurumları ve Örgütleriyle Osmanlı Tarihi), IV. cilt, Sadeleştiren: Prof.Dr. Neşet Çağatay, Ankara: T.T.K.Yayınları,1979

Şamdani-zade, Süleyman efendi, Miri-üt tavarıh,II.cilt,İst.1338.

Osman-zade Ta'ib Ahmed,Hadikatü'l vüzera, ,Freiburg: D.Robischon, 1969.

Uzunçarşılı, İ.H.Çandarlı Vezir Ailesi, Ankara T.T.K. Yayınları,1974.

Uzunçarşılı,İ.H,Osmanlı Tarihi,VIII.cilt, Ankara:T.T.K.Yayınları 1983.

Liderlik Kavramına ve Liderlik Kuramlarına Genel Bir Bakış

An Overview of Leadership Concept and Leadership Theories

ÖZET

Liderlik kavramı, insanlığın var oluşundan itibaren mevcut olan kavramlardan birisidir. İnsanların bir arada yaşama ihtiyaçlarından doğan liderlik kavramı, hayatın her aşamasında tartışılan ve üzerinde araştırmalar yapılan bir konu olmaktadır. Liderlik üzerine yapılan tanımlar incelendiğinde, liderin grup içinde bir kişi olduğu, grup için amaç belirlediği, grup davranışları üzerinde etkili olduğu, grubu yönlendirdiği, grubun amaçlarıyla üyelerin amaçlarını uzlaştırdığı ve bunları da değerlendirdiği görülmektedir. Günümüze kadar yönetim alanında yapılan çalışmalar, liderlik ve liderlik rollerine farklı bakış açıları ve tanımlamalar getirmişlerdir. Liderlik konusu, yönetim alanında araştırma yapan bilim adamları çok yoğun olarak çalıştıkları bir konu olmuştur. Liderlik konusunda 3000'den fazla ampirik araştırma yapılmıştır Bu çalışmada liderlik tanımı ve kuramları incelenerek Yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Lider, Liderlik, Yönetici.

ABSTRACT

The concept of leadership is one of the concepts that has existed since the existence of humanity. The concept of leadership, which arises from the needs of people to live together, is a subject that is discussed and researched at every stage of life. When the definitions on leadership are examined, it is seen that the leader is a person in the group, sets goals for the group, is effective on group behavior, directs the group, reconciles the goals of the group with the goals of the members and evaluates them as well. Studies conducted in the field of management until today have brought different perspectives and definitions to leadership and leadership roles. The subject of leadership has been a subject that scientists who do research in the field of management work very intensively. More than 3000 empirical studies have been conducted on leadership. In this study, the definition and theories of leadership have been examined and interpreted.

Keywords: Leader, Leadership, Manager

GİRİŞ

Yapılan araştırmalar; liderliğin doğuşu hakkında iki görüşe dayanmaktadır. İlk görüşe göre liderlik; doğuştan gelen, çevrenin etkisiyle geliştirilen bir süreç olarak algılanırken; ikinci görüşe göre liderliğin, doğuştan gelmediği toplum ve kültür ürünü olduğu belirtilmiştir. Doğuştan bile olsa, lider uygun zaman ve yerde kendisine gerek duyduğu anda işe yarayacaktır (Uysal, 1997: 190). Liderlik konusunda değişik yazarlarca ileri sürülen bazı önemli tanımlar aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir (Çelik, 2012: 1).

- ✓ Liderlik, grup etkinliklerinin grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir (Bass,1985).
- ✓ Liderlik, lider ile her bir izleyici arasında oluşan çift yönlü bir etkileşimdir (Graen,1976, 116).
- ✓ Liderlik, güçlü bir etkidir (Argyris, 1976, 227).
- ✓ Liderlik, etkili kişisel özelliklere bağlı bir güçtür (Etzioni, 1964).
- ✓ Liderlik, izleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanmadır (Zaleznik, 1977, 267).

Liderliği kişisel bir yaptırım gücü olarak değerlendiren bu ilk dönem tanımlardan sonra, lider ve grup üyeleri arasındaki etkileşimi ve grup üyelerinin de varlığını fark eden sonraki tanımlara bakmak ilginç olacaktır.

Lider örgütsel yol göstericilere (emir, direktif, kararname) mekanik olarak uymanın üstünde ve ötesinde bir etkileme gücüne sahip olan kişidir. Bu anlamda liderlik, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için yeni bir yapı ve prosedür başlatma olarak tanımlanabilir (Erdoğan, 2002: 35). Liderlik insanların hareket ve davranışlarını etkileme sanatıdır. Liderliğin özünde liyakat vardır. Liderlik kendi istek ve iradesini diğer insanlara, onların saygı, güven, itaat ve

bağlılıklarının kazanarak, kabul ettirme yeteneğidir. Lider, grup üyeleri tarafından hissedilen ancak açıklığa kavuşmamış olan ortak düşünce ve arzuları benimsenebilir bir amaç biçiminde ortaya koyan ve grup üyelerinin potansiyel güçlerini bu amaç etrafında faaliyete geçiren kişidir. Liderlik, insanları, ortak bir amaca yöneltme kapasitesi ve isteğidir (Şimşek, 2011: 81). Liderlik kavramını en basit biçimiyle; “izleyenleri harekete geçirmek için yetenek ve bilgileri kullanarak etkileme süreci” biçiminde tanımlayabiliriz. Eren'e göre liderlik; yere ve zamana göre değişen karmaşık bir sistemin belirlediği yönetsel bir rol davranışdır (Yılmaz, 2011: 6).

Faysal Reşitoğlu¹ 
Bircan Toprak Altun² 
Ali Azbay³ 
Sema Reşitoğlu⁴ 

How to Cite This Article

Reşitoğlu, F., Toprak Altun, B., Azbay, A. & Reşitoğlu, S. (2023). “Liderlik Kavramına ve Liderlik Kuramlarına Genel Bir Bakış”, International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:46; pp:2139-2145. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.67807>

Arrival: 21 November 2022
Published: 28 February 2023

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

LİDERLİK

Liderlik, belirli şartlar altında kişisel amaçları veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere, bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996: 181). Liderlik bir anlamda bağlı kişiler üzerinde güç sahibi olma değil, onları etkileme ve yönlendirme sorunudur (Werner, 1993, 223; Akt: Alkın, 2006). Yine liderlik, bir özellikte çok iyi olmak değil, tüm özelliklerin toplamında çok iyi olmak ve karizmasıyla bu özellikleri kendine özgü bir şekilde bütünleştirmektir (Baykal, 2000). Pek çok kişi tarafından farklı şekillerde yapılan liderlik tanımlarının iki ortak yönü dikkat çekmektedir (Çelik, 2004: 188). Liderlik bir grup işlevidir. Bu süreçte en az iki ya da daha fazla kişiyle etkileşimde bulunmaktadır. Liderlik, izleyicilerin davranışlarını bilinçli olarak etkileme çabasıdır.

Erçetin (1998: 5,6) literatürde geçen ve değişik yazarlara ait liderlik tanımlarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır.

C. H. Cooley'e göre liderlik sosyal hareketlerin özelliğinde olabilmektir.

E. F. Mumford'a göre liderlik, sosyal hareketlerin kontrol edilmesi sürecinde, grupta bir kişinin ön plana çıkmasıdır.

F. W. Blackmar'a göre liderlik, tüm grubun gücünü kendi çabalarında ortaya koyabilmektir.

E. L. Munson'a göre liderlik, en az çatışma, en güçlü işbirliği ile insanları başarıya ulaştırma yeteneğidir.

F. S. Chapin'e göre liderlik, grubun işbirliğine özel bir anlam verebilmektir.

C. M. Bundel'e göre liderlik, insanları ikna ederek; onlara istediklerini yaptırabilme sanatıdır.

C. E. Kilbourne, göre liderlik, hayranlık duyulan kişilik özelliklerinin pek çoğuna sahip olduğunu ortaya koymaktır.

G. Terry'e göre liderlik, grup amaçlarının gönüllü olarak gerçekleştirmek için insanları etkileme eylemidir.

J. Lipham'a göre liderlik, örgütsel amaçlara ve hedeflere ulaşmak için yeni bir yapı ve süreçtir.

Liderlik konusunda kuram ve araştırmanın bir sentezini yapma girişiminde bulunan Bowers ve Seashore (1966) liderliğin temel yapısını oluşturan dört boyut ileri sürülmüştür. Bu boyutlar şunlardır (Aydın, 2011: 133):

Destek: Bir bireyin kişisel değer ve önemine ilişkin duygusunu geliştirici davranış.

Etkileşim kolaylaştırma: Grup üyelerini yakın ve karşılıklı doyum sağlayıcı ilişkiler geliştirmeye özendirici davranış.

Amaç vurgulama: Grupta mükemmel bir performans amacını gerçekleştireci coşku ve isteği yaratacak bir davranış.

Çalışmayı kolaylaştırma: Zamanlama, eşgüdüm, planlama gibi etkinlikler ve araç, materyal ve teknik gibi bilgi sağlama yolu ile amacı gerçekleştirmeye yardım edici davranış. Genel çerçevesiyle liderlik, belirli şartlar altında, belirli kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi süreci olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla liderlik, liderin yaptığı işlerle ilgili bir süreçtir (Koçel, 2001: 465).

LİDER KİMDİR?

Lider, grup üyeleri tarafından hissedilen ancak açıklığa kavuşmamış olan ortak düşünce ve arzuları, benimsenir bir amaç biçiminde ortaya koyan ve grup üyelerinin potansiyel güçlerini bu amaç etrafında faaliyete geçiren kimsedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998: 181). Lider, örgütün amaçları doğrultusunda yaşamasını, gelişmesini sağlayan, yaratıcı, başlatıcı kişidir. Lider aynı zamanda, grubun yaşantılarını değerlendirip düzenleyen ve bu yaşantılar yolu ile grubun gücünden yararlanan kişidir. Lider, kritik kararlar verir. Yaratıcı ve başlatıcı kişidir. İyi lider zeki, iyi eğitim görmüş ve alanında deneyimli olmalıdır (Doğan, 2002: 86).

“Liderlikle ilgili yapılan tanımlarda genellikle liderlikle lider arasında kesin bir ayırım yapılmamıştır.” Liderlik olgusu açıklanırken lider kavramı bu sürecin içine işlenmektedir. Oysa Aydın'a göre lider bir bireyi simgelerken, liderlik bir davranış olarak görülmektedir (Çelik, 2012: 2). Eren'e göre liderlik, liderin yaptığı şeylerle ilgili bir süreçtir. Lider ise başkalarını belirli amaçlar doğrultusunda davranışa sevk eden kişidir (Akt. Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998: 182). Shaw'a göre lider kümenin bir üyesi olarak, öteki üyeler üzerinde olumlu etkide bulunan kişidir. Başka bir deyişle lider, küme üyelerinin kendine yaptığı olumlu etkiden daha çoğunu onlara yapabilen küme üyesidir (Akt. Başaran, 1998: 48)

Lideri; belirleyici davranışlar, yeni bir toplum yapısı yaratmak, bu yapıya yön vermek, bu yapının birliği ve kişiliğini etkilemek, bu yapıyı sürdürülebilmek, toplumu başarıya götürmek, toplumsal denge ve yeniliği bağdaştırabilmek, gerektiğinde toplum kalıpları dışına çıkabilmektir (Bursalıoğlu, 2000: 12).

İnsan, liderlik olmadan yalnızca ıssız bir adada tek başına yaşayabilir. İki kişi olurlarsa ve eğer uyumlularsa, büyük ihtimalle idare ederler; hatta gelişme bile gösterebilirler. Eğer üç veya daha fazla insan varsa, mutlaka birinin liderliğe soyunması lazımdır. Aksi takdirde, karmaşa çıkar (Bennis, 2001: 17).

Lider olunmaz, lider doğulur. Toplumbilimciler, liderliği araştırmalarına konu yapınca kadar pek çok kişi böyle düşünürdü. Güçlü sosyal engelleri herhangi bir kişinin lider olmasına olanak vermediği eski dönemlerde, liderlerin hep ayrıcalıklı ailelerden çıkması, o dönemde liderliğin babadan oğula miras kaldığını gösteriyordu. Engeller ortadan kalkıp toplumun her kesiminden insanlar lider oldukça, sağduyumuz bize liderliğin, doğru ailede ya da doğru genlerle doğmaktan daha karmaşık olduğu söylemektedir (Gordon, 1999: 17).

Bu bağlamda, aşağıdaki bölümlerde lider ve yönetici arasındaki farklılıklar, liderlik kuramları ve yeni liderlik yaklaşımları ele alınmıştır.

Lider Ve Yönetici Arasındaki Farklılıklar

Lider tanımları incelenirken lider ile yönetici arasındaki farklılıklar da ele alınmaktadır. Lider ve Yönetici arasındaki farklılıkları, yöneticinin daha çok yapısal durumu koruyup sürdürme eğilimli, liderin ise var olan yapıyı yeni yaklaşımlarla değiştirmeyi amaçlayan kişi olarak vurgulayan Tablo 1 'de verilen ana davranışlarla özetleyebiliriz.

Tablo 1: Yönetici ile Liderin Farkları

Yönetici	Lider
1-Günü kurtarıcı işlere yoğunlaşır: mevcut kaynaklardan faydalanır ve paylaşımını yapar.	1-Mevcut sistemi değiştirmek için uzun vadeli amaçlar oluşturur. Strateji ve taktikler planlar.
2-Denetleyici davranışlar sergiler: üyelerin standart iş davranışlarını sürdürmelerini sağlar.	2-Öncü davranışlar sergiler: üyelerde uzun vadeli amaçlarla uyumlu davranış değişiklikleri yaratmaya çabalar.
3-Örgüt içindeki alt kademeleri yönetir.	3-Tüm örgüte yenilik getirir.
4-Standart uygulamalarla ne zaman ve nasıl meşgul olunacağını sorgular.	4-Standart uygulamaları ne zaman ve nasıl değiştireceğini sorgular.
5.Örgütün oluşturulmuş kültüründen hareket eder.	5.Örgüt için vizyon ve yeni anlamlar yaratır.
6-Ödüller, cezalar ve biçimsel otoriteyi kullanır.	6-Değerlerde, tutumlarda değişiklik için ikna edici davranır ve kişisel deneyim ve örnekleri kullanır.
7-Astlarına yaptıracağı işlerde kontrol stratejilerine güvenir.	7-izleyenlerin değerleri içselleştirmeleri için esin verir.
8-Statüko yanlıdır.	8-Statükoya meydan okur.

Kaynak: (hamilton, 2002: 1; akt. beycioğlu, 2009: 17).

LİDERLİK KURAMLARI

“Liderlik kuramları liderin denetimsel işlevine odaklanmıştır. Liderlikte üç ana konu üzerinde durulmuş olup bunlar; liderin sahip olduğu özellikler, daha iyi liderlik için belirli davranışlar ve liderlikte durumsallığın etkisi”. Bu sayılan özellikler aynı zamanda liderlik kuramlarının üç ana yaklaşım içinde ele alındığını göstermektedir (Akt. Beycioğlu, 2009: 17). Liderlik kuramlarının tarihsel süreç içindeki gelişimi, özellik kuramları, davranışsal kuramlar ve durumsallık kuramları açısından ele alınmış olup, bunlar aşağıda kısaca açıklanmıştır (Çelik, 2012: 7-17).

Özellik Kuramları

Liderlik konusundaki ilk çalışmalar, özellikle zamanın askeri ve bürokratik yöneticilerinin liderlik özelliklerinin incelenmesiyle başlamıştır. Özellikle kuramlarında başarılı ve başarısız liderlerin özellikleri karşılaştırılmaya çalışılmıştır. Yapılan bu karşılaştırmalarda liderlerin belirgin özellikleri ortaya konmuştur. Etkili liderlerin ilgi, yetenek ve kişilik özellikleri açısından etkisiz liderlerden farklı olduğu düşünülmüştür. Özellik kuramının izleyenlerin ihtiyaçlarını göz ardı etmesi, çeşitli özelliklerin görece önemini açıklığa kavuşturamaması ve durumsal faktörleri dikkate almaması, önemli sınırlılıklarını oluşturur.

Davranışsal Kuramlar

Özellik kuramlarının liderliği açıklamada yetersiz kalması, araştırmacıları liderin davranışlarını araştırmaya yöneltmiştir. Davranışçı kuramlar, liderin davranışlarını analiz etmiş, lider davranışlarının temel yönelimini belirlemeye çalışmıştır. Davranışsal kuramlar, lider davranışının iki önemli boyutu üzerinde durmuştur. Bunlar görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik davranışlarıdır.

Durumsallık Kuramları

Her farklı ortamda aynı liderin liderlik özellikleri ve rolleri gösteremeyeceği düşüncesiyle ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım ile ilgili çalışmalar etkili liderliğin, a) izleyenlerin, b) liderin özelliklerinin, c) liderlik biçiminin, d) liderin içinde bulunduğu durumun bir fonksiyonu olduğu görüşünü içermektedir (Erçetin, 2000: 36).

Bu araştırmalar liderlikte belirleyici olanın sadece liderin kişisel özellikleri ve davranışlarının olmadığını ortaya koymuştur. Hoy ve Miskel'e göre durumsallık yaklaşımları, farklı durumlarda etkili olabilecek liderlik davranışlarının önceden kestirilmesinin mümkün olmadığını savunmaktadır. Dolayısıyla bu yaklaşıma göre her ortamda geçerli olabilecek en etkili bir liderlik biçimi yoktur.

LİDERLİKTE YENİ YAKLAŞIMLAR

Liderlikte yeni yaklaşımları aşağıdaki birkaç öne çıkan başlık altında toplamışlardır:

- ✓ Kültürel Liderlik
- ✓ Vizyoner Liderlik
- ✓ Etik Liderlik
- ✓ Öğretimsel Liderlik
- ✓ Dönüşümcü Liderlik

Bir liderlik davranışı tüm durumlarda ve her zaman geçerli olamaz. Liderler amaçları gerçekleştirmek için insanların beklentilerine ve değerlerine ilgili, değişime açık ve yenilikçi davranışlar sergilemelidir. Söz konusu bu özelliklerin birçoğu ise dönüşümcü liderlik kavramı altında toplanmaktadır denilebilir. Dönüşümcü liderlik, temel demokratik değerleri, işbirlikçi örgüt kültürünü, örgüt değerlerini ve en önemlisi örgütsel yenileşme ve dönüşümü ön plana çıkarması bakımından, öğretmen liderliği olgusunun temel dayanakları arasındadır. Bu bağlamda öğretmen liderliğinin daha iyi anlaşılabilmesi için liderlikteki yeni yaklaşımları incelemek, öğretmen liderliğinin temellerinin daha açık bir biçimde anlaşılabilmesine katkı sağlayıcı olabilir (Şişman, 2002: 8).

Kültürel Liderlik

Kültürel liderlik, lider tarafından, örgütün misyon, amaç ve hedeflerinin oluşturulması ve sürdürülmesidir. Kültürel liderlik, liderin personelin sorumluluklarını, rollerini net olarak anlaması, bir toplum duygusunun oluşturulması ve sürdürülmesinde personele yardım etmesi sürecidir. Kültürel liderlik örgütteki bireyler tarafından paylaşılan, ideolojiler, inançlar, değerler ve normlarla çalışanların etkilenmesi sürecidir.

Kültürel liderlik kültürel ve sembolik süreci kullanmayı içerir. Bu süreç iş görenler için ortak anlamlar oluşturur, akademik iş görenlerin doğasını tanımlar. Kültürel liderliği bir cümle ile tanımlamak güçtür. Ancak örgütsel aktörlerin etkileri, dinamik kültürel değerlerin etkisi ve bireylerin düşüncelerinin etkisiyle oluşan örgütsel kültürün lider tarafından işletilmesi olarak ifade etmek mümkündür. Kültürel liderlik işlerin kolaylaştırılması, liderin daha çok diyalog ortamını oluşturması sürecidir (Yıldırım, 2005: 11).

Kültür Latince bir sözcüktür ve sözcük anlamı; “el değmemiş doğanın, insan aklı ve yapıcılığıyla işlenmesi ve yararlı hale gelmesidir (İpşiroğlu, 1991). Sosyal bilimler açısından kültür, teknik bir terimdir ve genellikle bilgi, iman ve adetleri içine alan bir katılım olarak tanımlanır. Kültür kavramı, uygarlık deyimiyle karıştırılmış şekliyle, önceleri insanlığın gelişmesine bağlı olarak düşünülmüş, bir kuşaktan diğerine aktarılan bir toplumsal miras olarak ele alınmıştır (Erdem ve Dikici, 2009: 204).

1980’li yıllarda örgüt kültürü konusunda yapılan araştırmalarla ortaya çıkan kültürel liderlik yaklaşımı, örgütün güçlü ve aynı zamanda esnek bir kültürel yapısının biçimlendirilmesi ve geliştirilmesini amaçlar (Erdoğan, 2002: 40).

Liderliği kültürel çevrenin anlamlı kıldığı, liderin de kültürel çevreye yeni anlamlar kattığı göz önüne alındığında kültürel lider, var olan kültürü koruyup sürdürmek ve yeni bir kültür oluşturmakla görevlidir (Toprakçı, 2002).

Kültürel lider mesajlarını açık bir şekilde vermekle birlikte, önemli varsayımları anlama ve değerleri canlı ve açık olarak sunma konusunda bir yeteneğe sahiptir (Çelik, 2012). Kültür değişimini sağlayan kurumların başında okullar gelmektedir. Bu nedenle okul yöneticisinin kültürel liderlik rolü çok önemlidir. Okul yöneticisi, kültürel bir lider olarak hem mevcut kültürel değerleri iyi şekilde yorumlayıp sunmak, hem de bu kültürel değerlerin kamu yararı adına temsilciliğini yapmakla görevlidir (Çelik, 2000: 28). Mitchell, okul yöneticisinin kültürel liderlik rollerini üç grupta toplamaktadır. Bu roller; yorumlayıcı, sunucu ve resmi rollerdir (Akt: Çelik, 2000: 150). Okuldaki kültürel liderlik sadece öğretmeni değil aynı zamanda öğrenciyi de etkilemektedir (Çelik, 2012).

Vizyoner Liderlik

Liderler, aynı zamanda kurumlarına yeni ufuklar çizebilen insanlardır. Bütün enerjisini öğretmen ve idareciler arasındaki kısır çekişmelere harcayan bir okula yeni gelen bir yönetici için, bu sıkıntıları aşmanın en iyi yolu, yeni hedefler ortaya koymaktır. Mevcut kısır tartışmaların içine girmenin hiçbir anlam ve yararının olmayacağı durumlarda herkesin gözünü çevireceği yeni bir ufuk, mevcut sorunların geri plana atılmasına yardımcı olacaktır. Uzağı gören bir lider bu yolla okulundaki herkesin potansiyelini çok iyi değerlendirerek, onları yaptıklarından çok daha iyisini yapabileceklerine ikna eder (Özden, 2002: 79).

Vizyon, bir örgütün geleceğe dönük resmidir. Vizyoner liderlik, birlikte yeni bir gelecek oluşturmanın merkezinde yer alan bir liderlik yaklaşımıdır. Vizyoner liderlik, örgütün geleceğe yönelik bir vizyon geliştirme, uzun vadeli ihtiyaç ve beklentileri karşılama ve küresel eğilimleri görebilmeye dayalı liderlik yaklaşımıdır (Çelik, 2000: 168).

Liderlik ve vizyonun tıpkı bir sarmal gibi birbiriyle iç içe, birbirini bütünlemektedir. Vizyonu olmayan bir kişinin liderliğinden söz etmek oldukça güçtür. (Erçetin, 2000: 70).

Etik Liderlik

Sergiovanni'ye göre etik liderlik, moral güce dayanarak astlarını etkilemeye yönelik bir liderlik biçimi olarak tanımlanmakta, etik liderliğin en belirgin özelliğinin ise liderliğin güç kaynağının moral güce dayanması olduğu ifade edilmektedir. Greenfield'e göre etik lider, öğretmenler üzerinde güçlü bir etki oluşturan, kendisine ve işine yönelik olarak moral bir bakış açısına sahip olan ve öğretmenlerin iş amaçlarını gerçekleştirmelerine yardım eden kişidir (Çelik, 2000: 229).

Etik liderliğin temel görevleri şunlardır (Crosby, 1999: Akt: Doğan, 2005). İzleyenleri etik, yasa ve normlar konusunda eğitmek, Etik prensiplerin, yasa ve normların özel durumlarda nasıl kullanılacağı konusunda farkındalık düzeylerini arttırmak, Etik prensiplerin, yasa ve normların değişen zamana uyumunu sağlamak, Prensip, yasa ve normlar arasındaki çatışmaları çözmek, Etik prensip, yasa ve normların resmi ve resmi olmayan alanlarda kullanımı ve yapılandırılması konularında çalışmak. Liderlik becerilerinin etik davranışlarla desteklenmesi ve bütünleştirilmesi gerekir. Etik liderler, işgörenlerin etiksel davranışlarını değerlendirmeyi önemli bir eylem olarak görürler. Etiksel davranışlar, kuramsallaşma üzerinde etkili olur (Çelik, 2000: 92).

Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik

1990'lı yıllarda yaygınlaşan, örgütsel yapıda köklü dönüşümü amaçlayan liderlik yaklaşımıdır. Transformasyonel liderler, sadece düşünen, sorgulayan ve risk alan kişiler değil aynı zamanda davranışlarıyla insanlara belli düşünceleri aşıl原因, girişimciliğe ve kendini geliştirmeye uygun ortamlar hazırlayan kişilerdir. Transformasyonel liderlik, bireyin kendi amaçları dışında, grup amaçları doğrultusunda bir bakış açısı kazanması üzerine durur (Erdoğan, 2002: 40).

Transformasyonel liderlik, örgütte ani ve etkili değişimi gerçekleştirmeye yönelik bir liderlik biçimidir. Transformasyonel liderlikte örgütün iç çevresinin denetim ve eşgüdümüne dayalı bir liderlik anlayışından çok, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve yenilikçi bir liderliğe ihtiyaç duyulmaktadır. Bu liderlik biçiminde değişimi destekleyen yen, örgütsel değerler geliştirme önem kazanmaktadır (Çelik,2012: 141).

Dönüşümcü (transformasyonel) liderliği anlamak için, sürdürümcü (transaksiyonel) liderlik ile karşılaştırarak bu liderlik yaklaşımına bakmak daha etkili olacaktır. Sürdürümcü liderler, performansa göre ödül veya ceza verme, sisteme itaat, mevcut yapıya dayalı bir gelişim gibi davranışlar göstermektedirler. Bu yaklaşımda kısa süreli zamana dayalı yönelim, kurallar ve yönergeler, dikey iletişim, somut hedefler, makamdan kaynaklanan güç, aşırı uyum gibi unsurlar yer alır (Erdoğan, 2002: 41).

Düşünsel temelleri Burns'ın çalışmalarına dayanan Transformasyonel liderlik kuramı, bass tarafından tartışmaya açılmıştır. Kuramda, liderin izleyenler üzerindeki etkisi ele alınmıştır. Transformasyonel liderin, izleyenleri lidere güvenirliler inanırlar, bağlılık ve saygı duyarlar. Lider ;

Görevlerinin ve görevini iyi bir performansla başarmalarının önemini çok daha fazla farkına varmalarını sağlar.

Örgütün veya grubun amaçlarını gerçekleştirirken kendilerine, gelişmelerine, başarılarına ilişkin, algılarını, ilgilerini çok daha olumlu kılar. Çok daha üst düzeyde gereksinimlerinin karşılamanın ancak örgütsel amaçlara ulaşarak mümkün olacağına inandırarak, izleyenleri değiştirir ve güdüler. Bass, ilk kez kuramını tartışmaya açtığında Transformasyonel liderliğin 1) Karizma 2) Entelektüel Uyarım 3) Bireye saygı olmak üzere üç önemli davranışsal öğesi olduğunu ileri sürmüştür (Erçetin, 1998: 57). Meindl göre; 1990'ların başında Transformasyonel liderlik, liderlik sahnesinin merkezinde yer almaya başlamıştır. Sonuçta Transformasyonel liderlik, karizmatik liderlik teorisinin bir versiyonu olarak güncelleştirilmiştir (Çelik, 2012: 143).

Dönüşümcü liderliği karizmatik liderliğin bir alt unsuru olarak değerlendiren kuramcılarda olmuştur. Ancak, dönüşümcü liderliğin kuramını ilk ortaya atan Bass, dönüşümcü liderlikte karizmanın gerekli ama yeterli olmadığı

gerekçesiyle, karizmatik liderliği dönüşümcü liderlik kapsamında ele almıştır. Buna örnek olarak film yıldızları, sanatçılar gibi karizması olan ama sistematik bir dönüşüm etkisi yaratamayan kişileri vermiştir (Erçetin, 2000: 59).

Transformasyonel liderler, sadece düşünen, sorgulayan ve risk alan kişiler değil, aynı zamanda davranışlarıyla insanlara belli düşünceleri aşıl原因 kişilerdir. Transformasyonel liderler geleneksel bürokraside girişimciliğe ve kendini geliştirmeye uygun bir iklim oluştururlar ve yüksek düzeyde bir enerjiye sahiptirler (Çelik, 2012: 145). Norrise göre; Transformasyonel liderler, ikna etme yeteneklerini kullanarak insanların belli kurallara uyum sağlamaları için gerekli koşulları hazırlarlar. Onlar, yönlendirdikleri bireylerin, doğal bir gelişim süreci içinde saygı ve bağlılık göstermelerini özendirirler. Kendini izleyenlere yönelik olarak, gerçek bir dikkat ve ilgi gösterirler (Akt. Çelik,2012: 145). Bass, dönüşümcü liderin şu özelliklerini vurgulamıştır (Akt. Erçetin, 2000 : 57-59):

Karizma: Liderle kimliğini bulan güçlü duygular uyandırarak izleyenleri etkileyebilme sürecidir.

Entelektüel Uyarım: Problemlerin daha fazla farkına varmalarını farklı, yeni bir bakış açısıyla problemleri görebilmelerini sağlamak için izleyenleri etkileyebilme sürecidir.

Bireye Saygı: izleyenlere, bilgi ve deneyimlerini geliştirerek destek sağlama özendirme sürecidir.

Esinlendirme: Vizyon oluşturma, vizyonu iletme, izleyenlerin çabalarına semboller kullanarak yoğunlaşma ve uygun davranışlar için model olma ve oluşturma sürecidir. Daha öncede belirtildiği gibi dönüşümcü liderliği açıklarken sürdürümcü lider özellikleriyle kıyaslama yapılarak bu olguya yaklaşmak doğru olacaktır.

Bass'a göre kendi ihtiyaçlarını grubun ihtiyaçları önünde görme, iş görenleri harekete geçirme, grubun misyon ve amaçlarını kabul etme ve iş görenlerle ilişkileri geliştirme, dönüşümcü liderliğin yüksek performansı olarak görülmektedir. Dönüşümcü liderlere göre başarıya ulaşmanın bir ya da birden fazla yolu vardır: Onlar belki izleyicilerin gözünde karizmatik kişilerdir ve izleyicilere ilham kaynağı olurlar. Dönüşümcü liderler kendilerini izleyenlerin duygusal ve entelektüel ihtiyaçlarını karşılarlar (Akt. Çelik, 2012: 147).

Transformasyonel liderin birinci ve belki de en önemli özelliği bir vizyon geliştirmesidir. Vizyon, örgütün gerçekleştirebilecek geleceğinin arzu edilen zihinsel resmidir. Transformasyonel liderin ikinci önemli özelliği, insan ihtiyaçlarını önceden kestirmesidir. Transformasyonel liderin üçüncü bir özelliği, güçlü bir kişisel değerler setine sahip olmasıdır (Çelik, 2012: 157).

Öğretimsel Liderlik

Etkili okul araştırmalarında yöneticinin etkili lider, özellikle de sınıf öğretmenlerinin öğretim lideri olmaları gerektiği açıklanmıştır. Öğretimsel liderliği diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özellik; öğrenci, öğretmen ve öğretim programlarının yer aldığı öğretim süreçleriyle doğrudan ilişkili olan ve okulda ahenkli bir öğretim ortamı oluşturmayı amaçlayan bir liderlik olmasıdır (Akgün, 2001: 7).

Sınıf yönetiminde öğretmenin gösterdiği öğretimsel liderlik davranışları sınıfın ve okulun amaçlarını gerçekleştirme, eğitim ve öğretim etkinliklerinin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi ve olumlu öğrenme ikliminin oluşturulmasını sağlar. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirip getirmediği önemli görülmektedir (Buyrukçu, 2008: 6).

Genel olarak öğretim liderliği, okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemekte kullandıkları güç ve davranışları ifade etmektedir (Şişman, 2002: 58). Okul yöneticisinin sergilediği güçlü öğretimsel liderlik davranışları şunlardır (Çelik, 2012: 37-38); 1-Program ve öğretimdeki öncelikli konuları belirleme,

2-Okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesine kendisini adanma, 3-Okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için gerekli kaynakları sağlama ve kullanma yeteneğine sahip olma, 4-Öğretmenler, öğrenciler, veliler ve toplumun beklentilerini karşılayacak olumlu bir iklim oluşturma, 5-Doğrudan öğretim politikasını geliştirici bir lider olarak şu görevleri yapar: Öğretmenlerle iletişim kurma, Personel geliştirme etkinliklerine katılma ve bu etkinlikleri destekleme, Yeni öğretim stratejilerinin kullanılmasını özendirme, Değişik öğretim materyalleri sağlama, Sürekli olarak öğrencileri okul başarısını artırma doğrultusunda geliştirme ve öğretmen etkililiğini sağlama, Uzun vadede okulun amaçlarına uygun olarak açık bir vizyon geliştirme, örgütsel amaçlarla özdeşleştiğini öğretmenlere yansıtma ve amaçlara ulaşma başarısını gösterme, Okulun karar verme sürecinde grupların ve ilgili birimlerin görüşlerini alma, Etkili materyal sağlama ve kullanma, öğretmenlerin akademik başarılarını artırmak için onlara zaman ayırma ve gerekli desteği sağlama, Kıt bir kaynak olarak zamanı etkili bir şekilde yönetme ve öğrenme sürecini bozucu faktörleri en aza indirerek düzen ve disiplin oluşturma. Etkili okul yöneticisi, öğretmenlerin öğretimsel standart sistemini açıkça belirtir. Okul yöneticisi aynı zamanda öğretimi değerlendirme ve program geliştirme konusunda da koordinasyon görevini üstlenir. Öğretimsel program, esnektir ve genel bir içeriğe sahiptir. Öğretim programları zaman açısından uygun olmalı, öğrencinin aktif katılımını sağlamalı; doğruları, özendiricileri ve geribildirimi açıkça göstermelidir. Öğretmen ders planında her öğrencinin yüksek başarı beklentisini karşılayacak bir iklimi, öğrencilerle birlikte oluşturmaya çalışmalıdır (Çelik, 2012: 39).

SONUÇ

Liderliği kişisel bir yaptırım gücü olarak değerlendiren ilk dönem tanımlardan sonra, lider ve grup üyeleri arasındaki etkileşimi ve grup üyelerinin de varlığını fark eden sonraki tanımlara bakmak ilginç olacaktır. Lider örgütsel yol göstericilere mekanik olarak uyanın üstünde ve ötesinde bir etkileme gücüne sahip olan kişidir. Yeni liderlik yaklaşımları daha çok liderliğin ahlaki ve kültürel boyutunun altını çizmektedir. Bu yaklaşımlara göre liderlik belli bir bağlamda değerlendirilmelidir. Vizyon bu yaklaşımlar için önemli bir kavramdır. Liderin özellikle de geleceğe ilişkin bir vizyon sahibi olması gerekmektedir. Liderler ahlaki konularda da birer esin kaynağı oluşturmalıdır. Lider, izleyenlerle sürekli ve ilerleyen bir etkileşim süreci oluşturmalı, izleyenlerin temel inanç ve değerlerinin oluşturduğu örgüt kültürünü göz ardı etmemelidir.

KAYNAKÇA

- Alkın, M. C. (2006). Liderlik özellik ve davranışlarının belirlenmesi ve konuyla ilgili olarak yapılan bir araştırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi.
- Akgün, N. (2001). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği, Yayınlanmamış Doktor Tezi, A. İ.B.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu
- Aydın, M. (2011). Çağdaş Eğitim Denetimi. Ankara: Hatipoğlu Yayınları
- Başaran, İ. E. (1992). Eğitim Yönetimi. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Baykal, A. N. (2000). Mustafa Kemal Atatürk'ün Liderlik Sırları. İstanbul: Siste Yayıncılık
- Bennis, W. (2001). Bir Lider Olabilmek. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Beycioğlu, K. (2009). İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya
- Bursalıoğlu, Z. (2000). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2000). Okul Kültürü ve Yönetim. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2004). Liderlik Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2012). Eğitimsel Liderlik. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Doğan, E. (2002). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. Ankara: Academy Plus Yayınevi.
- Doğan, S. (2005). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Kullandıkları Çatışma Çözüm Stratejileri Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Erdem, O. & Dikici A. (2009). Liderlik Ve Kurum Kültürü Etkileşimi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 8(29):198-213-
- Erdoğan, İ. (2002). Okul Yönetimi Öğretim Liderliği. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erçetin, Ş. (1998). Lider Sarmalında Vizyon. Ankara: ÖnderYayıncılık.
- Gordon, T.(1999). Katılımcı Yönetimin Temeli, İstanbul : Sistem Yayıncılık.
- Koçel, T. (2001). İşletme Yöneticiliği. İstanbul: Beta Yayınevi
- Özden, Y. (2002). Eğitimde Yeni Değerler. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Sabuncuoğlu, Z. & Tüz, M. (1996). Örgütsel Psikoloji. Bursa: Ezgi Kitapevi Yayıncılık.
- Şişman, M. (2002). Öğretim liderliği. Ankara: Pegem Yayınları
- Şimşek , Ş. (2011). Yönetim ve Organizasyon. Konya: Eğitim Kitapevi Yayınlar. Toprakçı, E. (2002). Sınıf Örgütünün Yönetimi. Ankara: Ütopya Yayınevi
- Uysal, F. (1997). Amir-Yönetici – Lider Üçgeni,21.yy. Liderlik Sempozyumu. Deniz Harp Okulu-Tuzla.
- Yıldırım, B. (2005) Eğitim Örgütlerinde Kültürel Liderlikle Meslek Ahlakı İlişkisi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13: 218-238
- Yılmaz, A. (2011) İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranış Düzeyleri İle Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Cilt 17, Sayı 2, s: 297-394.

Okul Yöneticilerine Göre Lider Okul Yöneticilerinde Bulunması Gereken Özelliklerin Belirlenmesi

Determining the Characteristics of Leader School Administrators According to School Administrators

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı lider okul yöneticilerinde bulunması gereken özellikleri okul yöneticisi görüşlerine göre belirlemektir. Araştırma temel nitel araştırma desenine göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında ilk ve orta dereceli okullarda okul yöneticisi olarak görev yapan 12 yönetici oluşturmaktadır. Bu çalışma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formuna yönelik literatürdeki bilgiler çerçevesinde araştırmacı tarafından görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formunda araştırma soruları çerçevesinde katılımcılara 4 soru sorulmuştur. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bazı sonuçlarına göre: Okul yöneticilerinin yöneticilik özellikleri olarak iletişim becerisi gelişmiş, bilgi ve donanımı olan, adaletli, vizyon sahibi, işbirliği yapabilen, planlı, zamanı yönetebilen, kriz yönetebilen, liyakat sahibi, rehberlik edebilen, motive edebilen, çözüm odaklı olmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Lider, Okul, Okul Yöneticisi

ABSTRACT

The main purpose of this study is to determine the characteristics that should be found in school leaders according to the views of school administrators. The research was conducted according to the basic qualitative research design. The study group of the research consists of 12 administrators working as school administrators in primary and secondary schools in the 2022-2023 academic year. Within the scope of this study, an interview form was prepared by the researcher within the framework of the information in the literature on semi-structured interview form. In the prepared interview form, 4 questions were asked to the participants within the framework of the research questions. Descriptive analysis method was used to analyze the data obtained in the study. According to some results obtained from the research: School administrators should have advanced communication skills, knowledge and equipment, justice, vision, cooperation, planning, time management, crisis management, merit, guidance, motivation, solution-oriented.

Keywords: Leader, School, School Administrator

GİRİŞ

Son yıllarda bilim insanları liderlik alanında kapsamlı çalışmalar yürütmüşlerdir. Konuyla ilgili çok sayıda araştırmanın bir sonucu olarak literatürde çeşitli liderlik tanımları ortaya konmuştur. Bu tanım çeşitliliği, akademisyenlerin liderliği yeni açılardan ve çeşitli toplumsal ve kişisel faktörleri göz önünde bulundurarak tanımlama çabalarının bir sonucudur (Taşkiran, 2010). Koçel (2018), farklı akademisyenlerin kendi görüşlerine bağlı olarak farklı liderlik tanımlarına sahip olduğunu iddia etmektedir. Keçecioglu (1998) liderliğin çoğunlukla kişisel özelliklere dayanan etkili bir bileşen olduğunu ileri sürmektedir. Liderlik, bir örgüt içinde karar verme ve bu kararları uygulama kapasitesidir. Stogdil'e (1974) göre liderlik, hedefler yaratmayı ve ekip üyelerini bu hedeflere ulaşmaları için cesaretlendirmeyi gerektirir. Çelik (2003) liderliği, grubun hedeflerine ulaşması için grup üyelerini ikna etme ve etkileme kapasitesi olarak tanımlamıştır. Drucker'ın (2012) ifadesiyle liderlik, örgüt üyelerine bir vizyon sağlayarak ve onların belirli yeteneklerini geliştirerek, performanslarını alışlagelmiş seviyelerinin ötesine taşımalarına olanak tanımaktır. Davis & Newstrom'a (1993) göre liderlik, başkalarını gönüllü olarak hedeflere ulaşmak için çaba göstermeye ikna ve teşvik etme eylemidir. Kreitner (2008) liderliği, lider özellikleri gösteren bireyin örgütsel hedeflere ulaşmak için örgüt üyelerinin gönüllü katılımını sağladığı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu süreç karşılıklı sosyal iletişim yoluyla gerçekleştirilir. Jaques ve Clement'e (1994) göre liderlik, belirlenen hedeflere etkili bir şekilde ulaşmak için insanların yeteneklerini ve adanmışlıklarını harekete geçirme sürecidir. Kayalar ve Zmutaf (2009) liderliğin daha büyük bir sorunun çözüm sürecine aktif olarak katılmak olduğunu ileri sürmektedir. Celep'e (2004) göre lider, grup üyeleri tarafından hissedilen ancak gün yüzüne çıkmamış genel görüş ve istekleri ortaya koyarken, grup üyelerinin yeteneklerini bir hedef doğrultusunda gerçekleştiren kişidir. Fiedler'e (1967) göre lider, hedef odaklı çalışmayı organize eden ve gerekli motivasyonu sağlayan kişidir. Bu fikrin sosyal yaşamda önemli olduğu bilinmektedir, çünkü insan doğasında bir sebepten dolayı takip etmek ya da lider olmak vardır. Bu nedenle,

Engin Yiğit¹ 
Alim Kılçar² 
Halil Alaylı³ 

How to Cite This Article

Yiğit, E., Kılçar, A. & Alaylı, H. (2023). "Okul Yöneticilerine Göre Lider Okul Yöneticilerinde Bulunması Gereken Özelliklerin Belirlenmesi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:46; pp:2146-2155. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.67813>

Arrival: 21 November 2022
Published: 28 February 2023

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

büyüklüğü, nüfusu veya ortak amacı ne olursa olsun her topluluğun bir lideri vardır. Bir liderin hangi niteliklere sahip olması gerektiği ya da liderlik becerilerinin neler olduğu zaman içinde pek çok farklı yöntem ve bakış açısının konusu olmuştur. Bu bakış açısı ve taktik çeşitliliğinin bir sonucu olarak örgütsel hedefler genellikle benzerdir, ancak bu hedeflerin tanımları zaman içinde değişmiştir (Kaya, 1999). Bazı çalışmalar liderlik kavramını kişisel özellikler ve fiziksel nitelikler açısından ele alırken, bazıları da liderliği farklı faaliyetler açısından ele almıştır. Bunlara ek olarak liderlik, bir kişinin oynayabileceği geçici bir işlev olarak görülmüştür.

Çalışanların yeteneklerini geliştirme becerisi ve yönetimin yaratıcı zihniyeti, işletmelerin verimliliği ve hedeflerine ulaşması için temel bileşenler olarak görülmektedir (Visagie, Linde ve Havenga, 2011). Bu gerçek, hızla değişen ve genişleyen toplumlarda deneyimli yöneticilere duyulan ihtiyacın artmasını gerektirmektedir (Livingston, 1998). Yöneticilerin sahip olması gereken yeterlilikler, özellikle çeşitli toplumsal beklentilerin ve isteklerin artan talepleri ışığında daha çeşitli hale gelmiştir. Sonuç olarak, firmalar yönetici yeteneklerine daha fazla önem vermeye başlamıştır (Lado & Wilson, 1994). Yüksek eğitilmiş, yetenekli ve yetkin yöneticilerin işletmelerin başarılarında önemli bir etkisi olduğu giderek daha fazla kabul görmektedir (Snell ve Dean, 1992). Çalışanların beceri ve yetkinliklerini örgütsel hedefler doğrultusunda kullanmaları ve işletmelerin bunu kıyasıya bir pazarda kendi avantajlarına kullanmaları giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, yöneticilerin çalışanların bilgi, uzmanlık ve uzmanlıklarını kurumun hedefleri doğrultusunda kullanmalarını sağlamada önemli bir rol oynadıkları göz önüne alındığında, kurumların etkili yöneticilerin sahip olması beklenen nitelikleri belirlemeleri kritik önem taşımaktadır.

Colins (2001), örgütsel başarı ve yönetici davranışı arasındaki bağlantıyı tespit etmek için yaptığı araştırmada çok sayıda işletmeyi incelemiş ve en iyilerini bulmaya çalışmıştır. Araştırma, şirket türü ne olursa olsun, yöneticilerin bazı özellikleri ve referansları paylaştığını ortaya koymuştur. Kalıcı değişimi başarabilen firmaların en önemli özelliğinin, yöneticilerinin liderlik yeteneklerine sahip olması olduğu keşfedilmiştir. Bu kişiler kişilik açısından Etkili örgüt liderlerinin temel özellikleri arasında değişimi başarılı bir şekilde yönetme, çalışanların mesleki gelişimini destekleme, örgütsel etkinliği sürdürme ve örgütsel kapasite oluşturarak örgütün rekabet ortamında daha avantajlı bir konuma gelmesine rehberlik etme becerisi olduğu söylenebilir (Bergstrom, 2012). Wang ve Lin'e (2011) göre, yöneticiler örgütsel kaynaklar, bunların kapasitesi ve çalışanların temel yetkinlikleri arasında bir bağlantı kurarsa, örgüt başarılı olmak için daha iyi bir konumda olacak ve insan kaynaklarını hedeflerini ilerletmek için daha etkili bir şekilde kullanabilecektir. Yetenekler ve örgütsel başarının nasıl ilişkili olduğunu vurgulamak Prahalad ve Hamel'e (1990) göre, liderlerin sahip olması gereken yetkinlikler, şirketin hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmak için özellikle yararlıdır. King, Fowler ve Zeithaml'a (2001) göre, bir yöneticinin yeteneklerini belirleme, geliştirme ve kullanma süreci, herhangi bir işletmenin başarısına güçlü bir şekilde bağlıdır. Geçmişle kıyaslandığında, kuruluşlar hizmetleri ve ürünleri açısından daha küresel bir ölçekte faaliyet göstermektedir. Buna ek olarak, teknolojik gelişmeler, işgücü çeşitliliği, çalışan ve tüketici beklentileri liderleri organizasyonlarının başarısını sağlamak için organizasyonel kapasite oluşturmaya ve yeni stratejiler tanımlamaya zorlamaktadır (Ulrich, Brockbank, Johnson, Sandholtz, & Younger, 2008). İş tanımlarını, iş analizlerini ve iş niteliklerini değiştirerek, liderlerin örgütsel süreçleri yeniden inşa etmeleri mümkün görünmektedir (Bergstrom, 2012). Dubois ve Rothwell (2004), bir iş için gerekli olan niteliklerin, istenen performansın kabul edilebilir ve tutarlı bir şekilde gösterilmesi için çok önemli olduğunu ileri sürmektedir. alçakgönüllülük, kariyer açısından ise hırs sergilemektedir.

Bir toplumda eğitim asla durağan kalmaz. Fikirler, yaklaşımlar ve inançlar her zaman evrim geçirir. Okul müdürü değişen sosyal yapıya uyum sağlamalıdır. Bir okul, toplumsal standartları karşılayamazsa etkili bir şekilde işleyemez. Başarılı okul yöneticileri, kaynakları akıllıca kullanarak öğrenci performansını optimize etmeye ve öğretim etkinliğini artırmaya çalışırlar (Çelik, 2000). Eğitim sadece sınıfta gerçekleşen bir süreç değildir. Okulun yanı sıra aile de iyi bir eğitimin başarılması için çok önemlidir. Ev, bir çocuğun eğitiminin sınıf dışında en başarılı olduğu ortamdır. Aile ve okul arasında eğitim açısından sağlam bir ortaklık kurulması bu nedenle çok önemlidir. İyi bir eğitim ve öğretimin gerçekleşmesi için eğitimciler ve ebeveynler arasında ortaklık kurulmalıdır. Çocukların dünyaya getirilmesi ve yetiştirilmesi söz konusu olduğunda hem aile hem de okul aynı hedefler doğrultusunda çalışır. Bu nedenle birbirleriyle etkileşim içinde olmaları son derece doğaldır. Güçlü bir okul-aile bağının kurulması eğitim ve öğretim faaliyetlerini geliştirir (Erdoğan, 2000). Özellikle okul yönetimi alanında, dış güçler iç güçlerden daha baskındır. Okul yöneticisinin üstünlük imajından liderlik imajına geçmesi zor olsa da, belirli koşullarda mümkündür. Bunlardan ilki, eğitim çabasının temel ilke ve isteklerini kabul etmek ve somutlaştırmaktır. Okul yöneticisinin liderlik sorumluluklarından bazıları, işbirliğinin önemi, kişinin değeri, okulun etkililiği ve öğrencilerin gelişimi gibi belirli değerler tarafından belirlenir. İkincisi, okulun öğrencilerinin ihtiyaçları ile amaçları arasında denge kurabilen bir yönetici ve organizatör olmaktır. Üçüncüsü, okulda kişiler arası samimi ilişkilerin gelişebileceği bir ortam oluşturmak ve bunu sürdürmektir. Lider yönetici, hedeflerine ulaşmasına yardımcı olacak diğer kişileri motive etmek, eğitmek, geliştirmek ve etkilemek için astları, üstleri, aynı seviyedekiler ve okul örgütünü etkileyen yakın ve daha geniş çevredeki diğer kişilerle etkileşim kurmak için gerekli kişilerarası becerilere sahip olmalıdır (İlgar, 2005). Bu kapsamda çalışmanın amacı lider okul yöneticilerinde bulunması gereken özellikleri okul yöneticisi görüşlerine göre belirlemektir. Bu temel amaç altında araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

Okul yöneticileri kendilerini lider olarak görmekte midir?

Okul yöneticilerine göre lider okul yöneticilerinin kişilik özellikleri nasıl olmalıdır?

Okul yöneticilerine göre lider okul yöneticilerinin yöneticilik özellikleri nasıl olmalıdır?

Okul yöneticilerine göre lider okul yöneticilerinin eğitim öğretim faaliyetlerine ilişkin özellikleri nasıl olmalıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma temel nitel araştırma desenine göre yürütülmüştür. Nitel araştırmalarda amaç araştırma sonuçlarından genelleme yapmak değil incelenecek olgu ya da olayı ifade edecek bütün bir resme ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Merriam (2018)'a göre bir kimse fenomenolojik, gömülü teori, öyküsel analiz veya etnografik çalışma yapmayı sadece nitel bir araştırma da yapabilir. Nitel araştırmaların temel özelliği kişilerin gerçekleri sosyal dünyalarındaki etkileşimlerinde nasıl anlamlandırdıkları üzerine yoğunlaşmasıdır. Temel nitel araştırma deseni çalışma grubunun olaylar ya da durumlarla ilgili yaşantılarını, düşüncelerini olduğu biçimde ortaya koymaya çalışan araştırmalardır. Araştırmacı burada bir olgunun anlamını söz konusu olguyu deneyimleyenlere göre anlama uğraşına girer. Araştırmacı araştırmasında incelenecek olguyu deneyimleyenlerin bakış açısını, düşüncelerini ve görüşlerini yansıtmaya çalışır. Fenomenolojik desende ise araştırmacı fenomenin yapısını anlamaya çalışır. Temel nitel araştırmada araştırmacılar insanların yaşamlarını nasıl yorumlayıp, dünyalarını nasıl inşa ettikleriyle ve deneyimlere kattıkları anlamlarla ilgilenirler.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında ilk ve orta dereceli okullarda okul yöneticisi olarak görev yapan 12 yönetici oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi düşünülerek her okul kademe deneyimine ulaşabilmek için amaçlı örneklem seçim yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik yöntemine göre seçilmiştir. Nitel araştırmalarda, küçük örneklem gruplarında seçilen örneklem üzerinde derinlemesine araştırma yapmak amaçlanır ve bu sebeple amaçlı örneklem seçimi tercih edilir (Miles ve Huberman, 2015). Belirlenen bu okullar kolay ulaşılabilir olması, farklı sosyoekonomik ve kültürel çevrede yer alması gibi değişkenler göz önünde bulundurularak daraltılmıştır. Belirlenen bu okullara yapılan ziyaretlerde gönüllü katılımcıların bulunmaması sebebi ile değişikliğe gidilerek benzer şartları taşıyan okullara ziyaretler yapılmıştır. Seçilen okullara araştırmacı tarafından yapılacak görüşmelerden önce ziyaret yapılmıştır. Yapılan ziyaretlerde okul müdürü veya okul müdür yardımcısına araştırmanın içeriği ile ilgili bilgilendirme yapılmış görüşme yapmak için sözel izin alınmıştır. Araştırmaya katılanların demografik değişkenlerine ilişkin bilgiler aşağıda verilen Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Erkek	İngilizce Öğretmeni	40	18	Yüksek Lisans
K2	Kadın	İngilizce Öğretmeni	33	9	Lisans
K3	Kadın	Rehber Öğretmeni	33	8	Lisans
K4	Erkek	Sınıf Öğretmeni	49	21	Lisans
K5	Erkek	Sınıf Öğretmeni	42	19	Yüksek Lisans
K6	Kadın	Sınıf Öğretmeni	45	25	Lisans
K7	Kadın	Sınıf Öğretmeni	49	27	Lisans
K8	Kadın	Sınıf Öğretmeni	49	27	Lisans
K9	Kadın	Sınıf Öğretmeni	55	33	Lisans
K10	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	30	8	Lisans
K11	Erkek	Sınıf Öğretmeni	43	22	Yüksek Lisans
K12	Kadın	Sınıf Öğretmeni	48	27	Lisans

Tablo 1'de verilen katılımcıların profili incelendiğinde, çalışmada 4 erkek 8 kadın öğretmenden oluştuğu görülmektedir. Branşları bakımından çalışmada 2 İngilizce öğretmeni, 1 rehber öğretmen, 1 okul öncesi öğretmeni ve 8 sınıf öğretmeni yer almıştır. Yaşları bakımından katılımcıların genel olarak 30-55 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Kıdem süreleri bakımından ise en az 8 yıl, en fazla 33 yıllık kıdeme sahip öğretmenler çalışmada yer almıştır. Eğitim durumları incelendiğinde 3 öğretmen yüksek lisans ve diğer 9 öğretmen ise lisans mezunu olduklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Araçları Ve Verilerin Toplanması

Nitel araştırmalarda veri toplama araçlarından biri de görüşmedir. Görüşme ile bireyin olgu veya olaylara yönelik görülemeyen tecrübe, tutum, fikir, yorumları görünür ve anlaşılır kılınır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalarda yapılacak görüşmelerin amacı bireylerin iç dünyasına ulaşarak ilgili olgu veya olaylar karşısındaki bakış açısını anlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Temel nitel araştırma deseninde veriler görüşmeler, gözlemler veya doküman analizi ile toplanır (Merriam, 2018).

Patton (2014), sohbet tarzında görüşme, görüşme formu yaklaşımı ile yapılan görüşme ve standartlaştırılmış açık uçlu görüşme olmak üzere üç tür görüşme yönteminden bahseder. Bu çalışmada görüşme formu yaklaşımı ile görüşme yapılmıştır. Görüşme formu yaklaşımında araştırmacı görüşme yapacağı konuya bağlı olarak önceden hazırladığı soruları sorar ancak bunun yanında konu ile ilgili daha derinlemesine bilgi alabilmek için formda yer vermediği soruları da sorabilir. Bu görüşme yaklaşımında soruların hazırlanan formda belirtilen sıra ile sorulması gibi bir kural söz konusu değildir. Görüşme formu yaklaşımı araştırmacıya esneklik ve özgürlük tanıyarak, araştırmacının görüşmenin akışına göre soru sırasında değişiklik yapmasına izin verir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu çalışma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formuna yönelik literatürdeki bilgiler çerçevesinde araştırmacı tarafından görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm katılımcıların demografik özelliklerinin belirlenmesine yönelik sorulardan, ikinci bölüm ise araştırma sorularına yönelik olarak oluşturulan sorulardan oluşmaktadır. Uzman görüşleri alındıktan sonra iki öğretmen ile ön görüşme yapılmıştır. Yapılan ön görüşmeler neticesinden bazı soruların anlaşılabilirliğini arttırmaya yönelik düzeltmeler yapılarak araştırmanın veri toplama aracı olan görüşme formu uygulama yapmaya hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan görüşme formunda araştırma soruları çerçevesinde katılımcılara 4 soru sorulmuştur. Görüşme sonunda elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliği arttırmak için veriler dört katılımcıya sunularak okumaları ve teyit etmeleri sağlanmıştır. Katılımcıların, elde edilen verileri teyit ederek değişiklik yapmadıkları görülmüştür. Ayrıca elde edilen bulguları destekleyecek şekilde doğrudan alıntı cümlelerine yer verilerek araştırmanın iç geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde görüşme sonucunda elde edilen veriler daha önceden belirlenmiş olan temalar çerçevesinde özetlenir ve yorumlanır. Bu yöntemde temalar araştırma sorularından oluşturulacağı gibi görüşme sürecinde sorulan sorulardan da oluşturulabilir. Betimsel analiz yönteminde elde edilen bulguların düzenli ve yorumlanmış bir şekilde okuyucu ile buluşturulması amaçlanmaktadır. Bu amaçla veri analizinin ilk adımında elde edilen verilerin sistematik ve açık bir şekilde betimlenmesi daha sonra betimlemelerden yola çıkılarak yorumlama ve açıklamalarla bulunma şeklinde devam eden bir süreç söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

BULGULAR

Okul Yöneticilerinin Kendilerini Lider Olarak Bulma Durumlarına İlişkin Değerlendirme

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan okul yöneticisi olarak kendilerini lider olarak bulma durumlarına ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Okul Yöneticilerinin Kendilerini Lider Olarak Bulma Durumlarına İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Yöneticinin Kendini Lider Olarak Bulması	Evet liderim	8
	Kısmen liderim	2
	Hayır lider değilim	2

Tablo 2 incelendiğinde, okul yöneticilerinin okul yöneticisi olarak kendilerini lider olarak bulma konusunda katılımcı görüşlerinin yöneticinin kendini lider olarak bulması teması altında toplandığı görülmektedir. Yöneticinin Kendini Lider Olarak Bulması teması altında evet, liderim, kısmen liderim ve hayır lider değilim isimli 3 kod olduğu görülmektedir. Katılımcılar arasında kendini lider olarak gördüğünü ifade edenlerden bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Evet buluyorum. Okulumda çalışanlarımı motive ettiğimi, doğru işler yapmaya yönelttiğimi ve aldığım kararlar ile onları etkilediğimi düşünüyorum.” (K1)

“Evet. Gelişmeleri ve yenilikleri yakından takip ediyorum ve kendimi sürekli yeniliyorum.” (K6)

“Evet buluyorum. Tüm çalışanlarıma yol gösterici olmaya çalışıyorum, hem öğretiyorum hem de öğreniyorum. Her zaman yeniliğe ve iletişime açık bir yöneticiyim.” (K8)

“Evet Buluyorum. Tüm çalışanlarıma iyi niyetli yaklaşır, insani yönümü ön plana çıkararak sorunların çözümüne bu noktadan başlarım ve çoğu zaman olumlu sonuçlara ulaşıyorum. Çalışanlarıma yol gösterici olur, onların gelişimine ve değişimine katkı sağlarım.” (K12)

Katılımcılar arasında kendini kısmen lider olarak gördüğünü ifade eden iki katılımcıdan biri olan K7 görüşlerini *“Kısmen buluyorum, kurallara uyulması konusunda baskıcı olabilirim ama bir kurumun sağlıklı işlemesi için her bir çalışanın görev ve sorumluluklarını bilmesi gerektiğini düşünüyorum.”* sözleri ile açıklamıştır.

Katılımcılar arasında kendini lider olarak görmediğini ifade eden iki katılımcıdan biri olan K9 görüşlerini *“Hayır. Kurumumda mesleki dejenerasyona uğramış öğretmenlerin çokluğu ve bu öğretmenlerin iletişime ve gelişime kapalı*

olmaları ve benim onların gelişimlerine ve değişimlerine katkı sağlayamayışım iyi bir lider olamayışına sebep olmaktadır” sözleri ile açıklamıştır.

