

MSGÜ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Bu Sayının Hakemleri / Academic Referees of This Issue

- Prof. Dr. Ahu Tuncel (*Maltepe Üniversitesi Felsefe Bölümü*)
Prof. Dr. Aydın Usta (*Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Tarih Bölümü*)
Prof. Dr. Binali Tunç (*Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Prof. Dr. Burcu Pelvanoğlu (*Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sanat Tarihi Bölümü*)
Prof. Dr. Ebru Oğuz (*Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Prof. Dr. Gülay Ekici (*Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Prof. Dr. Gülgün Yılmaz (*Trakya Üniversitesi, Sanat Tarihi Bölümü*)
Prof. Dr. Hasan Atak (*Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Prof. Dr. Kaan H. Ökten (*Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Felsefe Bölümü*)
Prof. Dr. Kurtul Güleñç (*Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Felsefe Bölümü*)
Prof. Dr. Kürşad Yılmaz (*Manas Kırgızistan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Prof. Dr. Metin Bal (*Dokuz Eylül Üniversitesi Felsefe Bölümü*)
Prof. Dr. Murat Taştan (*Kafkas Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Prof. Dr. Mübin Kıyıcı (*Sakarya Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü*)
Prof. Dr. Nilüfer Öndin (*Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sanat Tarihi Bölümü*)
Prof. Dr. Ozana Ural (*Marmara Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü*)
Prof. Dr. Ömer İşbilir (*Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Tarih Bölümü*)
Prof. Dr. Tuncer Bülbül (*Trakya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Prof. Dr. Türkan Argon (*Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Prof. Ö. Yiğit Aral (*Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sanat Eserleri Konservasyonu ve Restorasyonu Bölümü*)
Doç. Cemile Kaptan (*Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sanat Eserleri Konservasyonu ve Restorasyonu Bölümü*)
Doç. Dr. Abbas Ertürk (*Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Doç. Dr. Ali Çağatay Kılıñç (*Karabük Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Doç. Dr. Ayşe Okvuran (*Ankara Üniversitesi İlköğretim Bölümü*)
Doç. Dr. Betül Balkar (*Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Doç. Dr. Bilgen Kırıl (*Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Doç. Dr. Bülent Alçı (*Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Doç. Dr. Deniz Örucü (*Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Doç. Dr. Erhan Bağcı (*Çukurova Üniversitesi Temel Tıp Bilimleri*)
Doç. Dr. Esmâ Genç (*Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Doç. Dr. F. Banu Çakan (*İstanbul Üniversitesi Taşınabilir Kültür Varlıkları ve Onarımı Bölümü*)
Doç. Dr. Faruk Levent (*Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Doç. Dr. Filiz Mete (*Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü*)
Doç. Dr. Hanifi Parlar (*İstanbul Ticaret Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Doç. Dr. Hüseyin Mertol (*Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Coğrafya Bölümü*)
Doç. Dr. İlker Cırık (*Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Doç. Dr. Mehmet Ali Karaman (*Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Tarih Bölümü*)
Doç. Dr. Mehmet Şiray (*Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Felsefe Bölümü*)
Doç. Dr. Meltem Kösterelioğlu (*Amasya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Doç. Dr. Mustafa Erdem (*Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Doç. Dr. Nevra Ertürk (*Yıldız Teknik Üniversitesi Kültür Varlıklarını Koruma ve Onarım*)
Doç. Dr. Nihan Demirkasımoğlu (*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Doç. Dr. Niyazi Özer (*İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Doç. Dr. Sevcan Yağın (*İstanbul Kültür Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü*)