Lider Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan lider okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Okul Yöneticilerinin Kişilik Özelliklerine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri	Güven veren	6
	Adil	5
	İletişimi kuvvetli	5
	Empati sahibi	4
	Ekip ruhuna sahip	4
	Vizyoner	3
	İlham veren	2
	Tutarlılık	2
	Sabırlı	2
	Alçak gönüllü	1
	Saygılı	1
	Değişim sağlayabilen	1

Tablo 3 incelendiğinde, lider okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin nasıl olması gerektiği konusunda katılımcı görüşlerinin Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri teması altında toplandığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri teması altında güven veren, adil, iletişimi kuvvetli, empati sahibi, ekip ruhuna sahip, vizyoner, ilham veren, tutarlılık, sabırlı, alçak gönüllü, saygılı, değişim sağlayabilen isimli 12 kod olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Değişim sağlayabilen, vizyonu olan, ekip ruhuna inan, ilham veren, motive eden, güver veren ve güven duyan özellikte olmalıdır.” (K1)

“Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri arasında yüksek empati, dürüstlük ve adalet, tutarlılık, anlayış, alçakgönüllülük, sabır, değerlere saygı olmalıdır.” (K2)

“Empatik, kişilerarası ilişkisi kuvvetli, dili çok iyi kullanabilen, sosyal, kararlı, azimli ve çalışkan” (K3)

“Dışadönük, uyumlu, sorumluluk sahibi. Çalışkan, kararlı ve adil olmalıdır. Gelişime açık olmalıdır. Güvenilir, birleştirici ve demokratik olmalıdır.” (K4)

“İyi bir dinleyici, dürüst, sevecen, öğrencisine ve öğretmenine zaman ayıran, yaratıcı düşünebilen, koruyucu ve okulunu sahiplenen kişiler olmalıdırlar.” (K5)

“Vizyoner olmalıdır. Gelişmelere açık olmalı, yenilikleri takip etmelidir. Kurumda çalışanların haklarını korumalı, adaletli bir şekilde davranmalıdır.” (K6)

“Adaletli, hoşgörülü, çalışanlarla etkili iletişim kuran, kültürel zenginliği olan bir kişi olmalıdır.” (K7)

Lider Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Özellikleri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan lider okul yöneticilerinin yöneticilik özelliklerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Özelliklerine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Özellikleri	İletişim becerisi gelişmiş	5
	Bilgi ve donanımı olan	4
	Adaletli	4
	Vizyon sahibi	4
	İşbirliği yapabilen	3
	Planlı	3
	Zamanı yönetebilen	2
	Kriz yönetebilen	2
	Liyakat sahibi	1
	Rehberlik edebilen	1
	Motive edebilen	1
	Çözüm odaklı	1

Tablo 4 incelendiğinde, lider okul yöneticilerinin yöneticilik özelliklerinin nasıl olması gerektiği konusunda katılımcı görüşlerinin Okul yöneticilerinin yöneticilik özellikleri teması altında toplandığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin yöneticilik özellikleri teması altında iletişim becerisi gelişmiş, bilgi ve donanımı olan, adaletli, vizyon sahibi, işbirliği yapabilen, planlı, zamanı yönetebilen, kriz yönetebilen, liyakat sahibi, rehberlik edebilen, motive edebilen, çözüm odaklı isimli 12 kod olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin yöneticilik özellikleri konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Planlı, zamanı iyi yöneten, işleri doğru planlayan, iş bölümü yapan, rehber olan, yeterli bilgi ve donanıma sahip, iletişim becerileri gelişmiş özelliklere sahip olmalı.” (K1)

“Kararlarında çalışanları da dahil eden.Sosyal becerileri yüksek.Planlı ,kriz anlarını yönetebilen,işbirlikçi.Liyakat sahibi,kararlı,denetleyen ve esnek olmalıdır.” (K4)

“Vizyon sahibi, zaman ve kriz yönetimi konusunda başarılı, gelişim odaklı, işbirliği odaklı, inovatif düşünen yöneticiler olmalıdır.” (K5)

“Adaletli,yeniliklere açık,vizyon sahibi,iletişim yeteneği gelişmiş olmalıdır.” (K7)

“Donanımlı, adil, etkili iletişim kurabilen yönetici olmalıdır.” (K8)

“Çalışkan olmalı, yol gösterici olmalı, adil ve şeffaf olmalı. Mevzuat bilgisi yüksek olmalı.” (K9)

“İleri görüşlü, tutarlı, adaletli, kararlı ve kendini iyi ifade edebilmelidir.” (K10)

“Vizyon sahibi, iletişime açık özgüven sahibi olmalı. Planlama yapmalı motivasyon artırıcı çalışmalar yapmalı. Amaç ve hedefleri olmalı. Yeniliklere açık olmalı. Personelin isteklerine karşı duyarlı olmalı. Çözüm odaklı olmalı.” (K12)

Lider Okul Yöneticilerinin Eğitim Öğretim Faaliyetlerine İlişkin Özelliklerinin Nasıl Olması Gerektiği

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan lider okul yöneticilerinin yöneticilik özelliklerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Lider Okul Yöneticilerinin Eğitim Öğretim Faaliyetlerine İlişkin Özelliklerinin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Okul Yöneticilerinin Eğitim Öğretim Faaliyetleri Özellikleri	Yenilikleri takip eden	10
	İşbirliği ve iletişim becerisi	7
	Eğitim öğretimi destekleyici	5
	Motivasyon sağlayıcı	3
	İyi planlama yapabilen	2
	Alanında kendini geliştirmiş	2
	Strateji oluşturabilen	1
	Yüksek teknik beceri	1
	Amaçları olan	1
	Mevcut durumu sorgulayan	1
	Eşit davranabilme	1
	Program hakkında bilgili	1

Tablo 5 incelendiğinde, lider okul yöneticilerinin yöneticilik özelliklerinin nasıl olması gerektiği konusunda katılımcı görüşlerinin Okul yöneticilerinin eğitim öğretim faaliyetleri özellikleri teması altında toplandığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin eğitim öğretim faaliyetleri özellikleri teması altında yenilikleri takip eden, işbirliği ve iletişim becerisi, eğitim öğretimi destekleyici, motivasyon sağlayıcı, iyi planlama yapabilen, alanında kendini geliştirmiş, strateji oluşturabilen, yüksek teknik beceri, amaçları olan, mevcut durumu sorgulayan, eşit davranabilme, program hakkında bilgili isimli 12 kod olduğu görülmektedir. Okul Yöneticilerinin eğitim öğretim faaliyetleri özellikleri konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Alanında kendini geliştirmiş, yenilikleri takip eden, teknik becerileri yüksek, amaçlar oluşturabilen ve bu amaçlarla ilgili bilgi veren, mevcut durumu sorgulayan, strateji oluşturan özelliklere sahip olmalıdır.” (K1)

“Eğitim ve öğretim açısından yapılan yenilik ve değişiklikleri takip eden yaratıcı, öğretmenleri destekleyen, motivasyon sağlamada başarılı olmalıdır.” (K7)

“Koordinasyon sağlayabilen, güncel, yeniliklerden haberdar olan, herkese eşit davranabilen” (K8)

“Mesleğini sevmeli, programlar hakkında bilgisi olmalı. Gelişmelere açık olmalı . Bu konuda arkadaşlarına yol gösterici olmalı. İyi bir planlamacı olmalı.İş birliğine açık olmalı”. (K9)

“Zamanı iyi planlamalı, öğretmenleri bilgilendirmeli ve sürekli istişare halinde olmalıdır.” (K10)

“Lider yönetici her daim eğitim öğretim faaliyetlerinin içinde olmalı , gelişmeleri ve değişimleri yakından takip ederek sürecin sağlıklı yürümesi için gerekli desteği sağlamalıdır.” (K11)

“Yeniliklere açık olmalı. Eğitim faaliyetlerini destekleyici etkinlikler düzenlemeli. Velilerle okul arasında güçlü bağ kurabilmeli.” (K12)

SONUÇ

Okul yöneticilerinin okul yöneticisi olarak kendilerini lider olarak bulma konusunda katılımcı görüşlerinin yöneticinin kendini lider olarak bulması teması altında toplandığı görülmüştür. Katılımcıların yöneticinin kendini lider olarak bulması konusunda evet, liderim, kısmen liderim ve hayır lider değilim şeklinde görüş ifade ettikleri görülmüştür. Lider okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin nasıl olması gerektiği konusunda katılımcı görüşlerinin okul yöneticilerinin kişilik özellikleri teması altında toplandığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri güven veren, adil, iletişimi kuvvetli, empati sahibi, ekip ruhuna sahip, vizyoner, ilham veren, tutarlılık, sabırlı, alçak gönüllü, saygılı, değişim sağlayabilen şeklinde ifade edilmiştir. Erçetin'e (1997) göre okul yöneticilerinde aranan nitelikler arasında güvenilir, doğru sözlü, açık fikirli, kararlı, ilgili, dinamik, destekleyici, cesur, yaratıcı, mantıklı ve sadık olmanın yanı sıra özdenetim, öngörü ve bağımsızlık yer almaktadır. Okul yöneticileri, okulun yönetimini etkileyen her hususun bir karar alma faktörü olduğu fikrini, karar alma aşamasında ilk eylemleri olarak kabul etmelidir. İnsanları karar alma sürecine katılmaktan alıkoymak, kötü görüşlere yol açabilir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin karar verirken izleyecekleri prosedürlerin farkında olmaları gerekir (Bursalıoğlu, 2013). Karar verme sürecinde belirlenen hedeflere ulaşılmasında uygulayıcıların önemli rolleri vardır. Bu nedenle, uygulayıcıların bakış açılarını kazanmak, çalışmalarını daha kolay adapte etmelerine yardımcı olabilir. Bu durum, eğitimcilerin motivasyonu için çok önemlidir. Kaya'ya (1991) göre, işletmelerde başarılı bir yönetim için tüm bilgiler iletişim kanalları aracılığıyla toplanır ve çalışanlara verilir. Eğer bir iletişim yöntemi yoksa hiçbir örgüt devamlılığını sürdüremeyecektir. Okul yöneticileri iletişim kurarken demokratik tutumlar sergilemelidir. Demokratik bir yönetim tarzı kullanan yöneticiler, kurum çalışanlarına çok fazla güvenirlir. Sonuç olarak, şirket içindeki kararlar yönetim ve personel tarafından ortaklaşa alınır (Argon ve Dilekçi, 2014). Yönetim performansının önemli bir bileşeni iyi iletişimdir. Yöneticilerin kolektif seçimler yapmak, bir vizyonu paylaşmak, insanları ve çalışma gruplarını organizasyon yapısı içinde düzenlemek, çalışanlara ilham vermek ve ekipleri yönetmek gibi görevlerini yerine getirebilmeleri için iletişim çok önemli bir araçtır. Yöneticiler görüşlerini ikna edici bir şekilde iletebilmeli ve başkalarını etkili bir şekilde dinleyebilmelidir (Bateman ve Snell, 2016). Lider okul yöneticilerinin yöneticilik özelliklerinin nasıl olması gerektiği konusunda katılımcı görüşlerinin okul yöneticilerinin yöneticilik özellikleri teması altında toplandığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin yöneticilik özellikleri iletişim becerisi gelişmiş, bilgi ve donanımı olan, adaletli, vizyon sahibi, işbirliği yapabilen, planlı, zamanı yönetebilen, kriz yönetebilen, liyakat sahibi, rehberlik edebilen, motive edebilen, çözüm odaklı şeklinde sıralanmıştır. Okul yöneticileri eylemleriyle öğretmenlere örnek olmalıdır. Eğitimcilerle ilgilenirken dürüst olmaları gerekir. Fikirlerini söyleyebilmeli ve tarafsız davranabilmelidirler. Ayrıca, okul yöneticileri buldukları konumu hak ediyor olmalıdır. Aksi takdirde, okul yetkililerinin saygısını kazanmak zor olacaktır. Bunu yapabilmek için okul yöneticilerinin öncelikle eğitim yönetimi alanında bir eğitim kursunu tamamlamaları gerekir. Okullardaki yöneticilerin bilinçli bir şekilde harekete geçmeleri gerekir. Günlük, haftalık, aylık ve yıllık planlar oluşturmalı ve bunları vizyon ve hedefleri doğrultusunda uygulamalıdır. Doğal olarak bazı şeyler değişebilir. Ancak genel olarak hazırlık yapmak okul yöneticisinin işini kolaylaştırabilir. Planlama, işbirliğini teşvik edecek şekilde yapılmalıdır. Eğitim ve öğretimle ilgili taraflar işbirliği yapmalı ve birbirlerine görev verebilmelidir. Eğitimin merkezinde öğrenciler vardır. Öğretmenler, veliler ve okul yöneticileri, öğrencilerinin hedefler doğrultusunda beklenen sonuçlara ulaşmasını ister. Herkes kendi yükümlülüklerinin farkında olmalı ve bunları tam olarak yerine getirmelidir çünkü ortak odak noktaları öğrencidir. Okul yöneticilerinin artık büyük sorumlulukları vardır. Aydın (2000) liderliğin bir kişilik özelliği, belirli bir işin karakteristiği ya da belirli bir faaliyet olabileceğini ileri sürmektedir. Grup üyeleriyle ilişkiler her zaman lider tarafından sürdürülür. Liderlik süreci, lider ve grup arasındaki iletişimi içerir. Ortak bir hedefe ulaşma, takım bilinciyle davranma, diğerlerine ilham verme ve onları geliştirme becerisi bir liderin başlıca özellikleridir (Adair, 2004). Lider, ortak hedefler doğrultusunda çalışmak için başkalarına ilham verebilen, cazibesini ortaya koyan ve

başkalarını kendisini takip etmeye ikna edebilen, işyerindeki ve bireyler arasındaki zorluklara çözüm bulabilen kişidir (Davis, 1998). Okul yöneticilerinin liderlik becerilerine sahip olması halinde daha kaliteli bir eğitim mümkün olacaktır (Çelik, 2000). Lider okul yöneticilerinin eğitim öğretim faaliyetlerine ilişkin özelliklerinin nasıl olması gerektiği konusunda katılımcı görüşlerinin okul yöneticilerinin eğitim öğretim faaliyetleri özellikleri teması altında toplandığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin eğitim öğretim faaliyetleri özellikleri yenilikleri takip eden, işbirliği ve iletişim becerisi, eğitim öğretimi destekleyici, motivasyon sağlayıcı, iyi planlama yapabilen, alanında kendini geliştirmiş, strateji oluşturabilen, yüksek teknik beceri, amaçları olan, mevcut durumu sorgulayan, eşit davranabilen, program hakkında bilgili olarak açıklanmıştır. Konuya hakim olmak şüphesiz bir öğretmenin güçlü yanlarından biridir. Bu nedenle, kişisel olarak gelişmeleri çok önemlidir. Öğretmenler okul yöneticilerinden mesleki gelişim desteği almalı, yöneticiler de onları hizmet içi eğitim fırsatlarından haberdar etmeli ve gerekli kaynaklara erişimlerini sağlamalıdır. Bu durumda okul liderleri öğretmenleri desteklemelidir. Okulun bölümleri arasında işbirliğini teşvik ederek, öğretmen koordinasyonunu garanti altına alabilmelidirler. Birlikte çalışan ve birbirleriyle deneyim alışverişinde bulunan öğretmenler, öğrencilerine daha fazla fayda sağlayabilir. Öğretim faaliyetleri sırasında ortaya çıkan sorunları bulmak ve düzeltmek için okul yöneticileri denetim mekanizmasını doğru bir şekilde kullanmalıdır. Burada amaç, öğretmenlerin hatalarını göstererek onları küçük düşürmek olmamalıdır. Eleştiriler, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyecek şekilde yapılmalıdır. Öğretmenler, okul yönetimi tarafından hem denetim sırasında hem de sonrasında uygun geri bildirimleri alarak bilgilendirilmelidir. Okul ve ailenin işbirliği de okul yönetimi tarafından sağlanmalıdır. Okullar arası uyumu geliştirecek prosedürleri ve iletişim araçlarını seçmeleri gerekir. İletişim zorluklarının üstesinden gelmek için iletişim becerilerinizi geliştirin. Öğrenciler, küçük yaşlardan itibaren kendilerine sağlanan olanaklarla sağlıklı bir şekilde büyüyebilir ve topluma faydalı, özerk insanlar haline gelebilirler. Okul yöneticileri, öğrencilerin özelliklerine uygun öğrenme ortamları yaratabilmek için öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin farkında olmalıdır (Klç, 2008). Ayrıca, okul liderleri öğretmenlerin mesleki gelişimlerini de göz ardı etmemelidir. Mesleki gelişimin bir sonucu olarak sürekli değişim ve yenilik gereklidir. Mesleki gelişimde süreklilik, çalışanların çalıştıkları kuruma sağladıkları faydaların temel taşı olmalıdır. Buna benzer şekilde, okul yöneticileri ve öğretmenler gibi eğitimciler de çatalarını yükseltmek için çalışmalıdır (Cohen & Hill, 2000). Yöneticiler ve öğretmenler mesleki gelişim yoluyla kendi alanlarında gelişebilir, alanlarındaki ilerlemeleri takip edebilir ve kurumun hedefleriyle uyum sağlayabilirler (Reese, 2010). Eğitim ve öğretim bağlamında denetim, değerlendirme için çok önemlidir. Denetimin modern tanımına göre, eğitim personelini profesyonel olarak geliştiren, eğiten ve değerlendiren sosyal bir süreçtir. Bu süreçte çalışanların belirlenen hedeflerle tutarlı davranışlar sergilemeleri gerekmektedir. Ancak çalışanlar görevlerini yerine getirirken yeteneklerine, kişilik özelliklerine, kurum içinden ve dışından gelen etkilere bağlı olarak iş yükümlülüklerinin gerektirdiğinden farklı etkinlik ve süreçler gerçekleştirebilirler (Başaran, 1982). İdari gözetim olmadan, okul faaliyetlerinin hangi bileşenlerinin başarılı ve başarısız olduğunu değerlendirmek zordur (Taymaz, 2000).

Öneriler;

Çalışmanın bulgularına dayanarak aşağıdaki tavsiyelerde bulunulabilir: Okul yöneticilerinde aranması gereken ilk şey liyakattir. Yönetici seçimi ile ilgili mevcut sorunlar bu şekilde tespit edilebilir ve bu sorunlar çözülebilir. Okul yöneticisi adaylarının büyük çoğunluğu yönetim eğitimi almış kişiler arasından seçilebilir. Liderler ve yöneticiler için eğitimler mevcuttur. Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri, yönetim sırasında nasıl davranacaklarını etkiler. Bu durumda okul için daha değerli olmak için okul yöneticilerinin belirli niteliklere sahip olması gerekir. Yönetici özelliklerinin yanı sıra liderlik yeteneklerine de sahip olmalıdırlar. Bu nedenle, okullarda güçlü yöneticilerin işe alınması başarıyı artırabilir. Okullardaki yöneticiler karşılaştıkları sorunlar karşısında heyecanlarını kaybetmemeli ya da sinirlenmemelidir.

KAYNAKÇA

- Adair, J. (2004). Etkili stratejik liderlik (Çev. Salih Fatih Güneş). İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.
- Argon, T. ve Dilekçi, Ü. (2014). Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzları ve kurumsal itibara yönelik algıları arasındaki ilişki. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 161-181
- Aydın, M. (2000). Eğitim yönetimi. (6.Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi
- Başaran, İ.E. (1982). Örgütsel davranış. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları
- Bateman, T. S & Snell, S. A. (2016). Management. (Çev. Senem Besler ve Cihat Erbil). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Bergstrom, E. J. (2012). A comparison of the leadership competencies of leaders in manufacturing, hospitals, and community banking industries in the State of Pennsylvania (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1038135032)
- Bursalıoğlu, Z. (2013). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Celep, C. (2004). Eğitim örgütlerinde dönüşümsel önderlik. Anı Yayıncılık.

- Cohen, D. K. & Hill, H. C. (2000). Instructional policy and classroom performance. The mathematics reform in California. *Teachers College Record*, 102(2), 294–343
- Colins, J. (2001). *Good to great* (L. Cinemre, Çev.). İstanbul: Boyner (Orijinal basım yılı: 2001).
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Pegem yayıncılık
- Davis, K. (1988). *İşletmede insan davranışı*. (5.Baskı). (Çev. Kemal Tosun). İstanbul: İşletme İktisadi Enstitüsü Yayınları.
- Davis, K., & Newstrom, J. W. (1993). *Organizational behavior: Human behavior at work*. McGraw-Hill
- Drucker, P. (2012). *The practice of management*. Routledge.
- Erçetin, Ş. Ş. (1997). İlköğretim okullarında yöneticilerin vizyon geliştirmeye ilişkin tutumları. 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Fiedler, F. E. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. McGraw-Hill Series In Management
- Jaques, E., & Clement, S. D. (1994). *Executive leadership: A practical guide to managing complexity*. John Wiley & Sons
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Bilim Yayınları
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: Bilim Yayıncılık. (7. Baskı).
- Kayalar, M., & Özmutaf, N. M. (2009). The effect of individual career planning on job satisfaction: a comparative study on academic and administrative staff. *Süleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, 14(1).
- King, A. W., Fowler, S. W., & Zeithaml, C. P. (2001). Managing organizational competencies for competitive advantage: The middle-management edge. *The Academy of Management Executive*, 15(2), 95-106.
- Koçel, T. (2018). *İşletme Yöneticiliği*. Beta Basım Yayım.
- Kreitner, R. (2008). *Organizational Behavior key concepts, skills & best practices*. China: McGraw-Hill
- Lado, A. A., & Wilson, M. C. (1994). Human resource systems and sustained competitive advantage: A competency-based perspective. *Academy of Management Review*, 19(4), 699-727.
- Livingston, M. (1998). Career paths: Selected attitudes of new rural school administrators. *Education*, 118(3), 371-375.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Selahattin Turan(Çev.), Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel Veri Analizi*. S. Akbaba ve A. Ersoy(Ed). Pegem Akademi
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün, ve S. B. Demir, (Çev. Ed.). Pegem A Yayıncılık.
- Prahalad, C. K., & Hamel, G. (1990). The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, 68(3), 79-93.
- Snell, S. A., & Dean, J. W. (1992). Integrated manufacturing and human resource management: A human capital perspective. *Academy of Management Journal*, 35(2), 467-504.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press.
- Taşkıran, E. (2010). *Liderlik tarzının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinde örgütsel adaletin rolü ve bir araştırma* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)
- Taymaz, A. H. (2000). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Ulrich, D., Brockbank, W., Johnson, D., Sandholyz, K., & Younger, J. (2008). *HR competencies: Mastery at the intersection of people and business*. Virginia: Society for Human Resource Management.
- Visagie, J., Linde, H., & Havenga, W. (2011). Leadership competencies for managing diversity. *Managing Global Transitions: International Research Journal*, 9(3), 225-247.

Wang, W. C., & Lin, C. H. (2011). Types of competitive advantage and analysis. *International Journal of Business and Management*, 6(5), 100-104.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık

Temel Eğitim Öğretmenlerinin Liderlik Davranışları (Batman İli Örneği)

Leadership Behaviors of Basic Education Teachers (Batman Province Example)

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Temel Eğitimde görevli yönetici ve sınıf öğretmenlerinin sergiledikleri liderlik davranışlarına ilişkin algılarının nasıl olduğunu saptamaktır. Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Batman il merkezindeki 57 ilkokulda görev yapan 160 yönetici ve 889 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Evrenden random yöntemi ile seçilen 36 okul ve bu okullarda görevli 88 yönetici ile 240 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu durumda, örneklemin evreni temsil etme oranı yöneticilerde %55, öğretmenlerde ise %27'dir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmenleri, Liderlik rolleri, Öğretmenlerin Liderlik Davranışları.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the perceptions of the administrators and classroom teachers in Basic Education regarding the leadership behaviors they exhibit. The universe of the research consists of 160 administrators and 889 classroom teachers working in 57 primary schools in the city center of Batman in the 2013-2014 academic year. The sample of the study consisted of 36 schools randomly selected from the population and 88 administrators and 240 teachers working in these schools. In this case, the proportion of the sample representing the universe is 55% for administrators and 27% for teachers.

Keywords: Classroom Teachers, Leadership Roles, Teachers' Leadership Behaviors

Orhan Eşer¹ 
Serkan Zeydanlı² 
Ferhat Başaran³ 
Mehmet Murat Kaplan⁴ 

How to Cite This Article

Eşer, O., Zaydanlı, S., Başaran, F. & Kaplan, M. M. (2023). "Temel Eğitim Öğretmenlerinin Liderlik Davranışları (Batman İli Örneği)", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:46; pp:2156-2169. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.67852>

Arrival: 21 November 2022

Published: 28 February 2023

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

GİRİŞ

Liderlik üzerine yapılan tanımlar incelendiğinde, liderin grup içinde bir kişi olduğu, grup için amaç belirlediği, grup davranışları üzerinde etkili olduğu, grubu yönlendirdiği, grubun amaçlarıyla üyelerin amaçlarını uzlaştırdığı ve bunları da değerlendirdiği görülmektedir. Bu niteliklerin tamamı, sınıf yaşamını bir orkestra şefi gibi düzenleyip yönetmesi gereken öğretmenden beklenen davranışlardır. Bu nitelikler şu ya da bu şekilde ifade edilebilir. Fakat her öğretmen liderliği bilmek ve sınıf içinde bir lider olmak zorundadır (Baloğlu, 2001: 71).

Okullarda, öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmanın ilkökul öğretmenlerin liderlik kavramının gündeme alınmasına ve uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Geleneksel liderlik algısıyla bakıldığında öğretmen liderliği konusu, sadece öğretmenin sınıf içinde sergilediği davranışlarla sınırlı kalmaktadır. Öte yanda okullarda, yeniden yapılanma sürecinin sıkça konuşulduğu ortamda, öğretmen rollerinin ve yeniden yapılanma süreçlerine etkin biçimde katılımı sağlanmalıdır. Bu nedenle araştırmanın, öğretmen rollerinin ilgili değişim çerçevesinde yeniden düzenlenmesi ve yapılandırılması çalışmalarına katkı sağlayabilmeyi hedeflemesi bakımından önemli sayılabilir. Ayrıca, ilkökulu öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışlarını ne derece sergilediklerinin belirlenmesi ve bunun sonucunda da okul yönetimi boyutunda sağlam bir temelde yapılanmasına katkıda bulunulması da dikkate değer olabilir.

Bu araştırma "öğretmenlerin liderlik davranışları" ilkeleri açısından okullardaki yönetim ve liderliğe ilişkin önerilerin belirlenmesine katkı sağlayıcı olabilir. Öğretmen liderliğinin nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin sonuçlara ulaşılmasına ve bu konuda yeni araştırmaların yapılmasına yol açabilecek olması kayda değer görünmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, veri toplama yöntemi ve teknikleri, veri toplama aracının geliştirilmesi, anketlerin uygulanması ve verilerin toplanması ile verilerin analizi üzerinde durulmuştur. Bu araştırma, genel tarama modelinde yapılmıştır. "Genel tarama modelinde çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir" (Karasar, 2005: 79).

¹ Öğretmen., MEB, Diyarbakır, Türkiye

Araştırma probleminin çözülebilmesi için gereksinim duyulan Temel Eğitimde görevli öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin verilerin toplanmasında, literatür taramasına gidilmiş ve anket tekniği kullanılmıştır. Betimleme ya da survey yöntemlerinde en çok kullanılan tekniklerden biri olan anket; düşüncüler, inanışlar, görüşler, öneriler ve bireysel yaşantılarla ilgili bilgilerin elde edilmesi için en uygun yol olarak nitelendirilebilir (Kaptan, 1998: 59). Bu teknikle alan taramasında daha geniş bir örnekleme grubundan veri elde etme olanağı sağlanır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Beycioğlu (2009) tarafından geliştirilen ‘İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri’ ölçeği kullanılmıştır (Ek 1,2). Araştırmacı tarafından uygulanan ölçme aracının bölümleri ve her bir bölümün kapsadığı madde sayısı; I. Bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorular yer almaktadır ve bu bölümde dört soru bulunmaktadır. II. Bölümde ilköğretim öğretmenlerinin liderlik davranışları adı altında 25 madde yer almaktadır. Anketteki 25 madde kendi arasında üç boyuttan ele alınmıştır. Bu boyutlar; 1)Kurumsal Gelişme, 2)Mesleki Gelişme, 3)Meslektaşlarla İşbirliği boyutlarıdır. Anketin boyutları, anketteki madde sayıları, anketin güvenilirlik katsayıları aşağıda tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1: Anketin boyutları, madde sayıları ve Cronbach Alpha iç tutarlık kat sayıları

Boyutlar	Anketteki Madde Numaraları	Cronbach Alpha İç Tutarlık Kat Sayısı
Kurumsal Gelişme	6,7,8,9,11,13,14,15,20	0,85
Mesleki Gelişme	10,12,16,17,18,19,21,22,23,24,25	0,85
Meslektaşlarla İşbirliği	1,2,3,4,5	0,79
TOPLAM	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25	0,91

Ayrıca araştırmacı tarafından veri toplama aracının Cronbach Alpha iç tutarlık kat sayısı ölçeğin tümü için 0,91, I. Boyut kurumsal gelişme için 0,85, II. Boyut; Meslek gelişme için 0,85, III. Boyut Meslektaşlarla işbirliği için 0,79 olarak hesaplanmıştır.

Anketin Uygulanması ve Verilerin Toplanması

Örnekleme kapsamına alınan okullarda, anket uygulamak amacıyla Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü aracılığıyla Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğüne yazı yazılarak gerekli izin alınmıştır (Ek-3). Örnekleme kapsamına alınan okullardaki yönetici ve öğretmenlere, 2013-2014 eğitim-öğretim yılının Nisan ve Mayıs aylarında araştırmacı tarafından anket uygulanmıştır. Uygulama öncesinde okul yöneticilerine ve öğretmenlere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Toplam 88 yönetici ve 240 öğretmene anket uygulanmıştır.

Verilerin Analizi Edilmesi

Verilerin istatistiksel analizi SPSS programından yararlanılarak yapılmıştır. Araştırmada istatistiksel işlemler olarak; yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (ss) gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde, değişkenlere göre farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için t-testi, varyans analizinden (one-way) yararlanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Tabloda bulunan p değerinin 0,05 den küçük olduğu durumlarda grupların görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu, p değerinin 0,05 den büyük olduğu durumlarda ise grupların görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı şeklinde açıklama yapılmıştır. Ortalamalar yorumlanırken anketin II. bölümünde yer alan maddeler için; 1.00-1.79 arasındaki ortalama değerlerin ‘Hiçbir zaman’; 1.80-2.59 arasındaki ortalama değerlerin ‘Nadiren’; 2.60-3.39 arasındaki ortalama değerlerin ‘Bazen’; 3.40-4.19 arasındaki ortalama değerlerin ‘sık sık’ ve 4.20-5.00 arasındaki ortalama değerlerin ise ‘Her zaman’ derecesinde yer aldığı kabul edilmiştir. Bu değer aşağıda tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Likert Tipi Beşli Dereceleme Ölçeği Değerlendirme Aralıkları

1.00–1.79 arası	1.00–1.79 Hiçbir Zaman
1.80–2.59 arası	1.80–2.59 Nadiren
2.60–3.39 arası	2.60–3.39 Bazen
3.40–4.19 arası	3.40–4.19 Sık sık
4.20–5.00 arası	4.20–5.00 Her Zaman

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma probleminin çözümü için toplanan verilerin, yöntem bölümünde açıklanan tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgularla, bu bulgulara ilişkin yorum yer almaktadır. Konunun daha iyi anlaşılması amacıyla gerekli durumlarda, bulgular tablolaştırılarak verilmiştir. Alt problemlere geçilmeden önce araştırmaya katılan öğretmenlerle ilgili kişisel bilgilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular

Bu alt başlık altında, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumu, kıdem, cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre dağılımları ve bunlara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına ilişkin bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3: Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Öğrenim Durumu	N	%
Ön Lisans	18	7,50
Lisans	206	85,83
Yüksek Lisans	16	6,67
Toplam	240	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%85,83) lisans mezunu olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %7,50'si ön lisans, %6,67'si ise yüksek lisans mezunu olduklarını belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin oranı diğerlerine göre oldukça azdır.

Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine ilişkin bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı

Kıdem	N	%
1-5 yıl arası	19	7,91
6-10 yıl arası	47	19,58
11-15 yıl arası	65	27,08
16-20 yıl arası	64	26,68
20 yıl ve üstü	45	18,75
TOPLAM	240	100

Tablo 4'te araştırmaya katılan öğretmenlerin %27,08'i 11-15 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin % 26,68'i 16-20 yıl arası kıdeme, % 19,58 gibi bir oranı 6-10 yıl arası kıdeme, % 18,75'i 20 yıl ve üstü bir kıdeme, % 7,91 gibi bir oranı ise 1-5 yıl arası kıdeme sahiptir. Tablo 4'teki veriler, Diyarbakır il merkezinde genç öğretmen sayısının çok az olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetine ilişkin bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	122	50,83
Erkek	118	49,17
Toplam	240	100

Tablo 5'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin %50,83'ünün bayan, %49,17'nin ise erkek olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin Medeni Duruma Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına ilişkin bulgular Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6: Medeni Duruma Göre Dağılım

Medeni Durum	N	%
Evli	168	70
Bekâr	72	30
TOPLAM	240	100

Tablo 6'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin %70'inin evli, %30'unun ise bekâr olduğu saptanmıştır.

Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde alt problemlere ilişkin bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorum yer almaktadır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Temel Eğitimde görevli yönetici ve öğretmenlerin, Temel Eğitimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algıları nasıl bir dağılım göstermektedir. Bu iki grubun algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu alt problemi çözebilmek için önce öğretmenlerin algılarına göre, daha sonra ise yöneticilerin algılarına göre öğretmenlerin liderlik davranışlarının nasıl bir dağılım gösterdiğine değinilmiştir.

Öğretmenlerin Algılarına Göre Kendilerinin Liderlik Davranışı

Aşağıda tablo 12’de öğretmenlerin algılarına göre kendilerinin liderlik davranışlarına ilişkin bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğretmenler tarafından gösterilen en yüksek düzeyli üç liderlik davranışı şöyle sıralanabilir: (1) ‘‘Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak ($x = 4,57$; Her zaman)’’, (2) ‘‘öğrencilerine güven vermek ($x = 4,57$; Her zaman)’’, (3) ‘‘eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak ($x = 4,46$; Her zaman)’’ olarak saptanmıştır.

Bu çalışmada ayrıca, öğretmenler tarafından gösterilen en düşük düzeydeki üç liderlik davranışı ise şunlardır: (1) ‘‘İl bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak ($x = 2,57$; Nadiren)’’, (2) ‘‘Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak ($x = 3,15$; Bazen)’’, (3) ‘‘Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak ($x = 3,24$; Bazen)’’ olarak saptanmıştır.

Tablo 7: İlkokul Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Dağılımı

Liderlik Davranışları	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık Sık		Her Zaman		Toplam		x
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
1.Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak	3	1,3	8	3,3	38	15,8	58	24,2	133	55,4	240	100	4,29
2.Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf etmek	3	1,3	14	5,8	70	29,2	78	32,5	75	31,3	240	100	3,87
3.Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak	2	0,8	6	2,5	52	21,7	90	37,5	90	37,5	240	100	4,08
4. Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek	1	0,4	18	7,5	68	28,3	99	41,3	54	22,5	240	100	3,78
5-Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine dahil olmak	9	3,8	40	16,7	103	42,9	58	24,2	30	12,5	240	100	3,25
6-İl bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak.	36	15	83	34,6	84	35	22	9,2	15	6,3	240	100	2,57
7. Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.	8	3,3	37	15,4	100	41,7	64	26,7	31	12,9	240	100	3,3
8.Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak.	25	10,4	45	18,8	81	33,8	48	20	41	17,1	240	100	3,15
9.Okulun gelişmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak.	5	2,1	13	5,4	82	34,2	74	30,8	66	27,5	240	100	3,76
10-Meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alışverişinde bulunmak.	0	0	8	3,3	21	8,8	88	36,7	123	51,2	240	100	4,36
11. Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak	14	5,8	34	14,2	75	31,3	65	27,1	52	21,7	240	100	3,45
12.Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenme konusunda açık olmak.	1	0,4	5	2,1	25	10,4	73	30,4	136	56,7	240	100	4,41

13- Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek	15	6,3	45	18,8	71	29,6	52	21,7	57	23,8	240	100	3,38
14.Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak	12	5	44	18,3	94	39,2	55	22,9	35	14,6	240	100	3,24
15.Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak	14	5,8	34	14,2	97	40,4	59	24,6	36	15	240	100	3,29
16-Öğrencilerine güvenmek	2	0,8	3	1,3	33	13,8	83	34,6	119	49,6	240	100	4,31
17-Öğrencilerine güven vermek.	0	0	2	0,8	11	4,6	75	31,3	152	63,3	240	100	4,57
18- Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirme konusunda istekli olmak.	0	0	1	0,4	23	9,6	81	33,8	135	56,3	240	100	4,46
19- Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak	0	0	6	2,5	13	5,4	59	24,6	162	67,5	240	100	4,57
20-Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek	6	2,5	31	12,9	103	42,9	46	19,2	54	22,5	240	100	3,46
21- Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak yapıcı tutumlar sergilemek.	3	1,3	3	1,3	37	15,4	101	42,1	96	40	240	100	4,18
22- Okula ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak katılımcı tutumlar sergilemek	4	1,7	8	3,3	49	20,4	101	42,1	78	32,5	240	100	4
23-. Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek.	6	2,5	21	8,8	64	26,7	94	39,2	55	22,9	240	100	3,71
24. Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanıma konusunda örnek olmak.	0	0	16	6,7	66	27,5	96	40	62	25,8	240	100	3,85
25. Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarıyla örnek olmak	0	0	2	0,8	32	13,3	80	33,3	126	52,5	240	100	4,38

Genel olarak tablo 7’i incelediğinde öğretmenlerin en çok sergiledikleri liderlik davranışları her zaman düzeyinde ve çok yüksek bir ortalamaya sahip, ‘meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak’ olarak ortaya çıkmıştır. Bunun etkenleri, okul ortamının mutluluk vermesi, öğretmenlerin birbirine değer vermesi ve saygı duymasıyla ilgili bir durum olarak yorumlanabilir. En çok sergilenen liderlik davranışlarının ikincisi ve üçüncüsü öğrencilerle ilgili olması dikkat çekicidir. “Öğretmenlerin öğrencilerine güven vermesi” ve buna paralel olarak “eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeyine göre geliştirmesi” eğitim öğretimimize büyük katkısı olduğu sonucuna varılabilir.

Can (2009) yaptığı çalışmada, Türkiye’deki üç ilden seçilen 10 yönetici ve 20 öğretmenle kendi okullarında yüz yüze ayrıntılı görüşmeler yapmıştır. İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin sınıfta ve okuldaki öğretmen liderliği davranışlarını saptamanın amaçlandığı bu araştırmasında, okullarda görev yapan öğretmenlerin hedef belirleme, istekli çalışma, güven ve vizyon oluşturma ve kararlılık gibi öğretmen liderliği davranış ve rollerini sınıf yönetiminde “orta” düzeyde gösterdikleri belirtilmiştir.

Yöneticilerin Algılarına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Liderlik Davranışları

Aşağıda Tablo 8’de ise yöneticilerin Temel Eğitimde görevli sınıf öğretmenlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algılarının dağılımı verilmiştir.

Tablo 8’de görüldüğü üzere, yönetici algılarına göre öğretmenler tarafından gösterilen en yüksek düzeydeki üç liderlik davranışı şöyle sıralanabilir: (1) “Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak ($x = 4,59$; Her zaman)”, (2) “öğrencilerine güven vermek ($x = 4,57$; Her zaman)”, (3) “meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak ($x = 4,33$; Her zaman)” olarak saptanmıştır.

Bu çalışmada, yönetici algılarına göre öğretmenler tarafından gösterilen en düşük düzeydeki üç liderlik davranışları ise şunlardır: (1) “İl bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak ($x = 2,81$; Bazen)”, (2) “öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine dâhil olmak ($x = 3,45$; Sık sık)”, (3) “eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak. ($x = 3,52$; Sık sık)” olarak saptanmıştır.

Tablo 8: Yöneticilere Göre, İlkokul Öğretmenlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Dağılımı

Liderlik Davranışları	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık Sık		Her Zaman		Toplam		x
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
1. Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak	0	0	1	1,1	6	6,8	21	23,9	60	68,2	88	100	4,59
2. Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf etmek	2	2,3	3	3,4	15	17	35	39,8	33	37,5	88	100	4,07
3. Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak	1	1,1	6	6,8	14	15,9	40	45,5	27	30,7	88	100	3,98
4. Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek	0	0	6	6,8	18	20,5	40	45,5	24	27,3	88	100	3,93
5- Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine dahil olmak	4	4,5	10	11,4	29	33	32	36,4	13	14,8	88	100	3,45
6- İl bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak.	8	9,1	25	28,4	34	38,6	18	20,5	3	3,4	88	100	2,81
7. Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.	4	4,5	8	9,1	29	33	32	36,4	15	17	88	100	3,52
8. Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak.	5	5,7	7	8	19	21,6	24	27,3	33	37,5	88	100	3,83
9. Okulun gelişmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak.	2	2,3	6	6,8	12	13,6	33	37,5	35	39,8	88	100	4,06
10- Meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alışverişinde bulunmak.	1	1,1	4	4,5	14	15,9	41	46,6	28	31,8	88	100	4,03
11. Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak	1	1,1	8	9,1	21	23,9	37	42	21	23,9	88	100	3,78
12. Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenme konusunda açık olmak.	0	0	4	4,5	14	15,9	36	40,9	34	38,6	88	100	4,14

13- Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek	6	6,8	7	8	22	25	29	33	24	27,3	240	100	3,66
14.Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak	4	4,5	5	5,7	22	25	37	42	20	22,7	240	100	3,73
15.Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak	1	1,1	11	12,5	23	26,1	40	45,5	13	14,8	88	100	3,6
16-Öğrencilerine güvenmek	0	0	3	3,4	12	13,6	30	34,1	43	48,9	88	100	4,28
17-Öğrencilerine güven vermek.	0	0	0	0	7	8	24	27,3	57	64,8	88	100	4,57
18- Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirme konusunda istekli olmak.	1	1,1	2	2,3	12	13,6	38	43,2	35	39,8	88	100	4,18
19- Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak	1	1,1	2	2,3	12	13,6	25	28,4	48	54,5	88	100	4,33
20-Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek	0	0	11	12,5	26	29,5	35	39,8	16	18,2	88	100	3,64
21- Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak yapıcı tutumlar sergilemek.	0	0	9	10,2	14	15,9	38	43,2	27	30,7	88	100	3,94
22- Okula ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak katılımcı tutumlar sergilemek	1	11,1	8	9,1	14	15,9	32	36,4	33	37,5	88	100	4
23-. Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarfetmek.	0	0	4	4,5	19	21,6	27	30,7	38	43,2	88	100	4,13
24.Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanıma konusunda örnek olmak.	1	1,1	3	3,4	17	19,3	26	29,5	41	46,6	88	100	4,17
25. Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarıyla örnek olmak	0	0	3	3,4	8	9,1	39	44,3	38	43,2	88	100	4,27

Genel olarak Tablo 8’de yöneticilerin, ilkokul öğretmenlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algılarının dağılımına baktığımızda; öğretmenlerce en sık gösterilen liderlik davranışı “Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak” olarak saptanmıştır. 88 yöneticinin (müdür, müdür yardımcısı) hemen hemen tamamına yakını (60 yönetici) bu seçeneği işaretlemiştir (Tablo 8). Bu da yönetici algısıyla deneyimli öğretmenlerin aday öğretmenlere çok fazla yardım etmek istediğinin bir göstergesidir. Öğretmenlerce en sık gösterilen liderlik davranışının ikincisi “Öğrencilerine güven vermek” olarak saptanmıştır. 88 yöneticinin (müdür, müdür yardımcısı) yarısından fazlasının (57 yönetici) bu seçeneği işaretlemiştir (Tablo 8). Burada da öğretmenlerin öğrencilerine ne kadar bağlı olduğunu, ne kadar güvendiğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Öğretmenlerce en sık gösterilen liderlik davranışının üçüncüsü ‘Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak’ saptanmıştır. 88 yöneticinin yarısından fazlası (48 yönetici) bu seçeneği işaretlemiştir. Öğretmenler kendi liderlik davranışlarını değerlendirirken, en yüksek ortalamaya sahip seçenek ‘meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak’ olarak belirlemişlerdir. Hem yöneticilerin, hem öğretmenlerin çok yüksek bir ortalamayla bu seçeneği işaretlemeleri; okul ortamının mutluluk vermesi yönetici ve öğretmenlerin birbirine değer vermesi, birbirini sevmesi, birbirine saygı duyması ile ilgili bir durum olarak yorumlanabilir.

Temel Eğitimde görevli yönetici ve sınıf öğretmenlerinin, liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için “t” testinden yararlanılmış ve sonuçlar aşağıda Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Öğretmen ve Yöneticilerin, Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Analizi

Boyut	Denek	n	x	ss	t	p
Kurumsal Gelişme	Öğretmen	240	3,28	,74649	-3,600	,000*
	Yönetici	88	3,62	,76003		
Mesleki Gelişme	Öğretmen	240	4,25	,51722	,902	,369
	Yönetici	88	4,18	,64074		
Meslektaşlarla İşbirliği	Öğretmen	240	3,85	,69492	-1,739	,083
	Yönetici	88	4,00	,69081		
TOPLAM	Öğretmen	240	3,82	,54823	-1,694	,091
	Yönetici	88	3,94	,63707		

*p<0,05

Tablo 9’da görüldüğü gibi; öğretmen ve yöneticilerin öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin ‘mesleki gelişme’ ve ‘meslektaşlarla işbirliği’ boyutlarında algıları arasında anlamlı fark (p>0,05) saptanmamıştır. Diğer bir değişle bu boyutlarla ilgili yönetici ve öğretmenler, öğretmen liderliğine ilişkin benzer algılara sahiptirler. ‘Kurumsal gelişme’ boyutunda ise yönetici ve öğretmen algıları arasında anlamlı bir fark (p<0,05) saptanmıştır. Beycioğlu (2009) Hatay ilinde ilköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin araştırmasında; öğretmen ve yöneticilerin, öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin algılarının analizinde ‘kurumsal gelişme’, ‘mesleki gelişme’ ve ‘meslektaşlarla işbirliği’ boyutlarında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır.

Yönetici ve öğretmen algılarına ilişkin bulguları incelediğimizde, ‘Kurumsal gelişme’ boyutunda yönetici algılarının (x =3,62-Sık sık), öğretmen algılarına göre (x =3,28-Bazen) daha yüksek olduğu saptanmıştır. ‘Öğretmen ve yöneticilerin, öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin algılarının toplam ortalamasına baktığımızda; öğretmenlerin genel ortalaması 3,82 olup bu da Sık sık düzeyindedir. Yönetici algılarının genel ortalaması ise 3,94 olup bu da sık sık düzeyindedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Temel Eğitimde görevli öğretmenlerin, liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında; a) öğrenim durumu, b) kıdem, c) cinsiyet ve d) medeni durum değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar var mıdır?” biçiminde ifade edilmişti.

Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Algıları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretmen liderlik davranışlarına ilişkin algılarının, öğrenim durumu değişkenine göre ortalama puanları ve standart sapmaları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Ortalama Puanları ve Standart Sapmaları

Boyut	Öğrenim Durumu	N	x	SS
Kurumsal Gelişme	Ön Lisans	18	3,62	,73801
	Lisans	206	3,23	,74578
	Yüksek Lisans	16	3,56	,63229
	Toplam	240	3,47	,74649
Mesleki Gelişme	Ön Lisans	18	4,41	,62536
	Lisans	206	4,24	,51104
	Yüksek Lisans	16	4,23	,46577
	Toplam	240	4,29	,51722
Meslektaşlarla İşbirliği	Ön Lisans	18	4,18	,80139
	Lisans	206	3,83	,66773
	Yüksek Lisans	16	3,73	,84764
	Toplam	240	3,91	,69492
TOPLAM	Ön Lisans	18	4,08	,66315
	Lisans	206	3,79	,53571
	Yüksek Lisans	16	3,89	,52051
	Toplam	240	3,92	,54823

Tablo 10’da yer alan bulguları incelediğimizde ‘Kurumsal gelişme’ boyutunda en yüksek ortalamanın (x =3,62-Sık sık) ön lisans, en düşük ortalamanın (x =3,23- Bazen) ise lisans düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. ‘Mesleki gelişme’ boyutunda en yüksek ortalamanın (x =4,41-Her zaman) ön lisans, en düşük ortalamanın (x =4,23- Her zaman) ise lisans düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. ‘Meslektaşlarla işbirliği’ boyutunda en yüksek ortalamanın (x =4,18-Sık sık) ön lisans, en düşük ortalamasının (x =3,73-Sık sık) ise lisans düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların toplam aritmetik ortalamaları incelediğimizde, bütün alt boyutlar açısından ön lisans olan katılımcıların diğer katılımcılara göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir Araştırmaya

katılan öğretmenlerin, öğretmen liderlik davranışlarına ilişkin algılarının, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Varyans (Anova) Analizi

Boyut	Varyans kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Kurumsal Gelişme	Gruplar Arası	3,908	2	1,954	3,583	,029*
	Gruplar İçi	129,274	237	,545		
	Toplam	133,183	239			
Mesleki Gelişme	Gruplar Arası	,496	2	,248	,926	,398
	Gruplar İçi	63,441	237	,268		
	Toplam	63,937	239			
Meslektaşlarla İşbirliği	Gruplar Arası	2,318	2	1,159	2,429	,090
	Gruplar İçi	113,097	237	,477		
	Toplam	115,416	239			
TOPLAM	Gruplar Arası	1,461	2	,731	2,460	,088
	Gruplar İçi	70,371	237	,297		
	Toplam	71,833	239			

*p<0,05

Tablo 11’deki bulgular incelendiğinde; ‘kurumsal gelişme’ (p=,029*), boyutunda anlamlı bir fark (p<0,05) saptanmıştır. Bu farkın hangi öğrenim grubundan kaynaklandığını anlamak için LSD test yapılmıştır (Tablo 12). ‘Mesleki gelişme’ ve ‘meslektaşlarla işbirliği’ boyutları açısından anlamlı fark (p>0,05) olmadığı saptanmıştır. Öğretmen liderlik davranışlarına ilişkin algılarının öğrenim durumu toplamını incelediğimizde anlamlı bir fark (p>0,05) olmadığı saptanmıştır.

Bu bulgular Beycioğlu tarafından yapılan araştırma bulguları ile ‘mesleki gelişme’ ve ‘meslektaşlarla işbirliği’ boyutlarıyla örtüşmektedir.

Tablo 12: Kurumsal Gelişme Boyutundaki Anlamlı Farkın Kaynağını Bulmak için Yapılan LSD Testi

Boyut	Öğrenim Durumu (I)	Öğrenim Durumu (J)	Ortalamalar Arası Fark (I- J)	Standart Hata	p
Kurumsal Gelişme	Ön Lisans	Lisans	,39284*	,18152	,031*
		Yüksek Lisans	,06019	,25376	,813

*p<0,05

Tablo 12’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrenim düzeyleri algılarına göre anlamlı fark ön lisans ve lisans düzeyinde (p<0,05) olduğu saptanmıştır. . Ön lisans mezunu öğretmenler, lisans mezunu öğretmenlere göre nispeten daha çok liderlik davranışına sahiptirler.

Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Algıları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretmen liderlik davranışlarına ilişkin algılarının, kıdem değişkenine göre ortalama puanları ve standart sapmaları Tablo 13’te verilmiştir

Tablo 13: Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Ortalama Puanları ve Standart Sapmaları

Boyut	Kıdem	N	x	SS
Kurumsal Gelişme	1-5 yıl	19	3,29	,73722
	6-10 yıl	47	3,17	,62976
	11-15 yıl	65	3,12	,72049
	16-20 yıl	64	3,30	,77550
	21 yıl ve Üstü	45	3,62	,77567
	Toplam	240	3,30	,74649
Mesleki Gelişme	1-5 yıl	19	4,23	,64511
	6-10 yıl	47	4,24	,49384
	11-15 yıl	65	4,22	,47757
	16-20 yıl	64	4,20	,50595
	21 yıl ve üstü	45	4,37	,55690
	Toplam	240	4,25	,51722
Meslektaşlarla İşbirliği	1-5 yıl	19	3,77	,72998
	6-10 yıl	47	3,79	,62687
	11-15 yıl	65	3,81	,67798
	16-20 yıl	64	3,80	,68399
	21 yıl ve üstü	45	4,06	,77342
	Toplam	240	3,85	,69492
TOPLAM	1-5 yıl	19	3,80	,61337
	6-10 yıl	47	3,76	,47716
	11-15 yıl	65	3,74	,49472
	16-20 yıl	64	3,80	,54891
	21 yıl ve üstü	45	4,04	,62518
	Toplam	240	3,82	,54823

Tablo 13'teki bulgular incelendiğinde; öğretmen algılarına göre 'Kurumsal gelişme' boyutunda en yüksek ortalamanın ($x = 3,62$ -Sık sık) 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler, en düşük ortalamanın ise ($x = 3,12$ -Bazen) 11-15 yıl arası öğretmenler oluşturmaktadır. "Mesleki gelişme" boyutunda; en yüksek ortalamanın ($x = 4,37$ -Her zaman) 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler, en düşük ortalamasının ise ($x = 4,20$ -Her zaman) 16-20 yıl arası öğretmenler oluşturmaktadır. "Meslektaşlarla işbirliği" boyutunda en yüksek ortalamanın ($x = 4,06$ -Sık sık) 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler, en düşük ortalamasının ise ($x = 3,77$ -Sık sık) 1-5 yıl arası öğretmenler olduğu saptanmıştır. Katılımcıların genel aritmetik ortalamaları incelendiğinde, bütün alt boyutlar açısından 21 yıl ve üzeri kıdemi olan katılımcıların diğer katılımcılara göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretmen liderlik davranışlarına ilişkin algılarının, kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14: Katılımcıların Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Varyans (Anova) Analizi

Boyut	Varyans kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Kurumsal Gelişme	Gruplar Arası	7,573	4	1,893	3,542	,008*
	Gruplar İçi	125,610	235	,535		
	Toplam	133,183	239			
Mesleki Gelişme	Gruplar Arası	,858	4	,214	,799	,527
	Gruplar İçi	63,079	235	,268		
	Toplam	63,937	239			
Meslektaşlarla İşbirliği	Gruplar Arası	2,535	4	,634	1,320	,263
	Gruplar İçi	112,880	235	,480		
	Toplam	115,416	239			
TOPLAM	Gruplar Arası	2,744	4	,686	2,333	,056
	Gruplar İçi	69,089	235	,294		
	Toplam	71,833	239			

* $p < 0,05$

Tablo 14'teki bulgular incelendiğinde, öğretmen algılarına göre; 'kurumsal gelişme' ($p = ,008^*$), boyutunda anlamlı bir fark ($p < 0,05$) saptanmıştır. Bulunan anlamlı farkın hangi mesleki kıdem grubundan kaynaklandığını anlamak için LSD testi yapılmıştır (Tablo 20). 'Mesleki gelişme' ve 'meslektaşlarla işbirliği' boyutlarında anlamlı bir fark ($p > 0,05$) olmadığı saptanmıştır. Kıdem değişkeninin genel toplamında anlamlı bir fark ($p > 0,05$) saptanmamıştır.

Tablo 15: Kurumsal Gelişme Boyutundaki Anlamlı Farkın Kaynağını Bulmak için Yapılan LSD Testi

Boyut	Öğrenim Durumu (I)	Öğrenim Durumu (J)	Ortalamalar Arası Fark (I- J)	Standart Hata	p
Kurumsal Gelişme	21 yıl ve Üstü	1-5 yıl	,33476	,20003	,096
		6-10 yıl	,45695*	,15248	,003*
		11-15 yıl	,50237*	,14178	,000*
		16-20 yıl	,32508*	,14223	,023*

Tablo 15’ te görüldüğü gibi 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin algılarıyla, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algıları birbirinden farklıdır. Buna göre 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler, diğer öğretmenlere oranla liderlik davranışlarını daha çok uyguladıklarını ifade etmişlerdir. 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Çıkan sonuca göre, mesleki tecrübesi fazla olan öğretmenlerin; kendilerinden daha az tecrübeye sahip öğretmenlere veya mesleğe yeni başlayan öğretmenlere göre daha farklı bir bakış açısına sahip olmaları doğal görülebilir. Bu farklılığın nedenleri arasında; tecrübe, daha fazla okul müdürüyle çalışma, okul- veli ve öğrencileri daha yakından tanıma fırsatı bulma, gibi sebepler sayılabilir.

Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Algıları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretmen liderlik davranışlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre ortalama puanları ve standart sapmaları Tablo 16’ da verilmiştir.

Tablo 16: Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Cinsiyet	n	x	ss	t	p
Kurumsal Gelişme	Kadın	122	3,26	,78965	-,455	,650
	Erkek	118	3,31	,70176		
Mesleki Gelişme	Kadın	122	4,29	,49660	1,236	,218
	Erkek	118	4,21	,53661		
Meslektaşlarla İşbirliği	Kadın	122	3,90	,67308	1,151	,251
	Erkek	118	3,80	,71587		
TOPLAM	Kadın	122	3,84	,54692	,580	,562
	Erkek	118	3,80	,55112		

Tablo 16’deki bulgular incelendiğinde; ‘kurumsal gelişme’, ‘mesleki gelişme’ ve ‘meslektaşlarla işbirliği’ boyutları ve genel toplam açısından kadın ve erkek katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılık ($p>0,05$) olmadığı saptanmıştır. Bir diğer ifadeyle, kadın ve erkek öğretmenler, öğretmen liderliğine ilişkin benzer görüşlere sahiptirler. Beycioğlu (2009) da Hatay ilinde ilköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin araştırmasında; öğretmenlerin cinsiyet türü değişkenine göre ‘kurumsal gelişme’, ‘mesleki gelişme’ ve ‘meslektaşlarla işbirliği’ boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Bu bulgular Beycioğlu tarafından yapılan araştırma bulguları ile de örtüşmektedir.

Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Algıları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretmen liderlik davranışlarına ilişkin algılarının medeni durum değişkenine göre ortalama puanları ve standart sapmaları Tablo 17’ de verilmiştir.

Tablo 17: Öğretmenlerin Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Medeni Durum	n	x	ss	t	p
Kurumsal Gelişme	Evli	168	3,30	,76001	-,458	,647
	Bekâr	72	3,25	,71801		
Mesleki Gelişme	Evli	168	4,27	,51281	1,155	,249
	Bekâr	72	4,19	,52627		
Meslektaşlarla İşbirliği	Evli	168	3,89	,68300	1,238	,217
	Bekâr	72	3,76	,71967		
TOPLAM	Evli	168	3,85	,54595	1,018	,310
	Bekâr	72	3,77	,55342		

Tablo 17’deki bulgular incelendiğinde; ‘kurumsal gelişme’, ‘mesleki gelişme’ ve ‘meslektaşlarla işbirliği’ boyutları ve genel toplam açısından evli ve bekâr öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark ($p>0,05$) olmadığı saptanmıştır. Birdiğer ifadeyle evli ve bekâr öğretmenler, öğretmen liderliğine ilişkin benzer görüşlere sahiptirler.

Medeni durum değişkenine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, ‘kurumsal gelişme’ boyutunda evli öğretmenlerin ($x=3,30$ -Bazen), bekâr öğretmenlere ($x=3,25$ -Bazen) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları saptanmıştır. ‘Mesleki gelişme’ boyutunda evli öğretmenlerin ($x=4,27$ -Her zaman), bekâr öğretmenlere ($x=4,19$ -Sık sık) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları saptanmıştır. ‘Meslektaşlarla işbirliği’ boyutunda evli öğretmenlerin ($x=3,89$ -Sık sık), bekâr öğretmenlere ($x=3,76$ -Sık sık) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin toplam ortalamaları incelendiğinde, evli olan öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduğu saptanmıştır.

SONUÇ

Bu çalışmada, Temel Eğitimde görevli yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre, Temel Eğitimde görev yapan öğretmenlerin liderlik davranışlarının nasıl olduğu ortaya çıkartılmıştır. Öğretmenlerin liderlik davranışı hakkında şu sonuçlara varılmıştır.

Öğretmenlerin kendi algılarına göre, en çok sergiledikleri liderlik davranışları; (1)'Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak', (2)'öğrencilerine güvenmek vermek', (3)'eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirme konusunda istekli olmak' olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin kendi algılarına göre en az sergiledikleri liderlik davranışları; (1)'İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak', (2)'okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak', (3)'okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak' olarak saptanmıştır.

Yöneticilerin algılarına göre, Temel Eğitimde görev yapan öğretmenlerin en çok sergiledikleri liderlik davranışları; (1)'Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak', (2)'öğrencilerine güven vermek', (3)'meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak' olarak saptanmıştır.

Yöneticilerin algılarına göre Temel Eğitimde görev yapan öğretmenlerin en az sergiledikleri liderlik davranışları; (1)'İl bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak', (2)'öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine dâhil olmak', (3)'eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak' olarak saptanmıştır.

Temel Eğitimde görevli yönetici ve öğretmenlerin, Temel Eğitimde görev yapan öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında; 'mesleki gelişme', 'meslektaşlarla işbirliği' boyutları arasında anlamlı fark saptanmamıştır. 'Kurumsal gelişme' boyutunda ise yönetici ve öğretmen algıları arasında ($p < 0,05$) anlamlı fark saptanmıştır.

Temel Eğitimde görevli öğretmenlerin, Temel Eğitimde görev yapan öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin algılarının öğrenim durumu değişkenine göre, 'kurumsal gelişme', boyutunda anlamlı fark ($p < 0,05$) saptanmıştır. Buradaki fark öğretmenlerde ön lisans ve lisans düzeyinde meydana gelmiştir. Ön lisans mezunu öğretmenler, lisans mezunu öğretmenlere göre nispeten daha çok liderlik davranışına sahiptirler. 'Mesleki gelişme', 'meslektaşlarla işbirliği' boyutlarında öğrenim durumu değişkenine göre öğretmen algıları arasında anlamlı bir fark ($p > 0,05$) saptanmamıştır.

Temel Eğitimde görevli öğretmenlerin, Temel Eğitimde görev yapan öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin algılarının kıdem değişkenine göre 'kurumsal gelişme', boyutunda anlamlı fark saptanmıştır. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin algılarıyla, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algıları birbirinden farklı olduğu saptanmıştır. Mesleki kıdemi 21 yıl ve üstünde olan öğretmenler, mesleki kıdemi az olan öğretmenlere göre nispeten daha çok liderlik davranışa sahiptirler. 'Mesleki gelişme', 'meslektaşlarla işbirliği' boyutlarında öğretmen algıları kıdem değişkenine göre anlamlı fark oluşturmamıştır.

KAYNAKÇA

- Alkın, M. C. (2006). Liderlik özellik ve davranışlarının belirlenmesi ve konuyla ilgili olarak yapılan bir araştırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi.
- Akgün, N. (2001). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği, Yayınlanmamış Doktor Tezi, A. İ.B.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu
- Aslan, M. (2011). Öğretmen Liderliği Davranışları ve Sınıf İklimi: Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Bağlamında Bir Değerlendirme, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osman Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Aydın, M. (2011). Çağdaş Eğitim Denetimi. Ankara: Hatipoğlu Yayınları
- Balcı, A. (1997). Sosyal bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler. Ankara: Bilgisayar Yayıncılık.
- Baloğlu, N. (2001). Etkili Sınıf Yönetimi. Ankara: Baran Ofset Yayıncılık.
- Battal, A. (2012). Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Cilt 18, Sayı 2, : 191-223
- Başaran, İ. E. (1992). Eğitim Yönetimi. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Baykal, A. N. (2000). Mustafa Kemal Atatürk'ün Liderlik Sırları. İstanbul: Siste Yayıncılık
- Bennis, W. (2001). Bir Lider Olabilmek. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Beycioğlu, K. (2009). İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya

- Buluç, B. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Cilt 15 Sayı 57, s: 5-34,
- Burke, K. A. (2009). ‘The Principals Role in Supporting Teacher Leadership and Building Capacity: Teacher and Administrator Perspectives’ (PhD thesis), University of California, San Diego, ProQuest Dissertations and Theses, (UMI No. 3344566).
- Bursalıoğlu, Z. (2010). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Buyrukcu, F. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, A.İ. B.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16 (1), 103-119.
- Can, N. (2006a). Öğretmen Liderliğinin Geliştirilmesinde Müdürün Rol ve Stratejileri. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21 (2), 349-363.
- Can, N. (2006b). Öğretmen Liderliği ve Engelleri. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2, 137-161.
- Can, N. (2007). ‘Öğretmen Liderliği Becerileri ve Bu Becerilerin Gerçekleştirilme Düzeyi’. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22 (1), 263-288.
- Cüceloğlu, D. (1999). Anlamlı ve Coşkulu Bir Yaşam İçin Savaşçı. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2000). Okul Kültürü ve Yönetim. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2004). Liderlik Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2012). Eğitimsel Liderlik. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Çeliktan, M. (2005) Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2005/2 (207-237).
- Doğan, E. (2002). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. Ankara: Academy Plus Yayınevi.
- Doğan, S. (2005). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Kullandıkları Çatışma Çözüm Stratejileri Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Erdem, O., & Dikici A. (2009). Liderlik Ve Kurum Kültürü Etkileşimi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 8(29):198-213-
- Erdoğan, İ. (2002). Okul Yönetimi Öğretim Liderliği. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2008). Eğitim ve Okul Yönetimi. İstanbul: Alfa Yayıncılık
- Erçetin, Ş. (1998). Lider Sarmalında Vizyon. Ankara: Önder Yayınları.
- Farrell, N. (2003). ‘Change Agent, Mentor, Advocate: A study Of Teachers Learning To Be Leaders’ (PhD thesis), George Mason University . ProQuest Information and Learning (UMI No. 3079321).
- Gonzales, L. D. (2001). ‘The sustainability of teacher leadership beyond the boundaries of an enabling school culture’ PhD. dissertation, University of Florida, United States --Florida. Dissertations & Theses: Full Text.(Publication No. AAT 3027518).
- Gordon, T.(1999). Katılımcı Yönetimin Temeli, İstanbul : Sistem Yayıncılık.
- İlgar, L. (1996). Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi, Beta Basım Yayın Dağıtım A. Ş. İstanbul.
- Kadak, Z. (2008). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Liderlik Stilleri İle Sınıf Yönetimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Kaptan, S. (1998). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karlı, M. D. (2012). Etkili Okul Yöneticiliği. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Koçel, T. (2001). İşletme Yöneticiliği. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Lieberman, A. Fredrick, L. (2007). september (42-47) Educational Leadership Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmenliği (21.07.2012-28360 RG) Resmi Gazete : 27.8.2003/25212

- Muijs, D., & Reynolds, D. (2000). ‘School Effectiveness and Teacher Effectiveness in Mathematics: Some Preliminary Findings From the Evaluation of the Mathematics Enhancement Programme (Primary), School Effectiveness and School Improvemen’’, 11 (3), 273 – 303.
- Özçetin, S. (2013). Öğretmen Liderliğinin Okulun Liderlik Kapasitesinin Gelişimine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya
- Özden, Y. (2002). Eğitimde Yeni Değerler. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (1996). Örgütsel Psikoloji. Bursa: Ezgi Kitapevi Yayıncılık.
- Sawyer, J. M. (2005). ‘A case Study of Teacher Leadership as a Strategy for Implementing Change’ (PhD thesis), Lynch Graduate School of Education. ProQuest Information and Learning (UMI No. 3173679).
- Scott, D.P. (2011). ‘Teacher Leadership Development at the Second Career Stage: Influential Factors, Challenges, and Systems Implications’ (PhD thesis), University of Washington, ProQuest Dissertations and Theses, (UMI No.3472272).
- Şahin, B. (2009). Örgütsel Gelişimin Sağlanmasında Dönüşümcü Liderlerin Rolü. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt:11, Sayı:3, 97-118
- Şişman, M. (2002). Öğretim liderliği. Ankara: Pegem Yayınları
- Şişman, M. (2013). Öğretim Liderliği. Ankara: Pegem Yayınları.
- Şimşek, Ş. (2011). Yönetim ve Organizasyon. Konya: Eğitim Kitapevi Yayınlar.
- TDK, (2014) Büyük Türkçe Sözlük: <http://tdkterim.gov.tr/bts/>. Erişim (20/02/2014)
- Toprakçı, E. (2002). Sınıf Örgütünün Yönetimi. Ankara: Ütopya Yayınevi
- Tuğsavul F.(2006). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin ve Sınıf Öğretmenlerinin Liderlik Davranışlarının Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Uysal, F. (1997). Amir-Yönetici – Lider Üçgeni, 21. yy. Liderlik Sempozyumu. Deniz Harp Okulu-Tuzla
- Yeşilyurt, E., & Çankaya, İ. (2008). Sınıf Yönetimi Açısından Öğretmen Niteliklerinin Belirlenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 7(24):1-19
- Yin Cheong, C. (1994). ‘Teacher leadership style: a classroom-level study. Journal of Educational Administration’ 32 (3), 54 – 71
- Yıldırım, B. (2005) Eğitim Örgütlerinde Kültürel Liderlikle Meslek Ahlakı İlişkisi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13: 218-238
- Yılmaz, A. (2011) İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranış Düzeyleri İle Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Cilt 17, Sayı 2, s: 277-394
- Wilson, P. W. (2004). ‘Transformational leadership theory and the effectiveness of the secondary school classroom teacher: Correlations of multifactor leadership questionnaire and the students’ evaluation of educational quality questionnaire’ (PhD thesis, Our Lady of the Lake University). ProQuest Information and Learning (UMI No. 314299).

Paulo FREIRE (Ezilenlerin Pedagojisi) Kitap Analizi

Paulo FREIRE (Pedagogy of the Oppressed) Book Analysis

ÖZET

Paulo Freire yaşamı boyunca okur yazar olmayan ve ezilen olarak ifade ettiği yoksul yetişkinlerin eğitimiyle ilgilenmiş bir eğitimcidir. Freire Ezilenlerin Pedagojisi kitabında sadece belli eğitim merkezlerinde uygulanacak alternatif bir pedagojiyi değil, amaçları kadar kullandığı araçları da özgürlükçü olan bir özgürleşme siyaseti önermektedir. Freire'e göre siyaset, kelimenin en geniş manasıyla bir eğitim süreci olarak ifade edilebilir. Freire öncelikle "bankacı eğitim modeli" diye adlandırdığı ezberci eğitim metodunu reddeder. Bu ezberci metodolojide öğrenciler (ezilenler), üzerlerine bilgi yatırımı yapılan pasif varlıklar yani boş kaplar olarak değerlendirilmektedir. Bankacı eğitim modelinde eğitim öğrenenlere ihsan edilir ve elde edilen bilgi aktif bir araştırma sürecinin ürünü de değildir. Bankacı eğitim modelinde öğrenenler nesne, öğretmenler veya siyasal liderler ise öznedir. Bu modelde dünya; kapalı, durağan bir düzen, tamamlanmış bir gerçeklik olarak sunulur. Eğitim faaliyetlerinde diyalog karşıtı tek yanlı bir zorlama, direktme söz konusudur. Diyalog karşıtlığı; ezilenleri kaderciliğe iten, özgürlükten korkmalarına yol açan ve bu yüzden ezenlerin üzerlerindeki hükmetme isteğini pekiştiren bir model olarak ifade edilir. (Freire,2019) Freire diyalog karşıtlığının aksine ezilenlere dayatılmayan, onlarla diyalog içinde oluşturulan bir pedagojiyi "problem tanımlayıcı eğitim" modeli diye adlandırdığı bir metodolojiyi önerir. Freire'e göre yoksul ve eğitimsiz insanları "nesne" olarak algılayan, sınıf farklılığı nedeniyle insani ilişkiler yerine otoriter ilişkileri savunan düşünceler özgürleştirici olamaz. Özgürleşme, ezilenlere lütfedilecek bir olgu değildir ve bu şekilde sunulamaz; aksine ezilen insanların bağımsızlık uğruna verecekleri çabanın sonucudur. Freire'in önerdiği eğitim modelinde, "İnsanların dünya ile ilişkilerindeki problemleri tanımlamalarını, dünyayı insanın kendini yaratma (kendini gerçekleştirme) görevinde kullandığı bir malzeme olarak görmelerini sağlar." İnsanları "olgunlaşma" sürecindeki bitmemiş, ham varlıklar olarak görür. Bu nedenle eğitim faaliyetleri içeriğinin ezilenlerle iletişim kurularak hatta hayata ezilenlerin penceresinden bakılarak ve onların iç dünyalarını dikkate alınarak belirlenmesi gerekmektedir. Diyalogun en önemli ön şartı ise insanlara gerçek anlamda inanmak ve insanları sevmektir. (Freire,2019)

Anahtar Kelimeler: Bankacı Eğitim Modeli, Ezilme, İnsandışlaşma, Praksis, Yaşamak



ABSTRACT

Paulo Freire is an educator who devoted his life to the education of the oppressed, especially the education of illiterate adults. In Pedagogy of the Oppressed, he proposes not only an alternative pedagogy to be implemented in certain education centers, but also an emancipation policy that is libertarian in the means it uses as well as its aims. According to him, politics is an educational process in the broad sense of the word. Freire primarily rejects the rote learning method, which he calls the "banker education model". In this rote methodology, students (or the oppressed) are treated as passive assets, empty containers on which knowledge is invested. In the banking education model, education is bestowed on learners and the knowledge which is gained is not the product of an active research process. In the banking education model, the learners are the object, the teachers or political leaders the subject. In this model, the world is presented as a closed, static order, a given, completed reality. There is a one-sided force and insistence against dialogue in educational activities. Anti-dialogue; it is expressed as a model that pushes the oppressed to fatalism, causes them to fear freedom and therefore reinforces the domination over them. (Freire,2019) Contrary to anti-dialogue, Freire proposes a methodology that he calls the "problem identifying education model", a pedagogy that is not imposed on the oppressed, but created in dialogue with them. According to him, thoughts that perceive poor and uneducated people as "objects" and that advocate authoritarian relations instead of human relations due to class differences cannot be liberating. Liberation is not a phenomenon to be given to the oppressed and cannot be presented as such; on the contrary, it is the result of efforts of the oppressed people for the sake of independence. The model proposed by Freire enables people to describe the problems in their relations with the world and to see the world as a material that people use in the task of self-creation. He sees people as unfinished, raw beings in the process of "maturation". For this reason, the content of educational activities should be determined by communicating with the oppressed and even by looking at life from the perspective of the oppressed and taking into account their inner worlds. The most important prerequisite for dialogue is to truly believe and love people. (Freire,2019)

Keywords: Banker Education Model, Oppression, Dehumanization, Praxis, Living

ÖN SÖZ

Eğitim; gelişen teknolojinin de etkisi ile insanın yaşamı boyunca sürekli ihtiyaç duyduğu bir süreç olarak yer almaktadır. Öğrenme isteği, bilgi gerekliliği insanı yaşamı süresince formal veya informal süreçlerle eğitim ortamlarında yer almaya yönlendirmektedir. Ezilenlerin Pedagojisi kitabında eğitim yöntemlerinden özellikle de yetişkin eğitimi faaliyetlerinde izlenecek farklı yöntemlerden bahsedilmektedir. Androgoji olarak ifade edilen yetişkin eğitim faaliyetlerinin formal eğitim faaliyetlerinden farklı olması gerekliliği, kitaba olan ilgiyi artırmaktadır. Kitapta ifade edildiği gibi alışılmışın dışında farklı eğitim yöntem ve teknikleri kullanarak başarıya ulaşmış olmak, ezberci bir eğitim modeli (bankacı eğitim modeli) uygulamayarak yetişkin kursiyerlerin hayatına dokunabilmiş olmak meslekî doyum anlamında da farklı izler bırakmaktadır. Küçük dokunuşlarla büyük mutluluklar elde etmiş olmak kitabın bazı bölümlerinde tüm eğitimcilerin kendi yaşamlarından kesitler bulmalarına neden olmaktadır.

Gülhan Güzel¹ 
Yunus Emre Avcı² 

How to Cite This Article

Güzel, G. & Avcı, Y. E. (2023). "Paulo FREIRE (Ezilenlerin Pedagojisi) Kitap Analizi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:46; pp:2170-2176. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.67854>

Arrival: 21 November 2022
Published: 28 February 2023

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

¹ Müdür Yardımcısı., MEB, Siirt, Türkiye

² Dr. Öğr. Üyesi., Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri, Siirt, Türkiye

GİRİŞ

Paulo FREIRE

Recife'de (Brezilya) orta sınıf bir ailenin çocuğu olarak 1921'de doğdu. 1929'da Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkan ve Amerika kıtasında Brezilya dahil diğer ülkeleri de etkileyen ekonomik bunalımın etkisiyle ailesi yoksullaştı. Yoksulluk ve yoksulların yaşamı, zorlu yaşam koşulları ile ilgili deneyimleri bu dönemde oluştu. Eğitim metodolojisi ve düşünce felsefesi alanında yaptığı önemli çalışmaları ile ünlendi. Eğitim felsefesi ve öğrenme sorunlarıyla gençlik yıllarında ilgilenmeye başladı. 1959 yılında Recife Üniversitesi'nde doktorasını verdikten sonra aynı üniversitede eğitim tarihi ve felsefesi profesörü olarak görev yaptı.

Çocukluğunda yaşamış olduğu yoksulluk nedeniyle 1947 yılında yoksul ve okuma yazma bilmeyen halkı özgürleştirmeyi amaçlayan bir okuma yazma metodu önerdi. Freire'in önerdiği bu eğitim metodu, okuma yazma öğrenenlerin günlük hayatından doğrudan esinlenmiş bir gerece ve bunu konu alan metinleri kullanarak onların gerçek anlamda siyasal olarak bilinçlendirilmesine dayanıyordu.. 1964 yılında Brezilya'da meydana gelen darbe sonrasında Freire iki kez hapis cezası alır ve çok sevdiği ülkesini terk etmek zorunda kalır. 16 yıl kadar devam eden sürgün hayatının ilk beş yılını Şili'de, UNESCO ve Şili Tarım Reformu Enstitüsü'nde yetişkin eğitimi programlarında çalışarak geçirdikten sonrasında Harvard Üniversitesi Eğitim Okulunda danışmanlık yaptı. Cenevre'deki Dünya Kiliseler Birliği'nin Eğitim Bürosunda özel danışman oldu. Bugün halen Sao Paola'da, Freire'in yöntemleriyle eğitim veren, Instituto Paulo Freire adlı bir kurum bulunmaktadır.

EZİLENLERİN PEDAGOJİSİ

Paulo Frere "Ezilenlerin Pedagojisi" kitabını Brezilya'da yaşayan, okuryazar olmadığı için oy kullanamayan ve bu nedenle kendi ülkelerinin siyasi tercihlerinde seçim şansı olmayan tarım işçilerinin eğitim faaliyetleri ile ilgili yaşantılarını anlatmak için yazmıştır. Kitabın hedef kitlesi, eğitimciler ve özellikle yetişkin eğitimcileri olarak ifade edilebilir. Yazar, kitabında ezberci eğitim sisteminin zararlarından ve siyasi dayatmalara hizmet ettiğinden yakınmaktadır. Bankacı eğitim modeli diye adlandırdığı bu eğitim modeli yerine daha özgürlükçü ve katılımcı bir eğitim modeli önermektedir. Önerdiği eğitim modeli ile kısa sürede etkili bir eğitim faaliyeti sonrası sonuca daha kolay ulaştığını belirtmektedir. Sadece okuma yazma bilmeyen yetişkinlerin eğitiminde değil, tüm eğitim faaliyetlerinde bankacı eğitim sistemine karşı çıkmaktadır.

Freire bilgi aktarımında iki rolden bahseder. Bu roller bilgi aktarımı rolündeki öğretmen ve bilgiyi öğrenen rolündeki yetişkini ifade eder. Bu iki role sahip olan insanlar birbiri hakkında bilgi sahibi olmalı ve birbirlerine bir şeyler aktarabilmelidirler. Aksi halde bu somut ilişkiyi yaşamaları ve değerlendirmeleri olanaksızdır. Öğrenen ve öğreten arasındaki ilişkiden yola çıkarak, eğitimcilerin gerektiğinde tarım işçilerinden dahi yeni bir bilgi öğrenebilmesi gerekmektedir. Kendisini, arkasında durup ders anlattığı kürsünün efendisi olarak gören ve yükseköğretim öğrencilerinden dahi hiçbir şey öğrenmeye ihtiyaçları olmadığına inanan eğitimcilerin bankacı eğitim modeli diye adlandırılan öğretim yöntemlerini ret eder. Bankacı eğitim modelini referans alan eğitimcilerin bir tarım işçisine veya okur yazar olmayan bir bireye yönelik etkileşim içindeki öğrenme faaliyetleri konusunda neler düşündüklerini duymak dahi istemeyiz. Bu eğitimcilerin seçkinciliği onları etkileşim ortamlarından öylesine uzaklaştırır ki öğrenen ve öğreten arasındaki etkin etkileşimi gereksiz bulurlar (Freire,1967: 164).

Freire öğrenmenin öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı bir etkileşimden ibaret olması gerektiğini belirtir ve bu durumu öğretirken öğrenme olarak ifade eder. Ona göre ezilen tarım işçilerinden, okuryazar olmayan yetişkin insanlardan söz ettiği zaman, ifade etmek istediği esas olgu, bizim dışımızdaki insanlardan öğrenmemiz gerektiği idi. Etkileşimli öğrenme ile tarım işçilerinden dahi yeni bir şeyler öğrenmemiz gerektiğini çünkü onların da kendi eğitim felsefesinin belirli bir anında bilgiyi öğrenenler grubuna girdiğini dile getirmektedir (Freire,1967: 163).

Freire uyguladığı bu farklı eğitim yönteminin sadece üçüncü dünya ülkelerine has bir eğitim metodolojisi olduğunu belirtirken bu eğitim metodunun gelişmiş ülkelere direk ihraç edilemeyeceğini de ifade etmektedir. Freire'in geliştirdiği bu eğitim metodolojisi Brezilya'da dini gruplar tarafından okur yazar olmayan yetişkinlerin eğitim faaliyetlerinde etkili olarak kullanılmaya başlanmıştır. Başarı ile uygulanan bu faaliyetler sonrasında bu eğitim faaliyetleri siyasal düzen tarafından tehdit olarak algılanır. Freire 1964 yılında meydana gelen askeri darbe sonrası hapse atılır. Bu durum Freire'in beklediği bir sonuç olsa da Şili'ye gitmesine neden olur. Kitabın bölümleri ve bölümlerin konu başlıkları aşağıda yer almaktadır;

1. Bölüm, Bu bölümde Ezilenlerin pedagojisi kitabının gerekçesine, ezen ve ezilen kavramlarına değinilmektedir. Ezilenlerle ezenler arasındaki çelişki ve bu çelişkinin nasıl aşılabacağı konuları bu bölümde yer alan diğer konular. Ezme ve ezenler; ezilme ve ezilenler bu bölümde en çok kullanılan ifadeler olarak öne çıkmaktadır. Bu bölümün özeti; özgürleşmenin ne bir armağan nede kazanılacak bir şey olmadığı, ezenler ve ezilenler arasındaki karşılıklı bir süreç olduğu olarak ifade edilebilir.

2. Bölüm, Bu bölümde baskının aracı olarak "bankacı" eğitim modeli, bu modelin varsayımları ve bankacı eğitim modelinin eleştirisi yer almaktadır. Özgürleşmenin aracı olarak problem tanımlayıcı eğitim modeli, bu modelin

varsayımları ise bankacı eğitim modeline alternatif olarak sunulan bir eğitim metodolojisi olarak ifade edilmektedir. "Bankacı" model ve öğretmen-öğrenci çelişkisini ifade edildiği bu bölümde problem tanımlayıcı model ve öğretmen-öğrenci çelişkisinin aşılmasının yollarına değinilmektedir. Eğitimin dünya aracılığıyla gerçekleşen karşılıklı bir süreç oluşu. Yetkinleşmemiş bir varlık olduğunun bilincindeki yetkinleşmemiş bir varlık olarak insan ve onun tam insan olma gayreti bu bölümün özeti olarak ifade edilebilir.

3. Bölüm, Diyalogculuk: Özgürlüğün praksişi olarak eğitimin özü, diyalogculuk ve diyalog kelimeleri bu bölümün içeriğini oluşturmaktadır. Diyalog ve program içeriği arayışı, araştırmanın çeşitli aşamalarının ifade edildiği üçüncü bölümde insan-insan dünya ilişkisi "üretken konular" ve özgürlüğün pratiği olarak eğitimin program içeriği konularına ad değinilmektedir. Üretken konuların araştırılması, metodolojisi. Eleştirel bilincin "üretken konular" ile ilgili araştırmalar yoluyla uyanışı bu bölümün özeti olarak ifade edilebilir.

4. Bölüm, Kültürel eylemin karşıt teorilerinin zeminleri olarak diyalog karşıtlığı ve diyalogculuk kelimeleri bu bölümün içeriğini oluşturmaktadır. Bu bölümde ezilenin aracı olarak diyalog karşıtlığı ve özgürleşmenin aracı diyalogculuk ifadeleri ile insan ilişkilerine farklı bir perspektif ile yorum yapılmaktadır. Diyalog karşıtı eylemin kuramı ve özellikleri: Boyun eğdirme (fetih), böl ve yönet, manipülasyon ve kültürel istila olarak ifade edilirken. Diyalogcu eylemin kuramı ve özellikleri: İşbirliği, birlik, örgütlenme ve kültürel sentez olarak ifade edilmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

Araştırmanın Modeli

Ezilenlerin Pedagojisi kitap analizi ile ilgili bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği ile yapılmıştır. Doküman analizi; yazılı, görsel malzemenin toplanıp incelenmesi olarak tanımlanabilir. Yazılı kaynaklar kitaplar, dergiler, fermanlar, anılar, makaleler, layihalar, romanlar, öyküler, şiirler, yazıtlar vb. görsel malzemeler ise resimler, slaytlar, filimler, anıtlar, giyim kuşam, araç gereçler, pullar, flamalar vb. olabilir. (Sönmez, 2014) Kısacası, araştırma konusu hakkında diğer kişi ya da kurumlar tarafından yazılmış, hazırlanmış ya da yaratılmış çeşitli yazı, belge, yapım veya kalıntının toplanması ve incelenmesi doküman analizi olarak kabul edilmektedir. (Seyidoğlu, 2016)

İKİNCİ BÖLÜM

KİTABIN BÖLÜMLERİ;

Birinci Bölüm

Ezilenlerin Pedagojisi kitabında yazar "Ezen, Ezilen, Bankacı Eğitim Modeli, İnsandışılışma, Özgürleşme, Yetkinleşme" kavramlarına yer vermektedir. Fakir halkı ezilen olarak açıklayan yazar, bu kişilerin aynı zamanda okur yazar olmadıkları için Brezilya'da yapılan seçimlerde oy kullanamıyor olmaları nedeniyle demokratik haklarını kullanamadıkları için özgürleşemediklerini ifade etmektedir. Yazarın ezilenler olarak tarif ettiği bu kesimi; okur yazar olmadığı için aynı zamanda tutsak ezilenler olarak da ifade etmektedir. Freire, bu kişilerin alacakları eğitim sayesinde özgürleşeceğine inanmaktadır.

Brezilya'da yaşayan yetişkin insanlar içerisinde okur yazar olmayanların oranının fazla olması nedeniyle okuma yazma ve özgürleşme meselesine aşırı bir önem veriyor. Freire yetişkinlerin okur yazar olmayışını sınıfsal farklılık olarak addediyor ve bu durumu haksızlık olarak ifade ediyor. Bir yetişkinin okur yazar olmayışının insan hakları açısından taşıdığı adaletsizlikten öte seçme ve seçme hakkının gasp edilmesi olarak algılıyor. Bu yetişkinler sırf okuma yazma bilmedikleri için kendi gelecekleri hakkında karar veremiyor ve seçimlerde oy dahi kullanamıyorlardı. Bu nedenle okur yazar olmayan yetişkinlerin ülkelerindeki siyasi sürece katılmıyor olmalarını insanlık dışı, antidemokratik ve saçma görünüyordu. Bir insanın okur yazar olmaması nedeniyle kendisi ve ülkesinin geleceği için karar veremiyor olmasını kabullenemez. Okur yazar olmayanların kendilerini en iyi şekilde yönetebileceğine inandıkları kişiyi seçme haklarının ellerinden alınıyor olması nedeniyle okur yazar olmamayı özgürleşmenin önündeki en büyük engel olarak görmektedir. (Freire,1967: 161)

Freire geliştirdiği eğitim modeli ile ilgili olarak verdiği bir röportajda o günlerde yaptığı çalışmalar ile ilgili bilgi verirken eşiyile yaşadığı olayı ve sonrasında yaşananları anlatır. Yetişkinlere yönelik okur yazarlık eğitimi faaliyetlerinde çalıştığı günlerde eşinin sorduğu "nasıl gidiyor Paulo?" sorusuna şu cevabı verir: "Elza, bugün gördüğüm, yaşadığım şeyi, bir kaç yıl sonra pek çok kişi bana 'bu ne Paulo?' diye soracak; cevabını verdim: Bu sorular sorulduğunda ben hapse atılmış olacağım. Ve hapse atılma olasılığımın hapse atılmama olasılığından daha yüksek olduğunu düşünüyorum." Gerçekten de bu konuşmanın ardından çok fazla zaman geçmeden Freire tutuklanır. (Freire,1967: 167)

Ezilenlerin alacakları eğitim ile özgürleşeceğine inanan yazar, bu konuda çalışmalar yaparak yetişkin eğitimi konusunda önemli başarılar elde ediyor. Bir insanın eğitim alanındaki ihtiyacını belirleyerek bu ihtiyacı karşılayabilmek insanlık adına önemli bir adımdır. Yetişkinlerin eğitimi ile ilgili çalışmalar yapan Freire, hayatını okuma yazma bilmeyen yetişkinlerin eğitimine adanarak yaşadığı toplumun bilinçlenmesi için her türlü zorluğa

(sürgün ve hapis hayatına) göğüs germiştir. Kitabın yazılış gerekçesinin yer aldığı bu bölümde yazar; ezen, ezilen kavramlarını ele alır. Ezen - ezilen arasındaki ilişki ve ezilenlerin özgürleşmesi bu bölümün en önemli ifadeleridir.

İkinci Bölüm

Ezilenlerin Pedagojisi kitabının ikinci bölümünde yazar "*Ezen, Ezilen, Bankacı Eğitim Modeli, İnsandışılaşma, Özgürleşme, Yetkinleşme*" kavramlarına yer vermektedir. Ezmenin aracı olarak bankacı eğitim modeline karşı çıkan Freire, bu modeli eleştirir. Bankacı eğitim modelinde öğrenenler "yatırım nesnelere", öğretmenler "yatırımcı" dır. Bankacı eğitim modelinde öğretmen öğrenenler ile iletişime girmek yerine öğrenenler için öğrenme tahvilleri çıkarır ve öğrenenlerin sabır ve özveriyle öğrendiği, hafızalarına kazınan ve tekrarladığı yatırımları yapar. Bu durum, öğrenen yetişkinlere lütfedilen hareket alanının, yatırılanı kabul ve tasnif edip yığmaktan ibaret bir eğitim modeli olan bankacı eğitim modelidir. Bankacı eğitim modelinde bilgi, bilgiye sahip ve kendini bilen sayanların, bilenler tarafından cahil olarak kabul edilenlere verdiği bir lütuftur. (Freire,1967: 195)

Freire yukarıda bahsettiği ve bilgiyi, ona sahip olanların verebileceği bir şey olarak gördüğü "ezberci" eğitimi reddederek kendi geliştirdiği bir yöntemle okuma yazma bilmeyen yetişkin işçilere 45 gün gibi çok kısa bir sürede okuma yazmayı öğretir. Bu yöntem Freire'in hayatında nasıl izler bıraktı? Yaptığı bu çalışmalar sonrasında kendi kitabında Freire'in yaşadıkları hakkında şu ifadeler yer veriliyor: Freire Brezilya'nın Recife kentinde okuma yazma bilmeyen yetişkinlerin eğitimi konusundaki ilk deneyimlere başlar. Geliştirmiş olduğu bu yeni eğitim metodolojisi ile Brezilya'da dini gruplar tarafından yetişkinlere yönelik okuma yazma etkinliklerinde sıklıkla kullanılan bir sistem oluşturur. Başarı ile uygulanan faaliyetler sonrasında bu eğitim faaliyetleri darbeci siyasal düzen tarafından tehdit olarak algılanır. Freire 1964 yılında meydana gelen askeri darbe sonrası hapse atılır. Bu durum Freire'in de hep bahsettiği gibi beklenen bir sonuç olsa da ülkesini terk edip Şili'ye gitmesine neden olur.

Freire'in geliştirdiği bu eğitim yöntemi, günümüzde çeşitli adlarla ifade edilen ve öğrenciyi eğitimin merkezine alan çağdaş eğitim modellerinin başlangıç noktası sayılabilecek bir modeldir. Özgürleşme için, ezilenler sınıftan kurtulabilmek için sınıf ortamında özgürlükçü pedagoji kullanılmasını öneren bu yöntem dönemin "*bankacı eğitim modeline*" karşı ortaya çıkan ve başarılı sonuçlar elde edilen bir eğitim modelidir. Özgürleştirici eğitimin temel metodolojisi bilginin öğrenene yükleniminden değil anlama ve yorumlama fiiliyatından oluşmalıdır. Bu işlem anlaşılır nesnenin anlama ve yorumlamaya açık oluşu ile ilgilidir. Bu öğrenme anlayışının özü öğrenenler ile öğretmenleri arasındaki ilişki durumudur. Tüm bu ifadelerde problem tanımlayıcı ve ifade edici, yorumlayıcı bir eğitimin praksi, öğretmen - öğrenci arasındaki sınırlı veya sınırlandırılmış çelişkinin aşılmasını hedefler (Freire,1967: 59).

"*Bankacı eğitim modelinde*" öğrencilerin dünyayı ve evreni sorgulamak yerine ona uyum sağlamaya teşvik edildiğini iddia eden Freire, bu sistem yerine problem tanımlayıcı eğitim diye adlandırdığı yeni eğitim modelini önermektedir. Tüm eğitimcilerin eski eğitim yöntemi diye adlandırdığı bankacı eğitim yöntemi yerine yeni geliştirilen eğitim yöntemlerinin daha kalıcı öğrenmeler sağladığı yadsınamaz bir gerçekliktir. Ezberci eğitim diye adlandırılan ve kalıcı öğrenmeyi sağlamadığı düşünülen yöntem yerine öğrencinin etkin katılım sağladığı eğitim yöntemleri Freire gibi eğitimcilerin tecrübeleri ile eğitim literatürüne girmiş oldu. Bankacı eğitim modeli öğrenenlerin hareket alanını kısıtlamaktadır. Öğrenenlerin sadece verileni almaya yönlendirildiği bu yöntemde öğrenenler aynı zamanda verileri arşivleyen görevli gibi görülmektedir. Buradaki eğitim faaliyeti bilginin bilen tarafından öğrenenlere lütfedilmesi olarak ta ifade edilir. Öğrenenlerin yaratıcı ve eleştirel gücünü asgarileştiren veya tamamen bitiren bankacı eğitim modeli ezenler diye adlandırılan kesime hizmet etmek ile ifade edilmektedir.

Freire'e göre İnsandışılaşma ifadesi sadece insani değerlerin yok sayılmasını değil, insani değerleri yok sayanları da niteleyen bir kavram olarak kullanılmaktadır. İnsandışılaşma, insani değerlere sahip olma erdeminin yok edilmesi olarak ta ifade edilebilir. İnsandışılaşma ifadesi ezilenler tarafından ezenler olarak ta ifade ettikleri kişilere ve bu kişileri koruyan sistemsel yapılarla mücadele etmeleri sonucunu doğurur. Freire'e göre girişilecek olan bu çaba ile insani değerlere sahip toplumlar oluşturabilmesi amacıyla faaliyetler yürütülürken ölç alma gayesi güdülmemelidir. Yönetim dahil tüm imkanlara sahip olanlarla mücadele ederken onlar gibi davranmamak gerekir. Ezenleri ezme gayesi gütmemek insani değerlere tekrar sahip olmak en önemli erdemdir. İnsani erdemlere sahip olabilmek için ezen ve ezilen kavramlarını özümsemiş insanların temel insani değerlere sahip olarak bu değerlere göre yaşamlarını sürdürmeleri gerekmektedir. Tüm insanların insani değerler etrafında bir araya gelebildiği bir durum gerçekleşir ise içinde yaşadığımız hayat anlam kazanacaktır. Bu bilinç seviyesine ulaşan ezilenler farkında olmadan hem kendilerini hem de ezenleri özgürleştirmek gibi büyük bir yükü omuzlamış olacaktır. Özgürleşme olgusu ezilenler eli ile elde edilecek ve ezenlere armağan edilecektir. Çünkü iktidarlarını ve iktidarlarından aldıkları güçlerini kullanarak insanları ve insani değerleri ezenler özgürleşme olgusunu elde edemezler. (Freire,1967: 121)

Ezilenlere her istediğini yaptırabilmek adına ezilen halkı güçsüz olarak muhafaza etmeyi amaçlayan yönetim stratejilerinin tam aksine hem ezilenleri hem de ezenleri özgürleştirecek kadar kuvvetli bir özgürleşme hareketi doğabilir. Bu nedenle insanlığın özgürleşmesini sağlayacak olanlar ancak ve ancak ezilenlerdir. Ancak bu durumda, ezen -ezilen çelişkisi ortadan kaldırılabilir ve yeni bir insan modeli ortaya çıkarılabilir. Bu yeni insan modelinde artık sömüren de yoktur sömürülen de. İnsani değerlerin hüküm süreceği bir düzende sadece özgürleşme gayesindeki

insanın varlığını sürdürebileceğini ifade eden Freire; eğitim, politika, özgürlük, otorite ve emperyalizm arasındaki ilişkileri de açıklamaya çalışmaktadır. (Freire,1967: 29)

Orta sınıf bir ailenin çocuğu olarak 1921'de doğan Freire'in ailesi 1929'da Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkan ve Amerika kıtasında Brezilya dahil diğer ülkeleri de etkileyen ekonomik bunalımın etkisiyle yoksullaştı. Ailesinin yaşadığı ekonomik sıkıntılar nedeniyle çocukluk ve gençlik yıllarını yoksulluk içinde geçirmesi nedeniyle yoksulluk ve yoksulların yaşamı, zorlu yaşam koşulları hakkında deneyimleri bu dönemde oluştu. Çocukluk ve gençlik yıllarında içinde bulunduğu ekonomik sıkıntılar nedeniyle hayatını ekonomik sıkıntılar çeken insanları eğiterek ekonomik sıkıntıların eğitimle olan bağlantılarını göstermeyi amaçlamıştır. Modern eğitim metodolojisi ve özgürleştirici eğitim konularında araştırma yapan araştırmacıların otorite olarak kabul ettiği ve araştırmaları esnasında en çok başvurduğu bir adres olan Freire; eğitim, politika, özgürlük, otorite ve emperyalizm arasındaki ilişkileri açıklamaya çalışmaktadır. Kitabın II. bölümünün özeti "*bankacı eğitim modelinin*" eleştirilmesi ve yeni eğitim modellerinin öne sürülmesi olarak ifade edilebilir. (Freire,1967: 162)

Üçüncü Bölüm

Bu bölümde yazar insanlar arasındaki diyalogun önemi üzerinde durmaktadır. İnsanlarla etkili iletişim kurmanın sağladığı faydalara değinmektedir. Özgürleşme pratiğinin, özünün eğitim ile sağlanabileceğini ifade ederek aynı zamanda eleştirel bilincin önemine de vurgu yapmaktadır. Diyalogun, diyalog kurabilen bir fitrata sahip insanlar için önemli bir ifade olduğunu ve diyalog ile diyalog karşıtlığının uzlaşmaya ve/veya uzlaşmazlığa neden olduğu düşüncesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Diyalog; aynı zamanda alçak gönüllü olmayı gerektiren, birlikte öğrenme ve birlikte harekette bulunmanın önemini ve vazgeçilmez olduğunu da vurgular. Freire, bunun önemini şöyle ifade etmektedir: Yüzleşme noktasında ne mutlak cahiller ne de yetkin bilginler vardır; sadece halen bildiklerinden daha fazlasını birlikte öğrenme girişimi içindeki insanlar vardır. Burada esas ifade edilen, tüm insanların kendi sözünü söyleme hakkının olduğu, kimsenin kimseyi küçümseyerek bilgiçlik taslamaması gereken dönüşüm yolculuğunda (insan olma yetisi) birlikte öğrenme sürecidir. Bu durumu daha ayrıntılı bir şekilde ele alacak olursak; diğer bir şekliyle insanın önce kendine, sonra etkileşim içinde bulunduğu insanlara inanması gerekmektedir. İnsanın diğer insanlara inanması olayının ancak derin bir insan ve dünya sevgisiyle var olabileceğini, insana güven ve umutla bütünleşmesi gerektiğini açıklamaktadır. Yalnız sevgi ve umut diyalog için ilk adımı oluştururken, inanç ve güven diyalogun oluşumundan sonra gelir ve bütünlük kazanır. (Kaygusuz, 2022)

Diyalogun insanlar arasında bir egemenlik kurma aracı olmadığını ifade eden Freire'e göre diyalog; kendimize ait fikirleri başkalarına empoze etme değildir, aynı zamanda diyalog basit münazaralarda feda edilecek bir fikir alışverişi olarak ta ifade edilemez. Diyalog yaşanabilir bir dünya oluşturmak için ihtiyacımız olan en önemli olgudur. Bu olgu başkaları üzerinde hâkimiyet kurmak gayesiyle de kullanılmamalıdır. Diyalogun ve yaşanabilir bir dünya gayesinin temeli hatta özü sevgidir. (Freire,1967) Kitabın III. bölümü özgürleşme pratiği ve bu pratiğin eğitim felsefesi ile ilgisinin anlatıldığı bölümdür. Bu bölümde "*eleştirel bilinç kavramına*" vurgu yapılarak ezberci eğitim yaklaşımı yerine eleştirel bilinci geliştirmeye yönelik eğitim faaliyetlerinin yapılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Dördüncü Bölüm

Diyalog yanlısı ve diyalog karşıtı görüşlerin ele alındığı bu bölümde praksis, manipülasyon, eleştirel düşünme, sloganlaştırma kavramlarından bahsedilmektedir. Praksis; esasında görüş öne sürmek ve onu izleyen hareket etme kabiliyeti olmak üzere iki aşamalıdır. Bu aşamalar birbirinden ayrı ve farklı değildir. Görüş öne sürmek ve bu görüş ile ilgili hareketlenmenin geçersizliğini veya uygunsuzluğunu fark eden insanlar eylemsizlikle suçlanamazlar. "Eleştirel düşünme de eylemdir" ifadeleri ile praksis ifadesini kullanırken praksisin insani yönünü aşağıdaki ifadeler ile açıklamaya çalışmaktadır: İnsanları, hayvanlardan ayıran en önemli özellik insanların praksis varlıklar olmalarıdır. İnsanların aksine hayvanların dünyayı değerlendiremeyeşleri, onlara sunulan ile yetinmeleri bunun en önemli göstergesidir. İnsanların aksine hayvanlar dünyaya gömülüdürler. Hayvanların aksine insanlar, dünyanın içinde sorgulayarak yüzeye çıkarlar. İnsanlar dünyayı nesnelleştirerek dünyayı anlamak için gayret sarf ederler. İnsanlar çalıştıkları için hayvanlardan farklı olarak istedikleri ortamda yaşama gayesindedirler. Her hayvan türü, türüne uygun ortamda yaşarken ve bu yaşam esnasında farklı yaşam ortamları ile iletişime giremez, aralarında haberleşemezler. (Freire,1967: 79)

Bu bölümde yazar insanlar ve hayvanlar arasındaki farklılığa değinerek diyalogun ve/veya diyalog karşıtlığının ezenler ve ezilenler arasındaki uzlaşmayı etkilediğini ifade etmektedir. Diyalogun özgürleştirme/özgürleşme - boyun eğdirme arasındaki etkisine değinilmekte. İnsanı özgürleştirici eylemin temelinde diyalog kurmanın, boyun eğdirme arzusunun temelinde ise diyalog karşıtlığının yattığını ifade eden yazar anlama ve anlaşılmanın tüm engelleri ortadan kaldıracabileceği gerçeğini gün yüzüne çıkarmaktadır. Yazara göre diyalog sınıf çatışması dahil tüm ayrılıkları ortadan kaldıracabilecek bir iletişimdir. "*Manipülasyon, diyalog karşıtı eylem kuramının bir başka boyutudur; tıpkı bölme stratejisi gibi o da boyun eğdirmenin, yani kuramın bütün boyutlarının çevresinde döndüğü hedefin bir aracıdır. Manipülasyon aracıyla egemen seçkinler kitleleri, kendi hedeflerine uyumlu kalmaya çalışırlar*" (Freire, 1967: 153).

Diyalog karşıtlığının manipülasyon ile beslenerek sınıf farklılığını körüklediğini belirterek manipülasyonun boyun eğdirme gibi halkı düşünemez hale getirdiğini ifade etmektedir. Freire'e göre manipülasyonlar sayesinde ezenler, ezilenleri daha kolay ezabilmektedir. Freire uyguladığı yetişkin eğitiminde bankacı eğitim modeli karşıtı olarak ortaya koyduğu eğitim metodolojisindeki amacını sorgula ve sorgulatma olarak ifade etmektedir. Eğitim ortamında solunan havanın aile ortamında solunan havadan etkilendiği gerçeğinden yola çıkarak eğitim faaliyetlerinde sorgulatmayı ön plana çıkarmaktır. Tüm eğitim faaliyetlerinde özellikle de yetişkin eğitimi faaliyetlerini de dikkate alarak sorgulayan ailelerin çocuklarının da sorgulayıcı bireyler olacağı ifadesi ile açıklamaktadır. Bu bölümün özeti ise diyalogculuk ve diyalog karşıtlığının ezenler - ezilenler arasındaki uzlaşmaya ve/veya uzlaşmazlığa olan etkisi olarak ifade edilebilir. (Freire, 1967: 153)

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Kitabın Değerlendirmesi

Kitabın dili, farklı dillerde çeviri yapılması nedeniyle biraz ağır bir dil yapısına sahiptir. Hatta bu durum kitabı Türkçeye çeviren Erol Özbek'in Ezilenlerin Pedagojisi kitabının "Çeviri Üstüne" başlıklı yazısındaki ifadelerine de yansıyor. Kitabın Portekizceden İngilizceye ardından İngilizceden Türkçeye çevrilmiş olması, İngilizce metindeki bazı ifadelerin muğlak, birden fazla anlama çekilebilir ve karmaşık hale bürünmüş olması nedeniyle terimlerin tam olarak ifade edilmesini zorlaştırıyordu. Bu sorunu çözmek için "Yazarı tarafından onaylanmış çeviri" ibaresinin yer aldığı Almanca çevirisinden faydalanılması gereği duyulmuş ve muğlak ifadelerin açığa kavuşturulması için Almanca çevirisine daha fazla itibar edilmiştir. "Yazarı tarafından onaylanmış çeviri" ibaresi güven verici olduğu için bu yöneme başvurulması kitabın ağır bir dile sahip olduğunu desteklemektedir (Hattatoğlu ve Özbek, 1995 :6). Freire'in Ezilenlerin pedagojisi kitabında kendine özgü terimleri ve tanımları yer almaktadır. Kitabı okurken bazı ifadeleri tam olarak anlayabilmek için kitabın sonunda yer alan terimler sözlüğünden faydalanılmasını zorunlu kılmaktadır.

1921 yılında orta sınıf bir ailenin çocuğu olarak Brezilya'nın Recife şehrinde doğan Freire'in ailesi 1929'da Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkan ve Amerika kıtasında Brezilya dahil diğer ülkeleri de etkileyen ekonomik bunalımın etkisiyle yoksullaştı. Çocukluk ve gençlik yıllarını yoksulluk içinde geçiren Freire kendini ve diğer yoksul insanları ezilen olarak nitelemeye başlar. Yaşadığı sıkıntılar hayata bakışının ve düşüncelerinin şekillenmesinde etkili olur. Freire, yaşadığı sıkıntıları eğitim yoluyla aşabileceğini düşünerek bu gaye ile eğitim faaliyetleri düzenleyerek teorisini ispatlamaya çalışır. Kendine özgü eğitim düşünceleriyle adından söz ettirmiştir. Kendisini de ezilen olarak niteleyen Freire göre "ezilenler özgürleşmenin değil, karşı kutupla -ezenlerle- özdeşleşmenin özlemine çekmektedir" (Freire,1967:30).

Modern eğitim metodolojisi ve özgürleştirici eğitim konularında araştırma yapan araştırmacıların otorite olarak kabul ettiği ve araştırmaları esnasında en çok başvurduğu bir adres olan Freire eğitim, politika, özgürlük, otorite ve emperyalizm arasındaki ilişkileri açıklamaktadır. Freire insanı, öz benliğini ve yaşadığı evreni yenileyebilecek bir varlık olarak ifade etmektedir. Eylem ve faaliyetleri üzerine düşünebilen bir varlık olan insanı hayvanlardan ayıran bu özelliği ile yaşadığı dünyayı tarihsel bir alana dönüştürebilme ve kendisine dayatılan sınırları aşabilme gücüne sahip kılmalıdır. İnsanın içinde bulunması gereken bağımsızlık mücadelesine direnen, ezilenlerin egemen yapısına uyum sağlamış, bu yapıya teslim olan insanların yaşama durumunu Freire, "cahillik - sessizlik kültürü" olarak ifade eder. (Kaygusuz, 2022) "Özgürleşme, ezilenlere armağan edilecek bir şey değildir." Özgürleşme, ezilenlerin özgürleşme mücadelesine katılmalarının bir sonucu ve ürünüdür. Özgürlük için uygun ortam ve şartlar bulunmuyorsa ümidimizi kaybetmeden bu şartları oluşturmak için çabalamamız gerekir. Özgürleşme umudu, özgürleşme anlamına gelmesede, varoluşsal ve vazgeçilmez bir ihtiyaç olarak ifade edilebilir. Özgürleşme, Ne lütfedilecek bir hediye nede çabalarımız ile elde edilecek bir olgudur.

Eğitmenlerin esas görevlerinin ve gerçekleştirmeleri gereken gayenin, eğitimin siyasal olgu olup olmadığını açıklığa kavuşturmadır. Biz eğitimciler bilinçli olarak veya bazen farkına varmadan mevcut düzenin sürdürülmesi yolunda görev alan eğitim ordusunun neferleri miyiz? Bu sorunun cevabını ararken uyguladığımız eğitim modellerini de gözden geçirerek sorgulayıcı ve özgür bir nesil yetiştirip yetiştirmediğimizi de irdelemeliyiz. Uyguladığımız eğitim faaliyetleri, insanlarda özgürlük bilinci oluşturmuyor ise, insanlığın sömürülmesine karşı bir duruş oluşturmuyorsa, yapılan işlemin eğitim etiketiyle etiketlenmesi kabul edilebilir bir durum değildir (Yılmaz, 2016: 309). Diyalog kelimesini eğitim faaliyetleri bağlamında Freire şöyle ifade etmektedir: Diyaloğa dayalı eğitim faaliyetlerinde öğretmen sadece bilgiyi aktarıcı durumunda değildir. Eğitmenin öğrenci üzerinde egemenliği söz konusu değildir. Eğitim faaliyetleri eğitmen ve öğrenci arasında süregelen bir bilgi paylaşımı süreci olarak devam eder. Eğitmen ve öğrenci diyaloğa dayalı eğitim modelinde süreç içinde yeri geldiğinde öğrenen veya öğreten konumundadır. Karşılıklı olarak süre gelen bu süreç sonucunda öğrencilerinin öğretmeni ve öğretmenlerinin öğrencileri ifadeleri yerine günümüzde aktif öğrenme olarak ifade edilen öğrenme yöntemleri ortaya çıkar.

Modern öğretme metodolojisi olarak ta ifade edilebilecek öğrenen-öğretmen, öğretebilen-öğrenci ifadelerinden bahsedilir. Bu metodolojide öğretmen bilgiyi aktaran, sunan olmamalı, öğrencileri ile etkileşimli bir ilişki içinde yeri geldiğinde kendisi de öğrenen ve öğrenmeye açık olan kişi olmalıdır. Bu metodolojide öğrenciler sadece kendilerine

aktarılan bilgiyi alan değil yeri geldiğinde kendileri de öğreten kişiler olabilmelidir. Bu öğrenme metodolojisinde karşılıklı ilişkinin varlığı nedeniyle öğretmen de öğrenci de eğitim sürecinde sorumluluk sahibi olur.

En iyi öğrenme yöntemlerinden biride öğretirken öğrenme yöntemidir. Freire'in geliştirdiği bu eğitim modelinde öğretmenlerin eğitim faaliyetleri yürütürken öğrencilerinden de bir şeyler öğrenebileceğini ifade eder ve karşılıklı etkileşimden bahseder. Eğitimcinin aktif, öğrencinin pasif olduğu eğitim modelini reddeden Freire'in önerdiği problem açıklayıcı eğitim metodolojisinde öğrenciler yaşadıkları dünyayı problem açıklayıcı bir yöntemle değerlendirip yenilemek için harekete geçmelerini sağlayacak bir yapıya sahip olmalıdır. Bu eğitim modelinde öğrenenler, öz benliklerinin farkında olarak eleştirel düşünme yetisine sahip olurlar. Eğitimci bilgiyi depolama yoluyla değil, öğrencinin eleştirel yeteneklerine odaklanarak öğrenmesi için çabalar. Eğitimci öğrencilere sorular yönlendirerek, işlenecek içeriği problem odaklı bir hale getirerek öğrencilerinin eleştirel düşünme yeteneklerinin gelişmesini sağlar (Yılmaz, 2016: 305).

Eğitmen öğretirken öğrenebilmeli. Yeri geldiğinde tarlada çalışan bir çiftçiden, bir ev hanımından, bir seyisten bile bir şeyler öğrenilebilmelidir. Öğrencilerimizden bir çok bilgiyi öğrenebiliriz. Öğrencilerimizin yeri geldiğinde öğrenen görevinden sıyrılıp bildiğini aktarabilen öğreten olması için eğitimcilerin her şeyi bilen kişi rolünden sıyrılması ile gerçekleşebilir. Yürüttüğümüz eğitim faaliyetlerinde öğrencilerimizden de bir şeyler öğrenebileceğimiz demokratik ve katılımcı eğitim ortamları oluşturmamızdır. Freire "*Ezilenlerin Pedagojisi*" kitabında uyguladığı eğitim modelinin üçüncü dünya ülkelerine özellikle de Brezilya'ya uygun olduğunu ve Brezilya'da uyguladığı bu eğitim modelinin ileri düzeydeki birinci dünya ülkelerine ihraç edilemeyeceğini ifade eder. Bu eğitim modeli ile ilgili gerekli değişikliklerin yapılarak farklı ülkelere uyarlanabileceğini belirtir. Bu durum esasen her ülkenin kendi eğitim sistemine uygun bir eğitim modeline sahip olması gerektiğini de ifade etmektedir. Bu ifade ülkemizde sürekli değişime uğrayan ve bir türlü rayına oturtulamayan eğitim sistemimiz içinde yazılmış bir reçete de olabilir.

Yukarıda yer alan ifadeden yola çıkarak ülkemizin eğitim sistemi için uygun eğitim metodolojisini oluşturabilmek için Freire gibi yenilikçi eğitim sistemlerini savunan eğitimcilerin görüşleri ile ülkemizde eğitim sorunlarına çözüm öneren eğitimcilerin önerilerini harmanlayıp yaşadığımız bu kısır döngüden bir çıkış yolu bulabiliriz. Sadece okuryazar olmak bir insanın, bir toplumun özgürleşmesini sağlar mı? Freire okuryazar olan herkesin özgürlüğe ulaşabileceğini savunuyor. Özgürleşmek sadece okuryazar olmak ile elde edilemeyecek kadar değerli bir olgudur. Okuryazar olmak, seçimlerde oy kullanabilmek özgürleşmek için yeterli midir? Yetişkin bir bireyin okuryazar olmayışının kabul edilir bir yanı yoktur. Teknoloji çağını yaşadığımız bu devirde halen okuma yazma bilmeyen yetişkinlerin olması biz eğitimcilerin yönelmesi gereken çok önemli bir konudur. Bir öğrencimizin annesi veya babası olan yetişkinin okuryazar olmayışının yetiştireceği çocuklar üzerinde olumsuz yansımaları (ödevlerinde yardımcı olamaması vb.) biz eğitimciler için kâbus dolu geceler anlamını taşımaktadır. Freire'in geliştirmiş olduğu bu eğitim modelini farklı ülkelere ihraç edilemeyecek bir eğitim modeli olarak ifade etmektedir. Eğitim metodolojisi gibi ezen ve ezilen ifadeleri de aynı şekilde Brezilya'dan başka ülkelere ihraç edilemeyecek tanımlar olarak ifade edilebilir.

KAYNAKÇA

Durakoğlu, A., Biçer, B. ve Zabun, B. (2013). Paulo Freire's Alternative Education Model. *The Anthropologist*, 16, 523-530.

Freire, P. ve Macedo, D. (1998) *Okuryazarlık: Sözcükler ve Dünyayı Okuma*. (Serap A.). Ankara:İmge Kitap Evi. (Orijinal yayın tarihi, 1998)

Freire, P. (1995). *Ezilenlerin Pedagojisi* (Çev. D. Hattatoğlu, E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi, 1970)

Freire, P. (2019). *Ezilenlerin Pedagojisi* (Çev. D. Hattatoğlu, E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi, 1970)

Kaygusuz, A. (2022, 17 Ocak). Yazar rehberi. Erişim adresi <https://www.insanokur.org/bir-kitap-bir-yazar-ezilenlerin-pedagojisi-paulo-freire-ayse-kaygusuz/>

Mayo, P. (2011). *Özgürleştirilen Praksis* (Çev. H. H. Aksoy, N. Aksoy). Ankara: Dipnot Yayınları, (Orijinal yayın tarihi, 2012)

Seyidoğlu, H. (2016). *Bilimsel Araştırma Ve Yazma El Kitabı*. İstanbul: Güzem Can Yayınları.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* Ankara:Anı yayıncılık.

Yılmaz, Z. (2016). Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi. *Paulo Freire'nin Felsefesinde Özgürleşmenin Aracı Olarak Eğitim*, 1(22), 299-313.

Türk- Yunan Anlaşmazlıklarının Tarihsel Gelişimi

Historical Development of Turkish-Greek Disputes

ÖZET

Türk-Yunan münasebetleri uzun yıllar sorunlarla uğraşan iki ülkenin çekişmelerine sahne olmuştur. Genelde diplomatik iniş çıkışlarla geçen ilişkilerin başlangıcı, Yunan isyanı ile Yunanlıların bağımsızlığını kazanmasına kadar dayanmaktadır. 1830 'dan itibaren Yunanistan, güç kaybetmeye başlayan Osmanlı devletinin topraklarını ele geçirme yollarını aramıştır. 14 Eylül 1829'da imzalanan Edirne Anlaşması Osmanlı Devleti için yeni bir dönemin başlangıcıdır. 1699 yılında Karlofça Anlaşmasıyla ilk kez toprak kaybeden, 1774 Küçük Kaynarca anlaşmasıyla ilk kez bir Müslüman toprağını, Kırım'ı, Rusya'ya bırakan Devlet; Edirne Anlaşması sonucu kendisine tabi Yunanlıların bağımsız bir devlet kurmasını kabul etmiştir 1876-1911 yılları arasında Türk-Yunan ilişkilerinde avantaj Yunanlılarda olmuştur. 1881 yılında belirgin bir sebep yokken, sırf onlar istediği için Teselya ve Epir Yunanlılara bırakılmıştır. Girit ise büyük devletlerin kontrolüne alınmış ve yavaş yavaş adadaki Osmanlı varlığı fiilen kaldırılarak Yunanistan'ın elde etmesine hazır hale getirilmiştir. Makedonya, Balkan savaşlarına kadar sürekli çete savaşlarına sahne olmuş ve Yunanistan bölge üzerinde sürekli etkili olmuştur. 1897'de Yunanlılar büyük devletlerin sözünü dinlemediği için Osmanlı'nın karşısında bir süre yalnız bırakılmış, gereken dersi aldığına ikna olununca da yeniden koruma altına alınarak neredeyse ödüllendirilmiştir. 19. yüzyılın milliyetçilik akımlarının etkisiyle kurulmuş olan Yunanistan, Osmanlı Devleti aleyhine genişlemeyi sorunlarının çözümü olarak görmüş ve Türk düşmanlığıyla hem milli beraberliğini sağlamaya hem de topraklarını genişletmeye çalışmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bağımsızlık, Federe, Barış Harekatı.

ABSTRACT





Turkish-Greek relations have been the scene of conflicts between the two countries, which have been struggling with disagreements for many years. The beginning of relations, which generally goes through diplomatic ups and downs, dates back to the Greek rebellion and the Greeks' independence. Starting from 1830, Greece sought ways to seize the lands of the Ottoman Empire, which began to weaken. The Edirne Agreement, signed on September 14, 1829, is the beginning of a new era for the Ottoman Empire. The State, which lost territory for the first time with the Karlowitz Agreement in 1699, and left a Muslim land, Crimea, to Russia for the first time with the 1774 Küçük Kaynarca agreement; As a result of the Edirne Agreement, he accepted the establishment of an independent state by the Greeks subject to him. Between the years 1876-1911, the Greeks had the advantage in the Turkish-Greek relations. In 1881, for no apparent reason, Thessaly and Epirus were left to the Greeks just because they wanted it. Crete, on the other hand, was taken under the control of the great powers and gradually the Ottoman presence on the island was actually abolished and made ready for Greece to acquire. Macedonia has been the scene of constant gang wars until the Balkan wars and Greece has always been influential in the region. In 1897, the Greeks were left alone against the Ottomans for a while because they did not listen to the words of the great powers, and when they were convinced that they had learned the necessary lesson, they were taken under protection and almost rewarded. Greece, which was founded under the influence of the nationalist movements of the 19th century, saw enlargement against the Ottoman Empire as a solution to its problems and tried to both ensure its national unity and expand its lands with anti-Turkish enmity.

Keywords: Independence, Federated, Peace Operation

1911-1960 YILLARI ARASINDA YAŞANANLAR

1897 tarihindeki Türk-Yunan Savaşı sonrasında 1910-1920 tarihleri arasında Batı Trakya Türk Cumhuriyeti'nin kurulması, Balkan Savaşları, Birinci Dünya Savaşı, Sevr Antlaşması'nın imzalanması bu olaylardan başlıcalarıdır. Yine bu dönemde vurgulamamız gereken Yunanlıların bağımsızlığına kavuşmasında etkili olan Megali İdea düşüncesinin amaçları şöyle sıralanabilir; Yunan ulusuna bağımsız bir ülke sağlamak, Batı ve Doğu Trakya ile Selanik'in Yunanistan'a ilhakı, Ege Adaları'nın ilhakı, Girit ve Rodos'un ilhakı, Kuzey Epir'in (Güney Arnavutluk) ilhakı, Batı Anadolu'nun ilhakı, Kıbrıs'ın ilhakı, 8. Pontus Rum Devleti'nin kurulması (Karadeniz Bölgesi'nde), İstanbul'un ele geçirilmesi ve Grek-Bizans İmparatorluğu'nun kurulmasıdır (Küçükler,2006).

1918'de yıkılan Osmanlı Devleti'nin, Anadolu'da kalan son topraklarını ele geçirmeye çalışan devletler arasında bulunan Yunanistan, 1919 yılında Anadolu'ya ayak basmıştır. Anadolu'da emellerine ulaşamayan Yunanlılar, yeni

Ahmet Aksoy¹ 
Sevim Akdoğan² 
Osman Akkaya³ 
Hüsein Öztarhan⁴ 

How to Cite This Article

Aksoy, A., Akdoğan, S., Akkaya, O. & Öztarhan, H. (2023). "Türk-Yunan Anlaşmazlıklarının Tarihsel Gelişimi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:46; pp:2177-2180. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNALS.68050>

Arrival: 30 November 2022

Published: 28 February 2023

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

¹⁻²⁻⁴ Öğretmen, MEB, Diyarbakır, Türkiye

² Öğretmen, MEB, Diyarbakır, Türkiye

kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti ile Lozan Barış Antlaşması Görüşmeleri'ne başlamıştır. Lozan Barış Antlaşması Türkiye-Yunanistan sınırlarının belirlenmesinin yanında ikili ilişkiler açısından bir dönüm noktasıdır.. Lozan'da birçok sorun iki ülke açısından çözüme kavuşturulmuştur. 1923 tarihinden sonra şekillenen uluslararası konjoktürde iki ülke, İkinci Dünya Savaşı sonrasına kadar barışçıl bir diplomasi göstermiştir.. İkinci Dünya Savaşı sırasında yaşanan olaylar iki ülkenin dostane politikasının devam etmesine sebep olmuştur. İlk Kıbrıs krizi, Kıbrıslı Rumların Kıbrıs'taki İngiliz hükümetinin sömürge yönetiminden bağımsızlık kazanma özlemlerinin bir sonucu olarak 1950'lerde ortaya çıktı. Britanya İmparatorluğu'nun 1940'ların sonunda Yunan hükümetine ekonomik yardım sağlamayı kesmesi ve Doğu Akdeniz'deki etkisini kaybetmesi nedeniyle, Kıbrıslı Rumların lideri Başpiskopos Makarios III, Yunan hükümeti üzerinde baskı kurmayı başardı. Yunanistan'ın Kıbrıs sorununda şimdiye kadar izlediği itidal politikasının aksine, Atina, adanın Yunan anavatanı ile birleşmesini açıkça desteklemeye başlamıştır (Uzun, 2004). Başlangıçta bir Yunan-İngiliz sömürge anlaşmazlığı, İngiliz hükümeti Türkiye'yi çatışmaya dahil etmeye karar verdiğinde üçlü bir çatışmaya dönüştü ve Ankara, Kıbrıslı Türklerin haklarına ilişkin Yunan taleplerine karşı bir denge görevi gördü. Ankara, İngiltere'nin niyetinin aksine Londra'nın politikasına boyun eğmedi, kendi çıkarlarının peşinden gitti. Londra tarafından toplanan ilk üçlü Kıbrıs konferansı, Türk delegasyonu adadaki İngiliz yönetiminin statüsünde herhangi bir değişikliği kabul etmeyi reddettiğinde ve Yunan delegasyonunu uzlaşmaya istekli olmamakla suçladığında neredeyse başarısızlığa mahkumdu (Hatipoğlu, 1997). 1960 yıllarında Yunanistan'ın Ege'de bulunan bazı adaları silahlandırma başlaması, Doğu Ege Adaları ve Menteşe Adalarının silahsızlandırılması statüsünü tehlikeye sokunca, Türkiye bu duruma notalarla tepki göstermiştir (Turan,2016).

1960-1975 YILLARI ARASINDA YAŞANANLAR

11 Şubat 1959 tarihinde Zürih Antlaşması, 18 Şubat 1959 tarihinde Londra Antlaşması ile Bağımsız Kıbrıs Cumhuriyeti'nin kurulması karara bağlanmıştır. Bu antlaşmalar, Türkiye, Yunanistan ve İngiltere arasında imzalanmış olup bu üç devlete “garantör devlet” statüsü verilmiştir. 16 Ağustos 1960 tarihinde fiilen kuruluşu gerçekleşen Kıbrıs Cumhuriyeti'nin beklenen faydayı karşılamadığı ortaya çıkmıştır. Kıbrıs Sorunu, Temmuz 1964 tarihinde Cenevre'de yeniden Amerikan Eski Dışişleri Bakan Dean Acheson ile Türkiye, Yunanistan ve İngiltere temsilcileri arasında görüşülmeye başlanmıştır. Kıbrıs'ta yaşanan Rum fecaati karşısında Türkiye, 8 Ağustos 1964'te 36 uçak; 9 Ağustos 1964'te 64 uçak olmak üzere toplamda 100 Türk savaş jetinin katılımıyla hava harekâtı yapmıştır. 1964-1967 yılları arasında Birleşmiş Milletler askeri çıkarma harekâtının uygun olmayacağını açıklarken, çözüme yönelik bir öneri getirememiştir. (Eren,2008).

1970'li yılların başlangıcında adada var olan sorunların çözümü için “beşli görüşme” yapılması gündeme getirilmiştir. Bu beşli; Ankara, Atina, Rum ve Türk tarafları ile Birleşmiş Milletler'den oluşturulmuştur. Ancak Türkiye ile Yunanistan arasında çözülemeyen kıta sahanlığı sorunu sebebiyle 02 Nisan 1974'te görüşmeler kesilmiştir. 11 Haziran 1974'te başlayan görüşme bu defa da Rumlar arasında yaşanan gerginlik sebebiyle sonuçsuz kalmıştır. Kıbrıs Barış Harekâtı, sorunların barışçıl yollardan çözümüne zemin hazırlamıştır. Fakat tarafların görüşmelerinden kesin bir netice çıkmamıştır.

1975-1981 YILLARI ARASINDA YAŞANANLAR

1974'ten Sonra Kıbrıs Türk işgalinin ardından, Nisan 1974'te, BM Genel Sekreteri Kurt Waldheim yeni bir iyi niyet misyonu başlatmıştır. Sonraki on ay boyunca, bir takım insani konularda ciddi tartışmalar yapılmıştır. Yine de toprak, mülteciler ve hükümetin doğası gibi önemli siyasi sorunlarda ilerleme kaydedilememiştir. Görüşmeler Şubat 1976'da başarısız oldu. Ocak 1977'de BM bir kez daha Lefkoşa'da iki taraf arasında bir toplantı düzenlemeyi başarmış ve 12 Şubat'ta iki lider, Başpiskopos Makarios ve Rauf R. Denктаş, onaylayan dört maddelik bir anlaşma imzaladılar. Gelecekteki bir Kıbrıs kararının iki devlet ve iki toplumdaki oluşmuş bir federasyona dayanacağını söylemiştir. Devletin birliğini sağlamak için merkezi yönetime yetki verilecekti. Hareket özgürlüğü ve yerleşim özgürlüğü dahil olmak üzere diğer önemli sorunlar tartışma yoluyla çözülecekti (Gökçen, 2002).

Kıbrıs Rum tarafı, iki bölgelilik ilkesini çok az dikkate alan toprak meselelerine ilişkin teklifler sunmuştur. Öte yandan Kıbrıslı Türkler, merkezi hükümetin rolü ve işlevleri konusunda federalden ziyade konfederal nitelikte fikirler sundular. Tartışmalar kısa sürede sonuçsuz bir şekilde sona erdi. Kasım 1978'de Kıbrıs ihtilafını çözmek için ABD, İngiltere ve Kanada on iki maddelik bir teklif hazırladılar ve bu teklif BM Genel Sekreteri tarafından iki tarafa sunuldu. 1977 anlaşmasına uygun olarak, teklif iki devletten oluşmuş bir federasyon öngörüyordu. Biri ağırlıklı olarak Kıbrıslı Rum, diğeri ise ağırlıklı olarak Kıbrıslı Türk olacaktır. Merkezi hükümet dış ilişkiler, dış savunma, para birimi ve merkez bankacılığı, bölgeler arası ve dış ticaret, iletişim, federal finans, gümrük, göçmenlik ve sivil havacılık ile ilgilenecekti. Hükümet tarafından özel olarak ele alınmayan herhangi bir konu, eyaletlerin sorumluluğunda olacaktır. İki meclisli bir parlamento da kurulacaktı (Firat, 2018).

Üst meclis, iki toplumun temsilcilerinden oluşmuş eşit üyelerden oluşacaktır. Alt oda, iki topluluğun büyüklüğü ile orantılı olacaktır. Kıbrıslı Rum cumhurbaşkanı ve JCS Kıbrıslı Türk cumhurbaşkanı yardımcısı sistemi sürdürülecek. Adadaki Yunan ve Türk birliklerinin sayısı 1960 seviyelerine düşürülecekti; yani sırasıyla 950 ve 650. Ayrıca Kıbrıslı Rumlar, Maraş'ı (Maraş) yeniden iskân edeceklerdi.

Bu girişim temelde 1977 anlaşmasına uygun olsa da Kıbrıslı Rumlar bunu kabul etmediler. Anlaşmanın, herhangi bir anlaşmanın parçası olması gerektiğinde ısrar ettikleri; hareket özgürlüğü, yerleşim özgürlüğü ve adanın herhangi bir yerinde mülkiyet hakkından oluşan üç temel konuyu kapsamadığı gerekçesiyle itiraz ettiler. BM kayıtsız kaldı. Mayıs 1979'da BM Genel Sekreteri Waldheim Kıbrıs'a bir ziyarette bulunarak iki taraftan on maddelik bir dizi teklif daha aldı. Bu öneriler yalnızca 1977 anlaşmasını yeniden teyit etmekle kalmadı, aynı zamanda askerden arındırma ve yıkıcı faaliyetlerden kaçınma taahhüdü gibi bir dizi yeni hüküm de içeriyordu. Ayrıca, Maraş meselesinin öncelikli olarak ele alınması ve iki tarafın ihtilafın tüm bölgesel ve anayasal yönleriyle ilgilenmesi kararlaştırıldı. Ardından Lefkoşa'da yeni bir müzakere turu başladı. Yine de kısa ömürlü oldular. 9 Ağustos'ta başlayan yeni görüşme özellikli; iki taraf arasında artan güven seviyeleri, Kıbrıslı Rumların Maraş'a dönüşü ve yeniden yerleştirilmesi, anayasal meseleler ve toprak meselelerinden oluşan dört alana odaklanmıştır (Yorulmaz, 2014).

13 Şubat 1975'te "Kıbrıs Türk Federe Devleti" kurulmuştur. Taraflar arasındaki görüşmeler kesintiye uğrasa da devam etmiş ancak bir netice alınamamıştır. Rum tarafı Türklerin ayrı bir devlet olmasını kabul etmediğinden, çözüme yönelik herhangi bir gelişme olmamıştır. Türk tarafı sorunun çözüme kavuşmaması karşısında, 15 Kasım 1983 tarihinde "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti"ni kurarak Bağımsız Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin kurulduğunu bir açıklama ile dünyaya ilan etmiştir. Rauf Denктаş kurucu cumhurbaşkanı olmuştur. Kurulan bu yeni ve bağımsız devlet, Türkiye Cumhuriyeti ve Bangladeş tarafından tanınmış; ancak Batılı ülkeler duruma tepki göstermiştir. BM Genel Kurulu'nda bağımsızlık kararının geri alınması oylanmış; oylama sonucu bir olumsuz, bir çekimser ve 13 kabul oyu çıkmıştır. Cumhurbaşkanı Rauf Denктаş, bir konuşma yaparak kararı, "Tek yanlı, kabul edilemez, peşin hükümlü." olarak değerlendirmiştir. Kıbrıs meselesinde ortaya çıkan önemli bir gerçek de haklı olunmasına rağmen uluslararası alandaki önyargıların değiştirilememesidir (Kayıran ve Metintaş,2018)

1979 tarihinde NATO Başkomutanlığına General Rogers'ın atanmasıyla taraflar arasındaki görüşmelerde bazı gelişmeler meydana gelmiştir.. Türkiye'nin vetosunu çekmesiyle Yunanistan 20 Ekim 1980 yılında tekrar NATO askeri kanadına kabul edilmiştir. Türkiye ve Yunanistan arasındaki ilişkilerin 1981 yılı sonunda yapılan Yunan seçimlerini kazanan Papandreou liderliğindeki PASOK'un iktidara gelmesiyle yeni bir süreç içerisine girdiği görülmektedir.

SONUÇ

Yunanistan, Batılı ülkelerin desteği ile Osmanlı topraklarında kurulmuştur. Kurulduğu tarihten itibaren planlı ve uzun süreli bir politika devam ettirmeyi başarmıştır. Yunanistan kurulduğundan bu yana Yunan toprakları Türkiye aleyhine üç kattan fazla büyümüştür. Türkiye Cumhuriyeti Devleti, 1923'ten günümüze, barışçıl bir politika takip ederek barışa katkıda bulunmuştur. Türkiye'nin tarihi birikimlerinden, verimli bir biçimde ve bilimsel eksensiz olarak faydalanmaya devam etmesi durumunda, bölge ve dünya barışına katkı sağlamaya devam edecektir. 1950'li yılların ortalarına kadar çeyrek yüzyıl Türkiye-Yunanistan ilişkileri olumlu bir seyir izlemiştir. Kıbrıs'ın Yunanistan'a ilhak edilmesi projesi karşısında Türkiye, adadaki Türklerinin güvenliği ve kendi güvenliği için bu soruna taraf olmuştur. Türkiye'nin barışçıl çabalarına rağmen Kıbrıslı Rum örgütleri adadaki ortak yaşamı imkânsız hale getirmişlerdir. Türkiye, 1950'li yıllardan 20 Temmuz 1974 tarihine kadar her türlü diplomatik girişimde bulunmuş, şiddetin olduğu dönemlerde askeri gücünü kullanacağını sinyallerini vermiştir.

Bu çabalara rağmen, 15 Temmuz 1974 yılında Rumlar bir darbe ile adada fiili durum oluşturmuşlardır. Türkiye, bu de facto durum karşısında Barış Harekâtı'nı gerçekleştirmeye mecbur kalmıştır. Nitekim 1974 tarihinden beri de adada Rumlar ve Türkler barış içinde yaşamlarını sürdürmektedirler. Yunanistan, 1974 Kıbrıs Barış Harekâtı sonrasında NATO'dan çıkmıştır ancak Türkiye komşuluğunun ve ortak bir coğrafyada yaşamının gereği olarak Yunanistan'ın 1980 sonrasında yeniden NATO'ya girmesine engel olmamıştır. Yunanistan kurulduğu tarihten bu yana Türkiye'ye karşı ilişkilerinde oldukça istikrarlı bir politika izlemiştir. Bu istikrarın özü ise; Türkiye'nin güçlü olduğu dönemlerde stabil kalırken, Türkiye'nin sorunlarla karşılaştığı zamanlarda Türkiye aleyhine politika geliştirme biçimindedir. Yunanistan, bu politikası ile pek çok Türk toprağını işgal etmiştir. Oysa Türkiye, Yunanistan'a zor durumlarda daima destek vermiştir. Coğrafyanın bir kader olduğu gerçeği dikkate alındığında, Türkiye ve Yunanistan'ın sorunlarını kendi aralarında çözmeleri barışın devam etmesi açısından değerlidir.

KAYNAKÇA

- Erdem, N. (2021). "Atatürk Dönemi Türk-Yunan İlişkileri." Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü. İstanbul.
- Eren, Ş. (2008). "Ege Denizi Temelinde Türk-Yunan İlişkileri." Yüksek Lisans Tezi. Kadir Has Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fırat, M. (2018). Yunanistan'la İlişkiler. (ed. Baskın Oran), Türk Dış Politikası (Cilt I 1919-1980), İletişim Yayınları, İstanbul.
- Gökçen, S. (2002). Türkiye-Yunanistan İlişkilerinde Temel Sorunlar. Atatürk Dergisi, 3 (2), 143-170.
- Hatipoğlu, M. M. (1997). Yakın Tarihte Türkiye ve Yunanistan 1923-1954, Siyasal Kitabevi, Ankara.