Doç. Dr. Sultan Bilge Keskinliç Kara (*Istanbul Kültür Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Doç. Dr. Tuğba Bingöl (*Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü*)
Doç. Dr. Türker Kurt (*Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Doç. Dr. Uğur Akın (*Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Doç. Dr. Yaşar Barut (*Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Doç. Dr. Zeynep Aycibin Seyitkiran (*Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Tarih Bölümü*)
Dr. Öğr. Üyesi Ali Kayaalp (*Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sanat Tarihi Bölümü*)
Dr. Öğr. Üyesi Ayça Bağmen Kaya (*Haliç Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu*)
Dr. Öğr. Üyesi Burcu Büken Cantimur (*Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Mimarlık Bölümü*)
Dr. Öğr. Üyesi Demet Güneş (*Istanbul Kültür Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Dr. Öğr. Üyesi Emine Saklan (*Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Dr. Öğr. Üyesi Eren Kesim (*Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Dr. Öğr. Üyesi Eren Koyunoğlu (*Işık Üniversitesi Görsel Sanatlar Bölümü*)
Dr. Öğr. Üyesi Erman Şan (*Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Tarih Bölümü*)
Dr. Öğr. Üyesi Ezgi Özeke Kocabaş (*Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Dr. Öğr. Üyesi Fatih Kezer (*Kocaeli Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Dr. Öğr. Üyesi Funda Erdoğan (*Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Dr. Öğr. Üyesi Funda Nalbantoğlu Yılmaz (*Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Dr. Öğr. Üyesi Gülseren Azar Nasırabadı (*Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Tarih Bölümü*)
Dr. Öğr. Üyesi Güngör Keskinliç (*Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Dr. Öğr. Üyesi Hanife Akgül (*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Çelik (*Siirt Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*)
Dr. Öğr. Üyesi Oğuz Polatel (*Kocaeli Üniversitesi Tarih Bölümü*)
Dr. Öğr. Üyesi Özkan Aydar (*İğdır Üniversitesi Sosyoloji Bölümü*)
Dr. Öğr. Üyesi Sait Yıldırım (*İğdır Üniversitesi Psikoloji Bölümü*)
Dr. Öğr. Üyesi Serkan Arık (*Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Dr. Öğr. Üyesi Şule Egüz (*İnönü Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü*)
Dr. Öğr. Üyesi Tuba Akpolat (*Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Dr. Öğr. Üyesi Ümit Dilekçi (*Batman Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu*)
Dr. Öğr. Üyesi Volkan Duran (*İğdır Üniversitesi Psikoloji Bölümü*)
Dr. Öğr. Üyesi Yar Ali Mete (*Trakya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Dr. Serkan Keleşoğlu (*Ankara Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi*)
Dr. Ali İlker Kurt (*Milli Eğitim Bakanlığı*)
Dr. Gökhan Karasmanoğlu (*Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi*)
Dr. Onur Kükürt (*Milli Eğitim Bakanlığı*)
Dr. Sitar Keser (*Milli Eğitim Bakanlığı*)
Dr. Yunus Emre Ömür (*Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*)
Öğr. Gör. Dr. İhsan Metinnam (*Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi*)
Öğr. Gör. Dr. Mete Sipahioğlu (*Samsun Üniversitesi Rektörlük*)
Araş. Gör. Buğra Sezer (*Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*)

MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi
MSFAU Journal of Social Sciences
Cilt 1 Sayı 23 / Bahar 2021
Vol. 1 Issue 23 / Spring 2021



MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi/ MSFAU Journal of Social Sciences
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi / Mimar Sinan Fine Arts University

Cilt 1 Sayı 23 / Bahar 2021
Vol. 1 Issue 23 / Spring 2021

Yılda iki kez yayımlanan ulusal hakemli dergidir. / This is a national refereed journal published twice a year.

MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi, TÜBİTAK-ULAKBİM Sosyal ve Beşerî Bilimler Veri Tabanında taranmaktadır. / This journal is indexed by TUBITAK-ULAKBİM Social and Human Sciences Database. .

Yayın Dili / Languages of Publication: Türkçe, İngilizce / Türkçe, İngilizce / Turkish, English.