- Kayıran, M., & Metintaş, Y.M. (2018). “Türk-Yunan İlişkileri.(1878-1952)”. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Yakın Tarih Dergisi. 1(3): 33-73.
- Küçükler, Z.O. (2002). “Türk-Yunan İlişkileri. (1876-1909)” . Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turan, C. (2016). “Türk-Yunan İlişkileri ve Ege Sorunu”. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uzun, H. (2004). 1919-1950 Yılları Arasında Türkiye-Yunanistan İlişkileri. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (2): 35-50
- Yalçın, O. (2021). “1950 Sonrasında Türk-Yunan Sorun Sahaları ve Gelişmeler”. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü e-Dergisi. 4(2): 6-40.
- Yorulmaz, M. (2014). “Değişen” Uluslararası Güvenlik Algılamaları Bağlamında Türkiye-Yunanistan İlişkilerinde “Değişmeyen” Güvenlik Paradoksu. Balkan Araştırma Enstitüsü Dergisi, 3 (1), 103-13.

Kadın Yöneticilere İlişkin Kadın Öğretmenlerin Görüşleri: Kraliçe Arı Sendromu Kapsamında Bir Değerlendirme

Female Teachers' Views on Female Administrators: An Evaluation within the Scope of Queen Bee Syndrome

ÖZET

Bu çalışmanın amacı kadın yöneticilere ilişkin kadın öğretmenlerin görüşlerini kraliçe arı sendromu kapsamında bir değerlendirmektir. Bu çalışmada nitel araştırma tercih edilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu ölçüt örnekleme yöntemi ile araştırmaya dahil edilen 15 kadın öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma probleminde uygun özellikleri taşıyan kişileri örnekleme dâhil edilerek "amaçlı örnekleme" tekniklerinden "ölçüt örnekleme tekniği" kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 5 açık uçlu sorudan oluşan "yarı yapılandırılmış görüşme formları" kullanılmıştır. Bu araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bazı sonuçlara göre katılımcıların kadın yöneticiler hakkındaki düşünceleri şöyle özetlenmektedir: kadın yöneticiler problem çözebilir, kadın yönetici kaliteyi artırır, erkek yönetici daha anlayışlı, kadınlar problemlidir, kadın yöneticilere bakış olumlu, kadın yönetici verimliliği artırır ve kadın yönetici daha anlayışlı olarak ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yönetici, Kadın, Kraliçe Arı Sendromu

ABSTRACT

The purpose of this study is to evaluate the views of female teachers on female administrators within the scope of queen bee syndrome. Qualitative research was preferred in this study. The study group of this research consists of 15 female teachers who were included in the research by criterion sampling method. Criterion sampling technique, one of the "purposive sampling" techniques, was used by including people who have the appropriate characteristics for the research problem. In the study, "semi-structured interview forms" consisting of 5 open-ended questions were used as data collection tools. Descriptive analysis and content analysis techniques were used to analyze the data obtained in this study. According to some of the results obtained from the research, the opinions of the participants about women managers are summarized as follows: female managers can solve problems, female managers increase quality, male managers are more understanding, women are problematic, the view of female managers is positive, female managers increase productivity and female managers are more understanding.

Keywords: Executive, Female, Queen Bee Syndrome

GİRİŞ

İş dünyasındaki pek çok kadının başarı hikayelerini dinlediğimizde, önceki yaşamlarında cinsiyete dayalı adaletsizlikler ve sefalet yaşadıkları açıkça görülmektedir. Pek çok kadın için iş hayatında başarıya ulaşmak uzun ve dolambaçlı bir yoldur (Ellemers vd., 2004). Erkeklerin baskın olduğu bir kültürde kadınların ticari hayatın ön saflarında yer alması son derece zordur. Sonuç olarak, kadınlar kendilerini ifade etmek isterken daha sert bir kişiliğe bürünebilmekte ve erkek özellikleri sergileyebilmektedir. Bu koşulların bir sonucu olarak, bazı kadınlar kendilerini diğer kadınlardan soyutlamakta ve sanki onlardan farklıymış gibi davranmaktadır. Yaşadıkları iş zorluklarını düşündüklerinde, diğer kişinin de aynı şeyleri yaşamamasını isteyerek iş zorlukları yaratmaya başlarlar. Toby Epstein Jayaratne, Carol Tavris ve Graham Staines'in Michigan Üniversitesi'ndeki araştırmaları bu fikrin 1973 yılında ortaya çıkmasına yol açtı. Kraliçe arı sendromu, 1974 yılında önemli sayıda kadınla yapılan anketlerin gerçekten var olduğunu ortaya koymasıyla literatüre girmiştir (Özülke, 2016). Araştırmanın bulguları Psychology Today'de yayımlanmıştır. Knight'a göre kraliçe arı, yüksek bir pozisyona sahip, iyi bir gelir elde eden ve hem yüksek hem de düşük pozisyonlardaki erkek çalışanlarla etkili iletişim becerilerine sahip bir kadın yöneticidir (Knight, 1989). Bir başka tanımda ise "kadınların üst düzey yönetici olarak buldukları gruplar içerisinde eril bir yapıya sahip olarak erkeklerle karşı daha ılımlı ve yapıcı bir yönetim anlayışı benimserken, diğer kadınları kendilerine ve pozisyonlarına tehdit olarak görerek onları gruptan dışlamak ve orta yönetim kademelerine ulaşmalarını engellemek için kasıtlı olarak benimsedikleri tutumların tümü" olarak açıklanmaktadır. Kraliçe arı sendromu hakkında hatırlanması gereken en önemli şey, işyerinde yönetim rollerine sahip olan veya kendi alanlarında akranlarından daha iyi performans gösteren kadın profesyonellerde görülmüş olmasıdır. Bu kişiler, işyerindeki erkek egemen kültürün zorluklarıyla karşılaşır ve bunlarla başa çıkmayı öğrenirler. Bu kişiler aynı zamanda kendilerini eşit görmeyen ve rakipleri olan kadın çalışanların işlerini zorlaştırmakta ve diğer çalışan kadınların moralini bozmaktadır (Narcıkara, 2018). Derks ve diğerlerinin kraliçe arı sendromu teorisine göre bu kişiler: -kadınsı özelliklerden çok erkeksi özellikler gösterirler,

Sebile Demet Kılıç ¹ 

How to Cite This Article

Kılıç, S. D. (2023). "Kadın Yöneticilere İlişkin Kadın Öğretmenlerin Görüşleri: Kraliçe Arı Sendromu Kapsamında Bir Değerlendirme", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:46; pp:2181-2190. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.68095>

Arrival: 30 November 2022

Published: 28 February 2023

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

¹ Öğretmen, MEB, Diyarbakır, Türkiye

feminizm peşinde koşmak yerine hiyerarşik yapıyı kabul ederler ve diğer kadın çalışanlara karşı soğuk bir tavır takınırlar (Ellemers vd., 2004). Cam tavan sendromunun nedenlerinden biri de kraliçe arı sendromudur. Arı kovanının kraliçe arısı en seksi ve en baskın dişi arıdır. Kraliçe arı, kolonideki diğer işçi arılardan özel bir bakım görür. Diğer işçi arılar topluluğun temizliği, güvenliği ve gıda tedariki ile ilgilenirken, o bunun devam etmesini sağlar. Diğer arılar kraliçe arıya büyük değer verir. Kraliçe arı bunun bilincinde olarak yerini korumak için çalışır. Kurumsal dünyadaki karşılığını düşünersek, üst pozisyonadaki bir kadın yöneticinin konumunu koruması ve rakiplerine fırsat vermemesi gerektiği sonucu çıkar (Yürüten, 2010).

Kadınlarda kraliçe arı sendromunun belirti ve semptomları: -Mesleki hedefleri olan diğer kadın çalışanlara önemsiz görevler vererek zamanlarını boşa harcamalarını engellemek, -İş hayatındaki kadınları hata yapmaya zorlamak için işyerini sevimsiz hale getirmek, -Kadınlara sert ve kaba konuşarak işten ayrılmalarını sağlamak, -Kadınlara alt düzey görevlerde ilerlemesini engelleyecek önlemler almak, Rakip olabilecek bir kadın çalışanın "Sen yoksun" diye düşünmesini sağlamak: -İşyerinde iyi iletişimi teşvik etmek yerine daha diktatörce davranmak, -Rakip olabilecek kadınların verimliliğini düşürmek, -Maço tavırlar sergilemek ve bunları kadınlara karşı yönlendirmek, -İşlerin nasıl yapılacağını aşırı derecede dikte etmek, kadın çalışanı rahatsız hissettirmek, aşağılayıcı bir dil kullanmak, soğuk bir tavır takınarak kendini izole etmek ve kadın çalışanın işyerinde geride kalmasını sağlamak (Derks vd., 2016).

Kraliçe arı sendromu, bunun farkında olmayan pek çok kadını etkilemektedir. Zor davranışlarının tamamen farkında olmayabilirler. Bunu anlamak için kendilerine aşağıdaki soruları sormaları gerekir: Diğer kadınları korkutuyor muyum? -İş yerinde ya da dışarıda konumumu korumak için bunu sürekli düşünüyör müyüm? -Kadınlara düzenlediği sosyal toplantılara ne sıklıkla davet ediliyorum? Kadınlara olan ilişkilerim ne kadar kapsamlı? -İş arkadaşlarımla görüşmelerime ne kadar önem veriyörüm? Diğer kadın çalışanlarla tartışırken hangi sesi kullanıyorum? Bir kadın iş arkadaşım hakkında dedikodular duyarsam ne yapmalıyım? Buna bir son mu vermeliyim yoksa büyümesine izin mi vermeliyim? Diğer kadınlar benim davranışlarımı nasıl görüyor? -Davranışlarım diğer kadınların kendilerini dışlanmış hissetmelerine neden oluyor mu? Benim yüzümden mi böyle hissediyorlar? En iyi olmak için çok para harcamak benim için ne kadar önemli? -Bana iltifat eden veya beni eleştiren bir kadın iş arkadaşıma nasıl yanıt veririm? -Hata yaptığıma inandığıma ama birinin duygularını incitmek için özür dilememeyi tercih ettiğim durumlar oldu mu? Kendilerine bu tür sorular sorarlarsa kendilerinden şüphe etmeye başlayacaklar (Dellasega, 2007).

Kraliçe Arı Sendromunun İş Hayatındaki Yeri

Kraliçe arı sendromu, erkek egemen bir topluma uyum sağlamış ve bu ortamda diğer kadın işçilerle temastan kaçınarak başarıya ulaşmış kadınların bu davranışı sergilediği bir durum olarak da tanımlanmaktadır. Tıpkı kraliçe arının kovanda karar verebilen tek kişi olması gibi, o da ekonomik dünyada baskın olmak ister. Diğer kadınları her zaman rakip olarak görür. Kendi konumunu korumak için diğer kadınları tehdit olarak görebilir, davranışlarını değiştirebilir ve çirkinleşebilir. Çok sayıda zorluğun üstesinden geldikleri için bu konumda olduklarına inanan kadınlar, iş yerinde diğer kadınlara uygunsuz davranmakta haklı olduklarına inanarak başkaları üzerinde baskı uygulayabilir (Tanrısevdi vd., 2019). İş dünyasındaki işyerlerinin çoğunluğu erkeklerin hâkimiyetindedir. İş adamı iş insanına, bilim insanı bilim insanına dönüşmüş ve gündelik dilimize taze bir şekilde yerleşmeye başlamıştır. Kraliçe arı sendromu ve "cam tavan", kadın çalışanların üst düzey pozisyonlara yükselmesini kısıtlayan diğer konulardır. Virginia Woolf, "Bütün yollar açık olsa bile, bence bir kadının doktor, avukat ya da memur olmasını engelleyecek hiçbir şey yoktur" diye yazmıştır (Adair, 2005). Kraliçe arı ise aslında iş hayatındaki kadınların karşılaştıkları koşullara sempati duyması ve birbirlerini cesaretlendirmesi gerekirken, kadınların yükselmesini engelleyerek geçmişten günümüze geleneksel bakış açısının sürdürülmesine katkıda bulunmuştur. İngiltere'nin ilk kadın başbakanı Margaret Thatcher bu olguya bir örnek olarak gösterilebilir. Medya Thatcher'ı bir kraliçe arıya benzetmiştir. Baskıcı görüşleri ve katı karakteri nedeniyle tarih boyunca "Demir Leydi" olarak da bilinir. Thatcher'ın yönetimi sırasında kadınlara hiçbir iş fırsatı verilmediği söylenir. Hatırı sayılır bir güce sahip olmasına rağmen, kadınlara karşı tutumu nedeniyle çok fazla dikkat çekti ve küçümsendi. Bazı suçlamalara göre iyi bilinen erkekler kulübüne katıldı (Kızıldağ, 2018). Kanter'in Men and Women of the Corporation adlı kitabı, kadın çalışanlar ile kadın üst düzey yöneticiler arasındaki bağlantıyı inceleyen ilk çalışmalardan biridir. Kanter, 1942 yılında Donald Laird adlı bir araştırmacı tarafından 521 kadın işçi üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmanın bulgularını ele almıştır. Bu ankette kadın işçilerin %99,8'i aşağıdaki ifadelerle katılmıştır. Kadın yöneticinin küçük ayrıntılara aşırı odaklandığını, kıskanç eğilimler sergilediğini, aşırı eleştirel olduğunu, kendisine rapor veren kadınlardan üstün olduğuna inandığını ve empatiden yoksun olduğunu iddia etmişlerdir. Bu özelliklerinin bir sonucu olarak, kendisine rapor veren kadınlar bir erkek yönetici ile çalışma isteklerini dile getirmişlerdir. Kadın amirlere yönelik bu değerlendirmeler Laird tarafından "aşırı tepki" olarak görülürken, Kanter "düşmanca" olarak değerlendirilmiştir (Tolay, 2020).

İmamoğlu (2016) tarafından kadın eğitimcilerin kadın yöneticiler ve "kraliçe arı" sorunu hakkında ne düşündüklerini öğrenmek için bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaya göre, insanların %75'i kötü bir görüşe sahip. Araştırmanın sonucunun ilk kısmı, okulda birden fazla kadın yönetici olması durumunda çatışma ve ırkçı bir iklim oluşacağına inanan katılımcıların olumsuz yanıtlar verdiğidir. Çalışmanın ikinci bölümünde karakter ve mizaçla ilgili sorular sorulmuştur. Alınan yanıtlara göre, bencillik, duygusal önyargı, kıskanç tavırlar, kaprisli tutumlar, çok güçlü

pozisyon alma ve dedikodu yapma gibi yanıtların çok fazla olması nedeniyle bu alan düşük bir değerlendirme almıştır. Üçüncü bölümün konusu yetkinlikti. Bu soruya verilen yanıtları incelediğimizde, en yaygın yanıtların iş deneyiminden yoksun oldukları, yeterince otorite göstermedikleri ve muhakeme yerine duygularının yargılarını yönetmesine izin verdikleri yönünde olduğunu görüyoruz. Çalışmanın genel bulgusu, insanların bu kadın amirler hakkında genel olarak olumsuz bir görüşe sahip olduklarıdır (İmamoğlu, 2016).

Bugün hem dünyada hem de Türkiye'de nüfus içindeki kadın ve erkek sayıları ile istihdam ve üst yönetim pozisyonlarındaki kadın ve erkek sayıları arasında bir dengesizlik söz konusudur. MEB'in verileri, yönetim kademelerinde çalışanların %8'inin kadın olduğunu göstermektedir. Bu da kadınların yönetim rollerinde ne kadar az temsil edildiğini göstermektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar, toplumsal önyargılar, kadınların kendilerine koydukları engeller ve bazı kadın yöneticilerin her iki cinsiyete yönelik olumsuz görüşleri gibi nedenleri açıklamaya çalışmıştır. Literatüre bakıldığında, kraliçe arı sendromu ile ilgili araştırmaların profesörler (Ellemers vd., 2004), banka personeli (Johnson ve Mathur-Helm, 2011) ve polis memurları (Wiegand, 2015) dahil olmak üzere çeşitli popülasyonlar üzerinde yapıldığı görülmektedir. (Derks, Laar, Ellemers ve Raghoe, 2015). Eğitim kurumlarının yeterli kraliçe arı sendromu araştırmasından yoksun olduğu açıktır.

Bu araştırmanın amacı kadın yöneticilere ilişkin kadın öğretmenlerin görüşlerini kraliçe arı sendromu kapsamında bir değerlendirmektir. Bu genel amaç altında şu sorulara yanıtlar aranmıştır:

Katılımcılar kadın yöneticiler hakkında ne düşünmektedir ve kadınların yönetim kademesinde yer alması ile ilgili görüşleri nelerdir?

Katılımcı görüşlerine göre erkek yönetici ve kadın yöneticilerden hangisi ile çalışmak daha kolaydır?

Katılımcıların yöneticinin cinsiyetinin fark yaratıp yaratmadığına dair görüşleri nasıldır?

Katılımcıların bir okuldaki tüm yöneticilerinin kadın olması ile ilgili düşünceleri nasıldır?

Katılımcılara göre yöneticilerinin kadın öğretmenleri yönetici olarak teşvik etmesine dair görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre nitel araştırma, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır." Bir dizi makul hipotez yerine bir araştırma problemi başlangıç noktası olarak kullanıldığında, daha büyük bir gruptan daha az bilgi toplamak yerine daha küçük bir gruptan daha fazla bilgi toplamak tercih edildiğinde ve süreç en az sonuç kadar önemli olduğunda, nitel yöntemlerin kullanılması tavsiye edilir (Tutar ve Erdem, 2020).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemi ile araştırmaya dahil edilen 15 kadın öğretmen oluşturmaktadır. "Amaçlı örnekleme" stratejilerinden biri olan "ölçüt örnekleme metodolojisi", çalışma konusunun özelliklerine en iyi uyan bireyleri örnekleme dahil ederek kullanılmıştır. Belirlenmiş bir dizi kriter uyan durumların derinlemesine analizine ölçüt örnekleme denir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada ölçüt bir kadın öğretmen olarak en az 2 yıl deneyime sahip olmalarıdır. Araştırmaya katılanların demografik değişkenlerine ilişkin bilgiler aşağıda verilen Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Katılanlara Ait Demografik Bilgiler

Demografik Değişken	Kategori	n
Cinsiyet	Kadın	15
	Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	1
Branş	Rusça Öğretmeni	1
	Biyoloji Öğretmeni	1
	Fizik Öğretmeni	1
	Biyoloji Öğretmeni	1
	İngilizce Öğretmeni	1
	Tarih Öğretmeni	1
	Matematik Öğretmeni	1
	Rehberlik Öğretmeni	1
	Yiyecek İçecek Hizmetleri	2
	Coğrafya Öğretmeni	1
	Kimya Öğretmeni	1
	Beden Eğitimi Öğretmeni	1
	Din Kültürü Öğretmeni	1
	Yaş	20-30
31-40		2
41-59		13
Kıdem	0-15	2
	16-35	13
Öğrenim Durumu	Lisans	14
	Yüksek Lisans	1

Katılımcıların demografik dağılımlarına bakıldığında araştırmaya katılanların tamamının kadın olduğu ve hepsinin farklı branşlarda görev yaptığı görülecektir. Yaşları bakımından 2'sinin 31-40 yaş aralığında ve 13'ünün ise 41-59 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem yılı açısından katılımcıların 2'sinin 0-15 yıl 13'ünün ise 16-35 yıl çalışma süresi olduğu görülmektedir. Eğitim durumu değişkeni açısından bakıldığında ise katılımcıların 14'ü lisans düzeyinde ve 1'i ise yüksek lisans düzeyinde eğitim görmüştür.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmada veri elde etmek için "yarı yapılandırılmış görüşme formlarında" beş açık uçlu soru kullanılmıştır. Görüşme formunda kuramsal çerçeveye dayalı açık uçlu soruların yanı sıra katılımcıların kişisel bilgilerini tespit etmeye yönelik demografik bilgi sorgulamaları da yer almaktadır. Katılımcılarla görüşmeler, okul yönetiminden izin alınarak mesai saatleri içinde işyerinde gerçekleştirilmiştir.

Katılımcıların güvenini kazanmak için görüşme öncesinde her bir katılımcıya çalışma ve araştırmacı hakkında kapsamlı bilgi verilmiştir. Ayrıca görüşme formunda, görüşme sırasında verilen tüm bilgilerin sadece bu çalışma için kullanılacağı ve tüm kişisel bilgilerin mutlak gizlilik içinde tutulacağı belirtilmiştir. Görüşme formu her bir yöneticiye teslim edilmiştir. Verilerin gizliliği ve sığınmacıların çekingen tavırları nedeniyle ses kaydı yapılmamıştır. Görüşme sırasında toplanan bilgilerin analitik prosedüre aktarılabilmesi için katılımcılardan görüşme en az 30 dakika, en fazla 2 saat sürecek şekilde not almak için zaman bırakmaları istenmiştir. Görüşmeler bittiğinde yazılı kağıtlar dijital ortama aktarılmış ve incelemeye hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalar büyük bir çeşitlilik ve çeşitlilik sergiler; sonuç olarak, nihai veriler yenilikçi, uyarlanabilir ve çeşitli metodolojiler kullanılarak incelenmelidir. Betimsel analiz, içerik analizi ve söylem analizi, nitel araştırmalarda en yaygın kullanılan veri analizi yaklaşımlarıdır (Balci, 2018:40). Bu araştırma için toplanan veriler betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. İlk adımda toplanan veriler, betimsel analiz metodolojisinde yönetsel ve kesin bir şekilde raporlanır. İkinci aşamada betimlemeler netleştirilir, değerlendirilir, neden-sonuç ilişkileri incelenir ve sonuçlar oluşturulur (Yıldırım & Şimşek, 2018). Betimsel analizde, görüşme dökümlerinden, belge metinlerinden ve gözlem notlarından kelimesi kelimesine alıntılar yapılarak veriler konuyla bağlantılı kodlar ve kategoriler altında açıklanır ve gösterilir (Tutar ve Erdem, 2020).

Karşılaştırmalı analiz, içerik analizi yöntemine göre daha az ayrıntılı olarak incelenir. Kavramsallaştırma öncesinde, elde edilen veriler önce rahat etmek için birkaç kez yüksek sesle okunur. Kod belirleme, veri setindeki ilk süreçtir. İlgili terimlerle kodlar temelinde kategoriler oluşturulur. Verilerin yorumlandığı ve soyutlandığı temalara ise son adımda ulaşılar (Tutar ve Erdem, 2020). İçerik analizinin amacı, katılımcı görüşleri ile doküman analizi yoluyla toplanan bilgiler arasındaki bağlantıları belirlemektir. Araştırmacı, betimsel analizle yoğunlaştırılmış ve değerlendirilmiş verileri derinlemesine analiz etmek için içerik analizini kullanır. İçerik analizinde, karşılaştırılabilir ifadeleri okuyucunun anlayabileceği şekilde belirli fikirler ve konular bağlamında gruplandırmak çok önemlidir (Baltacı, 2019).

BULGULAR VE YORUM

Kadın Yöneticiler Hakkındaki Düşünceler ve Yönetim Kademesinde Bulunmasına İlişkin Görüşler

İş hayatında kadınların daha fazla istihdam edilmesi konusunda sürekli çaba sarf edilmektedir. Bunun ötesinde kadınların yönetim kademelerinde bulunma oranlarının daha az olduğu ve birçok nedenle yönetici pozisyonda bulunmakta zorlanmaktadır. Bu bağlamda kadın öğretmenlerin kadın yöneticiler hakkındaki görüşleri ve yönetim kademesinde bulunmalarına dayalı oluşturulan kod ve temalar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Kadın Yöneticiler Hakkındaki Düşünceler ve Yönetim Kademesinde Bulunmasına İlişkin Görüşler

Tema	Kod	n
Kadın Yöneticiler Hakkındaki Düşünceler	Problem çözebilir	2
	Kadın yönetici kaliteyi artırır	2
	Erkek yönetici daha anlayışlı	1
	Kadınlar problemlili	1
	Kadın yöneticilere bakış olumlu	1
	Kadın yönetici verimliliği artırır	1
	Kadın yönetici daha anlayışlı	1
Kadınların Yönetim Kademesinde Bulunması	Kadınlar yönetici olmalı	13
	Kadın erkek fark etmez	1
	Kadınlar bulunmamalı	1

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde katılımcıların kadın yöneticiler hakkındaki düşünceleri ve yönetim kademesinde bulunmasına ilişkin görüşleri hakkındaki ifadelerinin kadın yöneticiler hakkındaki düşünceler ve kadınların yönetim kademesinde bulunması olmak üzere 2 tema altında toplandığı görülmektedir. Kadın yöneticiler hakkındaki düşüncelerin 7 kodla sunulduğu görülmektedir. Bunlar; problem çözebilir (2), kadın yönetici kaliteyi artırır (2), erkek yönetici daha anlayışlı (1), kadınlar problemlili (1), kadın yöneticilere bakış olumlu (1), kadın yönetici verimliliği artırır (1), kadın yönetici daha anlayışlı (1) olarak ifade edilmiştir. Kadınların yönetim kademesinde bulunması 3 kodla sunulduğu görülmektedir. Bunlar; kadınlar yönetici olmalı (13), kadın erkek fark etmez (1), kadınlar bulunmamalı (1) olarak ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler daha çok kadınların problem çözme ve kaliteyi artırma yönlerine vurgu yapmışlardır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Kadın yöneticilerin sorunlara daha farklı bir bakış açısıyla bakıp çözebileceklerine inanıyorum.” (K9)

“Kadınların bulunduğu ortamda kalitenin arttığını (yönetimsel olarak) düşünmekteyim.” (K10)

“Ama erkek yöneticilerin biraz daha anlayışlı olduğunu gördüm.” (K1)

“Kadın yöneticiler yapılan araştırmalarda verimliliği yükseltiyor.” (K11)

“Kadın yöneticiler daha anlayışlı ve düşünceli.” (K12)

Araştırmaya katılanların kadınların yönetim kademesinde bulunmasına ilişkin görüşlerini paylaşmaları istenmiştir. Katılımcıların neredeyse tamamına yakınının bu görüşü desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Kadın yöneticiler toplumun her kesiminde olması gerektiği gibi, yönetim kademesinde olması gerektiğini düşünüyorum.” (K2)

“Evet. Erkekler gibi istek duyan kadınlar yönetim kademesinde yer almalı.” (K3)

“Olabilir. Oması gerektiğini de düşünüyorum. Yeteri kadar kadınlar maalesef yönetimin her kademesinde yer alamıyorlar. Desteklenmiyorlar.” (K4)

“Almalı. Özellikle karma (erkek-kadın) çalışanların olduğu ortamlarda kadın yöneticilere diğer çalışma ortamlarına göre daha da ihtiyaç duyulmaktadır.” (K5)

“Tabi ki de olmalı. Çok içten, sıcak ve samimi bir ortam yarattıklarını düşünüyorum.” (K7)

“Görevini iyi yapan yöneticiler olsun, kadın veya erkek farketmez diye düşünüyorum.” (K1)

“Sorunlu ve obsesif olduklarını düşünüyorum.” (K6)

Hangi Cinsiyetten Yönetici ile Çalışmanın Kolay Olduğuna İlişkin Görüşler

Yöneticilerin kadın ya da erkek olması durumuna göre onlarla kolay çalışılıp çalışılmadığı merak edilen konulardan biridir. Hangi katılımcı ile çalışmanın kolay ya da zor olduğuna ilişkin elde edilen öğretmen görüşlerinin ortaya çıkardığı sonuçlardan yola çıkılarak oluşturulan kod ve temalar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Hangi Cinsiyetten Yönetici ile Çalışmanın Kolay Olduğuna İlişkin Görüşler

Tema	Kod	n
Cinsiyeti Bakımından Çalışmanın Kolay Olduğu Yönetici	Fark etmez	6
	Erkek yönetici ile çalışmak kolay	5
	Kadın yönetici ile çalışmak kolay	4

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde hangi cinsiyetten yönetici ile çalışmanın kolay olduğu hakkındaki görüşlerinin cinsiyeti bakımından çalışmanın kolay olduğu yönetici teması altında üç kodla sunulduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların görüşleri; fark etmez (6), erkek yönetici ile çalışmak kolay (5), kadın yönetici ile çalışmak kolay (4) olarak ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler çoğunlukla kadın ya da erkek bir yönetici olmasından ziyade iyi bir yönetici olması gerektiğini söylemişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Erkek veya kadın olarak değil, insani yönü ile ilgileniyorum.” (K2)

“Fark gözetmiyorum. Erkek ya da kadın yöneticilerin çalışma prensipleriyle ilgilidir. Olumlu yada olumsuz yönetim şekilleri.” (K5)

“Farkedeceğimi düşünmüyorum. Hem bayan hem erkek yönetici olması taraftarıyım.” (K7)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları kadın yöneticilerin daha duygusal olmaları ve daha fazla detaycı olmaları nedeniyle erkek yöneticilerle çalışmanın daha kolay olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Erkek yönetici daha kolay diye düşünüyorum. Kadın yöneticilerde biraz kapris olduğunu gözlemledim.” (K1)

“Erkek. Kadınlar biraz daha duygularına yenik düşüyorlar. Her iki cinsle de çalışırım.” (K3)

“Erkek yöneticiler sonuç odaklı, kadın yöneticiler daha detaycı. Bence bir kurumda ikisi de dengeli bir biçimde olmalı ama erkek yöneticilere bir nebze daha kolay, kadının hormonal yapısı ve evdeki sorumlulukları onu daha gergin yapıyor.” (K8)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları ise kadın yöneticilerle paylaşım yapmanın daha kolay olması, nazik ve düşünceli olmaları nedeniyle kadın yöneticilerle çalışmanın daha kolay olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Kadın bir yöneticiyle çalışmak daha kolay. Duygularımızı daha kolay açabildiğimizi, daha anlaşılır olduklarına inanıyorum.” (K11)

“Kadın yönetici olmasını daha avantajlı buluyorum. Kadınların olaylara bakış açısı erkeklere göre farklı olabiliyor. Daha anaç ve duygusal yapıya sahipler. O yüzden daha anlayışlı olabiliyorlar. İlimli kişilerle de çalışmanın ve anlaşmanın daha kolay olduğuna inanıyorum.” (K13)

Yöneticinin Cinsiyet Farkının Etkisi ve Farkın Kaynağının Nedenleri

Çalışanlar açısından yöneticinin cinsiyetinin bir fark yaratıp yaratmadığı merak edilen konulardan bir diğeri olarak inceleme konusudur. Eğer öğretmen açısından bir fark yaratacaksa bu farkın nedeni önemli bir durumdur. Bu bağlamda yöneticinin cinsiyet farkının etkisi ve bu farkın kaynağına dayalı ortaya çıkardığı sonuçlardan yola çıkılarak oluşturulan kod ve temalar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Yöneticinin Cinsiyet Farkının Etkisi ve Farkın Kaynağının Nedenleri Hakkındaki Görüşler

Tema	Kod	n
Yönetici Cinsiyet Farkı Etkisi	Fark yaratmıyor	11
	Fark yaratıyor	4
Farkın Kaynağının Nedenleri	Kadın yönetici pozitif etkilidir	1
	Kadın yönetici problemlidir	1
	Erkek yönetici daha ölçülü	1
	Kadın yönetici daha rahattır	1

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde katılımcıların yöneticinin cinsiyet farkının etkisi ve farkın kaynağının nedenleri hakkındaki görüşlere ilişkin görüşleri hakkındaki ifadelerinin yönetici cinsiyet farkı etkisi ve farkın kaynağının nedenleri olmak üzere 2 tema altında toplandığı görülmektedir. Yönetici cinsiyet farkı etkisi hakkındaki düşüncelerin iki kodla sunulduğu görülmektedir. Bunlar; fark yaratmıyor (11), fark yaratıyor (4) olarak ifade edilmiştir. Farkın kaynağının nedenleri dört kodla sunulduğu görülmektedir. Bunlar; kadın yöneticiler pozitif etkilidir (1), kadın yönetici problemlidir (1), erkek yönetici daha ölçülü (1) ve kadın yönetici daha rahattır (1) olarak ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse tamamına yakını yöneticinin cinsiyetinin bir fark yaratmayacağını söylemişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Yaratmıyor. Okulun işleyişinde benim için sorun yaratmıyor.” (K3)

“Yaratmıyor. Her cinsiyetteki yöneticiyle de çalışabilirim. Yeter ki anlaşalım.” (K4)

“Bir fark yaratacağını düşünmüyorum. Fakat bir okulda hem erkek hem de kadın yönetici olursa sıkıntıların daha rahat atlatılacağını düşünüyorum.” (K7)

“Fark yaratmıyor benim için.” (K9)

“Hayır aslında yaratmıyor.” (K10)

“Bende bir fark yaratmıyor. Karşılıklı diyalog iyi olduktan sonra cinsiyet önemli değil.” (K11)

Araştırmaya katılan öğretmenler arasında dört öğretmen yöneticinin cinsiyetinin bir fark yaratacağını söylemiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Pozitif ayrımcılık yaparsak, kadın bir yönetici ile kadın öğretmenin daha iyi bir etki yaratacağını düşünüyorum.” (K2)

“Kadın yöneticiler problemler, çalışmamayı tercih ederim. Özellikle bekar ve hiç evlenmemişse problemler ekstra artabiliyor.” (K6)

“Erkek yönetici ile daha mesafeli daha ölçülü bir iletişim oluyor. Kadın yönetici ile bu durum bir süre sonra kaybolabilir. Ama ben kadın yöneticilerimle de olumlu ilişkiler kurdum. O nedenle bu soruya net bir cevap veremiyorum.” (K8)

“Evet, kadın bakış açısı fark yaratıyor. Kadın yöneticilerle daha rahat çalışabiliyorum çünkü.” (K13)

Okuldaki Tüm Yöneticilerin Kadın Olmasına İlişkin Değerlendirme

Bazı kurumlarda sadece erkek yöneticilerin olduğu bilinmektedir. Buna karşılık tüm yöneticilerin kadın olması fikrine ilişkin katılımcı görüşlerine başvurulmuştur. Bu bağlamda tüm yöneticilerin kadın olması fikrine verilen cevapların ortaya çıkaracağı sonuçlardan yola çıkılarak oluşturulan kod ve temalar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Okuldaki Tüm Yöneticilerin Kadın Olması Hakkındaki Görüşler

Tema	Kod	n
Okuldaki Tüm Yöneticilerin Kadın Olması	Her iki cinsiyetten olmalı	13
	Olumlu düşünüyorum	1
	Fark etmez	1

Tablo 5’teki veriler incelendiğinde okuldaki tüm yöneticilerin kadın olması hakkındaki görüşlerinin okuldaki tüm yöneticilerin kadın olması teması altında üç kodla sunulduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların görüşleri; her iki cinsiyetten olmalı (13), olumlu düşünüyorum (1), fark etmez (1) olarak ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını tek bir cinsiyetten yönetici yerine her iki cinsiyetten yöneticinin daha güzel olacağına ilişkin görüşlerini paylaşmışlardır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Hepsinin kadın olmasını uygun bulmuyorum. Her iki cinsiyetten de yöneticinin olması verimlilik ve farklılık yaratır bence.” (K1)

“Yanlış olduğunu düşünüyorum. Bence her iki cinsiyette yönetimde eşit görev almalı” (K4)

“Ben bunun dengeli olması taraftarıyım. Eşit ve katılımcı bir yönetim olmalı. Bunun yanında cinsiyetsiz yaklaşımla herkes görevinin bilincinde olduğu takdirde kurumlarda daha sağlıklı bir süreç olacaktır. Tamamen kadın ya da erkek olmasına karşıyım.” (K8)

“Yöneticilerde farklılıkların olması her zaman için iyidir. Karma olmasından yanayım.” (K9)

“Karma olmasının daha ideal olacağı kanaatindeyim. Çeşitlilik her zaman daha iyidir.” (K13)

“Sıkıcı olur bence. Karma olması daha renklilik ve farklı bakış açısı ortaya çıkarır.” (K14)

“Tüm yöneticiler tek cinsten olmamalı. Birbirlerine karşı olumsuz tavırlar artıyor. Hem erkek hem kadın yönetici olmalı. Karışık, dengeli.” (K15)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri olan K2 bu konudaki olumlu görüşlerini “Olumlu düşünüyorum. Neden olmasın.” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri olan K10 tüm yöneticilerin kadın olmasının sorun olmayacağına ilişkin görüşlerini “İşini iyi yaptıkları sürece (bireysel egolar devreye girmezse)fark etmez.” şeklinde ifade etmiştir.

Yöneticinin Kadın Öğretmenleri Yönetici Olma Konusundaki Teşvikine İlişkin Değerlendirme

Kadın çalışanlar yönetici olmak konusunda hem kendi içlerinde hem de çevreden destek görme konusunda oldukça dezavantajlı konumdadır. Kimi zaman aileye ilişkin sorumluluklar da olumsuzlukları artırabilir. Bu noktada kadın yöneticilerin teşviki yüreklendirici olabilir. Bu bağlamda kadın yöneticilerin teşvikine ilişkin katılımcı görüşlerinden elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak oluşturulan kod ve temalar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Yöneticinin Kadın Öğretmenleri Yönetici Olma Konusundaki Teşviki Hakkındaki Görüşler

Tema	Kod	n
Yönetici Olma Konusundaki Teşvik	Evet, teşvik eder	9
	Hayır, teşvik etmez	4
	Bilmiyorum	1
	Soğuk bakmaz	1

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde yöneticinin kadın öğretmenleri yönetici olma konusundaki teşviki hakkındaki görüşlerinin yönetici olma konusundaki teşvik teması altında dört kodla sunulduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların görüşleri; evet, teşvik eder (9), hayır, teşvik etmez (4), bilmiyorum (1), soğuk bakmaz (1) olarak ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir bölümü yöneticinin teşvik ettiğine ilişkin görüşlerini paylaşmışlardır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Evet inanıyorum. Öyle olduğunu düşünüyorum.” (K1)

“Evet inanıyorum. Çünkü bu konuda ara ara düşüncelerini ifade etmişti.” (K9)

“Evet inanıyorum. Şimdiki müdürümüz bu konuda teşvik ediyor bayanları.” (K10)

“İnanıyorum. Bayanların da yönetimde yer alması gerektiğini vurgular yöneticimiz.” (K12)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazıları ise yöneticinin teşvik etmediğine ilişkin görüşlerini paylaşmışlardır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Hayır. Çoğunlukla başka kadınlar kendisi gibi başarılı olmasının imkansız olacağını düşünüyorlar.” (K3)

“Hayır. Genel olarak herhangi birini yönetici olmaya teşvik ettiğine inanmıyorum. Bizim milletimizde benim üstüm olmasın diye düşündüğü için teşvik görmedim.” (K11)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri olan K7 bu konuda fikri olmadığına ilişkin görüşlerini *“Bilemiyorum.”* şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri olan K8 yöneticinin bu fikre soğuk bakmadığı konusundaki görüşlerini *“Şu andaki yönetici olarak bakarsam, yönetici olmak isteyen kadın da az diyebilirim. Ama kadın yönetici adaylarına soğuk bakmadığımı söyleyebilirim.”* şeklinde ifade etmiştir.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Katılımcıların kadın yöneticiler hakkındaki düşünceleri ve yönetim kademesinde bulunmasına ilişkin görüşleri hakkındaki ifadelerinin kadın yöneticiler hakkındaki düşünceler ve kadınların yönetim kademesinde bulunması olmak üzere 2 tema altında toplandığı görülmektedir. Katılımcıların kadın yöneticiler hakkındaki düşünceleri problem çözebilir, kadın yönetici kaliteyi artırır, erkek yönetici daha anlayışlı, kadınlar problemler, kadın yöneticilere bakış olumlu, kadın yönetici verimliliği artırır ve kadın yönetici daha anlayışlı olarak ifade edilmiştir. Kadınların yönetim kademesinde bulunmasına ilişkin görüşleri kadınlar yönetici olmalı, kadın erkek fark etmez ve kadınlar bulunmamalı şeklinde ifade edilmiştir. Niederle ve Vesterlund tarafından 2007 yılında yapılan araştırma, kadınların iş yerinde rekabetçi veya yarışa dayalı bir ortamda bulunmaktan hoşlanmadıklarını ortaya koymuştur. Bu zihniyet nedeniyle, insanların zirveye yükselme şansının daha düşük olabileceği söylenmektedir. Mukherji'ye (2010) göre, yöneticilik erkek egemen bir alan olarak görülmektedir. Erkeklerin atılganlık, hırs ve sertlik gibi kişilik özellikleri geleneksel olarak yönetim alanıyla ilişkilendirilmiştir (Prentice ve Carranza, 2002). Bu bakış açısına göre, yöneticilik mesleğiyle bağlantılı özellikler ile kadınlara verilen toplumsal roller arasında bazı farklılıklar vardır. Bu durum, kadınların hem evlerini hem de işyerlerini yönetmek için ihtiyaç duydukları yardımı almalarını engelleyen faktörlerden biri olabilir. Buna ek olarak, Morrison ve Von Glinov (1990) kraliçe arı sendromuna katkıda bulunan önemli örgütsel engellerden birinin destek eksikliği olduğunu belirtmektedir. Çalışmada ayrıca, kadın patronların kadın çalışanlara karşı pozitif ayrımcılık uygulayabileceğine dair yorumlar da yapılmıştır. Bu duruma olumlu bakış açılarıyla birlikte baktığımızda, kadın yöneticilerin her iki cinsiyetin de karşılaştığı benzersiz zorlukları anlayabildiğini, sorun çözmeye yardımcı olduğunu ve uygun olduğu takdirde olumlu bir tutum sergilediğini görebiliriz. Bunu destekleyecek şekilde, çok sayıda kadın çalışana sahip olmanın kadınların işten ayrılma oranlarını düşürdüğü ve terfi oranlarını yükseltebildiği çeşitli çalışmalarda keşfedilmiştir (Cohen & Huffman, 2007). Hangi cinsiyetten yönetici ile çalışmanın kolay olduğu hakkındaki görüşlerinin cinsiyeti bakımından çalışmanın kolay olduğu yöneticiye ilişkin katılımcıların görüşleri fark etmez, erkek yönetici ile çalışmak kolay ve kadın yönetici ile çalışmak kolay olarak ifade edilmiştir. Bickford (2011), kadınların çoğunun genellikle erkek patronlarla çalıştığını iddia etmektedir. Erkeklerin arzularını daha açık bir şekilde dile getirmeleri bu durumu açıklamaktadır. Farklı bir araştırma, kadın yöneticilerle çalışan kadınların erkek patronlarla çalışan kadınlara göre daha fazla sağlık sorunu yaşadığını ortaya koymuştur. Randstad'ın araştırması, kadın çalışanların %54'ünün erkeklerle, %29'unun ise diğer kadınlarla çalışmayı tercih ettiğini göstermektedir. Elikten'e (2004) göre, kadın eğitimler erkek yöneticilerle çalışmaktan hoşlanmaktadır ve bu araştırma ile tutarlıdır. Sertkaya, Onay ve Ekmekçi (2013) spor şirketlerinde yaptıkları bir araştırmada, yukarıda belirtilen bulguların aksine, kadın çalışanların yönetim rollerinde her iki

cinsiyetle de çalışmayı tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, Cortis ve Cassar (2005) kadın çalışanların kadın patronlara ilişkin olumlu algılarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Katılımcıların yöneticinin cinsiyet farkının etkisi ve farkın kaynağının nedenleri hakkındaki görüşlere ilişkin görüşleri hakkındaki ifadelerinin yönetici cinsiyet farkı etkisi ve farkın kaynağının nedenleri olmak üzere 2 tema altında toplandığı görülmektedir. Yönetici cinsiyet farkı etkisi hakkındaki düşünceleri fark yaratmıyor ve fark yaratıyor olarak ifade edilmiştir. Farkın kaynağının nedenleri kadın yöneticiler pozitif etkilidir, kadın yönetici problemlidir, erkek yönetici daha ölçülü ve kadın yönetici daha rahattır olarak sıralanmıştır. Özçelik'e (2008) göre, kadınlar durumları erkeklere göre daha duygusal algılayabilir ve kişiselleştirebilir, bu da işyerinde zararlı bir etki yaratabilir. Buna ek olarak, Arslan (2008) tarafından kadınlar üzerinde yapılan bir araştırma, kadınların daha fazla dedikodu yaptıklarını, birbirlerinden daha fazla şikayet ettiklerini ve işyeri dışında zorluklara neden olduklarını göstermiştir. Ayrıca, bir kadın yönetici olarak erkeklerin ağırlıkta olduğu bir işyerinde başarılı olmak, daha fazla emek sarf etmek anlamına gelmektedir (Zenger ve Folkman, 2012). Doğası gereği daha hassas olma eğiliminde olan kadın yöneticiler, işin hızlı temposu ve yüksek performans kaygısı nedeniyle çalışma arkadaşlarına aşırı yüklenebilir. Sorunun bir yorumuna göre, kadın amirler daha sert olabilmektedir (Özçelik, 2008). Nitekim Gökakın'ın (2000) araştırmasında kadın amirlerin ve çalışanların daha yüksek stres düzeylerine sahip olduğu gösterilmiştir. Ayrıca, Elikten (2004) kadın yönetici ve öğretmenlerin birbirlerini kışkırdıklarını ortaya koymuştur. Okuldaki tüm yöneticilerin kadın olması hakkındaki katılımcı görüşleri her iki cinsiyetten olmalı, olumlu düşünüyorum ve fark etmez olarak ifade edilmiştir. Zel'e (2002) göre, Amerikan Yönetim Derneği üyeleri arasında yapılan bir ankette, kadın yöneticilerin bir mentora sahip olmama (%65), vizyon eksikliği (%50) ve oyunun nasıl oynanacağını anlamama (%38) gibi sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu sorunlar, hem sayı hem de kalite açısından mükemmel kadın yöneticilerin eksikliğini vurgulamaktadır. Ayrıca, Gökak'a (2000) göre, özellikle genç kadın yöneticiler daha yumuşak bir yapıya sahiptir, çalışanların bazı taleplerini geri çevirmekte zorlanırlar ve bunun sonucunda otorite kurmakta zorlanabilirler. Yöneticinin kadın öğretmenleri yönetici olma konusundaki teşviki hakkındaki görüşleri evet teşvik eder, hayır teşvik etmez, bilmiyorum ve soğuk bakmaz olarak ifade edilmiştir. Çalışmanın örneklemini öğretmenler ile sınırlıdır. Örnekleme, gelecekteki araştırmalarda çeşitli illeri ve sektörleri hesaba katacak şekilde değiştirilebilir. Bu nedenle, kapsamlı bir araştırma literatüre katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Adair, J. (2005). *Kıskırtıcı Liderlik: Büyük Liderlerden Öğütler*. İstanbul: Alteo Yayıncılık
- Arslan, İ. (2008). Kadınlarla çalışmak çok zor. <http://blog.milliyet.com.tr/kadınlarla-calismak-cok-zor/Blog/?BlogNo=107969> (Erişim Tarihi: 2016, 8 Mayıs).
- 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.
- Bickford, N. (2011). Queen bees - an evolving species or an office myth?. <http://www.ft.com/intl/cms/s/0/9bc76152-f3f9-11e0-b221-00144feab49a.html#axzz4AUfjMQWj> (Erişim Tarihi: 2016, 15 Mayıs).
- Cohen, P. N., & Huffman, M. L. (2007). Working for the woman? Female managers and the gender wage gap. *American Sociological Review*, 72(5), 681-704.
- Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 91-118.
- Dellasega, C. (2007). Mean girls grown up: Adult women who are still queen bees, middle bees, and afraid-to-bees. John Wiley & Sons.
- Derks, B., Van Laar, C. & Ellemers, N. (2016). The queen bee phenomenon: Why women leaders distance themselves from junior women. *The Leadership Quarterly*, 27(3), 456-469.
- Derks, B., Laar, C., & Ellemers, N. (2016). The queen bee phenomenon: Why women leaders distance themselves from junior women. *The Leadership Quarterly*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2015.12.007>.
- Ellemers, N., Van den Heuvel, H., De Gilder, D., Maass, A. & Bonvini, A. (2004). The underrepresentation of women in science: Differential commitment or the queen bee syndrome?. *British Journal of Social Psychology*, 43(3), 315-338.
- Gökakın, Z. Ö. (2000). Doksanlı yılların yeni kahramanları: Türkiye'deki girişimci kadın profili. 8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Nevşehir, s. 110-118.

- Johnson, Z., & Mathur-Helm, B. (2011). Experiences with Queen Bees: A South African study exploring the reluctance of women executives to promote other women in the workplace. *South African Journal of Business Management*, 42(4), 47-55.
- Kızıldağ, D. (2018). Yönetimde kadın sorunsalı. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 14(1-2), 48-69.
- Knight, M. A. (1989). The relationship of task orientation and people orientation to the " Queen Bee Syndrome" in selected groups of female nurses. Adelphi University.
- Morrison, A. M., & Von Glinov, M. A. (1990). Women and minorities in management. *American Psychologist*, 45, 200-208.
- Mukherji, S. (2010). The perception of 'Glass Ceiling' in Indian organizations: An exploratory study. *South Asian Journal of Management*, January-March, 23-42.
- Narcıkara, E. B. (2018). Sosyal kimlik teorisi perspektifiyle kraliçe arı sendromu. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 159-176.
- Niederle, M., & Vesterlund, L. (2007). Do women shy away from competition? Do men compete too much?. *The Quarterly Journal of Economics*, 122(3), 1067-1101
- Özçelik, B. (2008). Kadın çalışan erkek yönetici tercih ediyor. <http://www.kigem.com/kadin-calisan-erkek-yonetici-tercih-ediyo.html> (Erişim Tarihi: 2016, 25 Mayıs).
- Özülke, F. (2016). İş yaşamında kadın savaşları: kraliçe arı sendromu, *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 159-176.
- Prentice, D. A., & Carranza, E. (2002). What women should be, shouldn't be, are allowed to be, and don't have to be: The contents of prescriptive gender stereotypes. *Psychology of Women Quarterly*, 26(4), 269-28.
- Tanrısevdi, F., Sarpkaya, P. Y. & Sarpkaya, R. (2019). Eğitim örgütlerindeki kadın yöneticilerin cam tavan deneyimleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1590-1617
- Tolay, E. (2020). Kadın astların perspektifinden kadın yöneticiler: hiyerarşik ilişkiler bağlamında nitel bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 2276-2296
- Tutar, H. & Erdem, A.T. (2020). Örnekleriyle Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve SPSS Uygulamaları. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Wiegand, T. (2015). Helping hand or queen bee? The impact of senior-level women on junior-level women within organizations. Bachelor's thesis, Harvard College. <https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/14398528/WIEGAND-SENIORTHESIS-2015.pdf?sequence=1> (Erişim Tarihi: 21.10.2022).
- Yıldırım, A. & Simsek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 11 baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yürüten, M. T. (2010). İş Yaşamındaki Kadınlar/Kraliçe Arı Sendromu. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 2276-2296
- Zel, U. (2002). İş arenasında kadın yöneticilerin algılanması ve Kraliçe Arı Sendromu. *Amme İdaresi Dergisi*, 35(2), 39-49

Üretim, Tüketim ve Pazarlama Yönleriyle Geçmişten Günümüze Dünya Kırmızı Et Piyasasında Türkiye'nin Yeri

Turkey's Place in the World Red Meat Market from Past to Present in Terms of Production, Consumption and Marketing

ÖZET

Dünya nüfusunun sürekli artışına paralel bir şekilde artan gıda talebi sorunu güncelliğini korumaktadır. İklimsel değişiklikler, doğal kaynakların hızlı tüketimi, tüketici davranışlarındaki değişiklikler ile birlikte küresel diyetin radikal değişimler geçirmesine neden olmuştur. Gıda sistemlerinin sürdürülebilir ve verimli bir yapıya dönüştürülmesi özellikle kırmızı etin daha fazla araştırılmasını gerektirmiştir. Dünyada 2020 yılı itibarı ile çoğunluğu domuz (%54) ve sığır (%34) eti olmak üzere yaklaşık 198 milyon ton kırmızı et üretimi gerçekleştirilmiştir. Ancak kırmızı et üretim alanları ile tüketim alanları arasında önemli ölçüde mekânsal eşitsizlikler söz konusudur. Dolayısıyla hayvan sayısı, üretim potansiyeli ve nüfus miktarının yanında ülkelerin sosyoekonomik gelişmişlik seviyesi, kalkınmayla beraber değişen diyet türü ve beslenme alışkanlıkları et tüketim miktarı ile bu tüketimin mekâna göre değişimi üzerinde etkilidir. Kişi başına düşen kırmızı et miktarında dünya ortalaması 26 kg/yıl iken Amerika, Avrupa ve Okyanusya gibi gelişmiş alanlarda 60 kg'ın üzerine çıkabilmekte veya Asya'nın bazı bölgeleri ile Afrika'da 10 kg'ın altına düşebilmektedir. Türkiye'de ise bu tüketim miktarı 18 kg şeklinde olup dünya ortalamasının ve gelişmiş ülkelerin gerisinde kalmaktadır. Türkiye'de 2020 yılında yaklaşık 1,1 milyon ton kırmızı et üretimi gerçekleştirilmiş, bunun yanında 6,3 milyon \$ değerinde 1291 ton ihracat ve 4,2 milyon \$ değerinde 937 ton kırmızı et ithal etmiştir. Türkiye'nin kırmızı et ticaretinde özellikle Asya ve Avrupa ülkeleri önemli rol oynamaktadır. Bu çalışmada FAO, OECD ve TÜİK verilerinden faydalanılarak Türkiye'nin dünyadaki kırmızı et piyasasındaki yerine üretim, tüketim ve pazarlama yönleriyle vurgu yapılarak söz konusu parametrelerin zamansal değişim ve mekânsal dağılışı ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kırmızı Et, Üretim, Tüketim, Pazarlama

ABSTRACT

The problem of increasing food demand in parallel with the continuous increase in the world population remains current. Climatic changes, rapid consumption of natural resources, and changes in consumer behavior globally have led to radical changes in the global diet. Transforming food systems into a sustainable and efficient structure especially red meat required more research. As of 2020, approximately 198 million tons of red meat has been produced in the world, mostly pork (54%) and beef (34%). However, there are significant spatial inequalities between red meat production areas and consumption areas. Therefore, in addition to the number of animals, production potential and population, the socioeconomic development level of the countries, the diet type and nutritional habits that change with development are effective on the amount of meat consumption and the variation of this consumption according to the place. While the world average of per capita red meat is 26 kg/year, it can exceed 60 kg in developed areas such as America, Europe and Oceania, or it may drop below 10 kg in some parts of Asia and Africa. In Turkey, this consumption amount is 18 kg, which is behind the world average and developed countries. Turkey, produced approximately 1.1 million tons of red meat in 2020, exported 1291 tons worth \$6.3 million and imported 937 tons of red meat worth \$4.2 million. In this study, using the data of FAO, OECD and TUIK, the place of Turkey in the red meat market in the world is emphasized in terms of production, consumption and marketing, and the temporal change and spatial distribution of these parameters is discussed.

Keywords: Red Meat, Production, Consumption, Marketing

GİRİŞ

İnsanların avcılık ve toplayıcılığı bırakarak çiftçi olmaya başlaması küresel değişim sürecinde bir dönüm noktası olmuştur. İlk buğdayın ekilmesi veya ilk hayvanın evcilleştirilmesi ile birlikte yiyeceği aramak veya avlanmak yerini bazı hayvanların evcilleştirmesine, çoğaltılmasına ve bitkilerin kültüre alınarak üretime geçilmesine bırakmıştır. Bu nedenle günümüzün kültürel yapısından beslenme alışkanlıklarına kadar her yönü üzerinde belirleyici olan bu değişime Neolitik Devrim denilmektedir. De Blij'e (1993, s. 57) göre bu değişim, yani Neolitik Devrim; kim olduğumuz ve bugün nasıl yaşadığımız üzerindeki etkisi düşünüldüğünde birçok bakımdan insanlık tarihinin en büyük devrimidir. Ancak aynı araştırmacıya göre, avcı toplayıcı toplulardan üreten topluma geçiş süreci her yerde aynı zamanda gerçekleşmemiş ve çiftçiliğe geçiş süreci çoğu yerde binlerce yıl sürmüş iken kimi alanlarda nerdeyse türümüz kadar eskiye dayanmaktadır. Ancak, tarımsal kökenlerin dağılışı her ne kadar bölgesel olsa da çiftçiliğe

Numan Ertaş¹ 

How to Cite This Article

Ertaş, N. (2023). "Üretim, Tüketim ve Pazarlama Yönleriyle Geçmişten Günümüze Dünya Kırmızı Et Piyasasında Türkiye'nin Yeri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:46; pp:2191-2214. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.68178>

Arrival: 04 December 2022

Published: 28 February 2023

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

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, Van, Türkiye

geçişin küresel bir süreç olduğunu unutmamak gerekmektedir. 10 bin yıl önce “tarım toplumu” olarak tanımlanabilecek çok az toplum vardı ve 5 bin yıl önce dünya nüfusunun büyük bir kısmı, farklı bölgelerde farklı kombinasyonlarda çok çeşitli mahsul ve hayvanları kullanan çiftçilerden oluşmaktaydı. Günümüzde ise avcılık ve toplayıcılık şeklindeki arayışların yerini modern tarım ve hayvancılık sistemleri almış ve dünyanın farklı yerlerinde söz konusu ilk çiftçiler tarafından evcilleştirilen nispeten sınırlı hayvan yelpazesi dünya nüfusunun neredeyse tamamını beslemektedir. Dolayısıyla yaklaşık 10-12 bin yıl önce başlayan tarım içerikli diyet değişikliği insan beslenmesinin et odaklı olmasıyla sonuçlanmıştır.

Birkaç milyon yıldır gezegeni işgal eden insan, üretim safhasına geçene kadar avcı, toplayıcı, leşçi, balıkçı gibi farklı roller üstlenerek gıda malzemesi elde etmeye çalışmıştır (De Blij, 1993, s. 57). Bunun yanında ilk hominid türlerinin beslenmesinde hayvansal gıdalar yer almaktaydı ancak çoğunlukla meyve, tohum, çimen ve yumru gibi bitkilerle de desteklenmekteydi. İnsanlığın avcı-toplayıcı toplumdaki tarımcı topluma dönüşümüne eşlik eden arkeolojik kanıtlar ve paleontolojik araştırmalar; daha büyük miktarlarda hayvansal besinlerin veya proteinlerin beslenmede yer edinmesinin en erken Homo ile başladığını ifade etmektedir. Söz konusu araştırmalarda Homo Habilis’in avlanma ile elde ettiği etten çok, leş etiyle (scavenging) beslendiği buna karşın Homo Erectus’un hayvansal protein sağlamada daha çok avlanma yöntemini kullandığı belirtilmektedir (Leonard ve ark., 2007). Hatta Mithen (1996, s. 110); 2 ile 1,5 milyon yıl öncesine ait olan arkeolojik kazılardan elde edilen ve taşlarla karışmış olan hayvan kemiklerinden ve kalorifik tüketim ile ölçülen beyin büyüklüğünden yola çıkarak Homo Habilis’in daha çok et tükettiği sonucuna varmıştır. İlk insanlardan modern insana kadar et temin etme şekli ve etin tüketim miktarı farklı parametrelere göre oldukça değişiklik göstermesine rağmen et, insan diyetinin en önemli ve baskın bileşenini oluşturmuş ve oluşturmaya devam etmektedir. Dolayısıyla günümüze gelinceye kadar farklı süreçlerden geçilse de hayvan eti insanın var oluşu ile birlikte farklı şekillerde beslenmede yer edinmiştir. Hayvansal kaynaklı gıdaların insan beslenmesindeki kullanımı aslında karmaşık bir yapıya ve oldukça uzun bir geçmişe sahiptir. Larsen (2003, s. 3893) bu uzun geçmişin en az milyon yıl öncesine dayandığını ve söz konusu tüketim modelinin dört zaman diliminde ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Bu dönemlerden birincisi; fırsatçı avlanma (opportunistic hunting) ve leşçiliktir (scavenging). Bu şekilde elde edilen et çoğunlukla önceden avlanmış hayvanlara aittir. İkincisi; muhtemelen 2 milyon yıl önce başlayan tam ölçekli avcılık, üçüncüsü; 10 bin yıl önce başlayan ve hayvan ile bitkilerin dahil olduğu evcilleştirilmiş gıda kaynaklarına geçişi kapsamaktadır. Sonuncu zaman dilimi ise özellikle ikinci dünya savaşından sağlığa zararlı yağ asidi bileşimlerine sahip olan hayvan dokularına olan bağımlılık şeklindedir. Netice itibarı ile insanın beslenmesinde çoğu zaman ikame edilmeyecek kadar önemli bir role sahip olan et; ilk etapta hayvan taklidinden ibaret olan leş etinin toplanması, avcılık yöntemiyle özellikle kütle olarak uygun hayvanın avlanması ve daha sonra belirli hayvanların evcilleştirilmesi gibi süreçlerden geçerek günümüzde modern tekniklerle ve sürdürülebilir yöntemlerle üretim safhasına geçilmiştir.

İnsanlar hem bitkileri hem de hayvanları yemek için evrimleşmiştir. Ancak hayvan bazlı kaynaklar, bitki bazlı protein kaynaklarıyla karşılaştırıldığında insan beslenme ihtiyaçlarını daha yakından karşılayan daha yoğun ve önemli ölçüde daha fazla biyoyararlılık formlarına sahiptir. Yüksek kaliteli protein kaynağı olan hayvansal ürünler, dünya protein oranının %43’ünü ve kalori oranının da %18’ini oluşturmaktadır. Söz konusu hayvansal ürünlerin (et, süt, yumurta) içinde özellikle et tarih boyunca insan beslenmesinde oldukça özel bir öneme sahip olmuştur. Burada et hem diğer hayvansal ürünlerle hem de bitkisel ürünlerle kıyaslandığında beslenme açısından önemli farklara konu olmaktadır. Enerji ve proteinin kıt olduğu bir ortamda evrimleştiğimiz sebebiyle etin doğuştan tercih edildiği ifade edilmektedir. Nitekim modern insan da eti hem enerji açısından yoğun olması hem de protein bakımından zengin olması sebebiyle tüketmektedir. Aslında kırmızı et, bitki bazlı gıdalarda daha az bulunan temel mikro besinleri sağlaması sebebiyle proteinden fazlasını oluşturmaktadır. Nitekim kırmızı et esansiyel aminoasitler, yağ asitleri, çinko, vitaminler (B3, B12, A ve D vitaminleri) ve mineraller (selenyum, demir ve çinko) gibi önemli besin ve enerji kaynağıdır. Dolayısıyla proteinler başta olmak üzere birçok besin ihtiyacının giderilmesinde hayvansal ürünler etkin bir rol oynamaktadır. Bunun yanında dünyanın protein ihtiyacı, nüfus artışı ve talep doğrultusunda sürekli artmakta olup ivedi çözüm bekleyen bir sorun ve tartışmaların odağı haline gelmiştir. Dünyanın 21. yüzyıl protein ihtiyaçlarını artan nüfus, değişen iklim ve azalan kaynaklarla birlikte güvenli ve çevresel açıdan sürdürülebilir yollarla sağlamanın güç olacağı kanaati hakimdir (Taşçı, 2002, Baltic & Boskovic, 2015, Godfray, 2019, Tarawali, 2019).

FAO’nun 2019 yılı verilerine göre dünyadaki proteinin %43’ünü kırmızı et, %42’sini süt ve süt ürünleri, %15’ini yumurta oluşturmaktadır. Kırmızı etin tüketilen protein miktarı içindeki oranı ise kıtaların veya ülkelerin sosyo ekonomik yapıları ile tüketim tercihlerine bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Dolayısıyla kırmızı etin tüketilen toplam proteinin (kırmızı et, süt, yumurta) içindeki oran, et tüketiminin oldukça fazla olduğu Güney Amerika’da %52’yi aşırken, Okyanusya ve Afrika’da %48, Kuzey Amerika’da %45, Asya’da %42, Avrupa’da %39 ve dünya ortalamasının çok altında olan Türkiye’de ise %26 dolaylarındadır. Ancak burada Avrupa ve Afrika’nın oranları yanıltıcı olmamalıdır. Nitekim Avrupa’da kişi başına düşen günlük protein miktarı (*g/capita/day*) yaklaşık 40 gr/gün iken Afrika’da sadece 7,3 gr/gün şeklindedir. Ancak Avrupa’nın farkı protein ihtiyacının çoğunluğu (%51) süt ve süt ürünlerinden karşılanmaktadır. Dünyada en yüksek protein tüketicisi yaklaşık 48 gr/gün ile Kuzey Amerika’dır ve dünya ortalamasının (20,5 gr) iki katından daha fazla tüketime sahiptir. Kuzey Amerika’yı Okyanusya (33 gr/gün),

Güney Amerika (30 gr/gün) ve Asya (18 gr/gün) takip etmektedir. Türkiye’de ise tüketim miktarı 30,5 gr/gün şeklindedir. Aslında Türkiye protein alımı bakımından süt ürünleri haricinde Asya’ya oldukça benzer bir profile sahiptir ve et ile yumurtadan alınan protein miktarı neredeyse aynıdır. Ancak Asya’da süt ve süt ürünlerinden alınan protein miktarı yaklaşık 7 gr/gün iken Türkiye’de bu değer yaklaşık 20 gr/gün şeklindedir. Netice itibari ile hayvansal protein tüketimindeki mekânsal eşitsizlikler burada çok daha net görülebilmektedir. Bunun yanında hayvansal protein tüketiminin nispeten sınırlı olduğu gelişmekte olan veya gelişmemiş ülkelerin özellikle kırsal alanlarında, Tawali’nin (2019, s. 5) de ifade ettiği gibi; gıda ve geçim kaynaklarının, yani hane ekonomilerinin temel dayanağını çoğunlukla hayvancılık oluşturmaktadır. Dolayısıyla birçok ülkede, ilgili temel besinin üreticisi olup tüketim bakımından aynı standartlara sahip olmamak söz konusu mekânsal eşitsizliği net bir şekilde vurgulamaktadır. Yiyeceğin bulunabilirliği genellikle coğrafi bir durumdur (De Blij, 1993, s. 149) ve yerleşik yaşamın coğrafi tutsaklığı (Brunhes, 1920, s. 36) modern dünyada kimi zaman insanın temel gereksinimlere gereğinden uzak kalmasına neden olabilmektedir. De Blij’in (1993) ifadesiyle; küresel anlamda, dünya nüfusunun toplam gıda arzı ile toplam temel ihtiyaçları arasındaki boşluk fiilen daralmış olsa da mevcut kaynakların en çok ihtiyaç duyulan alanlara taşınmasının yeterince organize edilmemiş olması temel besin maddesi tüketiminde belirgin eşitsizliklerin daha da artmasına neden olmuştur.

Özellikle kırmızı etin beslenmedeki yeri ve önemi sürekli tartışılmalı ve nihayetinde insan diyetinde mutlaka olması gerektiği sonucuna varılmıştır. Hatta Baltic ve Boskovic’in (2015, s. 6-9) ifade ettiği gibi; günümüzde et tüketimi kardiyovasküler hastalıklar, kanser ve diyabet gibi bir dizi hastalıkla ilişkilendirilse de sadece uygun büyüme, gelişme ve sağlığın korunmasında değil, aynı zamanda insan evriminde de önemli bir role sahiptir. Ancak günümüzde kırmızı et ile ilgili tartışmalar sadece beslenmedeki rolü ile sınırlı değildir. Gelişen dünya ve sağlık sistemleri ile birlikte insan sağlığını tehdit eden mikro sebepler ortaya çıkartılmış ve aşırı tüketilen kırmızı etin obezite ve kronik hastalıklarda önemli bir etken olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla kırmızı etin beslenmedeki rolünün tartışılması, yerini beslenmedeki miktarına, insan sağlığına etkisine, geçim kaynaklarına ve ekonomik yeterliliğe bırakmıştır. Politik ve ekonomik bir ürün olan kırmızı et aynı zamanda nüfus artışı ve ekolojik tartışmaların da odağındadır. 1998 yılında yapılan bir çalışmada (Cranfield ve ark., 1998) uzun yıllar boyunca politikacıların gündeminin gıdanın güvenliği ve artan nüfusa karşı hayvansal gıda yetersizliği olacağı ve dünyanın nasıl besleneceğinin bir merak konusu olduğu belirtilmektedir. Kırmızı et ile ilgili güncel tartışmalarda; artan nüfus ile birlikte üretilen etin yetersiz kalabileceğine bağlı olarak küresel gıda sistemlerinin bu konuda zorlanacağı ve etin sera gazı kaynağı olması sebebiyle sınırlandırılması gerektiği gibi konular yer almaktadır. Godfray’ın (2019) etin geleceği ile ilgili güncel çalışmasında kırmızı et üretiminin geniş getiren hayvanların (ruminant) sindiriminde metan üretimi nedeniyle özellikle büyük bir sera gazı kaynağı olduğunu hatta antropojenik sera gazı emisyonlarının yaklaşık %15’inin hayvansal üretimden kaynaklandığını belirtmektedir. Aynı çalışmada küresel nüfusun Kuzey Amerika ve Avrupa’daki tipik diyetler kadar et yemesi, çevre ile iklim için anlaşmaya varılan sürdürülebilir kalkınma hedeflerinde kalmasının imkânsız olduğu, dolayısıyla bunun daha fazla toprak ve suyun kullanılması anlamına gelip sera gazı ve diğer kirletici emisyonlara neden olabileceği ifade edilmektedir. Bunun yanında çevre sorunlarının en önemli sebeplerinden birinin hayvancılık olduğunu iddia eden Petrovic ve ark. (2015, s. 235); kırmızı etin birçok gıdadan daha yüksek karbon ayak izine sahip olduğunu ve geniş getiren hayvanlarda enterik fermantasyondan kaynaklanan metan (CH₄) emisyonlarının fazla olduğunu belirtmektedirler. Aynı araştırmacılar tarafından Avrupa’da gıda tüketiminin söz konusu sebeplerden dolayı toplam sera gazı emisyonlarının yaklaşık %30’unu oluşturduğu ifade edilmektedir. Sığır eti üretiminden kaynaklanan sera etkisinin en büyük kısmının, yem bitkilerinin yetiştirildiği ve hasat edildiği arazilerde karbon dioksit (CO₂) emen ağaçların ve bitki örtüsünün kaybindan kaynaklandığı, öte yandan hayvan atıklarının ve hayvanların kendi yediklerini sindirirken saldıkları metan emisyonlarının da bir diğer kaynağı oluşturduğu ifade edilmektedir.

Dünyada et kaynağı olarak çok sayıda hayvan türünden bahsetmek mümkündür. Ancak et kaynağı olarak domuz başta olmak üzere sığır, koyun ve keçi küresel beslenmede önemli bir yere sahiptir. Dünyadaki kırmızı et üretimine kaynak olan hayvan varlığına (2020) bakıldığında çeşitliliğin (büyükbaş, küçükbaş, domuz, tek tırnaklılar, deve-devegiller, kemirgenler ve tavşanlar) oldukça fazla olduğu görülmektedir. FAO’nun 2020 yılı verilerine göre dünyada (kanatlılar, belirsizler ve kuşlar hariç) yaklaşık 5,5 milyar hayvan potansiyeli yer almaktadır. Ancak sayısal üstünlüğü yaklaşık %44 oran ile (2,4 milyar baş) küçükbaş hayvanlar oluşturmaktadır, bunu %32 ile büyükbaş ve %18 ile domuz takip etmektedir. Dolayısıyla söz konusu üç grup toplam hayvan varlığının %94’ünü oluşturmaktadır. Ancak hayvan sayısındaki sıralama söz konusu hayvanların dünya kırmızı et üretimindeki payları dikkate alındığında karkas ağırlığı, verim ve niteliğe bağlı olarak önemli zıtlıklar ortaya çıkmaktadır. Domuz varlığı toplam hayvan varlığının yaklaşık %18’ini, ancak domuz eti toplam kırmızı etin %55’ini oluşturmaktadır. Büyükbaş hayvanlar ise toplam kırmızı etin %36’sını oluşturmaktadır. Dolayısıyla dünyadaki hayvan varlığının yarısına yakınına oluşturan koyun ve keçi, kırmızı etin sadece %7’sini oluşturabilmektedir. Hayvansal üretim talep doğrultusunda şekillenmektedir. Dolayısıyla kültürel unsurlar, mevcut diyet türü ve beslenme alışkanlıklarının yanında nüfusun sürekli bir şekilde artması hayvansal ürün üretiminin de istikrarlı bir şekilde artmasıyla sonuçlanmıştır. Nitekim küresel kırmızı et üretimi son 60 yıl içerisinde yaklaşık dört kat artmış ve söz konusu periyodun başında olduğu gibi bütün zamanlarda öncelikle domuz ve daha sonra da sığır eti çoğunluğu oluşturmuştur. FAO verilerine (2020) göre

Dünyadaki kırmızı et üretiminin yarısına yakını Çin (%27), ABD (%13) ve Brezilya (%7) tarafından üretilmektedir. Türkiye'nin söz konusu üretim içindeki payı sadece %1'dir. Toplam kırmızı et tüketiminde Kuzey Amerika, Avrupa ve Okyanusya kıtaları öne çıkıyorken domuz etinde Çin, sığır etinde Arjantin, manda etinde Nepal, koyun ve keçi etinde Moğolistan öne çıkmaktadır. Dünyanın en büyük kırmızı et ihracatçısı olan ülkeler İspanya, Almanya, Hollanda ve ABD iken en büyük ithalatçıları ise büyük bir farkla Çin başta olmak üzere İtalya, Almanya ve Polonya'dır. Türkiye'nin kırmızı et ihracat ve ithalatındaki payı (%0,01) oldukça düşüktür.

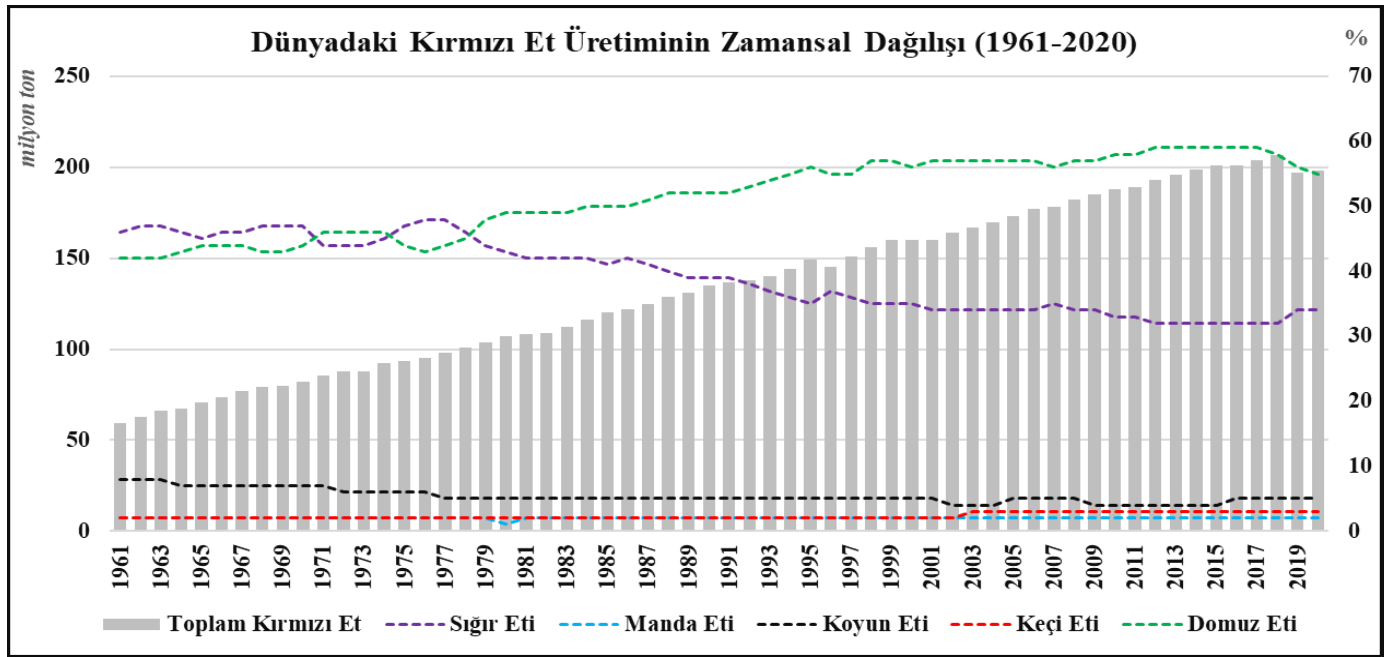
Materyal ve Metot

Bu çalışma, dünya besin ve diyet gündeminde oldukça önemli yer tutan kırmızı etin dünya genelindeki ve Türkiye ölçeğindeki üretim potansiyeli, kişi başına düşen et miktarı ve uluslararası pazarlamadaki yerini belirlemekle birlikte Türkiye'nin bu parametreler içindeki yerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Kaynak olarak kullanılan hayvan çeşidinin fazla olmasına rağmen, kırmızı etin büyük çoğunluğu domuz başta olmak üzere büyükbaş ve küçükbaş hayvanlar oluşturmaktadır. Bu çalışmada domuz eti, büyükbaş eti (*sığır+manda*) ve küçükbaş eti (*koyun+keçi*) dikkate alınmıştır. Türkiye'nin dünyadaki kırmızı et faaliyetleri (üretim, tüketim, pazarlama) içindeki yeri ile dünya geneli, kıtalar ve belirli ülkelerle olan karşılaştırılması üzerinde durulmuştur. Hayvan potansiyeli, kültürel farklılıklar, tüketim alışkanlıkları, ulaşılabilirlik veya satın alabilme gibi kriterler dikkate alınarak Türkiye'nin bu faaliyetlerde dünyanın neresinde olduğunu saptamak çalışmanın amacını oluşturmuştur. Kırmızı et ile ilgili veriler FAO (Birleşmiş Milletler Tarım ve Gıda Örgütü), OECD (İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı) ve TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) gibi portallardan elde edilmiş ve bu veriler kapsamında kırmızı et üretimi, 1961 ile 2020 arası olmak üzere 59 yıllık bir periyotta ele alınmıştır. Kırmızı et tüketim miktarı (*food supply quantity= gıda temin miktarı*) kg/kişi/yıl ve ticaret ise \$ (USD) olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler kapsamında zamansal değişimi gösteren grafikler ile mekânsal dağılışı gösteren harita oluşturulmuştur. Çalışmada yer alan bütün tablo, grafik ve haritalar araştırmacı tarafından üretilmiştir.

DÜNYADA VE TÜRKİYE'DE KIRMIZI ET ÜRETİMİ

Dünyada 2020 yılı itibari ile yaklaşık 337 milyon ton et üretimi gerçekleşmiştir (FAO). Dünyadaki et üretim kaynakları (hayvan türleri) çeşitli ve fazla olmasına rağmen tavuk eti (%35), domuz eti (%33) ve sığır eti (%20) toplam üretimin neredeyse %90'ını oluşturmaktadır. Dünyada üretilen ve tüketilen etin büyük çoğunluğunun monogastrik üretim olması ile beraber etin kırmızı ve beyaz şeklinde ayrı kategorilerde ele alınması gerekmektedir. Nitekim dünyada üretilen etin yaklaşık 134 milyon tonunu yani %40'ını beyaz et (tavuk başta olmak üzere, ördek, kaz, hindi ve bilumum kuşlar) oluşturuyorken %60'ını (203 milyon ton) da kırmızı et oluşturmaktadır. Kırmızı etin kaynağını her ne kadar domuz ile büyükbaş (sığır + manda) ve küçükbaş (koyun + keçi) hayvanlar oluştursa da bunların haricinde çok sayıda hayvandan bahsetmek mümkündür. Diğer etler olarak nitelendirilen bu kategoride; deve, devegiller (*camelids; lapa, alpaka vs.*), at, eşek, katır, tavşan, av hayvanı (*game meat*) ve kemirgenler yer almaktadır. Ancak bu kaynak (hayvan) çeşitliliğine rağmen dünyada üretilen kırmızı etin yarısından fazlası (%54) domuz eti ve %33'ten fazlası da sığır eti olmak üzere toplamın %90'a yakını bu iki et türü oluşturmaktadır. Küçükbaş hayvan eti sığır veya domuz eti ile kıyaslanamayacak kadar düşük orana sahiptir ki koyun eti kırmızı etin %5'ini ve keçi eti de sadece %3'ünü oluşturmaktadır. Bu sıralama manda eti (%2), av hayvanları eti (%1), çoğunluğu at eti olmak üzere tek tırnaklılar eti %0,5, tavşan eti %0,4 şeklinde devam etmektedir.

Dünyadaki kırmızı et üretim miktarının zamansal değişimi, nüfus miktarı ile paralele yakın bir profil sergilese de iki faktörün önceki yıllara göre değişim oranları farklılık göstermektedir. 1961 yılında 3 milyar dolaylarında olan dünya nüfusu 1970 ve 1980'e gelindiğinde %20 artış oranlarıyla 4,5 milyara yaklaşmıştır. Söz konusu nüfus değişim oranı bir önceki on yıla göre 1990'da %19, 2000'de %15, 2010'da %13 ve 2020 yılında %11'dir. Ancak kırmızı et üretim miktarındaki değişim oranında daha radikal bir değişim profilinin olduğunu söylemek mümkündür. Bunun yanında 1961 yılında dünya genelinde üretilen kırmızı et yaklaşık 60 milyon ton civarında iken bir sonraki döneme (1970) gelindiğinde %38'lik artış oranı ile 82 milyon tonun üzerine çıkmıştır. Ancak 1970'lerden sonra kırmızı et üretim artış oranı bir önceki on yıllık periyoda göre sürekli düşüş göstermiştir. 1980 yılına gelindiğinde dünyada üretilen toplam kırmızı et miktarı %30 oranında artış gösterip 108 milyon tona yaklaşmış ancak sonraki dönemlerde bu artış oranı hızlıca düşüş göstermiş ve 1990 yılında %26, 2000 yılında %19, 2010 yılında %18 ve 2020 yılında %5'e kadar gerilemiştir. Sonuç itibari ile 1961 yılından günümüze gelindiğinde kişi başına düşen et miktarının arttığını göstermektedir. Nitekim FAO verileri dikkate alınarak yapılan hesaba göre (*toplam et üretimi / toplam nüfus*) 1961 yılında kişi başına düşen et miktarı 19 kg iken günümüzde bu değer yaklaşık 26 kg olduğu ortaya çıkmaktadır. Ancak kişi başına düşen kırmızı et miktarının bu değerlerle ifade edilmesi doğruluktan uzaktır. Nitekim aşağıda detaylandırıldığı gibi kişi başına düşen kırmızı et miktarı birden fazla olguya bağlı olarak farklılık göstermektedir. Dolayısıyla söz konusu hesap, konunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olunması amacıyla yapılmıştır.



Grafik 1: Dünyadaki Kırmızı Et Üretiminin Zamansal Değişimi (1961-2020)

Kaynak: FAO (2022) verilerinden faydalanılmıştır.

Nüfus ile kırmızı et arasındaki ilişkide Türkiye, dünyadan oldukça farklı bir yapıya sahiptir. Aslında nüfus değişim oranında rakamsal farklılıklar olmasına rağmen trendin azalış yönünde olduğunu söyleyebiliriz. Çalışmaya konu olan tarihsel aralığın ilk yılı olan 1961’de Türkiye nüfusu 28 milyon dolaylarındadır ve 1970’e gelindiğinde nüfus miktarı %24 oranında artarak 35 milyona, 1980’e gelindiğinde %26 oranında artış göstererek yaklaşık 44 milyona çıkmıştır. Ancak söz konusu iki dönemde kırmızı et üretiminde önce (1970) %14’lük bir artış ve sonra da (1980) %-6 oranında bir değişim meydana gelmiştir. Bu da 1970 yılında üretilen 461 bin tonluk kırmızı etin 1980 yılına gelindiğinde 433 bin tona gerilemesi anlamına gelmektedir. Dolayısıyla yukarıda bahsi geçen kaba hesaba göre 1961 yılında Türkiye’de kişi başına düşen kırmızı et miktarı 14 kg iken, 1970’te 13 kg ve 1980’de 10 kg’a düşmüştür. 1980 yılından sonra Türkiye nüfusu önceki yıllarda olduğu gibi sürekli artış gösteriyorken artış oranı gittikçe azalarak 2020 yılına gelindiğinde bir önceki döneme (2010) göre %16’ya kadar gerilemiştir. Ancak kırmızı et üretiminde oldukça dalgalı bir seyir gerçekleşmiştir. 1980 yılında yaklaşık 433 bin ton olan kırmızı et üretimi 1990 yılına gelindiğinde %71 artış göstererek 743 bin tona yaklaşmış ancak 2000 yılına gelindiğinde bu üretim 491 bin tona gerilemiştir. Dolayısıyla söz konusu üretim %-34 oranında değişime uğramıştır. Bu noktada Türkiye’de kişi başına düşen kırmızı et miktarı 1990 yılında 14 kg iken 2000 yılında 8 kg’a kadar düşmüştür. Söz konusu üretim miktarı 2010 yılına gelindiğinde %59 ve 2020 yılına gelindiğinde %37 oranında artış göstererek 1 milyon tonun üzerine çıkmıştır (FAO, 2022).

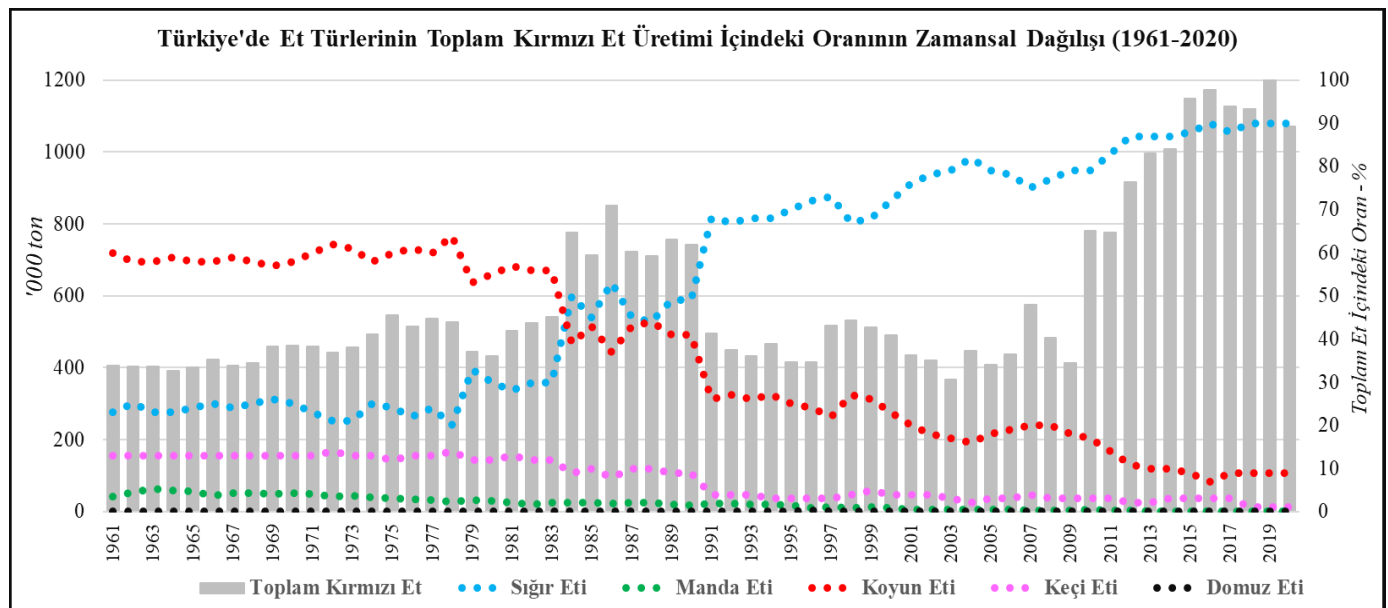
Dünya genelinde mekânsal farklılık göstermekle birlikte en fazla üretilen kırmızı et türü domuz etidir. Nitekim daha önce de belirtildiği gibi 2020 yılında üretilen toplam kırmızı etin %54’ünü oluşturmaktadır. Ancak domuz eti üretiminin yüksek olması günümüz ile sınırlı değildir. 1970’li yılların sonlarına kadar dünyada üretilen etin çoğunluğunu domuz ve sığır oluşturuyorken; bu yıllardan sonra sığır eti gittikçe ikinci planda kalmaya başlamıştır. 1970 yılına kadar kırmızı et üretiminin yaklaşık %60’ını sığır eti oluşturuyorken; 1970 ile 1980 yılları arasında iki et grubunda dalgalanma görülmüş ancak 1980’den hemen önce bu dalgalanma daha istikrarlı bir yapıyla yer değiştirmeye başlamıştır. Nitekim 1970’li yılların sonunda üretilen domuz eti 100 milyon tonun üzerine çıkmış ve toplam kırmızı etin yarısını oluşturmaya başlamıştır. Bu tarihlerden sonra bütün yıllarda domuz eti toplam kırmızı etin yarısından fazlasını oluşturmuş hatta 2010’lu yılların ilk yarısında bu oran %60’a yaklaşmıştır. 1979 itibari ile toplam kırmızı et içinde domuz etinin payı artarken; sığır eti tam aksi yönde azalmaya başlamıştır. Nitekim domuz ve sığır etinin toplam kırmızı etteki paylarının zamansal değişimi manda, koyun ve keçi gibi et gruplarını çok fazla etkilememiştir. Dolayısıyla çoğunlukla domuz ve sığır etinin birbiri yerine ikame edildiği görülmektedir. 2018 yılı itibari ile domuz etinin payı azalmaya ve sığır etinin payı artmaya başlamış olsa da günümüzde domuz eti bu üretimin %54’ünü ve sığır eti de %34’ünü oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu iki et grubu dışındaki kırmızı et gruplarının oldukça düşük bir paya sahip olduğunu göstermektedir. Domuz ve sığır etinden sonra en fazla üretilen kırmızı et ise koyun etidir. Ancak 1960’lı ve 1970’li yıllar haricinde koyun eti hiçbir zaman %5’ten fazla bir orana sahip olmamıştır. Manda ve keçi etinin dünya kırmızı et üretimindeki payları 2000’li yıllara kadar hemen hemen eşit düzeyde olmuştur (FAO, 2022) (Grafik1 ve Grafik 2).

Dünyada üretilen toplam kırmızı et türleri içinde her ne kadar domuz eti yarından daha fazla bir paya sahip olsa da kültürel ve toplumsal koşullar, söz konusu etin üretiminin veya tüketiminin kimi yerlerde kısıtlı olmasına veya hiç olmamasına neden olmaktadır. Dolayısıyla İslam coğrafyasının bir parçasını oluşturan Türkiye de domuz etinin

kısıtlandırıldığı alanlarından birini oluşturmaktadır. Nitekim Şahin'in (2019) de belirttiği gibi Türkiye'nin mutfak anlayışında ve zirai yapısında pek yer almayan domuz, aynı zamanda İslam'ın gereği olarak uzak durulması gereken bir hayvan olarak anılması bu faaliyetin sınırlı olmasına neden olmuştur. Ancak domuz eti dışında dünya genelinde olduğu gibi birincil et grubunu sığır eti oluşturmaktadır. Yukarıda bahsedildiği gibi Türkiye hayvancılığı, özellikle küçükbaş hayvancılık 1980'li yılların ilk yarısından sonra yapısal değişiklik geçirmiş, hayvan stoğu önemli ölçüde erimiş ve sadece 1980 ile 1990 yılları arasında %25'lik bir kayıp gerçekleşmiştir. Hayvan potansiyelindeki bu net kayıp doğal olarak et üretimine de yansımıştır. Bunun yanında Türkiye'nin et ithalatçısı olmaya başladığı yıl aralığının da aynı döneme denk geldiği rahatlıkla söylenebilir. 1983 yılına kadar Türkiye'de üretilen kırmızı etin büyük çoğunluğunu koyun eti oluşturuyorken bu yıldan sonra koyun ve sığır eti yer değiştirmeye başlamıştır. Nitekim 1983 yılında koyun etinin toplam kırmızı et içindeki payı %56'dan %39'a düşerken sığır etinin payı %30'dan %50'ye yükselmiştir. Ancak 1983'ten önceki yıllara bakıldığı zaman koyun eti toplam kırmızı et içinde hiçbir yılda %50'nin altına düşmemiş hatta kimi yıllarda %60'ın üstüne çıkmıştır. Dolayısıyla hayvancılık yapısının değişime uğradığı 1980'li yıllar aynı zamanda Türkiye'nin et diyetinin de değişmesine neden olmuştur. Ancak bu değişim veya iki et türü arasındaki fark günümüze gelinceye kadar devam etmiş ve koyun eti kırmızı etin sadece %9'unu oluşturacak kadar ikinci tercih haline gelmiştir (FAO, 2022).

Keçi etinin de koyun eti ile benzer bir yapıya sahip olduğu ve zamansal değişimin neredeyse paralel olduğu söylenebilir. Koyun eti üretim miktarının toplam kırmızı et içinde %68'lik bir paya sahip olduğu 1972 yılında keçi eti söz konusu üretimde %14 gibi bir paya sahip iken bu oran günümüze gelindiğinde %1'e kadar gerilemiştir. Dolayısıyla koyun ve keçi ayırımından çok küçükbaş hayvan etinin özellikle 1980'li yıllar itibari ile çok fazla tercih edilmediği bunun yerine sığır etinin tercih edildiği görülmektedir. Ele alınan zamansal dağılıfta Türkiye'nin kırmızı et üretiminde domuz eti hiçbir zaman önemli bir paya sahip olmamıştır. Türkiye'de, domuz eti üretiminin en fazla olduğu 1960'lı veya 1970'li yıllarda bile domuz eti toplam kırmızı etin sadece %0,1'ini oluşturmuştur. Ancak manda eti için aynı şeyin söylenmesi mümkün değildir. Nitekim 1960 ile 1970 arasında kimi yıllarda 20 bin tondan fazla üretim söz konusudur ve çoğu zaman toplam kırmızı etin %4-5'ini oluşturmuştur. Ancak 1980'li yıllarda belirgin olarak azalmaya başlayan manda eti üretimi özellikle 1990'lı yıllardan sonra ivme kazanarak günümüzde toplam kırmızı et içinde %0,05 (491 ton) gibi bir paya sahip olacak kadar gerilemiştir (FAO, 2022) (Grafik 2).

Kırmızı et sektörü, doğal koşulların belirleyici etkisinin yanında kültürel veya toplumsal koşullardan da oldukça fazla etkilenen bir sektördür. Dolayısıyla türüne göre kırmızı et üretimi dünya genelinde oldukça belirgin mekânsal farklılıklar içermektedir. Söz konusu mekânsal farklılık üretim ile birlikte tüketimi ve pazarlama yönlerini de belirlemektedir. Dünyadaki ekümen alanlarda yaşayan nüfus çok fazla olmasına rağmen dünyadaki et piyasasına; üretim, tüketim ve pazarlama bağlamında yön veren ülke sayısı oldukça azdır. Söz konusu ülkelerin barındırdığı hayvan potansiyeli bunun önemli bir nedenini oluşturabilir. Ancak bu kesinlikle mutlak neden değildir. Sosyoekonomik koşullar, kültürel şartlar, hayvan besleme ve bakım olanakları, birim hayvan başına alınan verim farkı (karkas et ağırlığı) gibi faktörler aslında görülmeyen nedenleri oluşturmaktadır. Bu da söz konusu ülkenin beslemek durumunda kaldığı nüfus miktarı ile birlikte söz konusu faaliyetin daha verimli sürdürülmesi için gerekli donanımına sahip olması gerektiği anlamına gelmektedir.



Grafik 2: Türkiye'de Et Türlerinin Toplam Kırmızı Et Üretimi İçindeki Oranının Zamansal Değişimi (1961-2020)

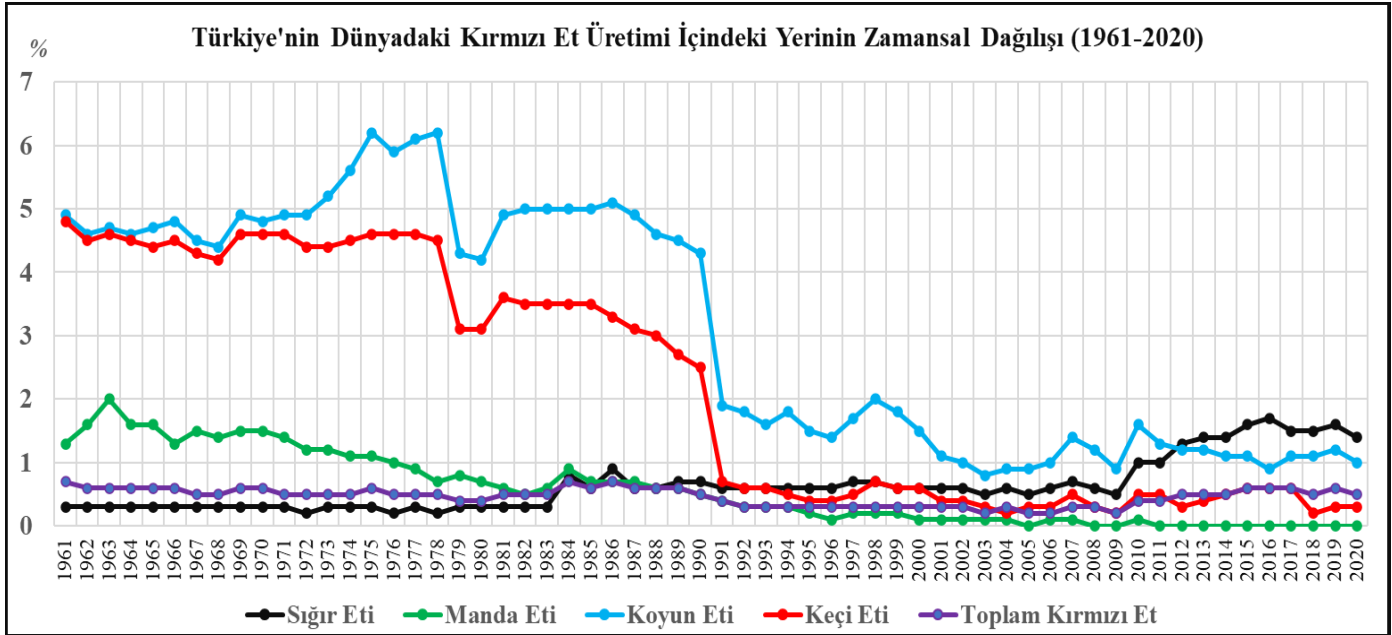
Kaynak: FAO (2022) verilerinden faydalanılmıştır.

Dünya kırmızı et üretiminde Çin başta olmak üzere ABD ve Brezilya gibi ülkeler önde gelmektedir. Çalışmaya konu olan hayvan türlerinden elde edilen toplam kırmızı etin %27'sini Çin üretmektedir ve Çin'i %13 ile ABD, %7 ile

Brezilya ve birbirine yakın değerlerde üretim yapıp %3'er paya sahip olan Almanya, Rusya ve İspanya takip etmektedir. Türkiye ise toplam kırmızı et üretiminde çok sayıda ülke gibi %1'lik bir paya sahiptir ve ülkeler sıralamasında 30.sırada yer almaktadır. Üretilen kırmızı etin önemli kısmının domuz etinden oluşması, domuz eti üretimi sıralamasının yukarıdaki sıralama ile neredeyse eşit olmasıyla sonuçlanmaktadır. Dünyada domuz etinin %37'sini Çin, %12'sini ABD, %5'ini Almanya, %5'ini İspanya üretmektedir. Bu ülkeleri Brezilya, Rusya ve Vietnam takip etmektedir. Sığır eti üretiminde ABD ve Brezilya önde gelmektedir. FAO'nun 2020 yılı verilerine göre ABD dünyadaki sığır eti üretiminin %18'ini, Brezilya %15'ini ve Çin de %9'unu oluşturmaktadır. Sığır etinin en fazla üretildiği diğer ülkeler ise Arjantin (%5), Avustralya (%3), Meksika (%3), Rusya, Fransa ve Kanada şeklinde sıralanabilir. Türkiye, toplam sığır eti üretiminde 14.sırada yer almaktadır ve dünya sığır eti üretiminin %1,4'ünü oluşturmaktadır. Manda eti hem üretim miktarı hem de üretilen alan yani mekânsal dağılım bakımından büyükbaş hayvan etinin zayıf halkasını oluşturmaktadır. 2020 yılı itibari ile üretilen yaklaşık 4,2 milyon tonluk manda etinin büyük kısmı beklendiği gibi Hindistan (%38) ve Pakistan (%27) gibi ülkelerde üretilmiştir. Bu ülkelerde sığır eti tüketiminin inançsal etkenlere bağlı olarak sınırlandırılmış olması, manda eti üretimini ve tüketimini arttırmıştır. Hindistan ve Pakistan'dan sonra manda eti üretiminde öne çıkan diğer ülke ise %16 oran ile Çin'dir. Çin'i Afrika'nın neredeyse tek manda besleyen ülkesi Mısır'la beraber Nepal ve Vietnam takip etmektedir. Türkiye'de aynı yılda 491 ton manda eti üretilmiş. Dolayısıyla dünya manda et üretimine katkıda bulunan 25 ülke içinde 21.sırada yer almaktadır. Koyun ve keçiden oluşan küçükbaş hayvan etinde yine Çin önde gelen ülkedir. Dünyada üretilen koyun etinin %28'ini ve keçi etinin %38'ini Çin üretmektedir. Koyun etinde Çin'i Avustralya (%7) ve Yeni Zelanda (%5) takip ederken keçi etinde Hindistan (%9) ve Pakistan (%8) takip etmektedir. Koyun eti üretiminde Türkiye; ülkeler sıralamasında 24, keçi eti üretiminde 47.sırada yer almaktadır. Bilindiği gibi Türkiye'nin küçükbaş hayvancılığında keçi besleyiciliği ikinci planda gelmektedir. Dolayısıyla Türkiye, dünya keçi eti üretiminde %0,25 orana sahip iken koyun etinde bu oran %1 dolaylarındadır (FAO, 2022).

Kırmızı et üretiminin mekânsal dağılımında iklim, bitki örtüsü gibi doğal şartlar ile toplumsal ve kültürel unsurlar etkili olmaktadır. Ancak kırmızı et üretim deseninin yapısında diğer bütün üretim unsurlarında olduğu gibi arz ve talep dengesinin oldukça önemli olduğu unutulmamalıdır. Çin, birçok kırmızı et türlerinin üretiminde ve aynı ürünlerin ithalatında büyük farklarla önde gelen ülke konumundadır. Bunun yanında Çin, dünya genelinde tüketimi yaygın olan sığır eti üretiminde ABD ve Brezilya'dan sonra gelmektedir. Sığır eti üretiminde Çin'in geride kalmasında her iki ülke grubunun et tercihlerinin farkı ve bu ihtiyacın ithalat ile kapatılması önemli bir unsurdur. Bunun yanında, FAO verilerine göre ABD ve Brezilya gibi ülkelerde tercih edilen et grubu genelde domuz ve sığır eti iken Çin'de bu yelpaze oldukça geniştir. Nitekim çoğuna yukarıda da değinildiği gibi Çin; eşek eti (%81), keçi eti (%38), katır eti (%99), at eti (%19, Kazakistan'dan sonra), tavşan eti (%61), koyun eti (%28) ve domuz eti (%37) üretiminde öncü olarak et çeşitliliğinin oldukça fazla olduğu bir ülkedir. Diğer et türlerinde de önemli bir üretim potansiyeline sahip olan Çin aynı zamanda beyaz etlerden kaz etinin neredeyse tamamını (%99) ve ördek etinin de %70'ini üreterek ülke talebine arz etmektedir (FAO, 2022).

Dünyadaki et üretiminin mekânsal dağılımının stabil olduğunu söylemek doğru olamaz ve ülkelerin ürettiği et miktarı bir yıl gibi kısa bir süre içinde önemli ölçüde değişiklik gösterebilmektedir. Nitekim Türkiye'nin dünya et üretimine olan katkısının zamansal değişimi dikkate alındığında bu değişim daha rahat anlaşılabilir. Eğer kırmızı et üreten ülkeler kendi içerisinde hayvancılık türüne göre ve nicel bir sınıflandırmaya tabi tutulsaydı, şüphesiz Türkiye koyun yetiştiriciliği yapılan ülke kategorisinde yer alırdı. Dolayısıyla hayvansal üretim parametreleri dikkate alındığında koyun yetiştiriciliği önemli ölçüde farklarla öne çıkmaktadır. Et üretiminde de bu farkı görmek mümkündür. Ancak ele alınan periyotta bu profilin önemli ölçüde değişime uğradığı ve Türkiye'nin dünya et piyasasına olan katkısının özellikle 1990'lar ile zayıfladığı net olarak görülmektedir. Bilindiği gibi Türkiye hayvancılığının 1980'ler itibari ile yapısal değişime uğraması Türkiye'nin hayvan stoğu ve hayvansal üretim potansiyeli bakımından gerilemesine sebebiyet vermiştir. Bu değişim Türkiye'nin dünya et üretimine olan katkısının da olumsuz etkilenmesine neden olmuştur. Ancak bu etki daha çok küçükbaş hayvancılıkta görülmektedir. Türkiye'nin et tercihinin değişmesi ile birlikte sığır eti üretimi artmış ve küçükbaş eti üretimi azalmıştır. FAO verilerine göre 1990 yılına kadar Türkiye, dünya kırmızı et üretimine özellikle koyun (%5-6) ve sonra keçi eti (%4-5) ile önemli oranlarda katkı sunarken 1990'lı yılların başı ile beraber söz konusu katkı azalmıştır. Koyun ve keçi eti ile birlikte periyodik olarak azalan bir diğer et türü ise manda etidir. 1960'lı yılların başında Türkiye'de üretilen manda eti dünyadaki üretimin ortalama %1,5'ini oluşturuyorken günümüzde neredeyse katkı sahibi değildir (Grafik 3).



Grafik 3: Türkiye'nin Dünyadaki Kırmızı Et Üretimi İçindeki Yerinin Zamansal Değişimi (1961-2020)

Kaynak: FAO (2022) verilerinden faydalanılmıştır.

Türkiye'nin dünyadaki kırmızı et üretimindeki yeri et türlerine göre değişiklik gösterse de toplam kırmızı et üretimindeki payında kısmen stabil bir yapıdan bahsetmek mümkündür. 1961'den günümüze Türkiye'nin dünya kırmızı et üretimindeki payı ortalama %0,5 ekseninde olmuştur ve koyun ile keçi eti üretiminin azaldığı dönemlerde bu açık sığır eti ile kapanmıştır. 1990'lardan 2000'li yılların sonlarına kadar koyun eti haricinde Türkiye'nin dünyadaki kırmızı et üretimi içindeki oranı kısmen durağan bir yapıya sahip olmuş ancak 2010'lu yıllar itibari ile bu profil değişmeye başlamıştır. Türkiye hayvancılığı, 1980'li yıllar itibari ile değişime uğraması ile birlikte hayvancılık potansiyeli azalmış ve 2010'lu yıllar itibari ile kısmen tolere edilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla Türkiye hayvancılığı için bir canlanma evresi olarak değerlendirilebilecek bu dönem doğal olarak kırmızı et üretimine tesir etmiştir. Bu dönemden sonra dünya kırmızı et üretimi içinde özellikle sığır eti artmaya ve dolayısıyla toplam kırmızı etin katkısı artmaya başlamıştır. Nitekim 2012 yılı itibari ile koyun ve sığır eti üretim miktarı bakımından yer değiştirmeye başlamıştır (FAO, 2022) (Grafik 3).

DÜNYADA VE TÜRKİYE'DE KIRMIZI ET TÜKETİMİ

Küresel et üretimi 1960'lardan günümüze kadar 4 kattan fazla artış göstermiştir. Ancak bu artışın sadece artan nüfus ile birlikte talebin artmasıyla ilişkilendirip mutlak bir nedene bağlamak doğru değildir. Nitekim nüfus ile birlikte çok sayıda ülkede refah seviyesinin artması da oldukça etkili bir faktördür. Dünya genelinde kırsal nüfusun azalması çoğu ülkede ekonomik kalkınmanın göstergesi olarak düşünülebilir. Nitekim Delgado'nun (2003, s. 3907) da belirttiği gibi; gelişmekte olan ülkelerdeki milyonlarca kırsal yoksulun kentleşme ile birlikte gelirinin iyileşmesi beslenmesinin de iyileşmesini beraberinde getirmiştir. Bu değişim küresel diyet ve beslenme kalıplarının da yenilenmesini sağlamıştır. Dolayısıyla aynı araştırmacının ifadesi ile Hayvancılık Devrimi (*The Livestock Revolution*) öncelikle talep (*demand*) tarafından yönlendirilmektedir. Talep ise tüketilen ya da tüketilecek olan hayvansal gıdanın miktarı üzerinde belirleyicidir. Delgado (2003), dünyanın her yerinde yoksul insanların gelirlerinin yoksulluk seviyesinin üzerine çıkmasıyla veya kentleşmesiyle birlikte daha fazla hayvansal ürün tükettiğini belirtmektedir. Wang ve ark. (2015) da gelişmekte olan ülkelerde görülen ekonomik kalkınmanın et talebini etkilediği ve büyük oranlarda arttığını ifade ederek bu realiteyi doğrulamaktadır. Ülkelerin sosyoekonomik yapısı ile sıkı ilişkili olan et ve süt gibi hayvansal ürünlerin tüketimi veya tüketim miktarı elbette kırsal veya kentsel yapıyla sınırlandırılmaz. İnsan beslenmesinde oldukça önemli bir yer tutan ve çalışmaya konu olan söz konusu hayvansal ürünlerden kırmızı et, oldukça politik bir üründür. Kırmızı et sadece tüketim miktarı olarak ele alınan bir hayvansal ürün değildir. Et, başka bir ürün ile ikame edilmesinin zor olması dolayısıyla insan yaşamı için vazgeçilmez olması, insan sağlığı açısından hem gerekli hem riskli görülmesi, fiyat dengesinin oldukça hareketli bir yapıya sahip olması, gibi çok sayıda nedenden dolayı sürekli gündemde olan ve tartışılan bir üründür. Bu tartışmanın bir diğer odak noktasını kırmızı et tüketiminde görülen mekânsal farklılık veya mekânsal adaletsizliklerdir. Speedy'nin (2003) ifade ettiği gibi küresel hayvan varlığı ve hayvansal üretimde büyük artış olmasına rağmen, tüketim modeli çok dengesizdir. Mevcut hayvan potansiyeli ile kültürel bariyerler elbette kırmızı et tüketimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ancak ulaşılabilirlik veya elde edilebilirlik gibi yetersizlik unsurları dünyanın birçok yerinde kırmızı et tüketimini sınırlandırmaktadır. Ancak et tüketimi önemli ölçüde mekânsal farklılık gösterdiği gibi tüketimin (veya tüketememenin) arkasında yatan sebepler de yine mekânsal farklılıklar barındırmaktadır.

Ülkelerin et üretimi aynı zamanda bitkisel üretim desenleriyle de sıkı ilişkilidir. Üretilen bitkisel üretim türünün hayvan yemi olarak kullanılması hayvansal üretime verilen önemi de göstermektedir. Nitekim Speedy'e (2003, s. 4052) göre Afrika, ürettiği tahılların sadece %14'ünü hayvan yemi olarak kullanıp diğerini insanların tüketimine sunarken ABD ürettiği tahılların %40'tan fazlasını hayvan yemi olarak kullanmaktadır. Bu da et üretim potansiyeline veya tüketim miktarına gelişmişlik, hayvansal verim dışında farklı bir pencereden bakma gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Aslında daha önce de belirtildiği gibi et tüketimi kültürel alışkanlıkların eseridir, nitekim karbonhidrat ağırlıklı olarak beslenen toplumlarda et tüketiminin daha seyrek olması ve bunun günümüze yansması bu duruma ışık tutabilmektedir. Ancak gelişen dünya ve popüler kültürün gücü beslenme alışkanlıklarının da üzerinde etkili olmaktadır. Daniel ve ark.'nın (2010; 575) ifadesi ile beslenme düzeni, tahıl ve diğer bitkisel kaynaklı gıdalardan aşırı et tüketimine doğru gidiyor gibi görünmektedir.

OECD verilerine göre 1990'da dünya genelinde tüketilen kırmızı et miktarı yaklaşık 120 milyon tondur ve 30 yıllık periyotta yaklaşık %62 oranında bir tüketim artışı gerçekleşmiş, dolayısıyla bu değer 2020 yılında 193 milyona ulaşmıştır. Türkiye'nin 1990 yılında tükettiği kırmızı et miktarı yaklaşık 745 bin ton iken 2020 yılına gelindiğinde 1,5 milyon tonun üzerine çıkmış ve bu durum kırmızı et tüketiminin %109 oranında arttığını göstermektedir. Tabii bu yıllarda özellikle de 2020 yılında Türkiye'de üretilen kırmızı et miktarına bakıldığında üretim miktarı ile tüketim miktarı arasında önemli farklar görülmektedir. 1990 yılında Türkiye'de üretilen kırmızı et miktarı yaklaşık 742 ton iken tüketilen miktar 745 tondur ancak 2020 yılında üretilen kırmızı et miktarı 1,1 milyon ton civarında iken tüketim miktarı 1,6 milyon ton dolaylarındadır. Bu da kırmızı etin önemli bir ithalat kolunu oluşturduğunu göstermektedir (tüketim miktarı üretim miktarından yaklaşık %32 oranında daha fazladır). Netice itibari ile bazı yıllar hariç tutulsa da genel olarak dünyada ve Türkiye'de kırmızı et tüketimi sürekli artmaktadır. FAO verilerine göre 1990 itibari ile dünya et tüketiminin bir önceki yıla göre azaldığı yıllar 1996, 2019 ve 2020'dir. Bu yıllardan özellikle 2019 yılında belirgin bir orandan bahsetmek mümkündür. 2018 yılında tüketilen et miktarı 205 milyon ton iken 2019 yılında tüketim 195 milyon tona gerilemiştir. Türkiye'nin et tüketiminin zamansal değişimi ise üretim profili gibi oldukça istikrarsız bir yapıya sahip olmuştur. 2000'li yıllara kadar çoğunlukla bir önceki yıla göre düşme eğiliminde olan et tüketiminde 2010'lu yıllara doğru önemli bir dönüşüm gerçekleşmiştir. Nitekim bir önceki yıla göre %8 oranında azalan et tüketimi 2009 yılında yaklaşık %11 azalarak 621 bin tona gerilemiştir. Bunun yanında 2010 yılında bir önceki yıla göre et tüketimi %50'den fazla artarak 935 bin tona yaklaşmıştır. Türkiye'de kırmızı et tüketiminde 2010'lu yıllardan sonra istikrar sağlanabilmiştir (2017; %-5, 2019; %-2 hariçtir).

Et üretimi talep, tüketimi ise arz ve talep dengesine bağlı olarak şekillenmektedir. Nüfus artışı, sosyoekonomik gelişmişlik ve beslenme alışkanlıkları ise et talebini belirleyen önemli faktörleri oluşturmaktadır. Dolayısıyla dünya nüfusunun sürekli artıyor olması ve kırsal nüfusun azalması veya kentleşmenin artmasıyla birlikte kırmızı et talebinin artması mevcut üretimin geliştirilmesi, yeni üretim parametrelerinin oluşturulması ve kırmızı et arzının talebi karşılaması zorunlulukları ortaya çıkmıştır. Kişi başına düşen kırmızı etin zamansal değişimi ve mekânsal dağılışında yukarıda bahsi geçen faktörlerin etkisi, açık bir şekilde görülebilmektedir. En basit örnekle kişi başına düşen kırmızı et miktarının (çalışmanın bütünü için; kg/kişi/yıl) ortalama 10 kg olduğu Afrika ile yaklaşık 70 kg olan Kuzey Amerika arasındaki bu büyük fark özellikle sosyoekonomik gelişmişliğin ne derece etkili olduğunu göstermektedir. Dünyadaki et tüketiminin zamansal değişimi ve mekânsal dağılışında Kuzey Amerika kıtası başta olmak üzere Okyanusya ve Avrupa'nın en büyük et tüketicileri olduğu görülmektedir. FAO verilerine göre Kuzey Amerika'da özellikle ABD (69 kg/yıl), Kanada (53 kg/yıl), Bahamalar (35 kg/yıl), Meksika ve Panama (34 kg/yıl); Okyanusya'da da Avusturalya (65 kg/yıl), Yeni Zelanda (61 kg/yıl), Polinezya (38 kg/yıl) ve Yeni Kaledonya (37 kg/yıl) kişi başına düşen kırmızı etin en fazla olduğu ülkeleri oluşturmaktadır. Wang ve ark. (2015)'in belirttikleri gibi ABD toplam etin en büyük tüketicisidir ve bir nevi sınırsız tüketimin devam ettiği bu ülkeye aynı zamanda gelişmekte olan ülkeler de katılmış durumdadır. Nitekim kıtaların et tüketimi grafiği değerlendirildiği zaman bütün ülkelerde tüketimin genel olarak artış eğiliminde olduğu rahatlıkla görülebilir. FAO verilerine göre ABD, Avustralya ve Yeni Zelanda gibi ülkeler Türkiye'nin üç katı fazla et tüketmektedir. Grafik 4 incelendiğinde çoğu kıtada kişi başına düşen toplam kırmızı etin genelde stabil bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bunun yanında dünyadaki kırmızı etin büyük çoğunluğunu tüketen Kuzey Amerika ve Okyanusya'da bu miktarın düştüğü görülmektedir. Ancak bu durum söz konusu kıtalarda tüketilen kırmızı etin azaldığı şeklinde düşünülmemelidir. Nitekim 1961 yılında kişi başına düşen et miktarının 70 kg'dan fazla olduğu Kuzey Amerika kıtasında (çalışmanın tamamı için Karayipler ve Orta Amerika Kuzey Amerika'ya dâhil edilmiştir) yaklaşık 282 milyon kişi yaşamaktaydı. Aynı şekilde Okyanusya'nın nüfusunun 16 milyon dolaylarında olduğu 1961 yılında kişi başına düşen et miktarı yaklaşık 94 kg olarak kayda geçmiştir. Et tüketiminin mekânsal analizinin daha doğru anlaşılabilmesi için toplam kırmızı et ile birlikte kırmızı etin tür (büyükbaş, küçükbaş, domuz vs.) olarak da ele alınması gerekmektedir. Dünya genelinde kişi başına kırmızı et tüketim miktarı çoğunlukla yıllık 20 ila 26 kg arasında değişiklik göstermektedir. Dolayısıyla mekânsal farklılıkları da dikkate alarak et tüketiminin istisnalara ve nüfus artışına rağmen genel olarak aynı skalada kaldığı söylenebilir. Söz konusu mekânsal farklılık, kıtaların bu zamansal değişimde göstermiş olduğu değişkenlikle ilgilidir. Bu noktada kişi başına düşen kırmızı et miktarının çoğu kıtada önemli değişimler geçirdiği rahatlıkla söylenebilir (FAO, 2022).

Dünyanın en büyük kırmızı et tüketicilerinden birini oluşturan Okyanusya kıtasında 1970'li yılların sonlarına kadar kişi başına yaklaşık 90 kg hatta bazı yıllarda 110 kg dolaylarında et düşmekteydi. Ancak 1980'ler itibari ile bu et miktarı azalmaya başlamış ve günümüzde 50 kg'a kadar gerilemiştir. Kuzey Amerika da benzer bir profile sahiptir. Hatta 1980 ile 2010 yılları arasında kişi başına düşen kırmızı et miktarı benzer seyirde olmuştur. Ancak 2010 sonrasında Okyanusya'da bu et miktarı azalma eğilimine devam ederken Kuzey Amerika'da bu değer korunmuş hatta 2010'lu yılların sonlarında tekrar artışa geçerek 61 kg'dan 67 kg'a yükselmiştir. Bunun yanında bu iki kıtada kişi başına düşen et miktarı azalmasına rağmen bütün yıllarda diğer kıtalardan veya dünya ortalamasından dolayısıyla Türkiye'den yüksek olmuştur. Bu iki kıtada kişi başına düşen kırmızı etin en düşük olduğu yıllarda bile dünya ortalamasının iki katından yüksek seyretmiştir. Kişi başına düşen toplam kırmızı ette bir diğer öncü tüketici Avrupa kıtasıdır. Kıtada genelinde kişi başına düşen kırmızı ette 1980'li yılların sonlarına kadar sürekli bir artış eğilimi varken 1990'lar itibari ile bu değer düşmeye başlamıştır. Yani en yüksek seviyenin olduğu 1990 yılında kişi başına düşen et miktarı yaklaşık 64 kg iken günümüzde 50 kg'a kadar düşmüş ve son yıllarda Okyanusya ile benzer seviyede kalmıştır (Grafik 4). Kıtada kişi başına toplam kırmızı ette özellikle İspanya (71 kg), Hırvatistan (68 kg), Avusturya (64 kg), Portekiz (62 kg), Karadağ (60 kg), Lüksemburg ve İzlanda (59 kg) öne çıkmaktadır ki adı geçen bütün ülkeler ilgili veride Türkiye'nin üç katından fazlasını oluşturmaktadır. Avrupa kıtasında kişi başına kırmızı etin en az olduğu ülkeler Kuzey Makedonya (17,5 kg), Moldova (19 kg) ve Bosna Hersek (21 kg)'tir ve bu ülkeler Türkiye ile aynı standartlara sahiptir (FAO, 2022).

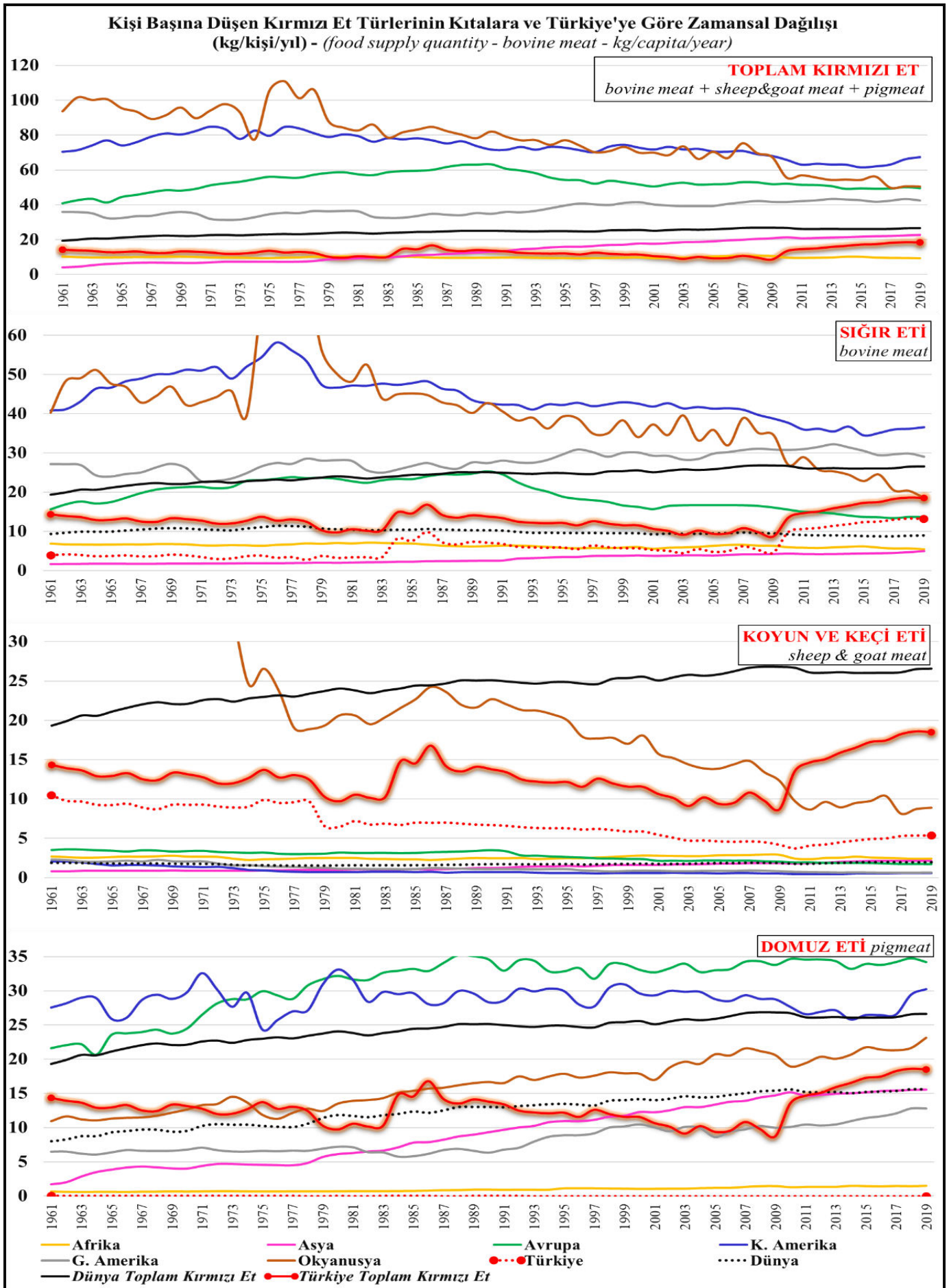
Güney Amerika kıtası kişi başına düşen toplam kırmızı et miktarı bakımından dördüncü sırada yer almaktadır ve et tüketimin yüksek olduğu kıtalara göre daha stabil bir profile sahiptir. Kıta genelinde 1961 yılında kişi başına düşen kırmızı et miktarı 36 kg iken günümüzde Okyanusya ve Avrupa gibi fazla değişiklik göstermeyerek (%16) 42 kg'a ulaşmıştır. Ancak bu periyottaki değişim Okyanusya'da %-46 ve Avrupa'da %22 dolaylarındadır. Kuzey Amerika kıtasında artış ve azalışlar görülse de söz konusu periyottaki değişim sadece %4 civarındadır. Güney Amerika kıtasında özellikle Arjantin (64 kg), Brezilya (52 kg), Şili (48 kg) ve Uruguay (44 kg) gibi ülkeler kıta genelinin üzerinde bir et tüketimine sahiptir. Kişi başına düşen toplam kırmızı ette sürekli olarak dünya ortalamasının altında olan diğer kıtalar Türkiye ile benzer profili olan Asya ve Afrika'dır. Asya kıtasında özellikle Çin'in domuz üretimine bağlı olarak son yıllarda kişi başına düşen et miktarı artmaktadır. Aşağıda detaylandırıldığı ve Grafik 4'te de görüldüğü gibi kıta genelinde sığır ve küçükbaş etinde düşüş görülüyorken domuz etinde önemli ölçüde artışlar gerçekleşmiştir. Bunun yanında Çin'in hariç tutulması durumunda Asya kıtası Afrika kıtasının bile gerisine düşmektedir. Dolayısıyla Asya kıtasının Türkiye'nin veya Afrika kıtası ortalamasının üstüne çıkması özellikle 1980'ler itibari ile yoğun domuz üretimine geçmesi ile ilgilidir (FAO,2022). Nitekim Speedy (2003, s. 4049); Çin'in domuz üretimi ile ilgili olağanüstü büyümenin dünyanın geri kalanın dışında tutulması gerektiğini savunmaktadır. Aynı araştırmacı; Çin'deki domuz üretimi sayısal çoğunluğa rağmen küçük yapıli hayvanların olduğu ve dünyanın diğer kısımlarına göre farklı sistemlerle beslendiği ve kullanılan yem türlerinin de yine farklı olduğunu belirtmektedir. Doğrusu Asya kıtasında kişi başına düşen toplam kırmızı et miktarı bakımından oldukça marjinal bir yapı söz konusudur. Nitekim kişi başına düşen kırmızı et miktarı 79 kg olan Moğolistan veya 76 kg olan Hong Kong ile 1,3 kg olan Sri Lanka veya 1,9 kg olan Hindistan aynı kıtanın sınırları içerisinde yer almaktadır. Kıtada kişi başına düşen toplam kırmızı ette görüldüğü gibi Moğolistan (koyun etine bağlı olarak) ve Hong Kong ilkleri oluşturuyorken bu ülkeleri 58 kg ile Güney Kore, 50 kg ile Kıbrıs ve 49 kg ile Çin takip etmektedir (FAO, 2022).

Asya kıtası 1961 yılında kişi başına 4 kg kırmızı etin düştüğü bir kıta iken günümüzde bu değer 22 kg'a ulaşmış dolayısıyla dünya ortalamasına yaklaşmıştır. Oysa 1983 yılına kadar Afrika kıtasında kişi başına düşen toplam kırmızı et miktarı ortalama 9-10 kg iken; Asya'da 6-7 kg civarında olmuştur. Bunun yanında kişi başına düşen et miktarı bakımından en zayıf halkayı oluşturan Afrika kıtası en sade profile sahiptir. 1961 yılında bu miktar 10 kg iken günümüze kadar hiçbir zaman 9 kg'ın altına düşmemiş ve 11 kg'a da ulaşmamıştır. Afrika söz konusu et miktarı bakımından en son sırada yer alsada bazı ülkeler bu ortalamanın üstünde kalmaktadır. Örneğin kişi başına düşen 45 kg toplam kırmızı et ile Çad birçok Amerika veya Avrupa ülkeleri ile aynı standartlara sahiptir. Çad'ın dışında Orta Afrika Cumhuriyeti (31 kg), Güney Afrika (25 kg), Seyşeller (25 kg), Moritanya (22 kg) ve Eswatini (21 kg) gibi ülkeler kıta ortalamasının oldukça üstünde et tüketmektedir. Çad, Orta Afrika Cumhuriyeti ve Güney Afrika aynı zamanda kişi başına düşen sığır ve koyun eti bakımından da kıta ortalamasının üstündedir. Afrika kıtasında kişi başına düşen domuz etinde Malavi (15 kg), Seyşeller (14 kg), Kabo Verde (11) ve Angola (8) ülkeleri öne çıkmaktadır (FAO, 2022).

Kişi başına düşen toplam kırmızı et miktarında Türkiye, dünya ortalamasının ve gelişmiş kıtaların gerisinde kaldığı kimi yıllarda Asya ve Afrika kıtalarının da gerisinde kalmıştır. Türkiye, 1970'li yılların sonlarına kadar Asya ve Afrika kıtaları ortalamasının üstünde bir rakama sahip iken bu yıllardan 1980'li yılların ilk yarısına kadar neredeyse eşit bir ortalama sahip olmuştur. Bu eşit değerden sonra kişi başına toplam et miktarı artmaya başlasada 1980'li yılların ikinci yarısı itibari ile daha önce bahsi geçen hayvancılık yapısındaki değişim nedeniyle dünya et piyasasındaki yeri değişmiş ve bu da tüketilen et miktarına tesir etmişti. Dolayısıyla bu yıllardan sonra 2000'li yılların sonlarına kadar sürecek olan bir düşüş eğilimi başlamış ve kişi başına düşen et miktarı 1984 yılında yaklaşık 15 kg iken 2009 yılında 9 kg'ın altına düşmüştür. Tabi en düşük seviyenin (8,7 kg) gerçekleştiği bu 2000'li yılların

son çeyreğinde Türkiye’de kişi başına düşen toplam kırmızı et miktarı Afrika kıtasının (10,7 kg) da gerisinde kalmıştır. Ancak bilindiği gibi 2010 yılı itibarı ile Türkiye hayvancılığında meydana gelen potansiyel artış, et üretimini etkilediği gibi tüketimin de boyutlarını değiştirmiştir. Dolayısıyla 2009 yılında kişi başına et miktarı 8,7 kg iken, 2010 yılında 13 kg’ın üstüne çıkmış ve istikrar sağlanarak 2019 yılında 18 kg’ın üzerine çıkmıştır (FAO, 2022) (Grafik 4).

Kişi başına düşen et miktarının zamansal değişimi ve mekânsal değişiminde et tercihlerinin rolü oldukça fazla olmuştur. Büyükbaş ve küçükbaş hayvanlara bağlı et tüketimi azalırken; domuz etine bağlı et tüketiminde net bir artış olduğu gözlemlenmektedir. Dünya genelinde kişi başına düşen toplam kırmızı etin %59’unu domuz, %34’ünü sığır ve %7’sini koyun ile keçi eti oluşturmaktadır. Bunun yanında Türkiye gibi Güney Amerika, Kuzey Amerika ve Afrika kıtaları haricinde diğer bütün kıtalarda domuz eti çoğunluğu oluşturmaktadır. Örneğin kişi başına toplam kırmızı ette domuz etinin payı Avrupa’da %69, Asya’da %69, Okyanusya’da %46’dır. Ancak Türkiye’de %0 olan bu et miktarı Afrika’da %16, Güney Amerika’da %46 ve Kuzey Amerika’da %45 dolaylarındadır. Tüketim miktarı bakımından ikinci et grubunu oluşturan sığır etinde en yüksek kıta Güney Amerika (%68) olup bunu Afrika (%58), Kuzey Amerika (%54), Okyanusya (%37), Avrupa (%28) ve Asya (%22) takip etmektedir. Türkiye’de domuz etinin inanca ve kültürel faktörlerden dolayı tercih edilmemesi hatta hiç tüketilmemesi nedeniyle kişi başına düşen kırmızı ette sığır etinin payı dünya ortalamasının iki katından ve diğer bütün kıtalardan daha fazla olup %71 dolaylarındadır. Domuz etinin tüketilmemesi nedeni ile, sığır etinden sonra koyun ve keçi eti tercih edilmektedir. Dolayısıyla kişi başına düşen kırmızı ette koyun ve keçi etinin oranı Türkiye’de %29 civarındadır ki bu değerle Afrika dahil bütün kıtalardan daha yüksektir. Kişi başına düşen toplam kırmızı et içinde koyun ve keçi etinin en yüksek olduğu kıta Afrika’dır ve %26 gibi bir paya sahiptir. Afrika’yı %18 ile Okyanusya, %9 ile Asya, %3 ile Avrupa, %2 ile Güney Amerika ve %1 ile Kuzey Amerika takip etmektedir. Sonuç itibarı ile kişi başına düşen kırmızı ette domuz eti, sığır eti ve küçükbaş eti şeklinde bir sıralama söz konusudur (FAO, 2022) (Grafik 4).