ISSN 1309-4815
Kod: MSGSÜ-SBE-021-06-D1

Sahibi / Owner: MSGSÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü adına Müdür Prof. Dr. Gülgün Köroğlu / Director Prof. Dr. Gülgün Köroğlu, on behalf of MSFAU The Institute of Social Sciences

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü / Managing Editor
Doç. Dr. Sezer Özyaşamış Şakar

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Fatma Nalan Türkmen (Marmara Üniversitesi, Sanat Tarihi Bölümü)
Prof. Dr. Fatma Ürekli (Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Tarih Bölümü)
Prof. Dr. Gül Özyeğin (College of William and Mary, Sociology and Gender, Sexuality, and Women's Studies)
Prof. Dr. Gülgün Köroğlu (Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sanat Tarihi Bölümü)
Prof. Dr. Hatice Aynur (Emekli Öğretim Üyesi)
Prof. Dr. Kaan H. Ökten (Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Felsefe Bölümü)
Prof. Dr. Oğuz Tekin (İstanbul Üniversitesi, Tarih Bölümü)
Prof. Dr. Yaşar Ersoy (Emekli Öğretim Üyesi)
Prof. Isabella Caneva (Lecce University, Faculty of Beni Culturali)
Doç. Dr. Egemen Yılığür (Yeditepe Üniversitesi, Antropoloji Bölümü)
Doç. Dr. Elif Damla Yavuz (Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Müzikoloji Bölümü)
Doç. Dr. Elif Koparal (Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Arkeoloji Bölümü)
Doç. Dr. Emre Şan (29 Mayıs Üniversitesi, Felsefe Bölümü)
Doç. Dr. Esmâ İğüs (Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu)
Doç. Dr. Hande Sağlam (University of Music and Performing Arts Vienna, Folk Music Research and Ethnomusicology)
Doç. Dr. İlke Boran (Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Müzikoloji Bölümü)
Doç. Dr. Özge Ejder Johnson (Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Felsefe Bölümü)
Doç. Dr. Sezer Özyaşamış Şakar (Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü)
Doç. Dr. Zeynep Gülçin Özkişi (Yıldız Teknik Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi)
Dr. Öğr. Üyesi Ali Nihat Kundak (Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sanat Tarihi Bölümü)
Dr. Öğr. Üyesi Güçlü Ateşoğlu (Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Felsefe Bölümü)
Dr. Öğr. Üyesi Jale Özlem Oktay Çerezci (Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sanat Tarihi Bölümü)
Dr. Öğr. Üyesi Özge Şahin (Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü)
Dr. Anja Slawisch (Edinburgh Üniversitesi, Classics and Archeology)
Dr. Timour Muhidine (INALCO)
Arş. Gör. Nihan Tahtaişleyen (Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Müzikoloji Bölümü)

Editör / Editor: Prof. Dr. Kaan H. Ökten

Sayı Editörleri / Editors of This Issue: Prof. Dr. Ebru Oğuz, Doç. Dr. Selçuk Seçkin

İngilizce Dil Editörü / English Language Editor: Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Bilge

Grafik Uygulama / Design: Nadir Geçeroğlu

Haziran 2021'de yayımlanmıştır. / Published in June 2021.

Makalelerin sorumluluğu yazarlara aittir.

Statements in articles are the responsibility of the authors only.

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Cumhuriyet Mah. Silahşör Cad. No: 71 Bomonti, Şişli/İstanbul Tel: 0212 246 00 11

E-posta / e-mail: sosdermsgsu@gmail.com, sosder@msgsu.edu.tr

Web sayfası / Website: http://sosbildergi.msgsu.edu.tr/

İçindekiler / Contents

Editöryel Sunuş: Eğitim | 13

Editorial Introduction: Education

Ebru OĞUZ, Selçuk SEÇKİN

Özgün Makale / Original Article

Hegelian Roots of Axel Honneth's Theory of Recognition | 15

Axel Honneth'in Tanınma Kuramının Hegelci Kökleri

Mete Han ARITÜRK

Özgün Makale / Original Article

Covid-19 Pandemisi Sürecinde Kırsal-Kentsel ve Sosyo-Ekonomik Farklılıkların Uzaktan Eğitime Etkisi | 28

The Effect of Rural-Urban and Socio-Economic Differences on Distance Education in the Covid-19 Pandemic Process

Nihal Şirin PINARCIOĞLU, Ayşegül KANBAK, Makbule ŞİRİNER ÖNVER

Özgün Makale / Original Article

Covid-19 Salgınında Okul Yönetimi | 49

School Management in the Covid-19 Pandemic

Kamile DEMİR, Büşra KOÇAK

Özgün Makale / Original Article

Distopik Düşünme Temelli Eğitimde Drama Uygulaması:

Bir Değerlendirme Çalışması | 67

Dystopian-based Thinking Practice for Drama in Education: An Evaluation Study

İhsan METİNNAM

Özgün Makale / Original Article

Eğitim Örgütlerinde İnfomal Liderler: Sosyometrik Bir Çalışma | 88

Informal Leaders in Educational Organizations: A Sociometric Study

Ergin DİKME, Asiye TOKER GÖKÇE

Özgün Makale / Original Article

Eğitim Sistemini Etkileyen Değişimlerin Kaos Teorisi Bağlamında İncelenmesi: Yükseköğretim Kurumlarına Giriş Sınavlarındaki Değişikliklerin Yarattığı Kelebek Etkisi | 105

Analyze of Changes Affecting Education System in The Context of Chaos Theory Butterfly Effect Caused by The Changes of University Examination System

Şenay NARTGÜN, Didem ÇELİK YILMAZ

Özgün Makale / Original Article

Ergenlerin Kendini Engelleme Eğilimlerinin Kimlik Statülerine göre

Karşılaştırılması | 127

Comparison of Self-Handicapping Tendencies of Adolescents according to Identity Statuses

Şenay GÖRGÜLÜ, Tülin ŞENER

Özgün Makale / Original Article

Evaluation of In-Service Training on Information and Communication Technologies According to Stakeholder Opinions | 143

Bilgi ve İletişim Teknolojileri ile İlgili Hizmet İçi Eğitimlerin Paydaş Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Zübeyde DURMUŞOĞLU, Cem ÇUHADAR

Özgün Makale / Original Article

Examination of the Text and Sentiment Analysis of the Opinions of the Students in the Social Service Departments regarding the Concept of Education | 160

Sosyal Hizmet Bölümlerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Eğitim Kavramına İlişkin Görüşlerinin Metin ve Duygu Analizi ile İncelenmesi

Volkan DURAN, Selçuk TOPAL

Özgün Makale / Original Article

Experiences of Teachers Regarding School Leadership: A Case Study | 176

Öğretmenlerin Okul Liderliği ile İlgili Deneyimleri: Bir Durum Çalışması

Sakine SINCER, Murat ÖZDEMİR

Özgün Makale / Original Article

İkinci Meşrutiyet Döneminin Başlarında Osmanlı Sarayında Padişah Huzurunda Bir Eğitim Faaliyeti: Huzur Dersleri | 201

An Educational Activity in the Presence of the Sultan in the Ottoman Palace at the Beginning of the Second Constitutional Era: Huzur Lectures

Arzu ATMACA

Özgün Makale / Original Article

Kültür Mirası Eğitimde STK'ların Rolü Üzerine Bir Örnek:

“Üsküdar Kültür Mirasını Katılımcı Koruma Projesi” Kapsamında İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Eğitim Programı | 211

An Example on the Role of NGOs in Cultural Heritage Education: Education Program for Primary Education Students within the Scope of “Üsküdar Cultural Heritage Participatory Protection Project”

İlknur TÜRKOĞLU, Esra SAYIN

Özgün Makale / Original Article

Jacques Rancière: Eğitim, Siyasal Olan ve Özgürleşimci Esitlik | 228

Jacques Rancière: Education, The Political and Emancipatory Equality

Erol SUBAŞI

Özgün Makale / Original Article

Kişiselleştirilmiş Fransızca Öğretiminin Öğrencilerin Derse İlgisine ve Başarısına Etkisi | 244

The Effects Of Personalized French Instruction on Learners' Interest and Achievement of Course

Yeşim GÜRKALE, Perihan YALÇIN, Sami ACAR , Özlem ÇAKIR

Özgün Makale / Original Article

Kırgızistan'da Öğrenci Adaylarının Üniversite Tercih Etme Nedenleri Üzerine Bir Araştırma | 266