Grafik 4: Kişi Başına Düşen Kırmızı Et Türlerinin Kıtalar ve Türkiye'ye Göre Zamansal Değişimi (1961-2020)

Kaynak: FAO (2022) verilerinden faydalanılmıştır.

Küresel et tüketiminin belirtilen sıralamaya sahip olması yeni olmamakla birlikte önemli değişimlerin gerçekleştiği de belirtilmelidir. Özellikle domuz etinin sığır ve küçükbaş hayvan etinin önüne geçtiği görülmektedir. Aslında Delgado (2003) ve Speedy'nin (2003) de belirttiği gibi genel olarak dünyadaki et diyetinin temelini domuz eti ve beyaz et (poultry meat) oluşturmaktadır. Elbette bu mekânsal farklılıklar içermektedir ancak monogastrik hayvanlardan elde edilen etler, toplam etin yarısından çok daha fazlasını (%65) oluşturmaktadır.

Dünyada kişi başına düşen sığır (10 kg) ve koyun & keçi (2 kg) eti ortalaması çoğunlukla stabil bir yapıya sahiptir ancak kıta bazlı mekânsal dağılımda çok ciddi değişimler söz konusudur. Kişi başına düşen sığır etinde Asya kıtası, Güney Amerika kıtası ve Türkiye dışında bütün kıtalarda belirgin bir düşüş gerçekleşmiştir. Asya kıtası dünya ortalamasının veya diğer bütün kıtaların hatta Türkiye'nin aksine kişi başına düşen koyun ve keçi etinin önceki dönemlere göre arttığı tek kıtadır. Kıtada 1961 yılında kişi başına düşen koyun & keçi eti 0,8 kg iken günümüzde 2,2 kg'a yükselerek dünya ortalamasının üstüne çıkmıştır. Kıta genelinde kişi başına düşen koyun & keçi etinde özellikle Moğolistan 51 kg/kişi ile önemli bir tüketicidir. Moğolistan'ı ise Türkmenistan (21 kg/kişi), Kuveyt (13 kg/kişi), Umman (11 kg/kişi) ve Kazakistan (9 kg/kişi) takip etmektedir. Asya kıtasının koyun potansiyelinde önemli bir rolü olan Türkiye 5,4 kg/kişi ile 12.sırada yer almaktadır. Sığır eti de aynı şekilde 1961 yılında 1,6 kg iken günümüzde 5,4 kg'a kadar yükselmiştir. Çin'in aşırı tüketimi ile Hindistan, Afganistan, İran, Pakistan, Türkiye gibi çok sayıda ülkenin inanç yapıları Asya kıtasındaki et tüketimini mekânsal olarak farklılaştırmaktadır. Dolayısıyla söz konusu ortalama verilerin de farklılık göstermesiyle sonuçlanmıştır. Kişi başına düşen sığır etinde özellikle orta ve güneybatı Asya'nın öne çıktığı görülmektedir. Nitekim kg/kişi sıralamasında Ermenistan (31 kg), Özbekistan (30 kg), İsrail (29 kg), Moğolistan (27 kg) ve Kazakistan (26 kg) ilkleri oluşturmaktadır. Türkiye'de kişi başına düşen sığır eti 13 kg olup Asya kıtasında 12.sırada yer almaktadır. Asya kıtasında sığır ve koyun & keçi eti gibi domuz eti de artış göstermiştir ki daha önce de belirtildiği gibi burada Çin'in etkisi oldukça büyüktür. Nitekim kıtadaki domuz eti artışı oldukça yüksek oranlarda gerçekleşmiş ve 1961 yılında 1,7 kg iken 2019 yılında 16 kg'a yani dünya ortalamasına yaklaşmıştır. Bu ortalama yükseltilen Çin (39 kg/kişi) ve Hong Kong (51 kg/kişi) ile birlikte Güney Kore (40 kg/kişi), Kıbrıs (38 kg/kişi) ve Vietnam (38 kg/kişi) gibi ülkelerdir (FAO, 2022).

Kişi başına düşen sığır etinin ilgili periyotta arttığı diğer ülke olan Güney Amerika genel olarak et tüketiminin önemli ölçüde arttığı görülmektedir. Dolayısıyla 1961 yılında 27 kg/kişi olan sığır etinin günümüze kadar çoğu zaman 30 kg'ın üzerine çıkmış ve günümüzde 29 kg/kişi' de kalmıştır. Özellikle Arjantin (48 kg/kişi) ve Brezilya (37 kg/kişi) kıtanın ve dünyanın önemli sığır eti tüketicilerini oluşturmaktadır. Bu iki ülkeyi kişi başına düşen sığır eti bakımından Uruguay, Şili ve Bolivya takip etmektedir. Bunun yanında Güney Amerika'da kişi başına düşen domuz etinde %100'ün üzerinde bir artış gerçekleşmiştir. Özellikle Şili (24 kg/kişi) domuz eti tüketimi bakımından önemlidir ve Şili'yi kişi başına düşen domuz etinin 15 kg olduğu Ekvador, Uruguay, Arjantin ve Brezilya takip etmektedir. Ancak koyun & keçi etinde meydana gelen düşüş oldukça fazladır. Zira koyun & keçi eti tüketiminin en fazla olduğu ülkeler bile kg/kişi/yıl olarak 3 kg üzerine çıkmamaktadır ki kıtanın en büyük ilgili koyun & keçi eti tüketicisi Bolivya (3 kg/kişi), Uruguay (1,4 kg/kişi) ve Arjantin (1,3 kg/kişi) şeklindedir (FAO, 2022)

Kişi başına düşen sığır eti tüketiminin düşmediği ve oldukça önemli ölçüde arttığı Türkiye dünya profilinden son derece farklı bir yapıya sahip olmuştur. Elbette domuz etinin tüketilmemesinin etkisi fazladır ancak küçükbaş hayvanların büyükbaş hayvanlara tercih edilmesi kişi başına düşen bu et grubunun payının artmasını sağlamıştır. 1961 yılında kişi başına düşen sığır eti tüketimi yaklaşık 4 kg iken aynı yılda koyun etinin payı 10,5 ve domuz etinin payı sadece 0,01 kg civarında olmuştur. Sığır eti belirli zamanlarda dalgalanma gösterse de günümüze gelindiğinde üç kattan fazla artış göstererek 13 kg'ın üzerine çıkmıştır. Bunun aksine koyun & keçi eti bu periyotta yarı yarıya azalmıştır. 1961 yılında Türkiye'de kişi başına düşen koyun & keçi eti 10,5 kg iken özellikle 1980'li yılların dramatik düşüşü ile istikrarlı bir azalma gerçekleşmiş ve günümüzde bu rakam 5 kg'a kadar gerilemiştir. Türkiye'de kişi başına düşen domuz eti tüketimi 1990'lı yılların başına kadar 0,01 kg seyrinde devam etse de bu yıllardan sonra tamamen bitmiştir (FAO, 2022).

Kişi başına düşen sığır, koyun ve keçi eti tüketiminin azaldığı buna karşılık domuz etinin önemli ölçülerde arttığı diğer kıtaları değerlendirdiğimiz zaman özellikle Okyanusya ve Kuzey Amerika son derece dikkat çekmektedir. Dünya et tüketim miktarı bakımından önde gelen kıtalarda özellikle de Kuzey Amerika'da koyun & keçi eti neredeyse tercih edilmeyecek duruma gelmiştir. Nitekim Güney Amerika ülkeleri gibi bu kıtanın da koyun & keçi eti tüketimi ortalama 2-3kg/kişi şeklindedir ve çoğunlukla da Barbados, Saint Kitts ve Nevis ile Saint Lucia gibi ada ülkelerinde tüketilmektedir. Aslında bu kıtada söz konusu etin tüketimi tarih boyunca nispeten azdır bir başka ifadeyle 1960'lı yıllarda ortalama 2 kg iken günümüzde 0,6 kg'a gerilemiştir. Ancak Okyanusya bu et grubunda oldukça belirgin düşüşlere sahne olmuştur. 1961 yılında kişi başına düşen koyun & keçi eti yaklaşık 43 kg iken periyodik azalma ile birlikte bu et miktarı 9 kg'ın altına gerilemiştir. Mevcut tüketimin çoğu da Avustralya (17 kg) ve Yeni Zelanda (11 kg) ülkelerinde yapılmaktadır. Okyanusya aynı zamanda sığır etinin de aynı şekilde düştüğü bir kıtadır, yani aynı şekilde 1961 yılında kişi başına düşen sığır eti 40 kg'ın üzerinde iken 2019 yılında 18 kg'a gerilemiştir. Kıta içerisinde en büyük sığır eti tüketicisi Avustralya'dır. Güncel FAO verilerine göre Avustralya'da kişi başına düşen yıllık sığır eti miktarı 26 kg'dır ve bunu Polinezya (19 kg), Yeni Kaledonya (18 kg) ve Yeni Zelanda (17 kg) takip etmektedir. Ancak Kuzey Amerika'daki sığır eti düşüşü Okyanusya kadar radikal olmayıp

tüketimdeki yerini korumuş ve 1961 yılında 41 kg dolaylarında iken 2019'da 37 kg'a gerilemiştir. Çoğunlukla da ABD ve Kanada en önemli tüketici ülkeleri oluşturmaktadır. 2019 yılında kişi başına düşen sığır eti ABD'de 38 kg ve Kanada'da 27 kg olarak belirtilmiştir. Bu iki ülkeyi ise Panama (17 kg), Meksika (15 kg) ve Kosta Rika (12 kg) takip etmektedir. Bunun yanında bu iki kıtadaki domuz eti artışı da diğer etlerin azalış oranlarıyla paralel bir yapıya sahip olmuştur. Yani Okyanusya et tercihini neredeyse tamamen değiştirip kişi başına domuz etini 11 kg'dan 23 kg'ın üzerine, Kuzey Amerika ise köklü bir değişime sahne olmayıp domuz etini 28 kg'dan 30 kg'a çıkartmıştır. Kişi başına düşen domuz etinde Kuzey Amerika'da ABD (31 kg), Bahamalar (26 kg), Kanada (25 kg); Okyanusya'da Avustralya (28 kg), Yeni Zelanda (27 kg) ve Samoa (18 kg) öne çıkmaktadır (FAO, 2022).

FAO'nun resmi verilerine göre Avrupa'da da kişi başına sığır, koyun ve keçi eti sınırlı oranda azalırken domuz eti yüksek oranda artış göstermiştir. Dolayısıyla Avrupa'da et türleri arasında belirgin bir tercihin yapıldığı ve bunun yanında toplam et tüketiminin de arttığı anlamı çıkarılabilir. Kıtada, kişi başına düşen sığır eti 1961 yılında 16 kg civarında iken 1990'da 25 kg'ın üstüne çıkmıştır. Ancak 1990'lardan sonra meydana gelen azalma eğilimi sonucunda bu tüketim günümüzde 14 kg'ın altına düşmüştür (Grafik 4). Kıtada, kişi başına düşen sığır eti miktarı bakımından öne çıkan ülkeler 26 kg ile Lüksemburg ve 24 kg ile Danimarka'dır. Bu iki ülkeyi ise kişi başına 20-22 kg sığır etinin düştüğü İsveç, Fransa, İsviçre ve İrlanda takip etmektedir. Aynı şekilde söz konusu dönemin başında 3,5 kg olan koyun ve keçi eti günümüzde 1,7 kg'a kadar gerilemiştir. Bunun yanında kişi başına düşen domuz etinde oldukça önemli artışlar gerçekleşmiştir. Hatta Okyanusya ile birlikte kişi başına düşen domuz etinin istikrarlı bir şekilde arttığı ve dünya ortalamasının çok üstünde olduğu bir kıta olarak değerlendirilebilir (Grafik 4). Kişi başına düşen koyun etinde 22 kg ile İzlanda ve 8-9 kg ile Arnavutluk ve Yunanistan öne çıkarken domuz etinde 55 kg ile İspanya, 54 kg ile Polonya, 53 kg ile Hırvatistan, 52 kg ile Macaristan, 48 kg ile Litvanya ve 47 kg ile Avusturya öne çıkmaktadır (FAO, 2022).

Bütün hayvansal ürünlerden çok, sadece kırmızı eti düşündüğümüzde protein ve yağ kaynağı olması ile birlikte Fe, Zn, A ve B gibi hayati vitaminleri içermesi ve çoğu zaman muadilinin olmaması nedeniyle kırmızı et hayati öneme sahiptir (Wang ve ark., 2015). Ancak bu öneme rağmen FAO'nun 2017 yılı verilerine göre; gelişmiş ülkelerde protein alımı %60-70 oranında hayvansal ürünlerden elde ediliyorken gelişmekte olan ülkelerde ortalama %35-40 ve gelişmemiş ülkelerde %30'un altındadır. Dünya genelinde alınan protein kaynağının %45'ini hayvansal ve %55'ini bitkisel ürünler oluşturmaktadır. Hong Kong (%73), İzlanda (%72), Moğolistan (%68), Avustralya (%66), Danimarka, Hollanda, ABD, Arjantin ve Lüksemburg (%65-66) gibi gelişmiş ülkeler protein kaynağını daha çok hayvansal ürünlerden alan başlıca ülkeleri oluşturmaktadır. Gelişmekte olan ülkeler içerisinde yer alan Türkiye'de ise protein alımında hayvansal ürünler gelişmiş ülkelerin ve dünya ortalamasının oldukça altında kalmaktadır. Türkiye'de alınan proteinin %35'i hayvansal ürünlerden ve %65'i bitkisel ürünlerden elde edilmektedir. Dolayısıyla hayvansal protein alımında ülkeler içerisinde Türkiye 116.sırada yer almaktadır ve Ürdün, Honduras, El Salvador, Azerbaycan, Nikaragua ile Endonezya gibi ülkelerle aynı ortalamaya sahiptir. Dünyanın gelişmemiş ülkelerinde hayvansal proteinler son derece az ve bitkisel proteinler çoğunluğu oluşturmaktadır. Hayvansal protein alımının en az olduğu ülkeler ise Etiyopya (%9), Nijerya (%13), Burkina Faso (%14), Ruanda, Nijer ve Tanzanya (%15) gibi ülkelerdir. Ancak hayvansal protein kaynakları bilindiği gibi çeşitli olup et, süt ve yumurtadan oluşmaktadır. Burada çalışma kapsamı gereği süt ve yumurtadan çok kırmızı etten alınan protein, kalori ve yağ detayına inilecektir (FAO, 2017, FAO, 2022).

Dünyada 2017 yılı itibari ile kırmızı etten (FAO, 2017) 15 milyon tondan fazla protein alımı gerçekleşmiş ve bunun %54'ünü domuz eti, %30'unu sığır eti, %8'i koyun eti, %6'sı keçi eti ve %2'si manda etinden oluşturmuştur. Kırmızı etten alınan mkcal (milyon kilo kalori) ve yağ için de benzer bir dağılım söz konusudur. Nitekim aynı yılda alınan mkcal miktarının %73 ve yağın %77'si domuzdan elde ediliyorken, aynı sıralama sığır eti için %18 ve %15, koyun eti için %6'sar, keçi eti için %2'ser ve manda eti için ise %1 ile %0,3 şeklindedir. Dünya genelinde kırmızı etten alınan proteinin yarısını tek başına Çin oluşturmaktadır. Aynı şekilde kırmızı etlerden alınan yağ miktarının %60'ı ve mkcal miktarının da %62'si yine Çin'e aittir. Toplam kırmızı etten alınan protein miktarı bakımından Çin'i Brezilya (%5), Vietnam (%3), Arjantin (%3), Hindistan (%2,1) ve Pakistan (%2,1) takip etmektedir. Mkal ve yağ için Çin'i %4'er pay ile Vietnam ve Brezilya, %2'ser oran ile de Meksika ve Filipinler takip etmektedir. Aslında manda eti haricinde (Çin, Pakistan'dan sonra gelmektedir) Çin bütün et gruplarından alınan protein miktarında ilk sırada yer almaktadır. Detaylandırılacak olursa, sığır etinden alınan protein miktarında Çin'den sonra Brezilya, Arjantin, Rusya ve Türkiye geliyorken manda etinde Pakistan ve Çin'den sonra Hindistan, Mısır ve Nepal gelmektedir. Koyun ve keçi etinde ilk ülkeler farklılık gösterse de Çin ilk sırada yer almaktadır. Dolayısıyla koyun etinde Çin'i Türkiye, Cezayir, İngiltere ve Avustralya; keçi etinde Hindistan, Pakistan, Nijerya ve Bangladeş takip etmektedir. Domuz etinden alınan protein miktarı bakımından ise yine Çin'den sonra Vietnam, Brezilya, Meksika ve Filipinler gelmektedir. Türkiye'de 2017 yılı itibari ile kırmızı etten alınan protein miktarı yaklaşık 237 bin ton olup dünyanın %1,6'sına denk gelmekte ve kırmızı etten alınan protein miktarı bakımından ilk 10 ülke arasında yer almaktadır. Ancak alınan protein, yağ ve kalori miktarı bakımından bu sıralama farklılık gösterebilmektedir. Nitekim Türkiye kırmızı etten alınan 2,5 milyon kcal ile dünyada %0,7 gibi paya sahip olup ülkeler içerisinde 17. sırada yer alıyorken, yağ alımında 160 bin ton ile %0,5 oran ile 19.sırada yer almaktadır. Türkiye'de kırmızı etten alınan

proteinin çoğunluğu (%76) bilindiği gibi sığır etinden oluşmaktadır ve burada koyun eti %20 keçi eti de %4 gibi bir paya sahiptir. Görüldüğü gibi Türkiye kırmızı etten alınan protein miktarı bakımından koyun etinde ikinci ve sığır etinde beşinci sırada yer almaktadır. Türkiye kırmızı etten alınan protein miktarında yoğunlaşma her ne kadar sadece sığır etinde görülse de yağ alımında bu yoğunluk söz konusu değildir. Hayvansal yağ alımında koyun eti, sığır etinden daha büyük bir kaynak görevi görmektedir. Türkiye’de hayvansal yağların %52’si koyunlardan, %41’i sığırlardan ve %8’i keçilerden elde edilmektedir. Bunun yanında hayvansal kalorilerin %55’i sığır, %38’i koyun ve %6’sı keçi etinden elde edilmektedir (FAO, 2022).

Sonuç itibari ile 1961 yılı sonrasında dünyada ve Türkiye’de kırmızı et tüketiminin sürekli arttığı görülmektedir. Bunun yanında FAO ve OECD verileri dikkate alınarak oluşturulan kırmızı et tüketim projeksiyonlarına göre söz konusu istikrarlı tüketim çoğu döneme göre daha hızlı artış göstermeye devam edecektir. İlgili verilere göre 2020 yılında yaklaşık 193 milyon ton olan dünya kırmızı et tüketiminin 2029 yılına kadar %15 civarında artış göstererek 221 milyon tona ulaşması beklenmektedir. Aynı şekilde 2020 yılında 1,5 milyon ton civarında olan Türkiye kırmızı et tüketimi %16 oranında artış göstererek 1,8 milyon tonun üzerine çıkması beklenmektedir. Nitekim (Delgado, 2003) milyarlarca insanın diyetindeki yapısal değişiklik, hükümetler tarafından kolayca tersine çevrilemeyecek ilkel bir güçtür. Dolayısıyla bu beklentinin doğru çıkması muhtemeldir. Nitekim gelişen dünya ile birlikte yaşam standartlarının da iyileşmesi doğal bir süreçtir. Ancak son yıllarda tartışılmalı olan yapay et üretimi söz konusu projeksiyon rakamlarının değişiklik göstermesine neden olabilir.

DÜNYA KIRMIZI ET PAZARI

Dünyada kırmızı et üretimi ve tüketiminin artmasına paralel olarak pazarlama ve ticaret ağları da önemli oranda gelişme göstermiş ve pazarlanan et miktarı da genellikle artmıştır. Küresel et ticareti 1961 yılından günümüze kadar yaklaşık 7 kat artış göstermiştir. FAO verilerine göre 1961 yılında dünya genelinde 1,5 milyon ton dolaylarında toplam kırmızı et üretimi, uluslararası ticarete (ihracat-ithalat) konu olmuşken 2020 yılında bu et miktarı 10 milyon tonun çok üzerine çıkmıştır. Dolayısıyla 1961 yılında pazarlanan kırmızı etin değeri yaklaşık 800 milyon \$ iken 2020 yılında bu değer 34 milyar \$’a yaklaşmıştır. Uluslararası et pazarı 1961 yılından 1990’lı yılların başına kadar genellikle istikrarlı bir artış eğiliminde olup söz konusu yıllar arasında ihracata konu olan kırmızı et miktarı yaklaşık 4 kat artarak 1,5 milyon tondan 6 milyon tona yaklaşmıştır. Ancak 1990’lı yılların başından 2000’li yılların sonlarına kadar durağan bir yapı sergileyerek çoğunlukla benzer değerlerde kalmıştır. Bunun yanında 2010’lu yıllar itibari ile kırmızı et ihracat ve ithalatı sıçrama niteliğinde artış göstermiş ve son on yıllık periyotta iki kata yakın bir artış gerçekleşmiştir. Çalışmanın önceki kısımlarında dünya kırmızı et tüketiminde domuz etinin oldukça baskın olduğu belirtilmişti. Dolayısıyla kırmızı et ticaretinde de domuz eti özellikle 1980’li yıllardan sonra diğer et gruplarının toplamından fazla olmaya başlamıştır. 1980’lerden önce kırmızı et pazarının baskın türünü sığır eti oluşturmaktadır. Pazarlanan koyun eti ise 2010’lu yıllara kadar stabil bir yapıya sahip olup çoğunlukla 0,8 milyon ton civarında seyretmiş ancak özellikle 2012 yılından 1 milyon tonun üzerine çıkmıştır. Uluslararası kırmızı et ticaretindeki en zayıf halkayı keçi eti oluşturmaktadır. Gerçekten keçi etinin kırmızı et içindeki hacmi genişlemiş olmasına rağmen günümüzde toplam kırmızı et ticaretinin sadece %0,5’ini oluşturabilmektedir. Kırmızı et ticaretinde baskın olan domuz eti ise toplam kırmızı et ihracatının %70’ini oluştururken sığır eti yaklaşık %19 ve koyun eti de %11 gibi bir paya sahiptir. Pazarlanan kırmızı et miktarı (ton) belirtildiği gibi çoğunlukla artış eğiliminde olmasına rağmen değer (\$) olarak oldukça dalgalı bir yapıya sahip olmuştur. 1961 yılında dünya ortalamasında kırmızı etin değeri 0,5\$/kg iken 1981 yılına kadar kısmen istikrarlı bir artış göstererek 2,3\$/kg’a ulaşmıştır. Ancak 1980’li yılların ikinci yarısı itibari ile kırmızı et değeri 1,7\$/kg’ın gerilemiştir. Tekrar artmaya başlayan kırmızı et değeri 1990’lı yılların başında 2,7\$/kg’a ulaşmış ve 2000’li yılların başında 1,9\$/kg’a inmiştir. 2003 yılı itibari ile kırmızı etin değeri artmaya başlayarak kimi yıllarda azalsa da günümüzde 3,2\$/kg’ın üstüne çıkmıştır. Ancak üretim ve tüketim gibi kırmızı etin parasal değeri de mekansal farklılık göstermektedir. Dolayısıyla çoğu ülke dünya ortalamasından oldukça büyük farklılıklar gösterebilmektedir. Örneğin kırmızı et değeri Karadağ’da 14\$/kg, İsviçre ve Japonya’da 12\$/kg, Malawi’de 11\$/kg iken Venezuela’da 0,3\$/kg, Moritanya’da 0,9\$/kg, Mısır ve Benin’de 1\$/kg şeklindedir. Türkiye’de ise kırmızı etin değeri 4,7\$/kg civarında olup dünya ortalamasının oldukça üstündedir (FAO, 2022). FAO verilerine göre 2020 yılında yapılan toplam kırmızı et ihracatının neredeyse tamamı (%94) 20 ülke tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu ülkelerden özellikle İspanya (%14), Almanya (%10), Hollanda (%10), ABD (%9), Danimarka (%7), Belçika (%7), Avustralya (%7) ve Fransa (%5) en büyük kırmızı et ihracatçıları oluşturmaktadır. Dolayısıyla adı geçen 8 ülke toplam kırmızı et ihracatında yaklaşık %70 gibi bir paya sahiptir. Görüldüğü gibi ABD ve Avustralya dışında kırmızı etin dev ihracatçıları Avrupa ülkeleridir. Nitekim toplam kırmızı et ihracatında etkili olan ilk 20 ülkenin 14’ü Avrupa ülkelerinden oluşmaktadır ve aşağıda açıklandığı gibi aynı durumu ithalatta da görmek mümkündür. Yukarıda adı geçen Avrupa ülkeleri dışında toplam kırmızı et ihracatında Polonya %4, BK %3, İrlanda %2 ve İtalya, Avusturya, Macaristan ile Belarus %1’er paya sahiptir. Avrupa ülkeleri haricinde Yeni Zelanda (%5), Kanada (%3), Şili (%2+), Meksika (%1) ve Rusya (%1) diğer büyük ihracatçıları oluşturmaktadır. Ancak ihraç edilen kırmızı et miktarının (ton) ülkelere göre farklılık göstermesinin yanında aynı veya benzer miktarda olmasına rağmen ihracat ve ithalat değeri (\$) farklılık gösterebilmektedir. İspanya ihracat miktarında (1,5 milyon ton) olduğu gibi elde edilen gelir bakımından da ilk sırada yer almaktadır ve 2020 yılında ihraç edilen kırmızı etten yaklaşık 4,7

milyar \$ gelir elde etmiştir. Ancak ihracat miktarı göz önüne alınarak oluşturulan yukarıdaki sıralama elde edilen gelir ile örtüşmemektedir. Örneğin Almanya 2020 1,1 milyon ton kırmızı et ihracatı ile ikinci ülke olmasına rağmen elde edilen gelir (3,03 milyar \$) bakımından dördüncü sırada yer almaktadır. Benzer şekilde Avustralya 590 bin ton kırmızı et ihracatı ile yedinci ülkeyi oluştururken yaklaşık 3,2 milyar \$ gelir ile üçüncü sırada yer almaktadır. Sonuç itibari ile toplam kırmızı et ihracatını oluşturan söz konusu ilk 20 ülke ilgili ihracattan yaklaşık 31,4 milyar \$ gelir elde etmiştir. Ancak bu gelirin yaklaşık %62'sinin İspanya, Hollanda, Avustralya, Almanya, Yeni Zelanda ve ABD gibi ülkelere ait olduğunu unutmamak gerekmektedir. Türkiye ise toplam kırmızı et ihracatındaki zayıf halkalardan birini oluşturmaktadır. Nitekim aynı yılda Türkiye'nin toplam kırmızı et ihracatı 1400 ton civarında olup %0,01 gibi düşük bir paya sahiptir ve kırmızı et ihracatında 59.sırada yer almaktadır. Dolayısıyla Türkiye'nin 2020 yılında toplam kırmızı et ihracatından sağladığı gelir 6,5 milyon \$ dolaylarındadır. Kırmızı etin büyük ölçekli talep kısmını oluşturan ithalatta ise dünyanın en büyük et tüketicilerinden birini ve belki de en büyüğünü oluşturan Çin toplamda 4,2 milyon ton ile ithalatın %38'den fazlasına sahiptir ve 2020 yılındaki kırmızı et ithalat değeri yaklaşık 13 milyar \$ olarak kayda geçmiştir. Nüfusun fazla olması, dolayısıyla tüketim miktarının fazla olmasına bağlı olarak dünyanın en büyük kırmızı et ithalatçısı Çin kırmızı et ihracatında zayıf bir halkadır. Ancak özellikle son on yıllık süre zarfında ithalat miktarı oldukça fazla artırmıştır. 2010 yılı itibari ile artmaya başlayan domuz eti ithalatı özellikle 2017 ile 2020 arasında 4 kattan fazla artış gerçekleşmiştir. Ancak söz konusu yıllarda görülen artış sadece domuz eti için değil sığır ve koyun etinde de görülebilmektedir. Aslında kırmızı et ihracatında öne çıkan ülkeler aynı şekilde ithalatta da ilk sıralarda yer almaktadır. Ancak Çin 2020 yılında diğer büyük ithalatçılar olan İtalya (%9), Almanya (%8), Polonya (%4,5), Hollanda (%4,2), Meksika (%3,6), ABD (%3), Birleşik Krallık (%3) ve Fransa'nın (%2,2) toplamından daha fazla kırmızı et ithal etmiştir. Çin'den sonraki en büyük kırmızı et ithalatçıları olan söz konusu ülkeler 2020 yılında yaklaşık 4 milyon ton ithalat gerçekleştirmiş ve bu ülkeleri sırasıyla Yunanistan, Güney Kore, Çekya, Romanya, Portekiz, İspanya, Belçika, BAE, Slovakya, Şili ve Avusturya takip etmektedir. Sonuç itibari ile Çin'in de dahil olduğu bu ülke grubu dünyadaki et ithalatının %88'den fazlasını oluşturmaktadır. Türkiye ise ihracatta olduğu gibi ithalatta da oldukça düşük bir paya sahiptir. Aynı yılda Türkiye'nin ithal ettiği toplam kırmızı etin miktarı 936 tondur ve dünya ithalatı içindeki payı ihracatta olduğu gibi sadece %0,01 şeklindedir. Kırmızı et ithal eden ülkeler arasında 105.sırada olan Türkiye'nin ithalat değeri ise 4,2 milyar \$'dır (FAO, 2022).

Kırmızı etin uluslararası ticaretinde en çok pazarlanan kırmızı et türü üretim ve tüketimde de olduğu gibi domuz etidir. Dünya genelinde 2020 yılında 18 milyar \$ değerinde yaklaşık 7,3 milyon ton domuz eti ihraç edilmiş ve bu da toplam kırmızı et ihracatının miktar (ton) olarak %70'ini, değer (\$) olarak ise %54'ünü oluşturmaktadır. Kırmızı et ihracatında domuz etini yaklaşık 2 milyon ton ve 8 milyar \$ ile sığır eti, 1,2 milyon ton ve 7 milyar \$ ile koyun eti, 48 bin ton ve 295 bin \$ ile de keçi eti takip etmektedir. Dolayısıyla sığır eti toplam kırmızı et ihracatının miktar olarak %19'unu ve değer olarak %24'ünü oluştururken koyun etinde bu sıralama %11-%21, keçi etinde %0,5-%1 şeklindedir. Dünyadaki en büyük domuz et ihracatçısı %18'lik pay ile İspanya'dır. İspanya 2020 yılında yaklaşık 1,3 milyon ton domuz eti ihraç ederek 4 milyar \$'a yakın gelir elde etmiştir. Aslında 1960'lı yıllardan günümüze kadar İspanya domuz eti ihraç etmektedir. Ancak 1990'lı yıllara kadar bu ihracat miktarı oldukça sınırlıdır. Ancak sürekli artış eğiliminde olan domuz eti ihracatı, 1990'lı yıllardan sonra 1,2 milyon tonu geçmiştir. Domuz eti ihracatında İspanya'yı %13 ile Almanya, %12 ile ABD, %11 ile Hollanda, %10 ile Danimarka, %9 ile Belçika ve %6 ile Fransa takip etmektedir. Dolayısıyla çoğunluğu yine Avrupa ülkelerinden oluşan ve yukarıda adı geçen ülkeler dünyadaki domuz eti ihracatının yaklaşık %78'ini oluşturmaktadır. Bunun yanında yukarıdaki ülkelerle birlikte yüzde üçer oran ile Kanada, Polonya, BK, Şili, %2 oran ile İrlanda ve %1'er pay ile Rusya, Macaristan, İtalya, Avusturya, Portekiz; daha düşük oranlarla da Brezilya, Çin ve Finlandiya'dan oluşan ilk 20 ülke toplam domuz eti ihracatının neredeyse tamamını (%98) üstlenmiş durumdadır. 2020 yılında İspanya başta olmak üzere Almanya, Hollanda, Danimarka ve Belçika gibi Avrupa ülkeleri küresel domuz eti ihracatında 10,2 milyar \$ gelir ederek domuz eti ihracatından elde edilen toplam gelirin yarısından fazlasına (%64) sahip olmuştur. Ülkelerin domuz eti ihracatı sıralamasında Türkiye 689 ton ile 43.sırada yer almaktadır ve küresel domuz eti ihracatında oldukça zayıf bir etkiye sahiptir, nitekim bu ihracattan elde edilen gelir 2,4 milyon \$ civarındadır. Küresel kırmızı et ticaretinin temel belirleyici et türünün domuz olması sebebiyle toplam kırmızı et ve domuz eti profili birbirine oldukça yakındır. Dolayısıyla domuz ithalatı ile öne çıkan ülkeler de toplam ette olduğu gibi Çin, İtalya, Almanya, Polonya, Meksika, ABD ve Hollanda'dır. Ancak küresel domuz eti ithalatının yarısına yakını (%45) Çin tarafından yapılmaktadır. Çin, 2020 yılında 10 milyar \$'ın üstünde bir değer ile yaklaşık 3,5 milyon ton domuz eti ithal etmiştir. Çin'den sonra İtalya, Almanya, Polonya, Meksika, BK ve Hollanda gelmektedir. Özellikle İtalya ve Almanya domuz eti ithalatında %9'ar pay ile önemli bir noktadadır. Toplamda yaklaşık 3 milyar \$'lık domuz eti ithalatı yapan bu iki ülkeyi %6 ile Polonya ve %5 ile Meksika takip etmektedir. Sonuç itibari ile Çin'le beraber adı geçen İtalya, Almanya ve Polonya dünya domuz et ithalatının yaklaşık %70'ini oluşturmaktadır ve görüldüğü gibi domuz etinin küresel ticaretinde yani hem ithalatta hem ihracatta istisnalar haricinde aynı ülkeler öne çıkmaktadır. Domuz eti ihracatında 43. ülke olan Türkiye ise ithalatta 684 ton ile 84. sırada yer almaktadır ve bu ithalatın değeri 2020 yılında 2,2 milyon \$ civarında olmuştur (FAO, 2022).

Sığır eti ile ilgili üretim, tüketim ve pazarlama gibi faaliyetlerde ikinci güçlü halkayı, domuz etinde olduğu gibi Avrupa ülkeleri oluşturmaktadır. En büyük sığır eti ihracatçısı olan Polonya (%14) başta olmak üzere Hollanda (%8),

Fransa (%8), İspanya (%7) ve Almanya (%7) söz konusu ihracatın yarısına yakınına oluşturmaktadır. Bu ülkeler tarafından 2020 yılında sığır eti ihracatından elde edilen gelir yaklaşık 3,7 milyar \$'dır. Sığır etini ihraç eden ilk 20 ülke göz önüne alındığında çoğunluğunu Avrupa ülkeleri oluşturmaktadır. Nitekim sığır eti ihracatından elde edilen gelirin %62'ye yakını sadece Avrupa ülkeleri tarafından sağlanmaktadır. Ancak yukarıda adı geçen beş ülkeden sonra bu ihracatta öncelikle Avustralya (%6), ABD (%6) ve Meksika (%5) önemli bir ihracat potansiyeline sahiptir. Sığır etinin küresel ticaretinin domuz eti gibi belirli noktalarda yoğunluk gösterdiği ve yoğunluk noktalarının çoğunun domuz eti ile ortak olduğu rahatlıkla söylenebilir. Nitekim sığır eti ihracatının %91'i yukarıdaki ülkelerin de dahil olduğu 20 ülke tarafından gerçekleştirilmektedir. Adı geçen ilk ülkelerden sonra sığır eti ihracatında güçlü sayılabilecek ülkeler ise %4'er oran ile Belarus, Yeni Zelanda ve Belçika; %3'er oran ile Pakistan, Arjantin, Uruguay ve İtalya ve %2'şer oran ile Kanada, Avusturya, İrlanda, BK ve Danimarka şeklinde sıralanabilir. Bunun yanında sığır eti ihracatında ABD 121 bin ton ile sekizinci ülkeyi oluşturuyorken bu ihracatta elde edilen gelir bakımından yaklaşık 807 milyon \$ ile ilk sırayı oluşturmaktadır ve ABD'yi 796 milyon \$ ile Hollanda, 720 milyon \$ ile Polonya, 704 milyon \$ ile Fransa ve 620 milyon \$ ile de İspanya takip etmektedir. Türkiye bu sektörde dünya içinde ortalama %0,03 gibi düşük bir paya sahiptir. 2020 yılı itibarı ile Türkiye'nin ihraç ettiği sığır eti 500 ton civarındadır ve bu sıralamada 51.ülke olup sağladığı gelir 2,2 milyon \$ dolaylarındadır. Domuz eti ile sığır etindeki ihracatın mekânsal dağılışı benzerliği ithalatta da söz konusudur. Dolayısıyla Çin başta olmak üzere Hollanda, İtalya, Güney Kore ve ABD en büyük sığır eti ithalatçıları oluşturmaktadır ki bu ülkeler ilgili ithalatın yarısından fazlasını (%53) oluşturmaktadır. Bunun yanında yukarıda değinildiği gibi Hollanda ve ABD aynı et grubunun ihracat boyutunda güçlü ülkeleri oluşturmaktadır. 2020 yılında Çin'in ithal ettiği sığır eti 981 milyon \$ değerinde olup yaklaşık 314 bin tondur ve bu da toplam ithalatın %16'sına denk gelmektedir. İkinci çoğunluk grubunu oluşturan Hollanda 230 bin ton ile söz konusu ithalatın %12'sini, İtalya 200 bin ton ile %10'unu ve Güney Kore 155 bin ton ile %8'ini oluşturmaktadır. Birbirine yakın miktarlarda sığır eti ithal eden ABD ve Almanya %6'şar paya sahip olup bu ülkeleri ise Yunanistan ve Fransa başta olmak üzere Portekiz, İspanya, BAE, BK, ve Belçika takip etmektedir. Türkiye ihracatta olduğu gibi ithalatta da son sıralarda yer almaktadır sığır eti ithal eden ülkeler arasında 108.sırada yer almaktadır. Söz konusu ithalatta dünyanın sadece %0,04'ünü oluşturan Türkiye 2020 yılında 82 ton sığır eti ithal ederek yaklaşık 360 bin \$ bütçe ayırmıştır (FAO, 2022).

Belirli ülkeler haricinde dünya genelinde küçükbaş hayvanların eti genellikle büyükbaş hayvan eti tercihinden sonra gelmektedir. Özellikle keçi eti, kırmızı etin en zayıf halkasını oluşturmaktadır. 2020 yılı itibarı ile ihracata konu olan küçükbaş eti toplamda 1,2 milyon ton dolaylarındadır ve bunun %96'sını koyun eti oluşturmaktadır. Söz konusu etlerin ithalat ve ihracat alanları bir önceki et gruplarına göre mekânsal farklılık gösterse de dünyanın fazla et tüketen ülkelerini özellikle ithalat boyutunda görmek mümkündür. Koyun eti ihracatında önemli farklarla Avustralya ve Yeni Zelanda öne çıkmaktadır. Toplam koyun eti ihracatının %38'i Avustralya (2,6 milyar \$) ve %35'i Yeni Zelanda (2,5 milyar \$) tarafından yapılmaktadır. Dolayısıyla söz konusu iki ülke toplam ihracatın %73'ünü tek başına oluşturmaktadır. Aslında bu iki ülke başta olmak üzere koyun eti ihracatının %94'e yakını 10 ülke tarafından sağlanmaktadır. Avustralya ve Yeni Zelanda'dan sonra BK (%8), İrlanda (%5), İspanya (%3) ve Hollanda (%3) başta olmak üzere Uruguay, Belçika, Hindistan ve Fransa gelmektedir. Koyun etinin ithalatında çalışmaya konu olan veya olmayan birçok et türünde olduğu gibi Çin öne çıkmaktadır. Çin 2020 yılında 390 bin ton ve yaklaşık 1,9 milyar \$ değerinde koyun eti ithalatı gerçekleştirmiştir ki bu da toplam koyun eti ithalatının %34'ünü oluşturmaktadır. Çin'den sonra ABD (%11), Fransa (%7), BK (%5) ve Almanya (%4) diğer koyun et ithalatçıları oluşturmaktadır. BAE, Malezya, Hollanda, İran, Katar, Kanada ve Belçika ise diğer ithalatçı ülkelerdir. Uluslararası et pazarında nispeten daha zayıf bir potansiyele sahip olan keçi eti yaklaşık 49 bin ton ile 195 bin \$'lık bir potansiyele sahiptir. Keçi et ihracatında Avustralya dışında dünya et pazarında adı çok fazla anılmayan Etiyopya ve Kenya öne çıkmaktadır. Avustralya (%27), Etiyopya (%22) ve Kenya (%21) bu ihracatın %70'ini oluşturmaktadır. Keçi eti ihracatında öne çıkan diğer ülkeler ise İspanya (%8), Fransa (%4), Yeni Zelanda (%3), Yunanistan (%3) ile %2'şer paya sahip olan Çin, Hollanda, Pakistan ve Sudan gibi ülkelerdir. Çin'in birinci olmadığı keçi eti ithalatında %33 ile çoğunluk BAE ve %22 oran ile ABD'ye aittir. Dolayısıyla bu iki ülke toplam keçi etinin yarısından fazlasını ithal etmektedir. Bu ülkeleri Çin (%7) ve Portekiz (%5) başta olmak üzere Fransa Suudi Arabistan, Kanada, Güney Kore, Bahreyn ve Umman gibi ülkeler takip etmektedir. Küçükbaş hayvan sayısı bakımından dünyada önemli bir noktada olan Türkiye bu et grubunun uluslararası ticaretinde yine küçük bir paya sahiptir. 2020 yılında koyun et ticaretinde 209 ton ihracat ve 1987 ton ithalat ile %0,02 gibi bir kırmızı et dış ticaret hacmine sahiptir (FAO, 2022)

DÜNYA KIRMIZI ET PAZARINDA TÜRKİYE

Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar Türkiye'de tarım ve hayvancılık uygulamaları sürekli tartışılmış ve sektör ile ilgili çok sayıda politika ve kanun oluşturulmuştur. Dolayısıyla Ayyıldız'ın (1994, s. 22-31) ifade ettiği gibi; Türkiye bir kalkınma hamlesi içindedir ve tarımsal gelişmeyi ön koşul kabul ederek sanayileşmeyi hedef almıştır. Sanayileşme ile birlikte planlı dönemin başından itibaren temel ilke bölge bazlı uygulamalar yaparak gelişmişlik farklarının ortadan kaldırılması için sektörel analizlere gidilmesi olmuştur. Ancak potansiyel hayvan varlığına ve çok sayıda farklı uygulamalara rağmen Türkiye hayvancılığı niteliksel olarak istenilen düzeye erişmemiştir. Bunun temel nedeni hayvancılık faaliyetlerinin teknolojik gelişmeye paralel olarak modernize

edilememesi, hayvanların çoğunlukla yerli ırklardan oluşmasıdır. Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar Türkiye'nin hayvan potansiyeli farklı evreler geçirmiş ve 1980'li yılların birinci yarısına kadar nicel yönden istikrar sağlanabilmiştir. Ancak bu yıllardan sonra Türkiye'nin hayvan varlığı, özellikle de küçükbaş hayvan varlığı nerdeyse istikrarlı bir şekilde azalmaya başlamıştır. Dolayısıyla 1984 yılında 70 milyona yakın olan küçükbaş hayvan sayısı 2000'li yılların sonunda 30 milyonun altına düşmüştür. Büyükbaş hayvan sayısında belirtilen dönemde kayıplar söz konusu iken günümüzde 1980'li yılların seviyesine tekrar ulaşabilmiştir. Ancak Türkiye'de her iki hayvancılık kolu 2010'lu yıllar itibari ile artmaya başlamış ve günümüzde 55 milyona yakın küçükbaş hayvan ve 18 milyondan fazla büyükbaş hayvan barındırılmaktadır. Türkiye'nin kırmızı et kaynağı dünya profilinden oldukça farklıdır. Birçok ülkenin kırmızı et üretiminde domuz, kemirgenler, katır, eşek ve deve gibi hayvanlar kullanılırken Türkiye'de özellikle kültürel yapı ve inançsal faktörler dolayısıyla bu kaynaklar nispeten sınırlıdır. Türkiye'de üretilen 1.073.728 tonluk etin büyük çoğunluğu (%89,5) sığır etinden oluşuyorken, bunu %8,8 ile koyun, %1,4 ile keçi, %0,1 ile at ve %0,05 ile manda eti takip etmektedir. TÜİK'in 2021 yılı verilerine göre Türkiye'nin kırmızı et dış ticaret hacmi yaklaşık 1,3 milyar \$ olarak gerçekleşmiştir. Ancak bunun bir kısmının beyaz etten oluştuğunu unutmamak gerekmektedir. Bunun yanında, hangi et grubunun nasıl bir paya sahip olduğu ile ilgili verilerin paylaşılabilmesi sebebiyle ilgili detaya inilememiştir. Söz konusu dış ticaretin %34'ünü canlı hayvanlar oluşturuyorken %66'sını da et ve et ürünleri oluşturmaktadır. Ek olarak canlı hayvan ticaretinde ithalat, et ve et ürünlerinde ihracat öne çıkmaktadır (FAO, 2022, TÜİK, 2022).

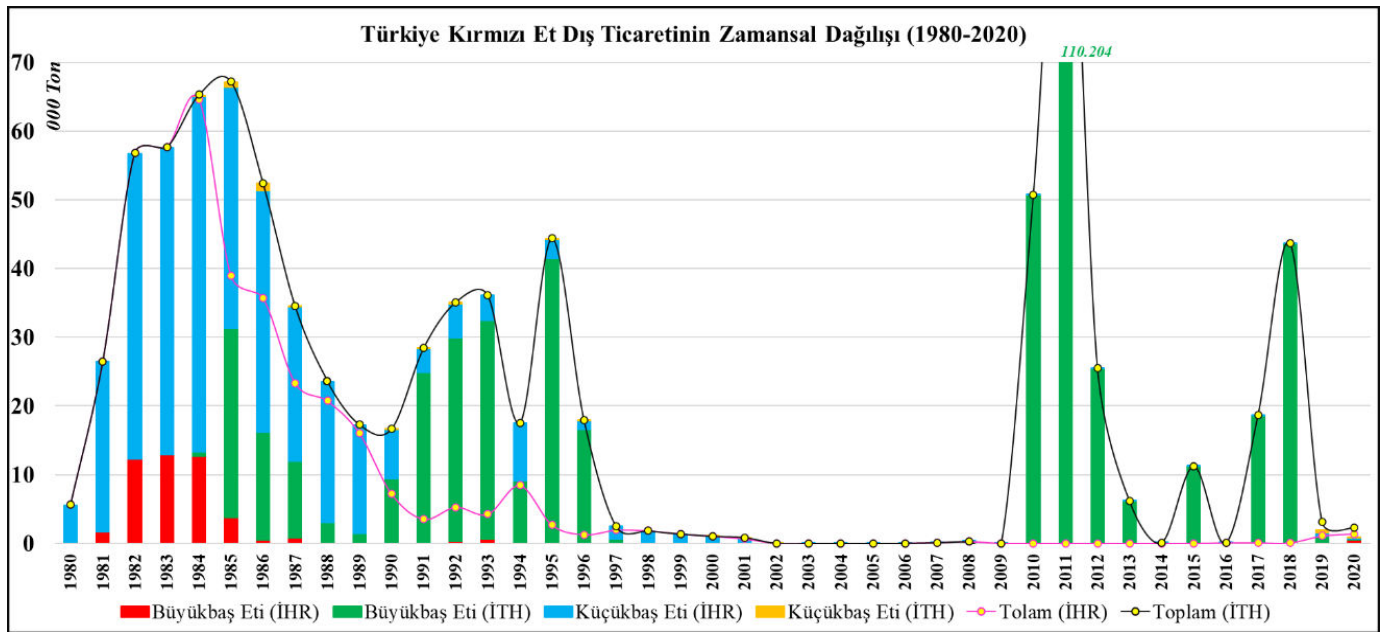
TÜİK verilerine göre Türkiye'nin dış ticaret hacmi 2008 sonrasında görülen dalgalanma haricinde düzenli bir artış eğilimine sahiptir. 1970 yılında 1,5 milyar \$ olan dış ticaret hacmi 1980 yılında 11, 1990 yılında 35, 2000 yılında 83, 2010 yılında 300 ve 2020 yılında da 370 milyar \$'ın üzerine çıkmıştır. Ancak bütün yıllarda bu ticaret hacminin çoğunluğu ithalattan oluşmaktadır. Dolayısıyla Türkiye'nin dış ticareti, dış ticaret açığı anlamına gelen ithalat>ihracat ekseninde olmuş ve 1970 yılından günümüze kadar bütün yıllarda bu açıklık görülmüştür. Türkiye'nin güncel veriler ışığında (TÜİK, 2022) uluslararası toplam kırmızı et ticaretindeki hacmi 2.335 ton et ile 10,7 milyon \$'dır. Türkiye kırmızı et dış ticaret hacminin %60'ı ihracat ve %40'ı ithalattan oluşmaktadır. İhraç edilen etin miktarı 1399 ton olup sağlanan gelir 6,5 milyon \$ iken ithal edilen kırmızı et miktarı 936 ton olup bunun değeri de 4,2 milyon \$ olmuştur. Dolayısıyla ihraç edilen etin kg fiyatı 4,6 \$ iken ithal edilen et fiyatı da 4,5 \$ olarak hesaplanabilir. TÜİK'in fasıllara göre (2020) belirlemiş olduğu ihracat ürünlerinde motorlu taşıtlar, mekanik cihaz ve makineler ile demir ve çelik gibi ürünler büyük payı (yaklaşık %25) oluşturuyorken ithalatta ise büyük çoğunluğu yaklaşık %45 mineral yakıtlar/yağlar, kıymetli metaller/taşlar, mekanik cihaz ve makineler ile elektrikli cihazlar oluşturmaktadır. Kırmızı etin toplam dış ticaretteki payı oldukça azdır. Resmi verilere (TÜİK, 2022) göre Türkiye'de, 1980'li yılların ilk yarısı kırmızı et dış ticaret hacminin en üst seviyede olduğu ve bunun neredeyse tamamının ihracattan oluştuğu bir dönemi oluşturmaktadır. Ancak bu dönemde bile kırmızı et Türkiye'nin toplam dış ticaretinde sadece %0,01 gibi bir paya sahip olmuştur. Toplam ticaret hacminde bütün yıllarda görülen dış ticaret açığı kırmızı ette 1990'lı yıllarda ve 2010 sonrasında görülebilmektedir. Belirtilen yıl aralıklarının dışında bütün yıllarda kırmızı et ihracatı ithalattan fazla olmuştur. Nitekim 1961 yılı itibari ile ele alınan FAO verilerine göre Türkiye, 1984 yılında kırmızı eti ithal etmeye başlamıştır. Bu yıl aynı zamanda Türkiye hayvancılığının sekteye uğramaya ve zirveye ulaşan kırmızı et ihracatının hızlı bir şekilde düşmeye başladığı yıl olarak da bilinmektedir (FAO, 2022, TÜİK, 2022).

Türkiye kırmızı et dış ticaretinin zamansal değişimi oldukça dalgalı bir yapıya sahiptir. Dünyadaki kırmızı et dış ticaretinin yıl bazlı dağılımına bakıldığında istikrarlı bir artış dikkat çekerken Türkiye de ihracat ve ithalatın farklı dönemlerde yoğunlaştığı ve ithalat-ithalatta belirgin bir istikrarın olmadığı görülmektedir. 1980'li yıllardaki kırmızı et hacminin çoğunluğunu küçükbaş hayvan eti ihracatı oluşturuyorken 1990'lı ve 2010'lu yılların hacmini ise büyükbaş eti ithalatı oluşturmaktadır. Türkiye'nin 1980'li yıllardaki kırmızı et ticaretinde özellikle koyun eti son derece baskın bir etkiye sahiptir. Özellikle 1980'li yılların ilk yarısında toplam ihracatın (65 bin ton) %80'den fazlasını oluşturmaktadır. Ancak bu yıldan sonra belirgin bir şekilde düşmeye başlayan küçükbaş eti ihracatı, 2000'li yıllarda 10 tonun altına gerilemiştir. Bu da koyun etinin Türkiye'nin uluslararası kırmızı et ticaretindeki yerini kaybetmesi anlamına gelmektedir. Nitekim 2000'li yılların başlarından 2019 yılına kadar koyun eti ithalatı neredeyse hiç yokken ihracat ise oldukça sınırlı kalmıştır. Aslında 1985 ve 1986 yıllarında ithal edilen koyun eti bin tona yaklaşırsa da diğer bütün yıllar için koyun etinin ithalat boyutunda pasif olduğu söylenebilir. 2019 yılında ithal edilen koyun eti 420 tona ulaşmış ancak bir sonraki yıl yine gerileyerek 170 tona düşmüştür.

Türkiye'nin kırmızı et ticaretinde büyük çoğunlukla ithalat boyutunda etkili olan sığır eti yine 1980'li yılların ilk yarısında ihracata konu olmuştur. 1982 ile 1984 yılları arasında 12 bin tonun üzerinde olan sığır eti ihracatı 1985 yılında 4 bin tonun altına gerilemiş ve belirli yıllarda kısmi artışlar gösterse de yine 2019 yılına kadar 100 tonun altında seyretmiştir. 2019 yılında bir önceki yıla göre iki kat artış gösteren sığır eti ihracatı 2020 yılında 500 tonu geçmiştir. Ancak sığır eti kırmızı et ithalatında belirli dönemlerde oldukça önemli bir yere sahiptir. 1980'li yılların ikinci yarısı itibari (1985; 28 bin ton) ile başlayan sığır eti ithalatı 1990'lı yılların yarısına kadar (1995; 42 bin ton) devam etse de bu yıllardan sonra aniden son bulmuştur. 2000'li yıllar boyunca neredeyse hiç ithal edilmeyen sığır eti

2010'dan sonra tekrar ithal edilmeye başlanmış ve özellikle 2011 yılında bu ithalat miktarı 110 bin tonun üzerine çıkmıştır (FAO, 2022, TÜİK, 2022).

2010 itibari ile artış gösteren sığır eti ithalatında istikrarlı bir yapıdan bahsetmek mümkün değildir. Nitekim 2011'den sonra düşmeye başlayan ithalat miktarı 2014 yılında 120 tona gerilemiş ve sonrasında tekrar artmaya başlayarak 2018 yılında 43 bin tonu geçmiştir. 2020 yılında ise ithal edilen sığır eti diğer bütün et gruplarından daha az olup 82 ton ile sınırlı kalmıştır. Dolayısıyla 2000'li yıllarda sığır etinin ithal edilmemiş olması hâlinde Türkiye'nin kırmızı et dış ticareti oldukça sınırlı bir seviyede kalırdı. Söz konusu kırmızı et ticaretinin en zayıf halkasını ise domuz eti oluşturmaktadır. 2019 yılına kadar domuz eti ihracatı genelde 1980'li yıllarda özellikle de 1984 yılında 181 ton olarak gerçekleşmiş ithalatı ise istisnai yıllar haricinde neredeyse hiç yapılmamıştır. Ancak 2019 yılına gelindiğinde domuz eti ihracatı 439 tona ve 2020 yılında da 700 tona yaklaşmıştır. Aynı yıllarda bu etin ithalatı önce 697 ve 684 ton olarak gerçekleşmiştir. Dolayısıyla 2020 yılının kırmızı et ticareti hacminin %60'a yakını domuz etinden oluşuyorken %25'i büyükbaş ve %16'sı da küçükbaş etinden oluşmaktadır. Nitekim domuz eti; kırmızı et ihracatının %49'unu ve ithalatının da %73'ünü oluşturmaktadır. Netice itibari ile domuz eti tüketiminin inançsal ve kültürel sebeplerden dolayı sınırlı olduğu Türkiye özellikle 2019 ve 2020 yıllarında ilgili sektörde önemli bir yer edinmiştir (Grafik 5).



Grafik 5: Türkiye Kırmızı Et Dış Ticaretinin Zamansal Değişimi (1980-2020)

Kaynak: FAO (2022) verilerinden faydalanılmıştır.

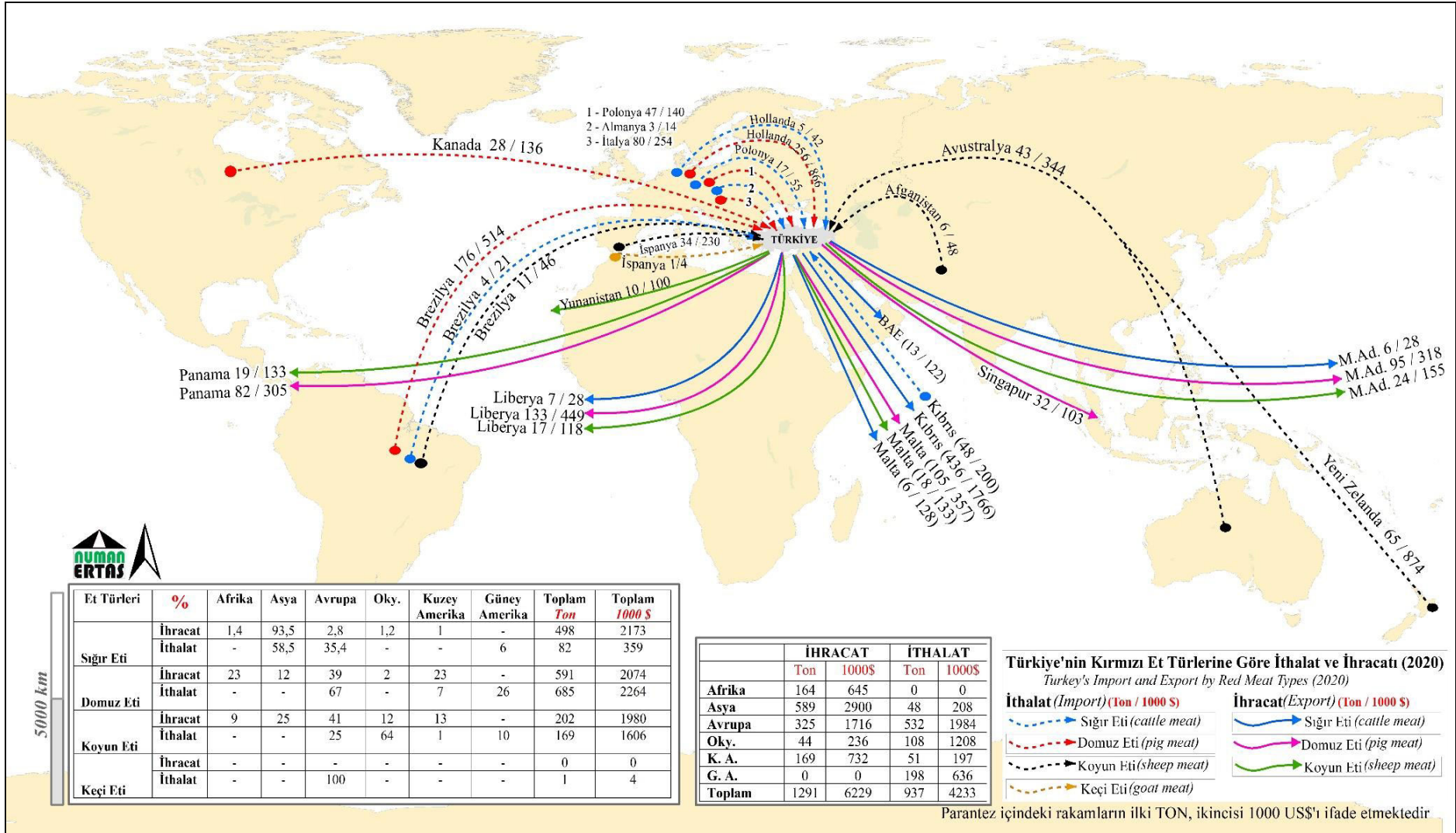
Kırmızı et Türkiye dış ticaretinin nispeten küçük bir kısmını oluştursa da oldukça geniş bir mekânsal dağılışa sahiptir. Nitekim kırmızı et ticaretinin bulunmadığı bir kıtanın olduğunu söylemek mümkün değildir. Ancak bunun yanında söz konusu dış ticaretin belirli alanlarda yoğunluk gösterdiğini de belirtmek gerekmektedir. Türkiye'nin kırmızı et dış ticaret hacminde Avrupa ve Asya kıtaları öne çıkmaktadır. Avrupa kıtası bu ticaret hacminin %38'ini oluşturuyorken Asya kıtası %30'a yakın bir paya sahiptir. Bu iki kıtayı %10 ile Kuzey Amerika, %9 ile Güney Amerika ve %7'şer pay ile Afrika ve Okyanusya takip etmektedir. Ancak bu ticaret ihracat ve ithalatın ayrı değerlendirilmesi durumunda farklı sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Nitekim toplam kırmızı et ihracatının en fazla yapıldığı kıta Asya (%46) iken en fazla ithalatın yapıldığı kıta %57 ile Avrupa'dır. Bunun yanında Asya toplam kırmızı et ticaretinde ikinci yoğunluk alanını oluştururken ithalatta sadece %5 gibi bir paya sahiptir. Aslında her ne kadar söz konusu kıtalardan bahsedilse de belirli ülkelerin bu ticaretin büyük çoğunluğunu oluşturduğunu söylemek gerekmektedir. Türkiye sığır eti ihracatının %94'ü Asya ülkelerine yapılmaktadır ancak bunun büyük çoğunluğu yani yaklaşık 500 ton olan ihracatın 436 tonu sadece Kıbrıs'a yapılmış ve 2020 yılında söz konusu kalemden buradan sağlanan gelir ise 1.8 milyon \$ olarak gerçekleşmiştir. Dolayısıyla kıta bazlı mekânsal dağılışı çok az sayıda ülkenin öne çıktığını ve yoğunluğun belirli alanlarda gerçekleştiğini unutmamak gerekmektedir (Harita 1). Kıbrıs'ı ise BAE, Liberya, Malta, Marşal, Katar, Yunanistan ve Umman takip etmektedir. İhraç edilen sığır etinde adı geçen bu ülkeler toplam sığır eti ihracatının nerdeyse tamamını (%97) oluşturmaktadır. Aynı et türünün ithalatında da yaklaşık %59 pay ile yine Kıbrıs ve %21 ile Polonya ilk sıralarda yer alırken bu ülkeleri Hollanda, Brezilya, Almanya, İtalya, Yunanistan ve Afganistan takip etmektedir. Adı geçen ülkelerin dışında başka bir ülkeden sığır eti ithalatı yapılmamaktadır. Dolayısıyla Asya kıtası bu ithalatın %59'unu (sadece Kıbrıs), Avrupa kıtası %35'ini ve Güney Amerika da (sadece Brezilya) %6'sını oluşturmaktadır (Harita 1).

Türkiye kırmızı et dış ticaretinde domuzun önemli bir payının olduğu çalışmanın önceki kısımlarında da belirtilmişti. Özellikle ihracat boyutunda Afrika, Avrupa ve Kuzey Amerika; ithalat boyutunda yine Avrupa ve Kuzey Amerika ile birlikte Güney Amerika bu ticaretin domuz eti kısmıyla öne çıkmaktadır. FAO'ya göre 2020 yılında Afrika'ya

ihraç edilen toplam kırmızı etin %84'ü, Avrupa'ya ihraç edilen etin %70'i ve Kuzey Amerika'ya ihraç edilen etin ise %81'i domuz etinden oluşmaktadır. Benzer şekilde Avrupa'dan ithal edilen toplam kırmızı etin %86'sı, Kuzey Amerika'dan ithal edilen etin hemen hemen tamamı ve Güney Amerika'dan ithal etin ise %90'a yakını domuz etinden oluşmaktadır. Ancak bu dağılımın son yıllarda bu şekli aldığını ve uzun dönemler boyunca domuzun Türkiye kırmızı et ticaretinde oldukça zayıf halkayı oluşturduğunu unutmamak gerekmektedir. Dolayısıyla uzun dönem boyunca Türkiye'nin kırmızı et ticaretinde yer almayan domuz eti, 2019 yılı itibari ile diğer et türlerinden daha büyük bir potansiyele sahip olarak söz konusu ticaretin güçlü halkalarından birini oluşturmaktadır. 2020 yılı itibari ile Türkiye'nin toplam domuz eti ticaretinde özellikle Avrupa dikkat çekmektedir. Nitekim Avrupa, Türkiye'nin domuz eti ihracatında %39 ve ithalatında %67 gibi bir çoğunluğa sahiptir. İhracatta Avrupa'yı %23'er pay ile Afrika ve Kuzey Amerika, %12 ile de Asya kıtaları gelmektedir. İthalatta yine Avrupa'yı Güney Amerika (%26) ve düşük bir pay ile (%7) Kuzey Amerika takip etmektedir. Türkiye'nin ihraç ettiği domuz etinin ülke bazlı mekânsal dağılımında özellikle Liberya (%20), Malta (%16), Marshall Adaları (%14), ve Panama (%12) büyük çoğunluğa sahiptir. Domuz eti ihracatıyla sadece bu ülkelerden elde edilen gelir ise yaklaşık 1,5 milyon \$'dır. İhraç edilen domuz eti miktarı bakımından bu ülkeleri Singapur Çin (Hong Kong), Bahamalar, Yunanistan takip etmektedir. Domuz eti ithalatında ise Hollanda (%37), Brezilya (%26) ve İtalya (%12) öne çıkıyorken bu ülkeleri Polonya, Kanada, İspanya, ABD ve Almanya takip etmektedir. Söz konusu ülkeler domuz eti ithalatının neredeyse tamamını oluşturmaktadır ve 2020 yılı itibari ile bu ithalatın değeri 2,1 milyon \$'ın üstünde olmuştur (Harita 1).

Türkiye'nin koyun eti dış ticaretinde özellikle Yeni Zelanda'nın ve daha sonra da Avustralya'nın etkisiyle Okyanusya kıtası son derece önemli bir noktada yer almaktadır. Aslında Türkiye koyun etini Güney Amerika dışında bütün kıtalara ihraç etmektedir. Ancak özellikle Avrupa ülkelerine yapılan koyun eti ihracatı dikkat çekmektedir. 2020 yılında Avrupa'ya yapılan koyun eti ihracatı toplam koyun eti ihracatının %41'ini oluşturuyorken %25'i Asya, %13'ü Kuzey Amerika, %12'si Okyanusya ve %9'u da Afrika ülkelerine yapılmıştır. Ancak Türkiye'nin ithal ettiği koyun etinde büyük çoğunlukla Okyanusya (%64) öne çıkmaktadır ve geri kalanı ise Avrupa (%25) ve Güney Amerika'dan (%10) yapılmaktadır. Koyun eti özellikle ihracat boyutu başta olmak üzere kırmızı et ticaretinde nispeten daha az bir paya sahiptir. Türkiye koyun etini başta Marshall Adaları (%12) olmak üzere Panama (%9), Malta (%9), Liberya (%8) ve Yunanistan (%5) gibi ülkelere ihraç etmektedir. Singapur, BAE ve Almanya'nın da dahil olduğu bu ülke grubu söz konusu ihracatın yarısını oluşturmaktadır. Dolayısıyla söz konusu ülkelere ihraç edilen koyun etinden sağlanan gelir ise 2020 yılı itibari ile 0,9 milyon \$'ın üzerinde gerçekleşmiştir. Yukarıda da belirtildiği gibi Türkiye'nin koyun eti ithalatında Yeni Zelanda ve Avustralya önemli rol oynamaktadır. Dolayısıyla 2020 yılında ithal edilen yaklaşık 170 tonluk koyun etinin %38,5'i Yeni Zelanda'dan ve %25,4'ü de Avustralya'dan sağlanmıştır. Ancak bir Avrupa ülkesi olmasına rağmen İspanya'nın önemli bir koyun eti ihracatçısı olduğunu ve Türkiye'nin koyun eti ithalatının %20 gibi önemli bir kısmını oluşturduğunu unutmamak gerekmektedir. Söz konusu ülkeler Türkiye'nin ithal ettiği toplam koyun etinin %84'ünü oluşturmaktadır. Bunun yanında adı geçen ülkelerle birlikte Brezilya, Afganistan, Almanya, Hollanda ve İsveç toplam koyun eti ithalatının neredeyse tamamını (%98) oluşturmaktadır. Bu ülkelerden 2020 yılında ithal edilen koyun etinin bedeli ise %55'e yakını Yeni Zelanda'ya ait olmak suretiyle 1,6 milyon \$ civarında olmuştur (Harita 1).

Sığır, domuz ve koyun etinin toplamından oluşan kırmızı et ihracatında Kıbrıs ve Liberya başta olmak üzere Malta, Marshall Adaları, Panama, Singapur, Çin (Hong Kong) ve Yunanistan toplamın %78'den fazlasını oluşturmaktadır (Harita 1). Bu ülkelere ihraç edilen toplam kırmızı etten elde edilen gelir 2020 yılı itibari ile 4,4 milyon \$ civarında gerçekleşmiştir. Türkiye'nin kırmızı et ithalatında ise Hollanda ve Brezilya başta olmak üzere İtalya, Yeni Zelanda, Polonya, İspanya, Kıbrıs ve Avustralya %90'a yakın bir orana sahip olup son yıllarda toplam kırmızı et ithalatı için harcanan para 3,7 milyon \$ civarındadır.



Harita 1: Türkiye'nin Kırmızı Et Türlerine Göre İhracat ve İthalatı (2020)

Kaynak: FAO (2022) verilerinden faydalanılmıştır.

SONUÇ

Sürdürülebilir kalkınmanın en önemli odak noktalarından birini oluşturan ve ilgili hedefler için yeterli potansiyeli ve çeşitliliği barındıran hayvancılık sektörü, milyarlarca insanın geçinmesinde ve beslenmesinde etkin rol oynamaktadır. Tarawali'nin de belirttiği gibi sadece bu sebepten dolayı dünyanın tüm bölgelerindeki tüm hayvancılık üretim sistemlerinin daha güvenli, daha sürdürülebilir, daha sorumlu ve daha verimli hale getirilmesi gerekmektedir. Hayvancılık faaliyetlerine sadece gıda arzı sağlayan bir sektör olarak yaklaşmanın doğruluktan uzak olduğunu ve aynı zamanda hizmet yelpazesinin üretim, tedarik ve arz boyutları bakımından oldukça geniş olduğunu ve yarım milyardan fazla insanın geçimini sadece bu sektörden sağladığını unutmamak gerekmektedir. Dünyadaki gıda arzının daha verimli bir şekilde sürdürülebilmesi, gelecek ile ilgili kaygıların en aza indirilmesi için politik ve ekonomik gücün bir göstergesi olan hayvancılık faaliyetlerinin fırsatları ve zorlukları dikkate alınarak korunması ve desteklenmesi gerekmektedir. Türkiye, dünya hayvancılığında özellikle küçükbaş hayvan varlığı bakımından önemli bir konumdadır ve etkin bir role sahiptir. Ancak hayvancılık sektöründen istenilen verimin alınabilmesi için farklı bir perspektif ile çözüm yollarının aranması ve nicel artış çabalarından çok nitel iyileştirme çalışmalarının artırılması gerekmektedir. Bu yöntemin sadece Türkiye için değil dünyadaki bütün hayvancılık faaliyetleri için geçerli olması elzemdir. Hayvan sayısının artırılması yerine hayvan başına alınan verimin artırılması söz konusu protein talebi sorununun çözülmesi ve hayvancılığın çevre üzerindeki olumsuz etkilerin minimize edilmesi bağlamında önem taşımaktadır. Nitekim çalışmanın ilgili yerlerinde bahsedildiği gibi kırmızı et kaynakları ve çeşitliliği oldukça fazladır, dolayısıyla bu çeşitliliğin ve kaynakların artırılmasından çok küresel tartışmalara neden olan protein ihtiyacının giderilmesine ve daha dengeli bir beslenme coğrafyasının oluşturulmasına önem verilmelidir.

Küresel kırmızı et üretiminde son 60 yılda 3 kattan fazla artış gerçekleşmiştir. 1961 yılında 60 milyon ton dolaylarında olan kırmızı et üretimi 1980 yılına gelindiğinde %80 artışla 107 milyon tonun, 2000 yılına gelindiğinde %50 artışa sahne olup 160 milyon tonun üzerine çıkmıştır. 2020 yılına gelindiğinde bir önceki döneme göre gerçekleşen artış ise %24 bandındadır. Dolayısıyla en büyük artışın 1960 ile 1980 yılında gerçekleştiği çoğunluğu domuz olmak üzere, sığır, koyun ve keçiden elde edilen üretim miktarı 200 milyon tona yaklaşmıştır. Dünya kırmızı et üretiminin büyük çoğunluğunu domuz eti oluşturmaktadır ve domuz eti toplam kırmızı et üretiminin %54'lük bir payına, sığır eti %33'ten fazlasına, koyun eti %5'ine ve keçi eti de %3'üne sahiptir. Dünya kırmızı et üretiminde önde gelen ülkeleri Çin (%27), ABD (%13) ve Brezilya (%7) oluşturuyorken; Türkiye üretim miktarı bakımından yaklaşık 962 bin ton sığır eti ile dünya sığır eti üretiminin %1,4'ünü, yaklaşık 95 bin ton koyun eti ile dünyadaki koyun eti üretiminin %1'ini ve 15 bin ton üretim ile keçi etinin %0,25'ini oluşturmaktadır. Dolayısıyla 2020 yılı itibari ile Türkiye'de 1 milyon 72 bin tondan fazla kırmızı et üretimi gerçekleşmiştir ve küresel kırmızı et ticaretinde etkin bir rolü olmayan Türkiye, üretim kapsamında belirgin bir potansiyele (30. ülke) sahiptir. Hayvansal ürünlerin önemli bir parametresini, dolayısıyla insan sağlığının ve vazgeçilmez diyetinin temelini oluşturan kırmızı et üretim alanları belirli mekanlarda yoğunluk göstermektedir. Ancak söz konusu temel gıda ürününün mekânsal dağılımında eşitlikçi ilkenin uygulanması önem taşımaktadır. Nitekim gelişmiş veya sanayileşmiş ülkelerde kırmızı ete olan talep daha stabil bir şekilde ilerlerken, gelişmemiş ülkelerde veya nüfusun hızlı bir şekilde arttığı Asya ve Afrika gibi kıtalarda oldukça hızlı ilerlediği görülmektedir. Dolayısıyla bu talebin karşılanamamasına bağlı olarak küresel beslenme krizlerinin ortaya çıkmasına neden olabileceği beklenmektedir. Görüldüğü gibi dünyadaki kırmızı et ile ilgili arz ve talep arasındaki dengenin yeterlilik bakımından rakamsal olarak sağlandığı söylenebilir. Ancak tüketim veya üretilen kırmızı etin dağıtımında görülen bariz eşitsizlik sürekliliğini korumaktadır

2020 yılı itibari ile 200 milyon tona yakın olan kırmızı et üretimi ile aynı yılın dünya nüfusu dikkate alındığında kişi başına düşen toplam kırmızı et miktarı yıllık yaklaşık 26 kg'dır. Ancak dünya kırmızı et üretim ve tüketim akisleri birbirinden oldukça farklıdır. Dünyada kişi başına düşen toplam kırmızı et miktarı bakımından yukarıda bahsi geçen adaletsiz yapının dünya genelinin ve bilhassa gelişmiş ülkelerin politik gündemlerinde yer alması gerekmektedir. Kişi başına düşen kırmızı et miktarında öncü alanlarını Kuzey Amerika, Avrupa ve Okyanusya oluşturmaktadır. Dünyada kişi başına düşen kırmızı et miktarı (kg/yıl) ortalama 26-27 kg iken; Moğolistan'da 79, Hong Kong'da 76, ABD'de 69, Avustralya'da 65, Arjantin'de 64, Yeni Zelanda'da 61 kg'dır. Bunun yanında bu tüketim miktarı Afrika genelinde 10 kg dolaylarında iken Afganistan, Hindistan, Sri Lanka, Kamboçya, Bangladeş, Yemen gibi ülkelerde ortalama tüketim 10 kg'ın altındadır. Bunun yanında OECD'nin et tüketim projeksiyonlarına göre gelişmemiş çok sayıda ülkede kırmızı et talebinin artışına rağmen tüketimin istenilen düzeye ulaşamayacağı belirtilmektedir. Bu nedenlerden dolayı üretilen toplam kırmızı etin mekânsal dağılımının optimal düzeye getirilmesi hayati önem taşımaktadır. Türkiye'de kişi başına düşen kırmızı et miktarı ise 18,5 kg/yıldır. Dolayısıyla Türkiye hem dünya ortalamasının hem gelişmiş ülkelerin oldukça gerisinde kalmaktadır. Ancak son 60 yıllık zamansal değişime bakıldığı zaman Türkiye'de kişi başına düşen kırmızı et tüketim miktarında %30'a yakın bir artış meydana gelmiştir.

1960'lı yıllarda ortalama 12-13 kg iken; 1980'lerin yarısına kadar sürekli artarak 17 kg'a ulaşmıştır. Ancak Türkiye hayvancılığının 1980'li yıllarda başlayan gerileme durumundan dolayı kişi başına düşen et miktarı da hızla düşmeye başlamış ve bu düşüş, 2009 yılına kadar devam etmiştir. Dolayısıyla 2009 yılında Türkiye'de kişi başına düşen kırmızı et miktarı 8,7 kg'a kadar gerilemiş ve 2009'dan günümüze %100'ün üzerinde bir artış gerçekleşmiştir. Ancak bu artışa paralel olarak özellikle sığır eti ithalatının da arttığını unutmamak gerekmektedir (bkz: Grafik 5).

Kırmızı et pazarının uluslararası ticaretteki yeri etin üretim miktarı ve artan talep doğrultusunda şekillenmiş ve üretim miktarındaki artış trendine paralel bir yapıya sahip olmuştur. Uluslararası kırmızı et ticaretinde önde gelen ülkeler Çin, İspanya, Almanya, İtalya, Hollanda, ABD'dir. Ancak İspanya, Almanya, Hollanda, ABD ve Danimarka gibi ülkeler et ihracatı ile öne çıkıyorken Çin başta olmak üzere İtalya, Almanya, Polonya ve Hollanda gibi ülkeler ithalat ile öne çıkmaktadır. Dünyanın en büyük domuz eti ihracatçısı İspanya, Almanya ve ABD iken, sığır eti ihracatında Polonya, Hollanda ve Fransa öne çıkmaktadır. Küçükbaş hayvan eti ihracatında ise koyunda Avustralya, Yeni Zelanda ve Birleşik Krallık, keçide ise Avustralya, Etiyopya ve Kenya önde gelen ülkeleri oluşturmaktadır. İthalat boyutunda ise domuz, sığır ve koyun etinde önemli oranla Çin en büyük paya sahiptir. Dünyanın en büyük et ithalatçısı olan Çin'i domuz etinde İtalya ve Almanya, sığır etinde Hollanda ve İtalya, koyun etinde de ABD ve Fransa takip etmektedir. Dünya kırmızı et ticaretinin zayıf halkasını oluşturan keçi eti ithalatında BAE, ABD, Çin ve Portekiz öne çıkmaktadır. Türkiye uluslararası kırmızı et ticaretinin hem ithalat hem ihracat boyutunda zayıf halkasını oluşturmaktadır. Çalışmaya konu olan son 60 yıllık periyoda bakıldığında zaman 1980 öncesinde Türkiye'nin kırmızı et ticaretinde çok aktif olmadığı ve var olan ticaretin neredeyse tamamının sadece ihracattan oluştuğu görülmektedir. 1980'li yıllardan önce Türkiye'den ihraç edilen kırmızı et miktarı yıllara göre değişmekle birlikte ortalama 4-5 bin ton civarında olup bunun büyük çoğunluğu koyun etinden oluşmaktadır. Türkiye hayvancılığının 1980'li yılların ilk yarısı itibari ile geçirmiş olduğu yapısal değişim ve çöküntü; et üretimi, tüketimi ve etin uluslararası ticari yapısını etkilemiştir. Türkiye hayvancılığının çöküş yılları olarak nitelendirdiğimiz 1980'li yılların başında küçükbaş hayvan eti ihracatı azalmaya başlamış ve 1990'lı yılların sonlarında bitme noktasına gelmiştir. Bunun yerini 1980'li yılların sonlarına kadar etkili olan sığır eti ihracatı almıştır. Ancak 2000'li yıllara gelindiğinde Türkiye uluslararası kırmızı et ticaretinde hem ithalat hem ihracat bakımından oldukça zayıf kalmıştır. Daha çok kendi kaynaklarıyla ülke içi kırmızı et ihtiyacını gideren Türkiye, 2010 yılından itibaren büyük potansiyelli ithalat adımı atarak sadece 2011 yılında 110 bin tondan fazla büyükbaş hayvan eti ithal etmiştir. 2010 yılı itibari ile başlayan sığır eti ithalatı bazı yıllarda azalsa da 2018 yılına kadar devam etmiş ve 2019 yılı itibari ile ithalatı azaltma yoluna gidilmiştir. Türkiye'nin güncel kırmızı et ticareti profili göz önüne alındığında önceki dönemlerden çok daha farklı olarak ihracat ve ithalatta domuz etinin baskın olmaya başladığı görülmektedir. 2020 yılında Türkiye'nin kırmızı et ihracatının (1399 ton) hemen hemen yarısı (%49) domuz etinden, %36'sı sığır ve %15'i de koyun etinden oluşmaktadır. İthalatta ise domuz etinin payı daha yüksektir. İthal edilen 936 tonluk kırmızı et miktarının %73'ünü oluşturuyorken; koyun eti %18 ve sığır eti sadece %9'una denk gelebilmektedir. Türkiye'nin kırmızı et ticaretinde özellikle Kıbrıs başta olmak üzere, Liberya, Hollanda, Malta, Marşal Adaları ve Yeni Zelanda gibi ülkeler öne çıkmaktadır. Aslında kırmızı et ticareti bağlamında Türkiye ile ilişkili olan ülke sayısı oldukça sınırlıdır. Türkiye'nin uluslararası sığır eti ticaretinin hem ihracat hem ithalat boyutunda Kıbrıs dikkat çekmektedir. Sığır eti ihracatında Kıbrıs'ı BAE, Liberya ve Malta takip ederken ithalatta Polonya, Hollanda ve Brezilya takip etmektedir. Türkiye kırmızı et ticaretinde farklı bir yapıya sahip olan domuz eti ise çoğunlukla Liberya, Malta, Marşal Adaları ve Panama'ya ihraç ediliyorken Hollanda, Brezilya, İtalya, Polonya ve Kanada'dan da ithal edilmektedir. Koyun eti ihracatında ise sırasıyla Marşal Adaları, Panama, Malta ve Liberya öne çıkarken ithalatta ise Yeni Zelanda ve Avustralya başta olmak üzere İspanya, Brezilya ve Afganistan temel ülkeleri oluşturmaktadır.

Türkiye'nin mevcut hayvancılık potansiyeli dünyanın birçok ülkesini geride bırakacak kadar güçlüdür. 2020 yılı itibari ile 18 milyonun üzerinde büyükbaş ve 54 milyonun üzerinde küçükbaş olmak üzere toplamda 73 milyona yakın hayvan beslenmektedir. Üretilen et miktarı ve kişi başına düşen kırmızı et miktarının dikkate alınması durumunda Türkiye'nin kırmızı et ithalatından çok ihracatında yer alması gereken bir ülke olduğu sonucuna varılmalıdır. Söz konusu hayvan varlığının süt başta olmak üzere diğer hayvansal ürün üretimi için de kullanıldığı ve tabii olarak bütün hayvanların kesilmediği göz önüne alınmalıdır. Dolayısıyla kesilen hayvanlar toplam hayvan varlığının yaklaşık %36'sını (TÜİK, 2021) oluşturmasına rağmen bu hayvanlardan sağlanan kırmızı et ülke içi talebin fazlasını oluşturmaktadır. Söz konusu ticaret sadece kırmızı et için değil aynı zamanda canlı hayvan için de geçerlidir. Canlı hayvan ithalatının yerine mevcut hayvan varlığının çok yönlü olarak ıslah edilmesi hem hayvansal verimin artmasını hem ülke ekonomisine girdilerin olmasını sağlayabilir. Dolayısıyla Türkiye hayvancılığında gereğinden fazla önemsenmesi gereken unsurlar; hayvancılık faaliyetleri ile ilgili alt yapının bir bütün olarak iyileştirilmesi, sürdürülebilir bir hayvancılık sektörü anlayışının geliştirilmesi, hayvancılık faaliyetlerinin modernize edilmesi, mevcut hayvan varlığının niteliksel olarak iyileştirilmesi, canlı hayvan ve kırmızı et ithalatı yerine yerli kaynakların kullanılması şeklinde sıralanabilir.

KAYNAKÇA

Ayyıldız, Tayyar. "Erzurum'da Hayvancılığın Durumu", *Tarım Ekonomisi Dergisi*, 2, 1994, s. 22-31. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tarekoder/issue/25827/272328>. (Erişim Tarihi: 15.08.2022)

- Baltic, Milan Z. & Marija Boskovic. "When Man Met Meat: Meat In Human Nutrition From Ancient Times Till Today", *Procedia Food Science*, 5, 2015, s. 6-9. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2211601X15000929>. (Erişim Tarihi: 01.08.2022)
- Brunhes, Jean. *Human Geography; An Attempt At A Positive Classification Principles And Examples* (Translated By I. C. Lecompte), Chicago & New York: Rand Mc. Nally & Company, 1920.
- Cranfield, John, Thomas Hertel, James S. Eales & Paul Preckel. "Changes In The Structure Of Global Food Demand". *Am. J. Agric. Econ.* 80: (1998), s.1042–1050. (Erişim Tarihi:28.09.2022). https://www.jstor.org/stable/1244202#metadata_info_tab_contents. (Erişim Tarihi: 08.08.2022).
- Daniel, Carrie R., Amanda J. Cross, Corinna Koebnick & Rashmi Sinha, "Trends In Meat Consumption In The USA", *Public Health Nutrition* 14(4), 2010, s. 575–583. <https://www.cambridge.org/core/journals/public-health-nutrition/article/trends-in-meat-consumption-in-the-usa/AF54FD0E4A321394C09BC8087640AA0C>. (Erişim Tarihi: 10.08.2022)
- De Blij, Harm J. *Human Geography; Culture, Society, and Space*, New York: John Wiley&Sons, Inc., 1993.
- Delgado, Chistopher L. "Rising Consumption of Meat and Milk in Developing Countries Has Created a New Food Revolution". *International Food Policy Research Institute*, 133, (2003), s.3907-3910. <https://academic.oup.com/jn/article/133/11/3907S/4818041>. (Erişim Tarihi: 13.08.2022).
- FAO (FAOSTAT). (Food and Agriculture Organization of the United Nations), Son güncelleme: 17.10.2022. <http://www.fao.org/faostat/en/>. (Erişim Tarihi:01.08.2022)
- Godfray, H. Charles J. "Meat: The Future Series, Alternative Proteins". *World Economic Forum*, January, 2019. https://www3.weforum.org/docs/WEF_White_Paper_Alternative_Proteins.pdf. (Erişim Tarihi: 28.09.2022).
- Larsen, Clark Spencer. "Animal Source Foods And Human Health During Evolution" *The Journal Of Nutrition*, 133(11), 2003, s. 3893-3897. <https://academic.oup.com/jn/article/133/11/3893S/4818039>. (Erişim Tarihi: 18.09.2022).
- Leonard, William R., J. Josh Snodgrass & Marcia L. Robertson. "Effects Of Brain Evolution On Human Nutrition And Metabolism". *Annu Rev Nutr.* 27, (2007):311-327. <http://nutr.annualreviews.org>. (Erişim Tarihi: 25.09.2022).
- Mithen, Steven J. *The Prehistory of the Mind*. Channel Islands: The Guernsey Press. 1996.
- OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development), Son güncelleme: 17.10.2022. <https://data.oecd.org/agroutput/meat-consumption.htm>. (Erişim Tarihi: 02.08.2022)
- Petrovic, Zoran, Vesna Djordjevic, Dragan Milicevic, Ivan Nastasijevic, Nenad Parunovic. "Meat Production and Consumption: Environmental Consequences", *Procedia Food Science*, 5, (2015), s.235-238.
- Speedy, Andrew W. "Global Production and Consumption of Animal Source Foods". *The Journal Of Nutrition*, 133/11 (2003), s.4048-4053. <https://academic.oup.com/jn/article/133/11/4048S/4818069>. (Erişim Tarihi: 25.09.2022).
- Şahin, Güven. "Türk Dünyasında Domuz (Sus Scrofa Domesticus) Yetiştiriciliği ve Türk Kültüründe Domuz", *Uluslararası Afro-Avrasya Araştırmaları Dergisi*, 5 (9), (2019), s.104-122. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/989989>. (Erişim Tarihi: 01.08.2022)
- Tarawali, Shirley. "Meat: The Future Series: Options For The Livestock Sector In Developing And Emerging Economies To 2030 And Beyond", *World Economic Forum*, January, 2019. https://www3.weforum.org/docs/White_Paper_Livestock_Emerging%20Economies.pdf. (Erişim Tarihi: 28.09.2022)
- Taşçı, Fulya. "Et ve İşlenmiş Et Tüketiminin Halk Sağlığına Etkileri". *Bilge International Journal of Science and Technology Research*, 3(2), (2002), s.231-245. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/827009>. (Erişim Tarihi: 07.08.2022).
- TÜİK. (Türkiye İstatistik Kurumu) Medas, Hayvancılık İstatistikleri, Son güncelleme; 16.10.2022. <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=95&locale=tr>. (Erişim Tarihi:15.08.2022)
- TÜİK. (Türkiye İstatistik Kurumu) Hayvanlar ve Hayvansal Ürünler İstatistiği, 1934 – 1991 yılları arası Basılı Yayınlar. Ankara.
- Wang, Xia, Xinying Lin, Ying Y Ouyang, Jun Liu, Gang Zhao, An Pan & Frank B Hu. "Red And Processed Meat Consumption And Mortality: Dose–Response Meta-Analysis Of Prospective Cohort Studies". *Public Health Nutrition*, 19/5, (2015), s.893–905. <https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/C8A39FB2079E0A70FB9F89DC1EBC0448/S1368980015002062a.pdf/red-and-processed-meat-consumption-and-mortality-doseresponse-meta-analysis-of-prospective-cohort-studies.pdf>. (Erişim Tarihi: 05.08.2022).

Cognitive Biases in Finance and Marketing Literature: A Meta-Analysis Approach

ABSTRACT

Cognitive biases are in the focus of attention of both marketing and finance, as they are highly influential in the decision-making process of consumers and investors. In proportion to this effect size, it is observed that the studies on this subject in the marketing and finance literature have increased in recent years.

In this study, it is aimed to analyze the studies published and indexed in two important international databases since 2015, the time period when cognitive biases started to come to the fore in the context of economy and business. Due to the importance of cognitive biases in economic decisions, within the scope of this study, thirteen different cognitive biases were examined from the perspectives of finance and marketing disciplines and scanned in two national and international databases (Web of Science and Scopus), and finally 313 articles were accessed within the framework of the limitations of the study.

As a result of the analyzes and bibliographic data visualization, it was determined that cognitive biases were studied more intensively in the field of finance compared to the field of marketing. Another important finding is that cognitive biases are mostly researched together with the "risk" phenomenon in both marketing and finance. That is, most of the studies on this subject have focused on revealing the relationship between the perceived risk in the decision-making phase and the cognitive biases that individuals have. In future studies, it is thought that evaluating different types of cognitive biases together with various variables may contribute to both marketing and finance literature.

Keywords: Behavioral Finance, Behavioral Marketing, Cognitive Biases, Meta-analysis, Biases in Decision Making

INTRODUCTION

Behavioral finance and marketing has shifted the focus of economists and researchers from mathematical and statistical models to human behavior and psychology. It tries to explain the reasons behind the irrational behavior of consumers and investors and to find answers to many unanswered questions. Curtis (2014) explains this issue by stating that decision makers are usually guided by their desires, hopes and fears rather than facts, and they can ignore the existing facts while making mental reasoning.

Economists think that such irrationality that occurs in the complex world of finance is due to cognitive biases that arise due to the limited cognitive capacities of decision makers. Cognitive bias is a broad term that includes various processes that can lead to incorrect judgments or interpretations, and can also affect memory, reasoning and decision making. In other words, systemic errors in reasoning and irrational results in decision making are actually the result of cognitive biases. In real-life situations, many decisions are made based on subjective judgments, preferences, and biases that often do not reflect the real world. Understanding cognitive biases, which is one of the important elements that shape consumer behavior, is extremely important for both finance and marketing in order to develop the right strategies for consumers. Due to the importance of cognitive biases in economic decisions, within the scope of this study, thirteen different cognitive biases were drawn attention and tried to be discussed from the perspective of finance and marketing disciplines with the method of meta-analysis. In this way, it is aimed to better understand the causes of "irrationality" in financial decision making and to remove some of the confusion regarding this issue.

COGNITIVE BIASES

Zindel et al. (2014) defines biases that lead to systematic judgment errors, deteriorate the way individuals perceive reality, and result from simplification of information processing strategies, as cognitive biases. These can also be expressed as strategies or shortcuts that people can apply to various problems in the decision-making process, but that it is not always possible to reach the right result. From time to time, it can be seen that investors resort to cognitive shortcuts when they have to make urgent decisions, make approximate calculations, or when there is too much information on the subject and they do not have much time to think about it, or when they have very little information.

Cognitive biases have negative effects on the individual's judgment and decision-making processes. Although they provide convenience in the decision-making process, these decisions can be misleading and cause individuals to have bad experiences (Wasserman & Bracken, 2003). In order not to experience such negativities, we must also take into account the tendencies that cause cognitive biases.

Kader Erol¹ 

How to Cite This Article

Erol, K. (2023). "Cognitive Biases in Finance and Marketing Literature: A Meta-Analysis Approach", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:46; pp:2215-2224. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.68346>

Arrival: 14 December 2022
Published: 28 February 2023

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

¹ Lect. Dr., Tekirdağ Namık Kemal University, Çorlu Vocational School, Department of Marketing and Advertising, Tekirdağ, Turkey

While Kahneman and Tversky (1974) classify the tendencies that cause cognitive biases as representation, presence, support and correction tendencies, Pompain (2012) classifies cognitive biases as cognitive dissonance, conservatism, verification, representation, illusion of control, and past opinion tendencies. The behavioral finance and marketing literature is particularly concerned with the following behavioral biases:

Cognitive Dissonance Bias

Cognitive conflict is the mental conflict people experience when evidence is presented that their beliefs and assumptions are wrong. Therefore, cognitive dissonance can be classified as a kind of remorse or regret for false beliefs (Athur, 2014).

People also tend to be biased about their past investments. For example, a bad investment performance in the past is remembered somewhat better in the investor's memory. Because people like to think their investment is good. The studies carried out support the idea that the memories of past investments are remembered more positively than they actually are (Nofsinger, 2012; translated; Gazel, 2014). In other words, the investor feels the need to justify the decision he made in the past. The effort to justify oneself brings the investor the expectation that the negative situation is temporary or that the financial instrument taken as a result of the wrong decision will gain value again. This situation is explained by cognitive dissonance.

There are many behavioral errors that can be caused by cognitive dissonance bias. For example, investors do not want to admit that they made the wrong decision and continue to hold depreciating stocks in their portfolios, which they would not hesitate to sell on other terms. The common expression for this concept is "don't throw money away-continue to invest money in a failed business". Also, cognitive dissonance bias can push investors into herd behavior. When people come across information that conflicts with their current knowledge, they tend to ignore it until it spreads enough to get other people to act together. Finally, cognitive dissonance may push investors to think "this time is different" (Pompain, 2012).

Conservatism Bias

Conservatism bias is that individuals unconsciously value their old knowledge more than new knowledge. They subconsciously place less value on new information and find it difficult to let go of old information.

The conservatism bias is faced with the representational bias. When something changes, people react less than expected because of the conservatism bias, but if there are enough examples, then people adapt to it and give the expected reaction (Ritter, 2003). In other words, people may react less than expected due to representative bias under changing conditions, but they will respond in the long run. People react slowly to changing situations (Veeraraghavan, 2010). On the other hand, Shiller (1992) defines conservatism bias as a combination of overconfidence and attachment and correction biases.

According to Montier (2002) conservatism means to be blindly and stubbornly attached to a foresight or foreboding. Byren and Utkus (1992) explain the conservatism bias as the idea of clinging to old information despite new contradictory information. In this case, people either completely ignore the new information or partially change their views by partially considering this information. For example, if an investor who invests in a high-profile company continues to maintain their hopes for the company even after receiving new information that the profitability of the company has deteriorated, it is possible to talk about conservatism bias.

Confirmation Bias

This bias, which is also called confirmatory bias in some sources, is a bias that pushes the individual to investigate the information that supports his/her own thought, but causes him to postpone the information about the opposite views. Therefore, the individual gives excessive importance to the information that confirms his own truth, but does not give enough importance to the evidence that does not confirm his own truth (Rappaport & Mauboussin, 2001). In addition, individuals may experience fear of losing their dignity when they start to think about information that will reveal their own mistakes.

Individuals with confirmation bias only pay attention to information that confirms their own ideas and beliefs, and reject unverified interests and evidence. In terms of financial investments, the tendency of investors to focus on positive information about an investment, ignore or reject negative information is known as the confirmation tendency. This may lead the investor to reject evidence that the screening criteria used to analyze investments are inaccurate or incomplete. In addition, focusing only on positive information about investments can lead to overconfidence in the investment and concentration of a certain investment in the portfolio.

The way to minimize potential investment errors due to confirmation bias is to carefully examine and analyze information that seems to contradict previous beliefs and ideas. While doing this, it is necessary to work consciously and to examine this information with different analysis methods in order to seek and find this new information that does not confirm the existing ideas.

Representative Bias

The representational bias is the tendency of the individual to evaluate the object in question according to this focal point, focusing on how much it resembles something else, rather than using the actual probabilities of an object. However, the understanding of decision-making based only on similarities and representation can cause individuals to make serious mistakes. The representation and perception of the situation may lead to ignoring the factors that are actually effective by taking the situation away from its essence (Taffler, 2002). An investor with a representative bias puts too much emphasis on new information when setting his expectations. A newcomer can build grand strategies based on a little knowledge.

Barberis et al. (1998) define the representativeness bias as the tendency of investors to give excessive weight to the last, most salient elements when making their judgments. In this sense, the representation bias can be considered as an investor who has to make a decision about the financial asset, taking into account the latest performance of this financial asset.

In order to minimize the investment errors that may be caused by the representation bias, the investor must first categorize the new information correctly. If there is misclassified information, the investor should step back and look for the real category. It should then reasonably determine the weight of the effect of that information on their expectations.

Illusion of Control

The illusion of control is individuals' belief that they can influence outcomes that they cannot control. According to Shefrin (2007), the illusion of control is defined as the tendency of people to believe that they can control and influence outcomes that may actually have no effect on them. Especially when it comes to a situation where people have been successful before, they tend to have the illusion of control if they have a lot of knowledge about the subject or if the subject is familiar to them. (Montier, 2007).

Individuals with the illusion of control bias think they have more control over the consequences of their decisions than they actually do. Such an illusion of control over an investment can lead to over-trading, with accompanying excessive trading costs. In addition, this bias can lead to less diversified portfolios and the high risk they will create. The way investors can protect themselves from the investment mistakes that the tendency to illusion of control will create depends on revealing the true complexity of the investment. Investors should be encouraged to seek the opinions of others. They should also keep records of their transactions, so that they can easily analyze transactions as well as their transactions. Thus, they can see the results and successes of their investment decisions more clearly.

One of the negative reflections of the illusion of control bias is that it causes the investor and consumer to be overconfident in this tendency. In particular, if the investor has made a successful investment decision in the past or has a successful business life, he may be overconfident that his new and future investments will also be successful.

Hindsight Bias

According to Pompian (2012), past opinion bias is a difficult bias to measure because people are rarely aware that they have this bias. That's why very few people can take this test and admit to being influenced by the "I knew it all along" behavior. Even people who have reason to believe they will objectively be harmed by past opinion bias are unlikely to admit it to themselves.

Past opinion bias leads people to exaggerate their beliefs before the event occurs and supports the view that human cognition tends to be conservative (Bülbul, 2008). In addition, this bias will trigger the tendency to overconfidence, as it leads people to know the outcome beforehand. The overconfidence it gives to investors and consumers can lead to a false sense of confidence when making a purchase or investment decision. This will show itself in the form of excessive risk taking. It can also be considered along with the tendency to think that you already know the outcome. Past opinion bias also affects predictions about the future.

Mental Accounting Bias

In its most basic sense, we can call it "mental accounting" that we spend our money according to different categories that we have created entirely in our minds. Although we often think that it facilitates our decisions about consumption and investment, in fact, it often causes us to make mistakes.

Goldberg and Von Nitzsch (2001) explain mental accounting with the following example. According to the example, there are two situations.

Scenario 1: You bought a ticket for a concert by paying \$150. When you came to the entrance on the day of the concert, you realized that you lost your ticket. Would you buy a new ticket by paying \$150 at the ticket office?

Scenario 2: You have booked a \$150 ticket to a concert, but have not yet paid for it. When you came to the entrance on the day of the concert, you realized that you lost \$150 in your wallet. Would you buy a new ticket from the ticket office?

When the above two cases are examined carefully, it is seen that both cases are the same. In both cases, the loss is \$150. However, it is seen that individuals hesitate to buy a ticket again in the first case, whereas in the second case they pay \$150 for a new ticket. In the first case, in mental accounting, the individual has already set aside \$150 for the concert and does not want to buy a new ticket again when they lose the ticket. However, in the second case, a ticket for the concert has not been bought yet, according to the accounting record made in the mind. Therefore, individuals preferred to buy a new ticket. Although the loss was the same in both cases, the results were different. Pompian (2012) explains this situation as follows: Mental accounting bias causes people to see a total cost of \$300 in the first scenario, two tickets and a cost of \$150 for each ticket. On the other hand, most people somehow consider separately the \$150 cash loss plus the \$150 ticket price in the second scenario. Mentally these are debited in two separate accounts. In other words, \$300 is not debited in a single account. Either way, the concert ticket would undoubtedly cost \$300.

Although investment and consumption decisions made under the influence of mental accounting bias are considered correctly by individuals, they can be misleading and cause negative results to be experienced because they are placed in different categories while planning in the mind.

Anchoring and Adjustment Bias

When individuals make an estimation, especially under uncertainty, they usually act from a reference point, and this reference point is usually a numerical value determined by the individual himself based on his previous experiences. There is a tendency to be tied to the reference point in financial investment decisions. It is also known as anchoring and straightening in various sources (Güngör, 2018).

The brain's choice of reference point is important because it determines whether we feel the joy of a win or the sadness of a loss. At the same time, the reference point determined by the investor may change over time. For example, not selling an investment that will make a profit of 1,000 TL after the purchase price and then selling it on the day it makes a profit of 500 TL may upset the investor as if it were a loss. The reason for this is loss of profit. In other words, the first reference point of the investor is the purchase cost, while the second reference point is the profit of 1,000 TL. Therefore, although it has made a profit of 500 TL according to the first reference point, it has lost 500 TL according to the second reference point (Nofsinger, 2012; translated; Gazel, 2014).

Sometimes the reference point that individuals choose may also depend on the ranking of the alternatives presented to them. In a study by Tversky and Kahneman in 1974, they conducted an experiment on people's choice of reference point. According to this experiment, two groups of people (2x3x4x5x6x7x8) were asked to predict the outcome of the procedure, while the other group was asked the same question (8x7x6x5x4x3x2). As a result, the average of the predictions of the first group was found to be 512, and the average of the predictions of the second group regarding the outcome was determined as 2.250. This experiment reveals that the people in the first group take the number 2 as a reference while making the estimation, and the people in the second group refer to the number 8, and it is important in terms of showing that the order in which the alternatives are presented to the individual is effective in choosing the reference point (Tversky & Kahneman, 1974).

Framing Bias

Framing is a concept about how a subject is presented to individuals, and this is effective in individuals' consumption and investment decisions. The reason why they give different answers to the same question according to the way they are asked is the framing bias.

For example; while restaurants offer “cheaper” prices during off-peak hours, they do not campaign for “increased prices” during peak times. Even if the prices are the same, people may spend more at off-peak times, thinking that prices are cheaper anyway, rather than paying more during peak times (Ritter, 2003). This issue is a good example of how people shape their behavior according to the way the alternatives are presented.

Consumers and investors find it difficult to make decisions when they are not sure of all the facts in the market or when there are many unknown factors. Thus, in such cases, they are more likely to be affected by framing bias.

Availability Bias

Qawi (2010) interprets the presence bias as an event that is more recent and considered to be relatively important will affect decision making more. Presence bias concerns access to information, its classification, experiences, and resonance. Therefore, individuals will classify the information they can access most easily according to their own experiences and make their decisions in a way that is compatible with both their own personalities and those who think like them.

People with a presence bias tend to assume that an event is more likely to happen based on how often it is seen or witnessed in their life. Because people with this tendency remember probabilities that are more likely to happen than possibilities that are difficult to imagine or realize.

Self-Attribution Bias

Individuals assume that their actions are correct and wait for their actions to be approved (Bülbul, 2008). Self-attribution bias is a concept that has been researched for a long time in psychology research and causes individuals to attribute success to their personal skills and failures to uncontrollable external factors (Hoffman & Post, 2014). A clear example of self-attribution bias is that a professional athlete with self-attribution bias blames his coach, referees, other teammates, or "bad luck" after a failed match (Zinn, 2013). From the point of view of consumers and investors, it can cause individuals to misinterpret the information they receive, depending on their abilities and self-confidence, and to attribute the resulting gain to themselves and the losses to external causes. From this point of view, self-attribution bias can be explained as attributing a successful result to the abilities and hunch that is within the individual's control area, and attributing an unsuccessful result to luck and other external factors, which are uncontrollable. In addition, the combination of self-attribution, self-exaggeration and self-protection biases contribute to the formation of overconfidence bias.

It is possible that an investor who attributes his success to his own abilities and his unsuccessful investment decisions to external factors that cannot be controlled by him, persists in this opinion even after a long time, causing him to take unnecessary risks by making a wrong decision.

Outcome Bias

Outcome bias appears to occur when people simply interpret the outcome without considering the actual quality of the decision. This bias is common in business, investment, sports and politics. In the left hemisphere of the brain, there is a region called the interpreter, which accepts anything as soon as it sees and effortlessly and creates a reason to explain it. This region creates a natural pattern about the subject and is oblivious to chance. This results in poor decision making. In order to manage this region of the brain, it will be useful to learn in advance how determinative luck can be on an issue, and if the effect of luck is high, it will be useful to try to focus on the decision process rather than the result (Mauboussin & Callahan, 2013).

Pumpin (2012), who defines outcome bias as individuals' tendency to make decisions on the basis of recent results when making a decision on any issue, states that investors with outcome bias only look at the outcome of successful or unsuccessful decisions made by investment advisors, and under which external factors the advisors make these decisions.

Regency Bias

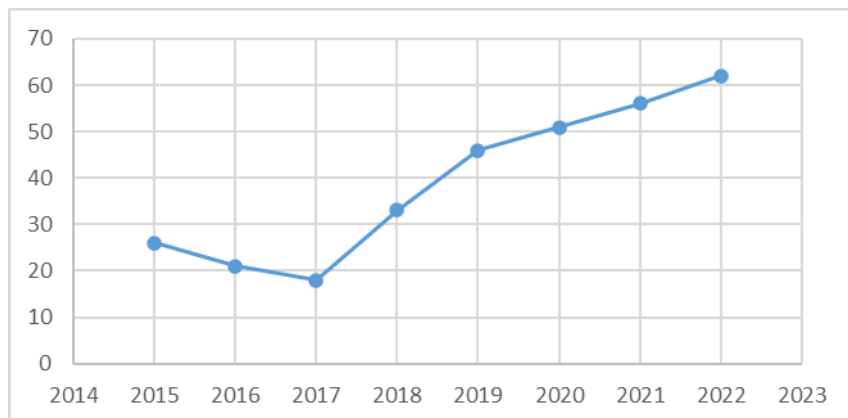
In experiments in psychology in which some meaningless words, pictures, or other items were shown, participants were found to remember items at the beginning and end of the list more than items in the middle of the list. The fact that the items at the beginning of the list are remembered more is called the priority tendency, and the items at the end of the list are called the recency tendency (Reed et al. 1991).

In finance and marketing science, the fact that consumers and investors are more affected by the results of their most recent transaction evokes this trend. Recent events are recalled from short-term memory and provide a memory advantage over information recalled from long-term memory. However, this trend may also be a precursor to other trends. Kahneman and Tversky (1973) state that people generally try to predict the future by focusing on the recent past, and they think less likely that these events may have happened by chance.

METHODS AND RESULTS

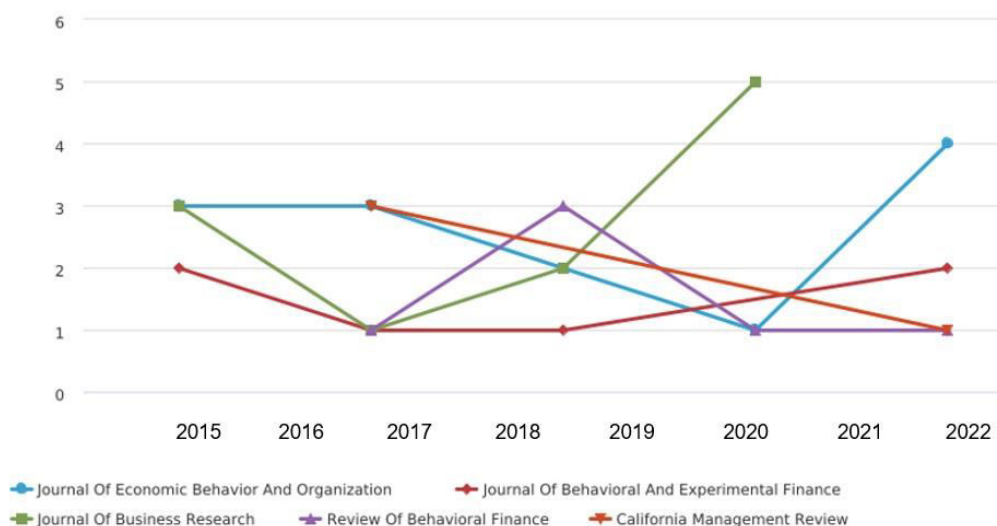
Due to the stated importance of cognitive biases in economic decisions, thirteen different cognitive biases are discussed from the perspectives of finance and marketing disciplines within the scope of this study. In this context, two national and international databases (Web of Science and Scopus) were scanned using the keywords "cognitive biases, finance, marketing". In the sampling, only the studies published between 2015 and 2020, which is the time period when the relevant literature started to rise rapidly, were included in the research. "Business, Management and Accounting" and "Economics, Econometrics and Finance" fields have been included in order to focus the search results only on Business and its sub-branches by separating the results from Psychology and related literature, which is the origin of cognitive biases. Finally, only the studies that were in article format and written in English were separated and the final sample was formed. A total of 313 articles were accessed through Scopus and Web of Science databases within the framework of the specified restrictions.

When the data obtained are examined, it is seen that a total of 313 studies focusing on cognitive biases entered an increasing trend as of 2017 (Graph 1). This is important in terms of demonstrating that the interest of both disciplines on the subject has increased.



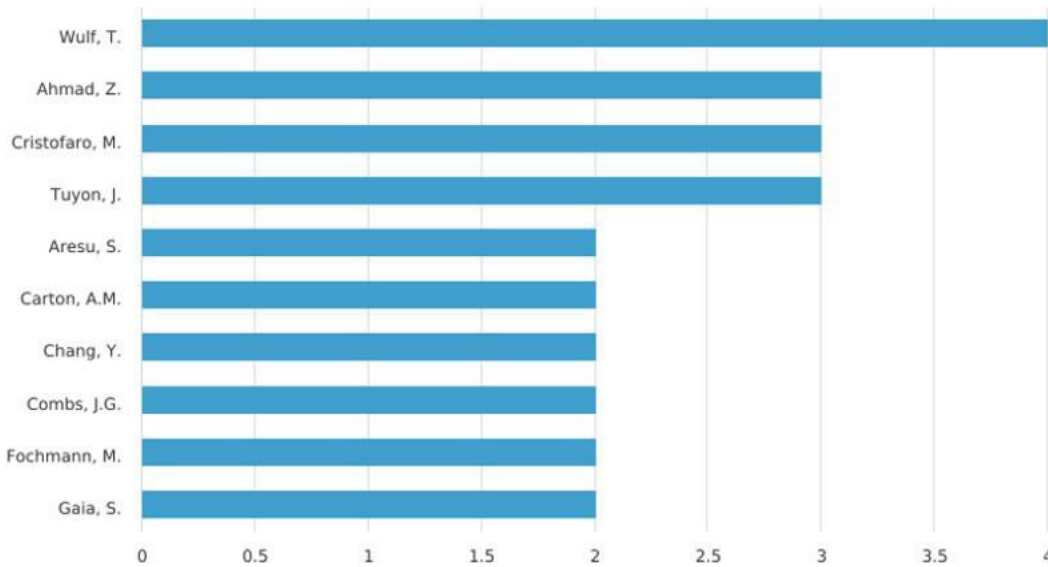
Graph 1. Distribution Of Studies On Cognitive Biases By Years

The second evaluation of the analysis was carried out to determine which journals published studies focusing on cognitive biases in finance and marketing in the relevant time period. In this context, the journals that most frequently include studies on the subject are; Journal of Economic Behavior and Organization, Journal of Behavioral and Experimental Finance, Journal of Business Research, Review of Behavioral Finance, and California Management Review. As can be seen in Graph 2, studies on cognitive biases in finance and marketing by journals called Journal of Business Research and Journal of Economic Behavior and Organization show an increasing trend.



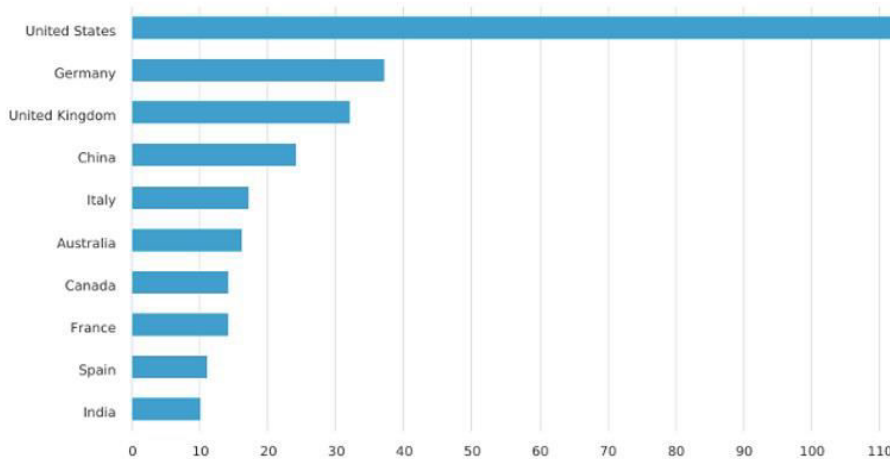
Graph 2. Distribution Of Studies On Cognitive Biases By Journals

After the frequency analysis conducted to reach researchers focusing on cognitive biases in both disciplines, it was seen that Torsten Wulf, an academician of the University of Hagen Department of Economics, had the most research with 4 studies. He is followed by Zamri Ahmad, a faculty member in Finance at Universiti Sains Malaysia, Matteo Cristofaro from University of Rome Tor Vergata, and Jasman Tuyon from Universiti Teknologi Mara with three studies each (Graph 3).



Graph 3. Distribution Of Studies On Cognitive Biases By Authors

When the distribution of the studies reached according to the countries they belong to is examined, it is seen that the United States of America is in the lead with a significant difference. It is followed by Germany, England and China (Graph 4).



Graph 4. Distribution Of Studies On Cognitive Biases By Country

After the frequency analyzes for the identifiers of the studies forming the sample, bibliographic analysis and visualization steps were carried out. In this direction, 313 articles constituting the sample were transferred to the VOSviewer program through the Endnote software.

With VOSviewer, 1341 keywords repeated at least 3 times were determined in the abstract, keywords and titles of the studies. These keywords were reduced to 111 to meet the threshold value in line with the main purpose of the research. 111 keywords were collected in 15 clusters in line with the strength of the relationship between them. It has been determined that there are a total of 330 connections between these components and they are visualized in line with their strengths.

The heat map obtained with VOSviewer is given in Figure 1. When we look at the density map, it is seen that keywords such as risk perception, risk assessment, framing heuristic, behavioral economics, behavioral finance, cognitive heuristics, gambling are directly related to economics and finance. In addition, it has been determined that the density of these words is higher than the others.

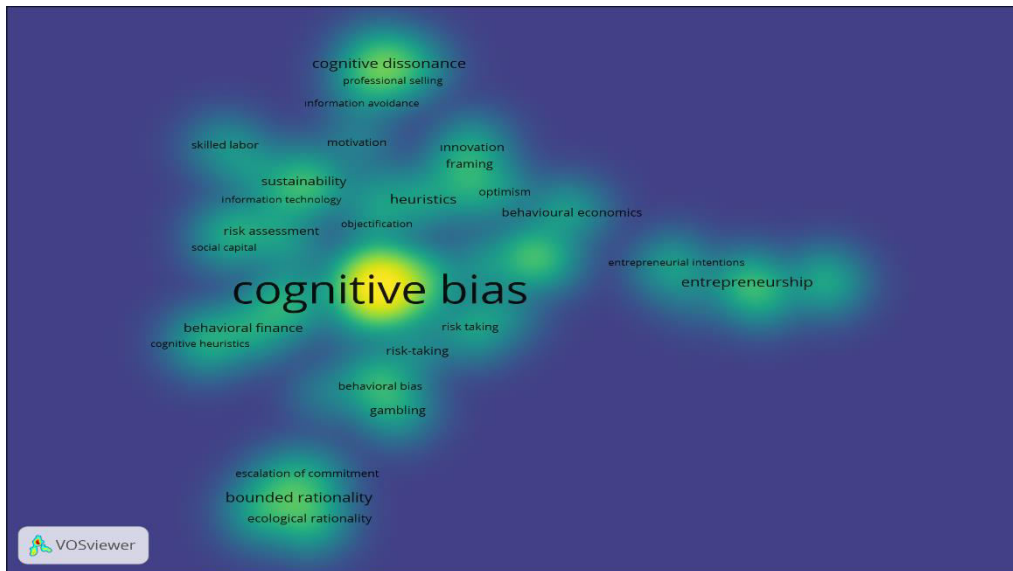


Figure 1. The Density Map Of Studies On Cognitive Biases

The results of the relationship analysis revealing the interaction between cognitive biases and other variables for the studies that make up the sample are given in Figure 2. The results of this analysis reveal that finance and especially behavioral finance studies are mainly examined with cognitive biases.

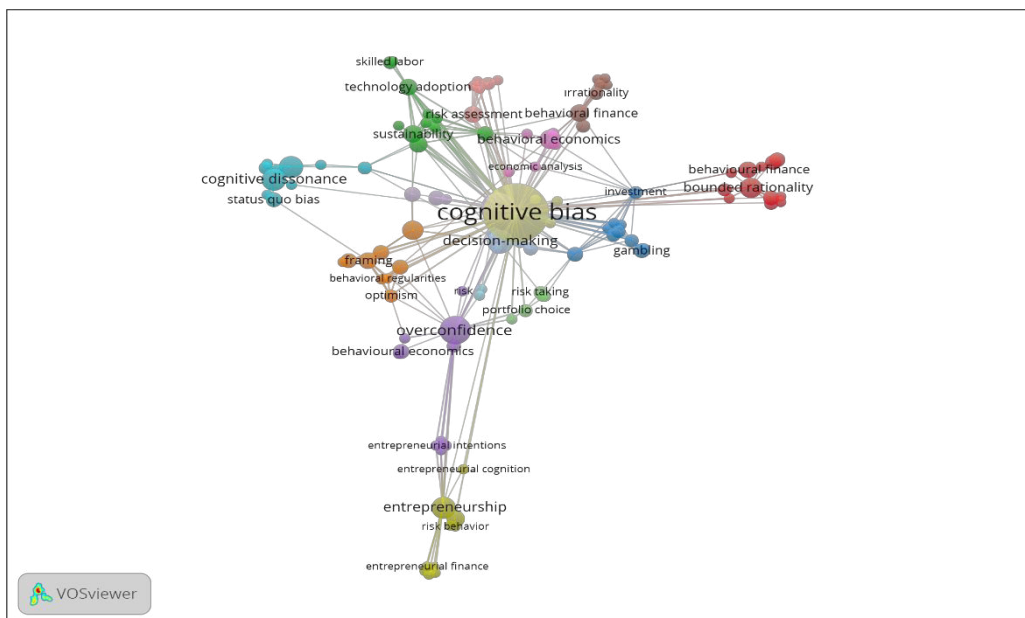


Figure 2. Relationship Map Of Studies On Cognitive Biases

CONCLUSION AND EVALUATION

Cognitive biases refer to systematic errors in judgment and decision making caused by various cognitive and emotional factors. This phenomenon has been extensively studied in psychology, neuroscience, and economics. Especially since the 2010s, it is also seen that the interaction with different variables in the marketing and finance literature has been investigated and its effects on the investor and the consumer have been revealed.

Cognitive biases in finance are frequently discussed issues as they can lead to wrong investment decisions and have the power to affect the accuracy of financial forecasts. In marketing, on the other hand, the determinant of cognitive biases on consumer behavior is examined and evaluated on different subjects from purchasing decisions to customer satisfaction, from brand evaluations to their effects on marketing communication.

As stated, cognitive biases refer to the mental tendencies of the human being, which is the focus of both disciplines, and the systematic errors they cause. Considering the intense interest of both branches of science on cognitive factors in the "decision-making" process in general, including purchasing and investment, the importance of biases that directly and continuously affect/shape the process is revealed. In proportion to this effect size, it is seen that the studies on the concept in the marketing and finance literature are increasing. However, it has been determined that the researches carried out on the subject in our country are quite limited compared to other countries.

In this study, it is aimed to analyze the studies published and indexed in two important international databases since 2015, the time period when cognitive biases started to come to the fore in the context of economy and business. In

this context, all studies published in the time period related to the criterion created were examined and finally 313 studies were accessed. The most important finding revealed as a result of the analyzes made for this sample and the bibliographic data visualization study is that cognitive biases are studied with a significant intensity in the field of finance. Although these biases are also examined in studies on marketing and, in particular, consumer behavior, it is seen that the studies in the field of finance have an overwhelming majority. From the perspective of investor behavior from the perspective of finance and economy, it is seen that it is extremely important for the literature to focus on investor's biases and their irrational behaviors and decisions due to these biases. The results obtained show that due to this importance, the studies in the field have increased with a significant acceleration.

Another important finding is that cognitive biases are mostly researched together with the "risk" phenomenon in both marketing and finance. Most of the studies conducted in this context are structured to focus on the relationship between investor and consumer behavior, perceived risk and cognitive biases that individuals have.

As a result, it is seen that cognitive biases are important factors that need to be examined in depth for both disciplines due to the important determinant of human behavior in the roles of investors and consumers. Besides, it is noteworthy to adapt the obtained outputs to practice in terms of bringing different perspectives to both fields of science. In this direction, it is thought that evaluating different types of cognitive biases together with various variables in future studies and examining them with quantitative research to be developed in this context has the potential to contribute to the field.

REFERENCES

- Athur, A. D. Effect of Behavioral Biases on Investment Decisions of Individual Investor in Kenya. A Research Project for the Requirements of Master of Science in Finance Degree, School of Business, University of Nairobi, 2014
- Barberis, N., Shleifer, A. & Vishny, R. A Model of Investor Sentiment. *Journal of Financial Economics*, 49, 307-343, 1998
- Bülbül, B. Risk ve Getiri Kavramlarına Farklı Bir Yaklaşım: Davranışsal Finans ve İMKB Üzerine Bir Uygulama. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2008
- Byren, A. & Utkus S. P. Behavioral Finance: Understanding How the Mind Can Help or Hinder Investment Success. Vanguard Aronson E., the Social Animal, New York, W.H. Freeman Company, 1992
- Curtis, G. (2004). Modern Portfolio Theory and Behavioral Finance. *The Journal of Wealth Management*, 7(2), 16-22.
- Goldberg, J. & Von Nitzsch, R. Behavioral Finance. John Wiley & Sons Ltd, 2001
- Hoofman, A. O. I. & Post, T. Self-attribution bias in consumer financial decision-making: How investment returns affect individuals' belief in skill. *Journal of Behavioral and Experimental Economics* 52, 23–28, 2014
- Kahneman, D. & Tversky A. On The Psychology of Prediction. *Psychological Review*, 80, Pp.237-251, 1973
- Kahneman, D. & Tversky, A. Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases. *Science*, New Series, Vol. 185, No. 4157, 1124-1131, 1974
- Mauboussin, M. J. & Callahan, D. Outcome Bias and the Interpreter How Our Minds Confuse Skill and Luck. *Global Financial Strategies*, Global Financial Strategies, 2013
- Montier, J. Behavioural Finance: Insights into Irrational Minds and Markets. Hoboken: England, 2002
- Montier, J. Behavioral Investing: A Practitioners Guide To Applying Behavioral Finance. John Wiley and Sons, London, 2007
- Nofsinger, J. The Psychology of Investing (Pearson Series in Finance). 3th Edition”, 2011 Çeviren; Gazel, Sümeyra. “Davranışsal Finans; Psikolojik Eşik ve Ön yargılar”, Detay Yayıncılık, 2014
- Qawi, R. B. Behavioral Finance: Is Investor Psyche Driving Market Performance? *The IUP Journal of Behavioral Finance*, Vol. VII, No. 4, pp. 7-19, December 2010
- Pompian, M. Behavioral Finance and Wealth Management; How To Build Investment Strategies That Account For Investor Bias. John Wiley&Sons, Inc., Second Edition, New Jersey, 2012
- Rappaport, A. & Mauboussin, M. J. Pitfalls to Avoid. Working Paper. S.5-12, 2001
- Reed, P., Chih-Ta, T., Aggleton, J.P. & Rawlins, J. N. P. Primacy, Recency, and the von Restorff Effect in Rats' Nonspatial Recognition Memory. *Journal of Experimental Psychology Animal Behavior Processes*, Vol. 17, No. 1, 36-44, 1991

- Ritter, J. R. Behavioral Finance. Pasific-Basin Finance Journal, Vol. 11, No: 4, 429-437, 2003
- Shefrin, H. Behavioral Corporate Finance. Decisions that Create Value. McGraw- Hill/Irwin. New York, 2007
- Shiller, R. J. (1992). Market Volatility and Investor Behavior. American Economic Review (Vol. 80(2), pp. 58–62)
- Taffler, R. J. What Can We Learn From Behavioral Finance? Credit Control, No: 23, 14-16, 2002
- Veeraraghavan, K. Role of Behavioural Finance-A Study. International Journal of Enterprise and Innovation Management Studies, Vol. 1 No. 3, 109-112, 2010
- Wasserman, J. D. & Bracken, B. A. Psychometric Characteristics of Assessment Procedures, Handbook of Psychology. Editor: Irving B. Weiner, 2003
- Zindel, M. L.. Zindel, Thilo. Quirino, “Cognitive Bias and their Implications on the Financial Market”, International Journal of Engineering & Technology IJET-IJENS Vol:14 No:03, 2014
- Zinn, J. Self-Attribution Bias and Consumption. Munich Personal RePEc Archive, 2013

İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Korkularına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Teachers' Views on Fear of School in Primary School First Grade Students

ÖZET

Bu araştırma ilkokul 1. sınıfa başlayan öğrencilerin okul korkularına dair öğretmen görüşlerini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Okula yeni başlayan öğrencilerde çeşitli uyum problemleri gözlemlenmektedir. Ev ortamından okul ortamına geçişin yaşandığı ilkokul 1. sınıf döneminde öğrenciler fiziksel, sosyal ve ruhsal anlamda değişim ve gelişim gösterip okul öncesi dönemine göre farklı gereksinimlere ihtiyaç duymaktadırlar. Ailenin çocuk üzerindeki etkisinin yanında öğretmen, arkadaş gibi diğer kişiler de çocuğun gelişiminde önemli etkilere sahip olmaktadır. Tam da bu dönemde çocukların belli bir kısmında okul korkusu gelişmektedir.

Araştırmaya, okul korkusu yaşamış öğrencisi olan ve Tokat ilinde görev yapan 20 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış form kullanılmıştır. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul korkusunun tipik belirtileri ağlama, aileden ayrılamama, içe kapanıklık, kendini güvende hissetmeme ve okul kültürüne yabancılaşma. Okul korkusu yaşayan öğrenci velilerinde en fazla görülen yanlış tutum ve davranış sınıfta beklemedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 17'si okul korkusu yaşayan öğrencilerin sınıf iklimini olumsuz etkilediğini söylemiştir. Okul korkusu yaşayan öğrencilerin çoğunluğunun sosyal ilişkilerinin ve akademik başarılarının orta düzeyde oldukları görülmüştür. Katılımcı sınıf öğretmenleri okul korkusu yaşayan öğrencilerine yönelik korkularını yenebilmeleri için güven verici konuşma yaptıklarını, eğlenceli etkinlikler hazırladıklarını belirtmişlerdir. Okul korkusunun en büyük nedenleri sosyal iletişim beceri eksikliği, aileye aşırı bağlılık, okula karşı önyargı, okul öncesi eğitim almama, öğrencilerde sorumluluk bilincinin gelişmemesi, olarak sıralanabilir.

Anahtar Kelimeler:Birinci Sınıf, Fobi, Güvenli Bağlanma




ABSTRACT

This research was carried out to investigate the opinions of teachers about school fears of students starting the 1st grade of primary school. Various adjustment problems are observed in students who have just started school. In the first grade period of primary school, where the transition from home environment to school environment is experienced, students show physical, social and spiritual changes and development and need different needs compared to the pre-school period. Although the influence of the family continues, other people such as teachers and friends also have important effects on the development of the child. It is precisely during this period that a certain part of children develop fear of school. Twenty classroom teachers working in the province of Tokat, who have students experienced school phobias participated in the research. A structured form was used as a data collection tool in the research. The data were analyzed by content analysis. According to the results of the research, typical symptoms of school phobia are crying, not being able to leave the family, introversion, feeling unsafe and being unfamiliar with the school culture. The most common wrong attitude and behavior in parents of students who have school fear is waiting in the classroom. Seventeen of the teachers who participated in the study said that students with school phobia negatively affect the classroom climate. It has been observed that the majority of students who have school phobia have moderate social relations and academic achievements. Participating classroom teachers stated that they gave reassuring speeches and prepared fun activities so that they could overcome their fears towards their students who have school phobia. The biggest reasons for school phobia can be listed as lack of social communication skills, excessive attachment to family, prejudice against school, not experiencing pre-school education, and lack of awareness of responsibility in students.

Keywords:First Grade, Phobia, Secure Attachment

GİRİŞ

Ev ortamından dış dünyaya, okul ortamına geçişin yaşandığı ilkokul 1. sınıf döneminde öğrenciler fiziksel, sosyal ve ruhsal anlamda değişim ve gelişim gösterip okul öncesi döneminden farklı gereksinimlere ihtiyaç duymaktadırlar. Ailenin etkisi sürmekle beraber artık öğretmen, arkadaş gibi diğer kişiler de çocuğun gelişiminde önemli etkilere sahip olmaktadır. Tam da bu dönemde çocukların belli bir kısmında okul korkusu gelişmektedir. Okul korkusunun belirtileri karın ağrısı, sıkılma, baş ağrısı, mide bulantısı, sinirlilik, ağlama, uykusuzluk, saldırganlık, iştahsızlık olarak sıralanabilir (Bahalı, 2008). Okul korkusunun oluşumunu etkileyen çeşitli etmenler vardır. En önemlisi

Süleyman Şahin¹ 
Zafer Kılıç² 
Eyüp Yanbakar³ 

How to Cite This Article

Şahin, S., Kılıç, Z. & Yanbakar, E. (2023). "İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Korkularına İlişkin Öğretmen Görüşleri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:46; pp:2225-2236. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNALS.68462>

Arrival: 19 December 2022
Published: 28 February 2023

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

¹⁻³ Okul Müdürü., MEB, Tokat, Türkiye

² Okul Müdür Yardımcısı., MEB, Turhal-Tokat, Türkiye

patolojik anne-çocuk veya aile-çocuk ilişkisidir (Bahalı ve Yolga Tahiroğlu, 2010). Okul korkusu kimi zaman okula bağlı sebeplerden de kaynaklanmaktadır. Bunun en büyük sebebi ise arkadaş baskısı, özel öğrenme güçlüğü, dikkat dağınıklığı, asosyal ilişkiler ya da akademik başarısızlık olabilir. (Bahalı ve Tahiroğlu, 2010; Yaşar ve Yaşar, 2010).

Kimi zaman birleştirilmiş sınıflı köy okullarında görev yapan, kimi zaman ise sınıf mevcutlarının çok kalabalık olması ve çoğu okulda rehber öğretmen bulunmaması sebebiyle öğretmenler bu tip durumlara nasıl müdahale edeceğini bilememektedirler. Öğrencinin yaşadığı okul korkusunun gerçek sebebi bilinmeden yapılan hatalı müdahaleler korku davranışını pekiştirmektedir. Çünkü okul korkusunun nedeni bezen ruhsal bozuklukların bir göstergesidir ve kalıcı sonuçları olabilir. Çocuklar anne babalarından ayrıldığında onların başına bir şeyler geleceği düşüncesiyle endişelenmekte ya da çocuk, anne babasının onu terk edeceğini düşünmektedir (Yavuzer, 2000). Okul korkusu her zaman psikolojik etmenlerden kaynaklanmamaktadır. Sert mizaçlı öğretmenler, öğrencilerin okul öncesi eğitim almaması, aileye aşırı düşkünlük, küçük kardeşin evde anne ile yalnız kalacağı düşüncesi okul korkusunu tetiklemektedir (Büküşoğlu vd., 2001). Bu durum öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyal yaşantısını doğrudan etkilemektedir (Özcan ve Aysev, 2009). Ama önemli olan korkunun nedeninin belirlenip doğru ve tutarlı bir şekilde çözüm önerilerinin uygulanmasıdır.

Okul korkusunun ilerlemiş boyutu olan okul fobisi çocuk-aile-okul problemi olarak görülmektedir (Aktan, 2015). Çocukların okula giderken ki yaşadıkları güçlükler, ayrılık anksiyetesi bozukluğu, okul korkusu, okul reddi ya da anksiyöz okul reddi gibi terimlerle adlandırılmaktadır (Bahalı ve Tahiroğlu, 2010). Yine okul korkusu ile ilgili önemli diğer bir husus da korkunun öğrencilerde şartlanma yolu ile kazanılmış olmasıdır (Aktan, 2015). Okul reddi, genellikle çocukların okula gitmeyi istememesi, okulda derslerine devam etmeyip okuldan izinsiz ayrılması, okul günlerinde psikosomatik şikâyetlerin oluşması ya da öfke patlamaları gibi davranış problemlerinin olması, okula gitmektense ona bakım veren kişiyle evde kalmayı tercih etmesi şekillerinde görülebilir. Bu sorun genellikle öğrencilerde sürekli devamsızlıklarla sonuçlanır (Özcan ve Aysev, 2009).

Öğrenciler okul korkusunu genellikle sınavda başarısızlık, sınırlı bir öğretmen, akran zorbalığı gibi yüzeysel bir sebeple açıklamaya çalışabilir. Bu durumlar bazen doğruluk payına sahiptir ama genelde bu korkunun kaynağında, duygusal ilişki kurduğu bireyin veya kendisinin başına bir şey gelmesi ve kendisi için çok önemli olan bu kişiyi kaybetme endişesi vardır (Tüzün ve Sayar, 2006). Çocukların anne babalarına güvenli bağlanması, ilerleyen yaşlarında karşılaşılabileceği sorunlarla mücadele etme becerisini artıracaktır (Sümer ve Şendağ 2009). Her ne kadar okul korkusunun sebepleri aileye dayansa da çözüm yolu öğretmenlerden geçmektedir. Okul korkusunun sebebinin doğru olarak belirlenmesi sorunun çözümünü kolaylaştıracaktır. Öğretmenler eğitim-öğretim sürecinin tek sorumlusu olarak görüldüğü için onlara büyük görevler düşmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin duygularını anlamaları, onlarla iletişim kurmaları, onlara yaklaşımları, şefkat gösteren rollerde olması gerekmektedir. Deneyimli, kıdemi fazla olan öğretmenlerin yaşantılarının da fazla oluşu sorunları çözmeye daha etkili olabilmektedir. Öğretmenin veliler ile iyi iletişimi, öğrencilerin okul öncesi eğitim alması, okula karşı pozitif bakış açısı öğrencilerin okul korkularını yenmesine katkı sağlayacaktır. Ebeveynlerin öğrencilik dönemlerinde yaşadığı okula dair olumsuz yaşantılarını çocuklarına anlatmaları, öğrencinin okul korkusu yaşadığında velilerin çocuklarını okula göndermemesi ya da okula gönderebilmek için onları maddiyatla ödüllendirmesi, ebeveynlerin çocuklarına verdikleri sözleri tutmamaları ve onların güvenini sarsıcı davranışlar sergilemeleri okul korkusu yaşayan öğrencilerde ailelerce yapılmaması gereken bazı davranışlardır. Okul korkusunun asıl sebebi okul ya da öğretmen değildir. Çocukların ruh sağlığını derinden etkileyebilecek olan bu korku ciddiye alınmalı ruh sağlığı uzmanları, aile ve öğretmen iş birliği ile çözümlenmelidir.

Bu araştırma ilkökul 1. sınıfa başlayan öğrencilerin okula ait korkularına dair öğretmen görüşlerini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Literatür incelendiğinde ilkökul 1. sınıf öğrencilerine yönelik böyle bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Her yıl eylül ayı ile birlikte okula yeni başlayan öğrencilerde çeşitli uyum problemleri gözlemlenmektedir. Bunun başlıca sebebi öğrencilerde gözlemlenen ayrılık kaygısıdır. Bu sürecin öğrencilerin akademik becerilerini de etkilediği düşünülmektedir. Kimi zaman sınıf öğretmenleri de bu problemi çözmekte zorluklar yaşamaktadır. Araştırmanın alt problemleri aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

1. Okul korkusu yaşayan öğrencilerin tutum ve davranışları nelerdir?
2. Okul korkusu yaşayan öğrenci velilerinin yanlış tutum ve davranışları nelerdir?
3. Okul korkusu yaşayan öğrenciler sınıf iklimini nasıl etkiler?
4. Okul korkusu yaşayan öğrencilerin sosyal ilişkileri ve akademik başarıları nasıldır?
5. Okul korkusu yaşayan bir öğrencinin bu korkusunu yenebilmesi için ne tür tedbirler alınabilir?
6. Okul korkusunun nedenleri nelerdir?
7. Okul korkusu yaşayan öğrenci ailelerine ne gibi tavsiyeler verilebilir?

Çoğu ilkökulda yönetmelik gereği rehberlik öğretmeni olmaması sebebiyle öğrencilerde yaşanan okul korkusu ile sınıf öğretmenleri tek başlarına mücadele etmek zorunda kalmaktadır (MEB, 2001). Yapılan araştırma ile okul

korkusu yaşayan ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin tutum ve davranışları, okul korkusu yaşayan öğrenci velilerinde öğrenciye yönelik yanlış tutum ve davranışlar, okul korkusu yaşayan öğrencilerin sınıf iklimine etkisi, okul korkusu yaşamış öğrencilerin ilerleyen dönemlerde sosyal ilişkileri ve akademik başarıları, okul korkusu yaşayan öğrencisi olan öğretmenlerin aldıkları tedbirler, okul korkusunun nedenleri ve öğretmenlerin okul korkusu yaşayan öğrenci ailelerine verdikleri tavsiyeler araştırılmıştır. Konu ile ilgili literatüre katkıda bulunulmaya çalışılacaktır. Araştırma sonuçlarının okul korkusu yaşayan öğrencisi olan sınıf öğretmenleri için yararlı olacağı düşünülmektedir. Kazanılan her öğrenci ile eğitim kalitesi artacak, öğrenciler arası sosyal bağlar güçlenecektir.

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, araştırma modeline göre çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni farkında olduğumuz ancak ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular, yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Çalışma Grubu

Çalışma 2021-2022 eğitim öğretim yılı birinci döneminde Tokat ilinde yapılmıştır. Çalışmanın örneklem grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi kullanılmış, Tokat ilinde görev yapan, 2020-2021 eğitim öğretim yılında 1. sınıf okuturken okul korkusu yaşamış öğrencisi olan öğretmenler araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubu gönüllülük esasına göre belirlenmiş ve Covid-19 pandemisi sebebiyle çalışma grubu 20 öğretmen ile sınırlandırılmıştır.

Tablo 1: Çalışma Grubundaki Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Yaşlara Göre Dağılımı	f	%
25-30 Yaş	2	10
31-35 Yaş	5	25
36-40 Yaş	8	40
41-45 Yaş	3	15
46-50 Yaş	0	0
51-55 Yaş	2	10
Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı	f	%
Kadın	14	70
Erkek	6	30
Çalışma Grubundaki Öğretmenlere İlişkin Kıdem Bilgileri	f	%
0-5 yıl	1	5
6-10 yıl	3	15
11-15 yıl	9	45
16 yıl ve üzeri	7	35
Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Eğitim Kademesi	f	%
Ön Lisans	1	5
Lisans	16	80
Yüksek Lisans	3	15

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden açık uçlu yazılı anket tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubunun küçük olduğu nitel araştırmalarda zengin ve kapsamlı bilgi elde edebilmek için çoğunlukla görüşme tekniği kullanılır. Araştırmada görüşme formu hazırlanırken Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında görev yapan 4 alan uzmanından uzman görüşü alınmış ve bu görüşlere göre öğretmenlere yöneltilmek üzere 7 soruluk form düzenlenmiştir. Ayrıca kişisel verilere ait formda 4 soru bulunmaktadır. Araştırmaya katılanlar gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Görüşmelerde ses kaydı alınmamış olup sadece açık uçlu yazılı anket doldurulmuştur. Öğretmenlere dair özel bilgilere yer verilmemiş olup, katılımcılar Ö1, Ö2 gibi sembollerle kodlanmıştır. Açık uçlu yazılı anketler ile öğretmenlerden elde edilen görüşlerden ayrıntılı verilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırma grubunun yaş, cinsiyet, kıdem ve eğitim kademeleri açısından heterojen oluşunun, katılımcıların özel bilgilerine yer verilmemesinin ve isimlerinin kodlanmasının, gönüllülük esasına göre katılımların sağlanmasının, soruların hazırlanmasında uzman görüşü alınmasının; soruların araştırmanın amacına uygunluğunun, anlaşılabilirliğinin ve tutarlılığının araştırmanın geçerliliğini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Tokat ilinde 16 farklı okulda görev yapan ilkökul 1. sınıf okutan 20 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Katılımcılardan

yapılandırılmış form sorularına samimi cevaplar verilmesi istenmiştir. Katılımcılara araştırma dışında verilerin kimseyle paylaşılmayacağı söylenmiştir ayrıca katılımcıların ad, soyad, çalıştığı kurum gibi özel bilgileri alınmamıştır. Veriler pandemi sebebi ile yapılandırılmış form aracılığıyla toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen tüm veriler, içerik analizine tabii tutulmuştur. İçerik analizi bir ya da birden çok metinde yer alan kelimelerin, temaların, kavramların, deyimlerin, karakterlerin ya da cümlelerin ortak bir şekilde kodlarla sayısallaştırılarak ifade edilme yöntemidir (Kızıltepe, 2015). Öncelikle araştırma sonucunda elde edilen formlar kodlanmıştır (Ö1, Ö2 gibi). Kodlanan formlar araştırmacı tarafından içerik analizine tabi tutularak temalar oluşturulmuştur.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde çalışmada yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Okul Korkusu Yaşayan Öğrencilerde Öğretmenler Tarafından Gözlemlenen Tutum ve Davranışlar

Araştırmanın ilk sorusu olan “Okul korkusu yaşayan öğrencileriniz oldu mu? Olduysa bu öğrencilerde gözlemlediğiniz tutum ve davranışlar nelerdir?” sorusuna yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen tema, kategori, frekans dağılımları ve yüzdelik oranlarına ait bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur. Ankete katılan öğretmenler her öğrencide birden fazla davranış gözlemledikleri için toplamda 41 farklı davranış elde edilerek tabloya eklenmiştir.

Tablo 2: Okul Korkusu Yaşayan Öğrencilerde Öğretmenler Tarafından Gözlemlenen Tutum ve Davranışlar

Tema	Kategori	f	%
Öğrencilerde Gözlemlenen Tutum ve Davranışlar	Ağlama	16	39,02
	Aileden Ayrılamama veya Sınıfa Yalnız Girememe	9	21,95
	İç Kapanıklık, Kendini Güvende Hissetmeme	9	21,95
	Okula Gitmek İstememe veya Sınıfı Terk	5	12,20
	Okula Karşı Önyargı veya Okul Kültürüne Yabancılık	2	4,88

Tablo 2 incelendiğinde ankete katılan ve ilkokul 1. sınıf okutan sınıf öğretmenleri en çok beş kategoride sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre ankete katılan öğretmenlerden 16’sı öğrencilerde ağlama davranışı gözlemlediklerini belirtmiştir. Ö7 kodlu öğretmen “*Evet oldu. Genellikle anne babadan ayrılma ya da kendisine bakan kişiden ayrılma üzüntüsü, ağlama, sınıfı terk etme, bağırma gibi davranışları gözlemladim.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. 9 sınıf öğretmeni öğrencilerinin ailelerinden ayrılmadığını veya sınıfa yalnız giremediklerini belirtmiştir. Ö20 kodlu öğretmen “*Okul korkusundan ziyade ayrılık kaygısı olduğunu düşünüyorum ve ağlayarak ebeveynlerden ayrılmak istemiyorlar.*” diye görüş belirtmiştir. Yine ankete katılan 9 sınıf öğretmeni okul korkusu yaşayan 9 öğrencide iç kapanıklık, kendini güvende hissetmeme ve sıkılgan davranışlar sergilediğini söylemiştir. Ö18 kodlu öğretmen “*Okul korkusu yaşayan öğrencilerim oldu. Bu tür korkusu olan öğrencilerimin iç kapanık, asosyal ve iletişim becerilerinin zayıf olduğunu gözlemladim.*” diyerek görüşünü belirtmiştir. 4. kategoride ise öğretmenler okul korkusu gözlemledikleri 5 öğrencinin okula gitmek istemediğini ya da sınıfı terk etmeye çalıştığını belirtmiştir. Son kategoride ise 2 öğretmen öğrencilerinin okula karşı önyargılı davrandığını ve okul kültürüne yabancı olduklarını belirtmiştir.

Okul Korkusu Yaşayan Öğrencilerin Velilerinde Gözlemlenen Öğrenciye Yönelik Yanlış Tutum ve Davranışlar

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Okul korkusu yaşayan öğrencilerinizin velilerinde gözlemlediğiniz, öğrenciye yönelik yanlış tutum ve davranışlar var mıydı? Var ise nelerdir? Açıklar mısınız?” sorusuna yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen tema, kategori, frekans dağılımları ve yüzdelik oranlarına ait bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur. Ankete katılan öğretmenler her öğrencide birden fazla davranış gözlemledikleri için toplamda 27 farklı davranış gözlemlenmiştir.

Tablo 3: Okul Korkusu Yaşayan Öğrencilerin Velilerinde Gözlemlenen Öğrenciye Yönelik Yanlış Tutum ve Davranışlar

Tema	Kategori	f	%
Velilerde Gözlemlenen Yanlış Tutum ve Davranışlar	Sınıfta Bekleme veya Öğrenciyi Zorla Sınıfa Sokma	8	29,63
	Korku, Panik, Özgüven Eksikliği	6	22,22
	Otoriter Sert Tutum veya Çocuğun Her İstedğini Yapma	6	22,22
	Başka Öğrencileri Örnek Gösterme	2	7,41
	Ödül Vaat Etme	2	7,41
	Okula Ön Hazırlık Yapmama	2	7,41
	Yanlış Tutum Görmedim	1	3,70

Tablo 3 incelendiğinde ankete katılan katılımcıların 2. soru ile ilgili yedi farklı kategoride görüş bildirdiği görülmüştür. Buna göre katılımcı öğretmenlerin 8’i velilerin sınıfta beklediklerini ya da öğrencilerini zorla sınıfa sokmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Ö10 kodlu öğretmen “*Öğrenci ile birlikte sınıfa girmek istiyorlar, o yapamaz deyip yanında olmak ya da itekleyerek sınıfa götürüyorlar.*” diyerek görüşünü belirtmiştir. İkinci kategoride ise 6 sınıf öğretmeni öğrenci velilerinde korku, panik veya özgüven eksikliği gibi davranışlar gözlemlendiğini belirtmiştir.

Bu görüşte olan öğretmenlerden Ö18 kodlu öğretmen “Çoğunlukla bu tür veliler fazla kontrolcü bir anlayışa sahipler ve diğer çocuklara olan güvensizlik nedeniyle kendi çocuklarının akranlarıyla kaynaşmalarını engelleyen bir tutum sergiliyorlar.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Üçüncü kategoride yine 6 sınıf öğretmeni velilerde otoriter sert tutumlar gözlemlediklerini ve sorumluluk almaktan çekindiklerini belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak Ö18 kodlu öğretmen “Kimi öğrenciler ev ortamında şiddet gördükleri için özgüvenini kaybedebiliyor. Kimi veliler ise çocuklarının her istediğini yapıp onları her koşulda mutlu etmeye çalıştıkları için çocuklar veliye bağımlı büyüyor.” diyerek gözlemlerini belirtmiştir.

Katılımcı öğretmenlerden 2’si velilerin başka öğrencileri kendi çocuklarına örnek gösterdiklerini belirtmektedir. Bu bağlamda Ö14 kodlu öğretmen velilerin “Başka arkadaşların ağlıyor mu?” diye velilerden söylemler duyduğunu belirtmiştir. Beşinci kategoride ise 2 öğretmen öğrencilerin okulda durmaları halinde velilerinin pekiştirici verme vaadinde bulduklarını belirtmiştir. Ö16 kodlu öğretmen velilerin “Okulda durursan sana ...alırım gibi ödüllendirmeler” ile öğrencileri ikna etmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Altıncı kategoride ise yine 2 sınıf öğretmeni öğrencilerin ön hazırlık olmadan okula gönderildiğini belirtmiştir. Görüş belirten Ö17 kodlu öğretmen “Öğrenciyi okula hazırlama anlamında çalışmalar yapılmıyor. Öğrenci okul öncesinde bağımsız beceri geliştirilmeli, öğrenciye okul ve okulda yaşanacak durum ve ortamlar hakkında bilgi verilmeli.” diyerek görüş belirtmiştir. Ankete katılan bir öğretmen ise velilerde yanlış bir tutum görmediğini belirtmiştir.

Okul Korkusu Yaşayan Öğrencilerin Sınıf İklimine Etkisi

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “Okul korkusu yaşayan öğrencileriniz sınıf iklimini nasıl etkiledi? Açıklar mısınız?” sorusuna yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen tema, kategori, frekans dağılımları ve yüzdelik oranlarına ait bilgiler Tablo 4’de sunulmuştur. Ankete katılan öğretmenlerden 20 farklı görüş alınmıştır.

Tablo 4: Okul Korkusu Yaşayan Öğrencilerin Sınıf İklimine Etkisi

Tema	Kategori	f	%
Öğrenci Davranışlarının Sınıf İklimine Etkisi	Olumsuz Etkiledi	17	85
	Etkisi Yok	3	15

Tablo 4 incelendiğinde ankete katılarak 3. soru ile ilgili görüş bildiren sınıf öğretmenlerinin 2 farklı kategoride görüş bildirdiği görülmüştür. Buna göre katılımcı öğretmenlerin 17’si sınıf ikliminin okul korkusu yaşayan öğrencilerden olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Bu bağlamda Ö7 kodlu öğretmen “Diğer çocuklar da tedirgin oldu. Ondan etkilenip ağlayan ya da annesini isteyen oldu.” diye görüşünü belirtmiştir. Yine aynı soru ile ilgili Ö17 kodlu öğretmen “Okul korkusu olan öğrencinin olumsuz davranışlarından öncelikle sınıftaki diğer öğrenciler psikolojik olarak etkilendi. Sonra ağlama, sınıfa girmeme gibi davranışları başka öğrenciler de yapmaya başladı. Bu da ortamda kaosa sebep oldu.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenlerden 3 sınıf öğretmeni ise sınıf ikliminin olumsuz etkilenmediğini dile getirmiştir. Görüş bildiren Ö9 kodlu öğretmen “Sınıfa etkisi pek olmadı. Okula alışmakta sıkıntı yaşamayan öğrenciler okula alışmakta sıkıntı yaşayan öğrencilerin okul ortamına adapte olmasına bilakis katkı sağladı.” sözleriyle görüşünü aktarmıştır.

Okul Korkusu Yaşayan Öğrencilerin Sosyal İlişkileri ve Akademik Başarıları

Araştırmanın dördüncü sorusu olan “Okul korkusu yaşamış bir öğrencinin ilerleyen dönemlerde sosyal ilişkileri ve akademik başarısı nasıldı? Açıklar mısınız?” sorusuna yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen tema, kategori, frekans dağılımları ve yüzdelik oranlarına ait bilgiler Tablo 5’te sunulmuştur. Ankete katılan öğretmenlerden 20 farklı görüş alınmıştır.

Tablo 5: Okul Korkusu Yaşayan Öğrencilerin Sosyal İlişkileri ve Akademik Başarıları

Temalar	Kategori	f	%
Sosyal İlişkiler	Sosyal İlişkileri Normal	12	60
	Sosyal İlişkileri Daha İyi	5	25
	Sosyal İlişkileri Düşük	3	15
Akademik Başarı	Akademik Başarısı Normal	11	55
	Akademik Başarısı Daha İyi	4	20
	Akademik Başarısı Düşük	4	20
	Akademik Başarısı Öğrenciye Göre Değişiyor	1	5

Tablo 5 incelendiğinde ankete katılarak 4. soru ile ilgili görüş bildiren sınıf öğretmenlerinin 2 farklı temada ve 7 farklı kategoride görüş bildirdikleri görülmüştür. Buna göre katılımcı öğretmenlerin 12’si sosyal ilişkiler teması ile ilgili soruya öğrencilerinin sosyal davranışlarının normal olduğunu belirtmiştir. Bu konu ile ilgili olarak Ö6 kodlu öğretmen “Korku davranışı bittikten sonra sosyal ilişkileri ve başarısı normaleşti.” diyerek görüş belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerin 5’i ise öğrencilerinin sosyal ilişkilerinin daha iyi olduğunu belirtmiştir. Bu görüşte olan Ö20 kodlu öğretmen “Alištıktan sonra diğer çocukların aksine daha sosyal olduklarını ama başarı olarak akademik anlamda ve ders etkinliklerinde daha isteksiz olduklarını gözlemledim.” şeklinde görüşünü açıklamıştır. Sosyal ilişkiler temasında okul korkusu yaşayan öğrencilerin sosyal ilişkilerinin düşük olduğunu 3 sınıf öğretmeni belirtmiştir. Konu ile ilgili olarak Ö12 kodlu öğretmen “Bu çocukların uyum problemleri uzun zaman devam ediyor. Arkadaşlık ilişkileri de çok sağlıklı olmayabiliyor.” diyerek görüşünü beyan etmiştir.

Tabloya ait ikinci tema olan akademik başarı ile ilgili 11 sınıf öğretmeni öğrencilerinin akademik başarılarının normal olduğunu belirtmiştir. Bu görüşte olan Ö18 kodlu öğretmen “Okul kültürünü öğrendikçe, sınıf arkadaşlarının olumlu tutumu ile zamanla hem sosyal ilişkileri hem de sınıftaki başarısı olumlu anlamda gelişti.” diyerek düşüncelerini ifade etmiştir. Akademik başarı ile ilgili yöneltilen soruya 4 sınıf öğretmeni ise öğrencilerin akademik başarılarının okul korkularını yendikten sonra daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda Ö11 kodlu öğretmen “Sosyal ilişkileri ilk dönemin aksine çok güzeldi. Akademik olarak da oldukça başarılı oldular.” diyerek düşüncelerini belirtmiştir. Yine aynı soru ile ilgili 4 öğretmen ise öğrencilerinin okul korkusu yaşadıkdan sonra akademik başarılarının düşük olduğunu söylemiştir. Bu görüşte olan Ö4 kodlu öğretmen “Akademik başarı eğer ki korku devam ederse ilerleyen dönemlerde de düşük olmaktadır. Bu ayrıca sosyal ilişkileri de etkilemektedir.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Katılımcı 1 öğretmen ise akademik başarının öğrenciden öğrenciye değiştiğini belirtmiştir. Bu bağlamda Ö7 kodlu öğretmen “Okul korkusu yaşayan öğrencilerin sosyal problemlerinin aşıldığı, akademik başarılarının ise öğrenciden öğrenciye farklılık gösterdiğini söyleyebiliriz.” diyerek görüşünü açıklamıştır.

Okul Korkusu Yaşayan Öğrencilerin Okul Korkularını Yenebilmeleri İçin Öğretmenlerin Aldıkları Tedbirler

Araştırmanın beşinci sorusu olan “Okul korkusu yaşayan öğrencileriniz olduysa, onların bu korkularını yenebilmeleri için ne tür tedbirler aldınız? Açıklar mısınız?” sorusuna yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen tema, kategori, frekans dağılımları ve yüzdelik oranlarına ait bilgiler Tablo 6’da sunulmuştur. Ankete katılan 20 öğretmen öğrencilerindeki okul korkusunu yenebilmeleri için aldıkları toplamda 35 farklı tedbirden bahsetmişlerdir.

Tablo 6: Okul Korkusu Yaşayan Öğrencilerin Okul Korkularını Yenebilmeleri İçin Öğretmenlerin Aldıkları Tedbirler

Tema	Kategori	f	%
Öğretmenlerin Aldıkları Tedbirler	Güven Verici Konuşma ya da Güvenli Ortam Oluşturma	13	37,14
	Eğlenceli Etkinlikler ya da Eğitsel Oyunlar	11	31,43
	Aile ile İletişim	5	14,29
	Rehberlik Servisine Yönlendirme	3	8,57
	Öğrenciye Sorumluluk Verme	3	8,57

Tablo 6 incelendiğinde ankete katılarak 5. soru ile ilgili görüş bildiren öğretmenlerin 5 farklı kategoride görüş bildirdiği görülmektedir. Buna göre katılımcı öğretmenlerden 13’ü okul korkusu yaşayan öğrencilerine yönelik güven verici konuşmalar yaptığını ya da öğrencilere güven veren bir ortam oluşturduklarını belirtmiştir. Bu görüşte olan katılımcılardan Ö7 kodlu öğretmen “Okul korkusu olan öğrencilerim ve velileriyle görüşmeler planlayarak güven iklimi oluşturmaya çalışırım.” diyerek görüşünü belirtmiştir. Ö13 kodlu öğretmen ise “Korkularını yenmeleri için sürekli destek oldum, güven kazanmaya çalıştım.” şeklinde görüşünü beyan etmiştir. İkinci kategoride ise 11 sınıf öğretmeni öğrencilerinin korkularını yenmeleri için eğlenceli etkinlikler ya da eğitsel oyunlar yaptırdığını söylemiştir. Bu bağlamda Ö9 kodlu öğretmen “Okulun her ortamını öğrenciye gezdirdim. Çocuğun okulun bir parçası, bir değeri olduğunu çocuğa hissettirdim. Eğitsel oyunlarla okulun dışında eğlenceli bir yer olduğu vurgusunu yaptım.” diyerek görüşünü beyan etmiştir. Üçüncü kategoride görüş bildiren öğretmenlerden 5’i okul korkusu yaşayan öğrencilerin aileleri ile iletişim kurduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda Ö18 kodlu öğretmen “İlk olarak öğretmenin doğru bir dil kullanmasının ve öğrencilerinin de bu konuda gerekli olumlu bilince sahip olmalarının önemi büyük. Derslerin eğlenceli ve ilgi çekici hale getirilmesi, bu tür korkuyu yaşayan öğrencilerin aileleriyle sürekli iletişim ve iş birliği halinde bulunulması, rehberlik servisinden de yardım alınması alınacak tedbirlerdendir.” diyerek düşüncelerini aktarmıştır. Dördüncü kategoride ise katılımcı öğretmenlerden 3’ü okul korkusu yaşayan öğrencilerini okul rehberlik servisine yönlendirdiğini söylemiştir. Bu görüşte olan Ö1 kodlu öğretmen “Derste kimi zaman kazanımları yetiştirebilmek için kimi zaman da sınıf mevcudunun fazlalığından dolayı bu öğrencilere yeterli zamanı ayıramıyoruz ve rehberlik servisine yönlendiriyoruz.” diyerek görüşünü belirtmiştir. Son kategoride ise yine 3 öğretmen okul korkusu yaşayan öğrencilerine sorumluluk vererek korkularını yenmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda Ö11 kodlu öğretmen “Annesini görmesine izin verdik ilk başta. Sınıf içi oyunlarda görev vererek ona önemli sorumluluklar verip özgüvenini geliştirdik. Kısa zamanda okula alıştı.” diyerek düşüncelerini paylaşmıştır.

Öğrencilerin Okul Korkusu Yaşama Nedenleri

Araştırmanın altıncı sorusu olan “Sizce ilkökul öğrencilerinde gözlenen okul korkusunun nedenleri nelerdir?” sorusuna yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen tema, kategori, frekans dağılımları ve yüzdelik oranlarına ait bilgiler Tablo 7’de sunulmuştur. Ankete katılan 20 öğretmen öğrencilerindeki okul korkuları ile ilgili 39 farklı sebepten bahsetmişlerdir.

Tablo 7: İlkökul Öğrencilerinde Gözlenen Okul Korkusunun Nedenleri

Tema	Kategori	f	%
Okul Korkusunun Nedenleri	Sosyal İletişim Beceri Eksikliği	8	20,51
	Aileye Aşırı Bağlılık ya da Ebeveyni Kaybetme Korkusu	8	20,51
	Okula Karşı Önyargı	6	15,38
	Otoriter Veli Tutumları	5	12,82
	Okul Öncesi Eğitim Almama	4	10,26
	Sorumluluk Bilincinin Gelişmemesi	3	7,69

Öğretmenlerin Yanlış Tutumları	2	5,13
Öğrencinin Evdeki Konfor Alanını Terk Etmek İstememesi	2	5,13
Evde Anne ile Yalnız Kalan Küçük Kardeş	1	2,57

Tablo 7 incelendiğinde ankete katılarak 6. soru ile ilgili görüş bildiren öğretmenlerin 9 farklı kategoride görüş bildirdiği görülmektedir. Buna göre katılımcı öğretmenlerin 8'i öğrencilerdeki okul korkusunun sebebinin sosyal iletişim becerilerindeki eksiklik olduğunu belirtmiştir. Bu görüşte olan Ö6 kodlu öğretmen okul korkusunun sebebi ile ilgili “*Aileden gelen yanlış bilgilendirmeler ve davranış kazanımı. Genel manada sosyal ilişki becerisinin gelişmemiş olması*” diyerek görüşünü belirtmiştir. İkinci kategoride ise yine 8 sınıf öğretmenin okul korkusunun sebepleri arasında aileye aşırı bağlılık ya da ebeveyni kaybetme korkusu olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda Ö19 kodlu öğretmen “*Genellikle anne ve baba bağımlılığı ve aile içi iletişim sıkıntısı kaynaklı.*” diyerek düşüncelerini aktarmıştır. Üçüncü kategoride ise 6 sınıf öğretmeni okul korkusu yaşayan öğrencilerin okula karşı önyargılı olduğunu belirtmiştir. Konu ile ilgili olarak Ö8 kodlu öğretmen “*Evde okul hakkında yanlış cümleler kurulması. Öğretmen kızar döver vb.*” şeklinde görüşünü açıklamıştır. Dördüncü kategoride 5 öğretmen ise okul korkusunun nedenini otoriter veli tutumlarına bağlamıştır. Bu görüşte olan Ö7 kodlu öğretmen “*Aile içi baskı, sosyal çevrenin etkili olduğu kanısındayım.*” diyerek görüşünü belirtmiştir.

Katılımcı öğretmenlerden alınan görüşlere göre okul korkusunun nedenlerinden biri de öğrencilerin ilkökula başlamadan önce okul öncesi eğitime gönderilmemesidir. Bu görüşü benimseyen 4 sınıf öğretmeninden biri olan Ö17 kodlu öğretmen “*Okul öncesi dönemde öğrencinin bağımsız olarak hareket etmesini sağlayıcı ortamlarda bulundurulması, okulun yeteri kadar tanıtılmaması, gurup etkinlikleri ve okul öncesi eğitim gibi imkânların verilmemesi*” diyerek görüşünü belirtmiştir. Altıncı kategoride ise 3 sınıf öğretmeni sorumluluk bilincinin gelişmemesinin okul korkusuna sebep olduğunu söylemiştir. Bu bağlamda Ö18 kodlu öğretmen “*Öğrencinin sosyal çevresinin olmaması, çocukla ailenin iletişiminin yanlış ya da hiç olmaması, okulla ilgili çevreden duyarak oluşturduğu önyargılar, sorumluluk bilinci oluşmayan çocukta görev almaktan kaçış.*” diye görüşünü belirtmiştir. Yedinci kategoride ise 2 öğretmen öğretmenlerin yanlış tutumlarının okul korkusuna sebep olabileceğini belirtmiştir. Konu ile ilgili Ö12 kodlu öğretmen “*Bence okulun yanlış anlatılması, çocuğun sosyal olmaması ve öğretmenin ilk tavrı çok önemlidir.*” şeklinde görüşünü beyan etmiştir. Sekizinci kategoride yine 2 sınıf öğretmeni öğrencinin evdeki konfor alanını terk etmek istememesinin okul korkusuna sebep olduğunu söylemiştir. Bu görüşte olan Ö16 kodlu öğretmen “*Anne babanın oluşturduğu aşırı konfor alanı, anne babanın oluşturduğu aşırı koruma ve ebeveyni kaybetme korkusu.*” diyerek konu ile ilgili düşüncelerini aktarmıştır. Son kategoride ise 1 sınıf öğretmeni evde anne ile yalnız kalan küçük kardeş yüzünden öğrencilerin okul korkusu yaşadığını belirtmiştir. Bu bağlamda Ö10 kodlu öğretmen “*Aileden kaynaklanan güvensiz tutumlar, kardeş fazlalığı, kendinden küçük kardeş ile anneyi paylaşamama ve bağımlı kişilik.*” diyerek düşüncelerini aktarmıştır.

Okul Korkusu Yaşayan Öğrencilerin Ailelerine Verilebilecek Tavsiyeler

Araştırmanın yedinci sorusu olan “Okul korkusu yaşayan öğrencilerin ailelerine ne gibi tavsiyelerde bulunursunuz? Açıklar mısınız?” sorusuna yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen tema, kategori, frekans dağılımları ve yüzdelik oranlarına ait bilgiler Tablo 8’de sunulmuştur. Ankete katılan 20 öğretmen öğrencilerdeki okul korkusu ile ilgili ebeveynlere 25 farklı tavsiyede bulunmuştur.

Tablo 8: Okul Korkusu Yaşayan Öğrencilerin Ailelere Verilen Tavsiyeler

Tema	Kategori	f	%
Okul Korkusu Yaşayan Öğrenciler İçin Tavsiyeler	Okulu Tanıtma veya Okul İle İlgili Olumlu Söylem	10	40
	Özgüven Aşılmalı	8	32
	Çocuklara Görev ve Sorumluluk Verilmesi	3	12
	Okul Öncesi Eğitim Alınmalı	3	12
	Sosyal İlişkileri Güçlendirilmeli	1	4

Tablo 8 incelendiğinde ankete katılarak 7. soru ile ilgili görüş bildiren öğretmenler 5 farklı kategoride görüş bildirmişlerdir. Ankete katılan öğretmenlerin 10’u okulun önceden öğrencilere tanıtılması gerektiğini ve okul ile ilgili olumlu söylemlerde bulunulması gerektiğini belirtmiştir. Bu görüşte olan Ö20 kodlu öğretmen “*Okulun açılmasından bir hafta on gün kadar önce okula beraber gelinmeli, okul gösterip tanıtılmalı ve aralıklarla okulla ilgili konuşmalar yaparak öncesinde çocuk okula alıştırmalıdır*” diyerek görüşünü belirtmiştir. Ö6 kodlu öğretmen ise “*Aile sakin olmalı ve kontrolü öğretmene bırakmalı. Okulla alakalı olumsuz ifadeler çocuk yanında konuşulmamalı. Çocukla problem hakkında konuşulmalı, okulun olumlu yanlarını anlatan konuşma gerçekleştirilmeli. Korkunun kaynağı belirlenmeli ve belirlendikten sonra iş birliği ile çözüme kavuşturulmalı.*” diyerek düşüncelerini aktarmıştır. İkinci kategoride ise 8 sınıf öğretmeni öğrencilerde okul korkusu oluşmaması için onlara özgüven aşılması gerektiğini belirtmiştir. Bu görüşte olan Ö16 kodlu öğretmen “*Okulun keyfi değil herkesin gitmesi gereken bir yer olduğu, eğitimin insan hayatındaki yeri, okulun güvenli bir yer olduğunun belirtilmesi gibi okula başlamadan önce bu tip sohbetlerle çocuk zihnen hazırlanmalı.*” sözleriyle düşüncelerini aktarmıştır. Ö17 kodlu öğretmen ise “*Önce yaşı paralelinde kendine güvenen, kendi başına hareket edebilen, iletişimi başlatıp sürdürebilen, arkadaş edinebilen bireyler olmaları konusunda rehber olunmalı. Okul ve yaşayacakları hakkında önceden mutlaka bilgi verilmeli, ihtiyacı olduğunda önce öğretmenin sonra ailesinin yardımcı olacağı*”

anlatılmalı.” diyerek görüşünü belirtmiştir. Üçüncü kategoride 3 öğretmen ailelere tavsiye olarak çocuklara görev ve sorumluluk verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda görüş bildiren Ö1 kodlu öğretmen “*Çocuğa güvenip ona sorumluluklar verilmeli, birey olmalarına fırsat tanınmalı, her dedikleri yapılmamalı.*” sözleriyle düşüncelerini aktarmıştır. Ö18 kodlu öğretmen ise “*Ailelerin gereğinden fazla ilgisi, çocukların hayatları üzerinde haddinden fazla tahakküm kurmaya çalışmaları onları kendi başlarına kalmalarını engellemekte ve aileye bağımlı bireyler haline gelmelerine sebep olmaktadır. Çocukların akranlarıyla vakit geçirmelerine izin verilmeli, onlara ev içerisinde küçük görev ve sorumluluklar verilmeli, kendini ifade edebilmesi için gerekli ortam hazırlanmalı, fikirlerinin önemli olduğu ve değerli bulunduğu hissettirilmelidir.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Dördüncü kategoride ise yine 3 sınıf öğretmeni ailelere tavsiye olarak çocukların okul öncesi eğitim almaları gerektiğini belirtmiştir. Konu ile ilgili olarak Ö15 kodlu öğretmen “*Çocukları okul öncesine ya da okuldaki etkinliklere gönderilmelidir.*” sözleriyle düşüncesini paylaşmıştır. Son kategoride ise 1 sınıf öğretmeni velilere tavsiye olarak çocukların sosyal ilişkilerinin güçlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda Ö2 kodlu öğretmen “*Ödev konusunda fazla zorlama yapmadan, akademik başarıdan çok arkadaşlık, paylaşma, oyun ve sosyalleşme gibi olguların daha önemli olduğu konuşularak, ona iyi telkinlerde bulunulmalı ve korkusunu yenmesi sağlanmalıdır.*” düşünceleriyle görüşlerini aktarmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Literatür incelendiğinde 3 benzer araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmalardan ilki “Okul Fobisi Görülen Çocukların ve Annelerinin Davranışsal ve Ailevi İşlevleri Yönünden İncelenmesi” isimli araştırmadır. Büküşoğlu, Eremiş, Serpil ve Ferda (2001) tarafından yapılan araştırmada okul fobisinin gelişiminde etkili olduğu düşünülen faktörler incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul fobisinin başlamasında risk faktörlerinin önemli olduğu görülmüştür. Çocukların problem davranışları, aile fonksiyonları ve annelerin ruh sağlığındaki bozulmalar birçok çocuk için geçerli olmakla birlikte, önemli sayıda çocuk ve anne alt ölçeklerin her birinde normal sınırlar içerisinde yer almış, ailevi durumları sağlıklı bulunmuştur. Sonuç olarak bulgular sorunun çok faktörlü olduğunu, her bir çocuğun durumuna ilişkin değerlendirmeye gidilmesi gerektiğini göstermiştir.

Sevimli (2010) tarafından hazırlanan “Annelerin Bakış Açısından Okul Fobisinin Değerlendirilmesi” isimli araştırmanın amacı ise okul fobisi yaşayan çocukların annelerinin değerlendirmelerini niteliksel olarak incelemektir. Araştırmanın sonuçlarına göre okul korkusu yaşayan çocukların annelerinin doğum öncesi ve sonrasında sıkıntılı bir süreç geçirdiği ortaya çıkmıştır. Annelerin, okul korkusu yaşayan çocuklarını sosyal anlamda içedönük, kişisel olarak çekingen ve utangaç gibi ifadeler ile tanımladıkları görülmüştür. Çocuğun okul öncesi dönemde okul ile ilgili tutumu sorgulandığında annelerin yaklaşık yarısı, çocuklarının tutumunun olumsuz olduğunu bildirmiştir. Yine araştırma sonucuna göre çocukların yaşadığı okul korkusu ile ilgili destek aldıkları kaynaklar sorgulandığında, anneler okuldan, yakın aile bireylerinden ve çevredeki başka insanlardan destek gördüklerini belirtmişlerdir.

Kıldan (2012) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ise “Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Ebeveynlerinin Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okul Korkularına İlişkin Görüşleri” incelenmiştir. Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin, okul öncesi dönemdeki çocukların okul korkularına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi dönemde görülen okul korkusunun temel nedeninin anneden ayrılmak istememe olduğu görülürken, öğretmenlerin korkuyu yenebilmek için sevecen davranışlar, çocukla konuşma ve eğlenceli etkinlikler yapma gibi stratejiler kullandıkları görülmüştür. Görüldüğü üzere çalışmaların güncel olmadığı ve ilkökul 1. sınıf seviyesinde benzer bir araştırma rastlanılmamıştır.

Araştırmanın ilk sorusunda katılımcı öğretmenlerin okul korkusu yaşayan öğrencilerde en çok gözlemledikleri davranış ağlamaktır. Çocukların ilk defa okul ortamıyla karşılaşması onun aşırı derecede uyarılmasına sebep olabilir ya da okula başlarken yaşadığı stresin sonucu olarak çocuklarda sık sık ağlama davranışı görülebilir. Diğer ön plana çıkan davranışlar ise aileden ayrılamama, sınıfa yalnız girememesi ve öğrencilerin kendini güvende hissetmemesidir. Ayrılmaya anksiyetesi bozukluğu olarak tanımlanan bu davranış; en az dört hafta süreyle çocuğun evden veya evde bağlandığı kişiden ayrılmasına bağlı olarak gelişim seviyesine göre beklenenden daha fazla ve tekrarlayıcı anksiyete duymasındadır (Bellibaş vd., 2005). Çocukların büyük bir bölümü okula uyum sürecini sorunsuz bir şekilde tamamlarken, kimi çocuklar için okul bir kaygı kaynağıdır (Sevimli, 2010). Ayrılmaya anksiyetesi bozukluğu olan çocuklar, kendisi için önem arz eden alanlarda (okulda veya okul dışındaki arkadaş ilişkilerinde, sosyal yaşantılarında) güçlükler yaşar. Ayrılmaya anksiyetesi bozukluğu tanısı alan çocukların yaklaşık %75’inin okul korkusu yaşadığı, okul korkusu tanısı alan çocukların ise %80’inden fazlasını da ayrılmaya anksiyetesi bozukluğu olduğu görülmektedir. (Özcan ve Aysev, 2009). Okul korkusu yaşayan öğrencilerde görülen diğer bir davranış da okula gitmek istememe veya sınıfı terk etmeye çalışmadır. Literatür incelendiğinde Tutar, (2002) yaptığı çalışmada öğrencilerin okul terklerinin bireysel, ailesel, sosyal ve okulla alakalı etmenlerden kaynaklandığı görülmektedir. Öğrencilerin devamsızlık yapmasına sebep olan bireysel faktörlerin başında öğrencilerin sağlık sorunları ve okul hayatında başarısız olma düşüncesi yer almaktadır. Yine araştırma sonuçlarına göre okul korkusu yaşayan öğrencilerin okul kültürüne yabancı oldukları ve okula karşı önyargılı oldukları görülmektedir. Bu durumun en büyük sebebi ise aile içinde okulla ilgili anlatılan olumsuz anılar ve öğrencilerin okul öncesi eğitim almamasıdır.

Araştırmanın ikinci sorusunda katılımcı öğretmenlere okul korkusu yaşayan öğrencilerin velilerinde gözlemledikleri yanlış tutum ve davranışlar sorulmuştur. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin okul korkusu nedenleri incelendiğinde ebeveynlerle ilgili etmenlerin ağırlıkta olduğu görülmüştür. Anne ile çocuk arasında sağlıklı bağ kurulamaması, anne ve babaların çocuklarını yetiştirirken onların davranışlarına sürekli sınır koymaları, çocuklara ait görev ve sorumlulukları ebeveynlerin yapması öğrencilerde özgüven eksikliğine sebep olabilmektedir. Ailelerin çocuklarına demokratik davranışlar sergilemesi; ilgisiz, tutarsız, baskıcı ve otoriter tutumlar sergileyen ailelerin çocuklarına göre daha özgüvenli yetişmelerini sağlar (Günalp, 2007). Sosyal ilişkileri zayıf, özgüveni eksik bu öğrencilerin velilerinde sıklıkla sınıfta bekleme veya öğrenciyi zorla sınıfa sokmaya çalışma davranışları görülmektedir. Çocuklarına sorumluluk bilincini aşılamamaları ya da çocuğun evde değer görmemesi, anne babaların otoriter tutumları, başka öğrencilerin onlara örnek gösterilmesi, ödül vaatleri ve öğrencilerin okula hazırlanmaması araştırmada öğretmenler tarafından belirtilen velilerin yanlış tutum ve davranışlardır. Ayrıca velilerin çocukları okula başlarken yaşadığı korku, kaygı ve panik de öğrenciler tarafından hissedilmekte bu da öğrencinin stres düzeyini artırmaktadır. Çocuğun anne babası ile kurduğu ilişkinin, anne ve babaların mizaç ve karakteristik özelliklerinden farklı olması beklenilmemelidir. Bu sebepten “Ayrılık AnksiyetesiBozukluğu”nun oluşumunda en büyük risk faktörü ailedir. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde Yavuzer, (1988) göre okul korkusuna sebep olan bazı durumlar; aşırı koruyucu ebeveyn tutumlarının olması, baskıcı aile ortamı, çocukların her talebini hemen yerine getiren aileler ve anne babaların disiplin sağlayamaması sonucunda çocukların otorite olduğu aile ortamlarıdır.

Okul korkusunun gelişmesinde temel gerekçelerinden biri bağımlı, patolojik anne çocuk ilişkisidir (Ekşi, 2011). Ölüm, ayrılık, sorunlu geçen hamilelikler, kaza, aile içi şiddet, taciz gibi travmatik olaylar, çocukların psikolojilerini olumsuz yönde etkilemekte ve çevresindeki kişilere karşı daha bağımlı hale gelmektedir. Örneğin annesini kaybetmiş bir çocuk babasına daha bağımlı hale gelmekte ve yoğun bir şekilde kaybetme korkusu yaşamaktadır veya sevgilisi tarafından terk edilen bir kişi sonraki ilişkilerinde ayrılma korkusuyla yeni sevgilisine daha çok bağlanmaktadır. Bu bağlamda okul korkusunun hem oluşumda hem de tedavisinde ailelere önemli roller düşmektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusundan elde edilen sonuçlar incelendiğinde sınıfta, okul korkusu yaşayan çocukların olması öğretmenler ve sınıftaki diğer öğrenciler bakımından birçok olumsuz duruma neden olmaktadır. Öğretmenlere göre okula uyum sağlayamayan çocuklar, diğer çocukların şaşırıp endişelenmesine, ağlamalarına ve korku davranışını olumsuz anlamda örnek almalarına sebep olmaktadır. Sınıfta eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmakta, sınıf düzenini bozmaktadır. Literatür incelendiğinde benzer sonuçları olan çalışmalar göze çarpmaktadır. Güder, Alabay ve Güner, (2018) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler, davranış sorunu olan çocukların sınıf arkadaşlarına olumsuz model olduğunu, bu tarz davranışların eğitim öğretim sürecini olumsuz etkileyerek sınıf yönetiminin aksamasına, sınıftan çıkıp çocukla konuşma ve etkinliği yarıda bırakma gibi durumların yaşandığını dile getirmişlerdir. Bu bağlamda okul korkusu sadece bir öğrencinin değil tüm sınıfın sorunu haline gelmektedir.

Araştırmanın dördüncü sorusuna ilişkin bulgulara baktığımızda okul korkusu yaşayan öğrencilerin sosyal ilişkileri ile akademik başarılarının paralel olduğunu görmekteyiz. Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun okul korkusu yaşayan öğrencilerin sosyal ilişkilerinin okul korkusunu yendikten sonra normal olduğunu belirtmiş olup yine akademik anlamda da bu öğrencilerin başarı düzeylerinin ortalama düzeyde olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde Bowlby'e (1988) göre, doğduktan sonra anneleriyle duygusal anlamda yeterli bağ kuramayan veya yoksunluk yaşayan çocuklarda gelişen güvensiz bağlanma, çocukların sosyal ilişkilerinde başarısızlıklara neden olabilmektedir. Bu çocukların sosyal ilişkilerinde sorun yaşamalarının yanında iş birliği yapamadıkları, huysuz oldukları ve içe kapanıklık gibi birtakım problemleri de yaşadıkları görülmektedir (Akhunlar, 2010). Okuldaki arkadaşlarıyla olumlu ilişki kuramayan, sosyal ilişkileri zayıf çocuklar, çocukluk ve hatta ergenlik dönemi boyunca iletişim problemleri, akran reddi ve akademik başarısızlık yaşayabilmektedirler. (Işıklar, Bilgin ve Bilgin 2015). Okul korkusu yaşayıp okula alışmakta güçlük çeken, geldiği okulda yeni arkadaşlık ilişkileri kuramayan ve bu sebeple okula yabancılaşan, farklı illerden, köy veya kasabalardan başka okullara gelen öğrencilerin uyum sorunu yaşamaları, sosyal ilişkiler geliştirememeleri, akademik başarısızlık ve sınıf tekrarlarında önemli bir etkendir.

Araştırmanın beşinci sorusuna katılımcı öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre okul korkusunu yenmek için ilk yapılması gereken sınıfta güven ortamı oluşturmaktır. Sınıf içi eğlenceli etkinliklerle bu güven ortamı desteklenebilir. Öğrencilere sorumluluklar verilerek onların sınıfın bir parçası olduğu hissettirilebilir. Okul korkusu yaşayan öğrenci sınıfa yani yabancı bir ortama girdiği için yoğun stres yaşar ve kendini güvende hissetmez. Kaygı düzeyi çok yüksektir. Bu bağlamda çocuğun kendini güvende hissedeceği bir ortam yaratmak önemlidir. Sınıf içerisinde yapılan eğlenceli etkinlikler stres düzeyini düşürecek ve öğrencilerin kaynaşmasını yani sosyalleşmesini sağlayacağı için korku bastırılabilir. Öğretmenin aile ile iletişimi ve ebeveynlerin çocukla olan iletişimi çok önemlidir. Bilgili, (2007) tarafından öğretmen veli ve öğrencilerin okullar açılmadan bir hafta önce düzenlenen uyum haftasına yönelik görüşlerinin araştırıldığı çalışmada uyum haftası süresince öğretmen ve öğrencilerin birbirini tanıma için fırsat bulduğunu, öğrencilerin kendilerini okul ortamında güvende hissettiklerini ve bu güven ile sınıf ortamında daha rahat davrandıklarını belirtmiştir. Ayrıca uyum eğitimlerinin öğrenci-öğretmen ve veli-öğretmen ilişkilerini de artırdığı ortaya konulmuştur.

Ebeveynler çocuğun okula gitme ile ilgili bütün kaygılarını dinlemeli, okulla ilgili duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmalıdır. Okula gitme davranışı ile ilgili anne babalar ortak bir tutum içinde olmalı ve çocuğun okula devamını sağlamalıdır. Her anne ve baba çocuğuna onun kaygılarını anladığını, bu kaygıların zaman içinde geçeceğini ve okulda öğrendiklerinin kendileri için de önemli olduğunu vurgulamalıdır. Ayrıca ebeveynler kişisel kaygılarını çocuklarına yansıtmaktan kaçınmalıdır. Ev içinde çocuğa sorumluluklar verilerek çocuğun anne babaya bağımlılığı azaltılmaya çalışılmalı, kendi başına etkinlikler yapma konusunda destek olunmalı, tek başına oynayabileceği oyuncaklar alınmalıdır. Anne babalar okullar açılmadan önce okul alışverişlerini çocuk ile birlikte yapmalıdır. Problemin çabuk fark edilmesi ve doğru müdahale çözümü de çabuk getirecektir. Uzun süren korkular yaşandığında okul rehberlik servisinden uzman yardımı alınmalıdır.

Katılımcı öğretmenler araştırmanın altıncı sorusu olan okul korkusunun nedenleri ile ilgili birçok etkenden bahsetmişlerdir. Sosyal iletişim becerilerinin eksikliği ve aileye aşırı bağımlılık, ebeveyni kaybetme korkusu yani ayrılık kaygısı en çok belirtilen okul korkusu nedenleridir. Aile içinde okul ya da öğretmenler ile ilgili olumsuz söylemler de çocuklarda okul korkusuna sebep olabilmektedir. Kimi zaman da öğretmenlerin sert tutumları öğrencilerde okul korkusunun oluşumuna sebep olmaktadır. Okul öncesi eğitim alan çocuklar duygusal, sosyal ve akademik anlamda hazırbulunuşluk düzeylerini artırdıklarından okul korkusu yaşama olasılıkları çok düşüktür. Katılımcılar çocukların ilkokula başlarken okula uyumunu etkileyen en önemli etkenin okul öncesi eğitim almaları olduğunu belirtmektedirler. Okul öncesi eğitim alan çocuklar, ilkokula başlamadan önce okul deneyimi yaşadıkları için her anlamda okula kolayca uyum sağlamaktadır. Okul öncesi eğitim, çocuğun ilkokula hazırlık dönemidir. Okul öncesi eğitimi aldıktan sonra ilkokula başlayan çocukların okul öncesi eğitimi almadan okula başlayanlara göre daha kolay uyum sağladıkları, ders dinleme becerilerinin daha gelişmiş olduğu, öğrenme sürecine daha açık oldukları ve motivasyonlarının daha yüksek olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (TTB, 2012). Aynı zamanda okullar açılmadan önce yapılan uyum haftası çalışmaları da okul korkusunu azaltmakta, öğretmenlere öğrenci ve veliyi tanıma imkânını sunmaktadır. Dersler başlamadan önce öğrencinin öğretmeni ile okul ortamı dışında tanışması da okul korkusunu azaltacaktır. Okul korkusunu tetikleyen bir başka etmen ise evde annesi ile yalnız kalan küçük kardeşin varlığıdır. Bu durumu aslında sadece okul korkusu ile açıklamak doğru olmayacaktır. Okula başlayan çocuğun annesi ile ayrı kalması aralarındaki bağları zayıflatacak ve anneyi paylaşmak zorunda kaldığı kardeşini de kıskandığı için çocuk okula gitmek istemeyecektir. Bunun da asıl sebebi okul korkusu değil ayrılık anksiyetesidir. Okul korkusunun hem oluşumunda hem de çözümünde ailelere büyük görevler düşmektedir. Aileden ilk aldığı eğitim ile çocuk okula hazır hale gelir. Unutmamalıdır ki okuldan önce eğitim ailede başlar.

Araştırmanın yedinci sorusundan elde edilen bulgulara göre veliler öğrencilerinin okul korkusu yaşamaması için okullar başlamadan önce okulu çocuklarına tanıtmalı ve okulla ilgili olumlu söylemlerde bulunmalıdır. Çocuklara sorumluluklar vererek onlara özgüven aşılanmalıdır. Okul korkusuyla mücadele etmede ailelerin kullanabileceği bazı yöntemler vardır. İlk olarak çocuğun okula devamı konusunda tutarlı davranmak gerekir. Okul korkusuyla baş etmede yapılması gereken ilk iş çocuğun mümkün olan en kısa sürede okula geri dönmesidir. Okul saati yaklaştığında ebeveynlerin kaygılarını kontrol etmesi gerekmektedir. Bu nedenle çocuğun okula gideceği gün, diğer aile bireylerinin o günün sıradan bir günmüşçesine davranmaları gerekmekte, korkuyu anımsatacak veya tetikleyecek tutumlardan uzak durmaları gerekmektedir (Soysal ve Bodur, 2004). İlkokula öğrenciyi hazırlayan en önemli etmen ise okul öncesi eğitimidir. Her çocuk okul öncesi eğitim alarak sosyalleşmeli, yardımlaşmayı ve paylaşmayı öğrenmeli, dil ve yaratıcılık becerilerini artırmalı, ince ve kaba motor becerilerini geliştirmelidir.

Bu araştırmanın temel amacı, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin okul korkularına ilişkin öğretmen görüşlerini araştırmaktır. Araştırmaya katılan okul korkusu yaşamış öğrencisi olan 20 sınıf öğretmeninden elde edilen verilere göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul korkusu yaşamış öğrencilerinde gözlemledikleri davranışlar 5 farklı kategoride toplanmaktadır. Öğretmenler en çok karşılaştıkları davranışın ağlama (%39,02) olduğunu belirtmişlerdir. Ağlama davranışını aileden ayrılamama veya sınıfa girememe (%21,95) davranışı ile içe kapanıklık ve kendini güvende hissetmeme davranışları (%21,95) takip etmektedir. Okula gitmek istememe veya sınıfı terk etmeye çalışma davranışı (%12,20) daha az gözlemlenen bir davranıştır. Okul korkusu yaşayan öğrencilerde en az gözlemlenen davranış ise okula karşı önyargı veya okul kültürüne yabancılıktır (%4,88).

2. Katılımcı öğretmenlerin okul korkusu yaşayan öğrencilerinin velilerinde gözlemledikleri yanlış tutum ve davranışlar 7 kategori oluşturmaktadır. Öğretmenlerin velilerde en çok gözlemledikleri yanlış tutum velilerin sınıfta beklemeleri veya öğrencilerini zorla sınıfa sokmaya çalışmalarıdır (%29,63). Bunu korku, panik, özgüven eksikliği (%22,22) ile otoriter sert tutum veya çocuğun her istediğini yapma (%22,22) davranışları takip etmektedir. Başka öğrencileri örnek gösterme (%7,41), ödül vaadinde bulunma (%7,41) ve okula ön hazırlık yapmama (%7,41) öğretmenler tarafından eşit sayıda gözlemlen davranıştır. Konu ile ilgili bir öğretmen ise yanlış tutum görmediğini (%3,70) belirtmiştir.

3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bölümü okul korkusu yaşayan öğrencilerin sınıf iklimini olumsuz etkilediğini (%85) belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerden sınıf ikliminin etkilenmediğini belirten kısım (%15) azınlıktadır.

4. Araştırmada öğretmenlere yöneltilen dördüncü soruda okul korkusu yaşayan öğrencilerin sosyal ilişkileri ile ilgili 3 ve akademik başarıları ile ilgili 4 farklı kategoride görüş alınmıştır. Katılımcı sınıf öğretmenlerine göre korku yaşayan öğrencilerin çoğunluğunun sosyal ilişkileri normaldir (%60). Bu durumu korku yaşayan öğrencilerin sosyal ilişkilerinin daha iyi (%25) olduğunu belirten öğretmenler takip etmektedir. Diğer katılımcı öğretmenler ise korku yaşayan öğrencilerin sosyal ilişkilerinin zayıf (%15) olduğunu belirtmiştir. Yine aynı soruyu yanıtlayan sınıf öğretmenleri, akademik başarı ile ilgili temada öğrencilerde en çok gözlemledikleri akademik başarı seviyesini normal (%55) olarak tanımlamışlardır. Akademik başarıları daha iyi (%20) veya daha düşük (%20) diyen öğretmen sayıları eşittir. Katılımcı bir öğretmen ise akademik başarının öğrenciden öğrenciye değiştiğini (%5) belirtmiştir.

5. Araştırmaya göre sınıf öğretmenlerinin okul korkusu yaşayan öğrencilerin korkularını yenebilmeleri için en çok aldıkları tedbir güven verici konuşma ve güvenli ortam oluşturmaktır (%37,14). Bunu eğlenceli etkinlikler ya da eğitsel oyunlar (%31,43) ve aile ile iletişim (%14,29) takip etmektedir. Rehberlik servisine yönlendirme (%8,57) ile öğrenciye sorumluluk verme (%8,57) daha az başvurulan tedbirlerdir.

6. Yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerine okul korkusunun nedenleri sorulmuş ve 9 farklı kategoride görüş alınmıştır. Bu bağlamda sosyal iletişim becerilerinin eksikliği (%20,51) ve aileye aşırı bağlılık ya da ebeveyni kaybetme korkusu (%20,51) en çok gözlemlenen sebeplerdir. Okula karşı önyargı (%15,38), otoriter veli tutumları (%12,82), okul öncesi eğitim almama (%10,26) ve sorumluluk bilincinin gelişmemesi (%7,69) öğretmenler tarafından gözlemlenen diğer nedenlerdir. Öğretmenlerin yanlış tutumları (%5,13) ve öğrencinin evdeki konfor alanını terk etmek istememesi (%5,13) daha az belirtilen sebeplerdir. En az karşılaşılan durum ise evde anne ile yalnız kalan küçük kardeşin varlığıdır (%2,57).

7. Araştırmanın son sorusunda katılımcı öğretmenlere okul korkusu olan öğrencilerin velilerine verilebilecek tavsiyeler sorulmuş ve 5 kategoride görüş alınmıştır. Okulu tanıtmaya veya okul ile ilgili olumlu söylemin (%40) en çok verilen tavsiye olduğu görülmüştür. Bunu özgüven aşılama (%32), çocuklara görev ve sorumluluk verme (%12) ve okul öncesi eğitim (%12) takip etmektedir. Konu ile ilgili bir sınıf öğretmeni ise öğrencilerin sosyal ilişkileri güçlendirilmeli (%4) tavsiyesinde bulunmuştur.

Ayrılık kaygısının en çok yaşandığı ya da ilk ortaya çıktığı dönem genellikle çocukların ilköğretim 1. sınıfa başladığı yıllardır. Fakat ayrılık kaygısı farklı yaş ve sınıf seviyelerinde ya da hayatımızda köklü değişiklikler yaşadığımızda da (yeni bir iş, göç, evlenme gibi) ortaya çıkabilmektedir. Bu bağlamda literatür incelendiğinde konu ile ilgili çok fazla araştırma olmadığı görülmüştür. Özellikle okula uyumda sıkıntı yaşayan çocuklar için öğretmenlerin yaptığı çalışmalar, çocukların okul uyumsuzluğunun nedenleri, ebeveynlerin okula uyumu ve bakış açıları, okul korkusunun çocuklar üzerindeki uzun süreli etkileri ile farklı yaş ve sınıf düzeylerinde yapılacak araştırmalar literatüre katkı sağlayacaktır. Ayrıca farklı bölge ve şehirlerde de yapılacak olan araştırmalar coğrafi ve ekonomik şartlar düşünüldüğünde sonuçların genellenebilmesi ya da farklı sonuçlara ulaşılabilmesi açısından önemlidir.

Okul korkusu ile en çok sınıf öğretmenleri karşı karşıya kalmaktadır. Birçok ilköğretimde rehberlik servisinin bulunmadığı, ailelerin bazen ilgisiz davranışları göz önüne alındığında sınıf öğretmenleri bu sorunlarla tek başına mücadele etmek zorunda kalmaktadır. Bu bağlamda sınıf öğretmenliği bölümlerine ruh sağlığı derslerinin eklenmesi ve görevde bulunan öğretmenlerin ise hizmet içi eğitimlerle bilgi ve becerilerinin artırılması sağlanabilir. Okul korkusu yaşayan bireylerin ebeveynlerinin mizaç ve karakteristik özelliklerinin ele alınması, sorun olan davranışların çözümünde etkili olacaktır. Ayrıca okul öncesi eğitimden gelen çocukların takibinin sağlanması açısından gelişim kayıtlarının tutulması ve bu verilerin ilköğretimde sınıf öğretmenlerine aktarılması, okul öncesi öğretmenleri ile 1. sınıf öğretmenleri arasındaki işbirliği önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

- Akhunlar, M. N. (2010). *Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ile uyum süreçleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aktan, M. C. (2015). Türkiye’de okullarda öğrencilerin karşılaştıkları problemler ve okul sosyal hizmeti. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(1), 109-120.
- Bahalı, K., (2008). Okul Reddi Olan Çocuk ve Ergenlerin Ailesel Özellikleri. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Adana
- Bahalı, K., ve Tahiroglu, A. Y. (2010). Okul reddi: Klinik özellikler, tanı ve tedavi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2(3), 362–383.
- Bellibaş, E., Büküşoğlu, N., & Erermiş, S. (2005). Ayrılma anksiyetesi bozukluğu tanılı bir grup çocukta mizaç özellikleri. *Ege Tıp Dergisi*, 44(1), 39-44.

- Bilgili, F. (2007). *İlköğretim 1. sınıfa yeni başlayan öğrencilere uygulanan eğitim öğretime hazırlık çalışmalarının öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Büküşoğlu, N., Eremiş, S., Serpil, A., Ferda (2001). Okul fobisi olan çocukların davranışsal özellikleri, annelerin ruhsal belirti düzeyleri ve aile fonksiyonlarının incelenmesi. *Ege Tıp Dergisi*, 40(2), 99-104.
- Ekşi, A., (2011). Çocukluk Döneminde Uyum ve Davranış Sorunları. İçinde A. Ekşi (Ed.), Ben Hasta Değilim Çocuk Sağlığı ve Hastalıklarının Psikososyal Yönü, 2. Baskı, İstanbul, Türkiye: Nobel Tıp Kitabevleri, ss.73-107
- Güder, S. Y., Alabay, E., ve Güner, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 17(1), 414-430.
- Gülay, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 1-10.
- Günalp, A. (2007). Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi (Aksaray İli örneği) (Yüksek lisans tezi) . Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Işıklar, A., Bilgin, M., ve Bilgin, M. (2015). İlkokul öğrencilerinin okula sosyal uyum düzeylerinin incelenmesi. *Bitlis Eren Üniversitesi SBE Dergisi*, 4(2), 29- 44.
- Kıldan, A. O. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocukların okul korkularına ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 49-73.
- Kızıltepe, Z. (2015). Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *İçerik Analizi* (s. 253-266) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2001). Millî eğitim bakanlığı rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, 2524.
- Özcan, Ö. ve Aysev, A. (2009). Okul fobisi olan çocuklarda ruhsal bozuklukların sıklığının araştırılması. *İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 16(1), 13-17.
- Sevimli, M. (2010). *Annelerin bakış açısından okul fobisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Soysal, Ş., Bodur, Ş. (2004). Bir büyüme masalı: Okul korkusu. *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi*, Cilt 13, Sayı 6, 234-236.
- Sümer, N., ve Şendağ, M.A. (2009), Orta Çocukluk Döneminde Ebeveynlere Bağlanma, Benlik Algısı ve Kaygı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 86-101.
- TTB (Türk Tabipler Birliği) (2012). *Çocukların gelişim süreçleri ve okula başlama*. Ankara: Türk Tabipleri Birliği Yayınları.
- Tutar, H. (2002). *Türk Cumhuriyetleri ve akraba topluluklarından gelen öğrencilerin başarısızlık nedenleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Tüzün, O., ve Sayar, K. (2006). Bağlanma kuramı ve psikopatoloji. *Düşünen Adam*, 19(1), 24-39.
- Yaşar, V., Yaşar, S., (2010). Okul Çağındaki Çocuklarda Görülen Okul Korkusu. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 126- 127:16-24
- Yavuzer, H. (1988). *Çocuk psikolojisi (4. Basım)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2000). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.