A Research on Prospective Students' University Chose Reasons in Kyrgyzstan

Seyil NAJİMUDİNOVA, Rita İSMAİLOVA, Kürşad YILMAZ, Zamira ÖSKÖNBAYEVA,
Dağıstan ŞİMŞEK, Mirzat RAKİMBEK UULU

Özgün Makale / Original Article

Learned Helplessness, Foreign Language Anxiety and Their Impacts on Language Learning | 283

Öğrenilmiş Çaresizlik, Yabancı Dil Kaygısı ve Bunların Dil Öğrenimine Etkileri

Uğur AKPUR, Seval FER

Özgün Makale / Original Article

Modern Ziraatin Tanıtımı İçin Selanik Sanayi Mektebinde Bir Halk Eğitimi Projesi | 296
A Public Education Project for the Introduction of Modern Agriculture at the Thessaloniki Industrial School

Fatih DEMİREL, İsmail Cahit DÜZGÜN

Özgün Makale / Original Article

Müze Deneyimine Yaratıcı Drama ile Farklı Birinin Gözünden Bakmak | 307

Looking to the Museum Experience With Creative Drama Through the Eyes of Someone Different

Gökhan KARAOSMANOĞLU

Özgün Makale / Original Article

Öğretmen Tükenmişliğinin Bir Yordayıcısı Olarak Okulun Duygusal İklimi | 325

School's Emotional Climate as a Predictor of Teacher Burnout

Ümit DİLEKÇİ, Ayça KAYA

Özgün Makale / Original Article

Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Yordayıcısı Olarak Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları | 349

Quantum Leadership Behavior of School Principals as a Predictor of Teachers' Individual Innovation Levels

Emrah YOZ, Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA

Özgün Makale / Original Article

Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Davranışları | 371

Transformational Leadership Feature and Behaviors of School Administrators

Ramazan ERTÜRK, Türkan ARGON

Özgün Makale / Original Article

"Örnekten Resim": Hasan Rıza, Müfide Kadri, Tefvik Fikret'in Resimlerinden Örnekler | 394

"Paintings From Examples": Hasan Rıza, Müfide Kadri, Tefvik Fikret's Some Paintings

Elvan TOPALLI

Özgün Makale / Original Article

Psikolojik Danışman Adaylarının Bireyle Psikolojik Danışma Yürütme Deneyimleri ve İhtiyaçları | 420

Individual Counseling Practicum Experiences and Needs of Counselor Candidates
Simel PARLAK

Özgün Makale / Original Article

Restorasyon - Konservasyon Eğitimi ve Atölye Sisteminin Gerekliliği | 437

Necessity of the Workshop System in Restoration - Conservation Education
Özer AKTİMUR

Özgün Makale / Original Article

Rönesans ve Eğitim | 444

Renaissance and Education
Nilüfer ÖNDİN

Özgün Makale / Original Article

Rus Eğitim Sisteminin Kurucusu K. D. Uşinski Üzerine | 452

About K. D. Ushinsky – The Founder of Russian Educational System
Mehmet ÖZBERK

Özgün Makale / Original Article

Türk Eğitim Tarihinde Bir Uzaktan Öğretim Deneyimi- (YAYKUR)- | 461

A Distance Education Experimentation in the Turkish Education History - (YAYKUR)-
Sabri BECERİKLİ

Özgün Makale / Original Article

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim ile İlgili Görüşleri | 476

Opinions of the Elementary School Teachers About the Distance Education
Züleyha ERTAN KANTOS

Özgün Makale / Original Article

**Bauhaus'ta Eğitim: El Sanatlarından Endüstriyel Üretime,
Bireyselden Kolektif Yaratıma | 492**

Education in Bauhaus: From Handicrafts to Industrial Production, From Individual to
Collective Creation
Solmaz BUNULDAY

Özgün Makale / Original Article

Türk ve Dünya Üniversitelerinin Etik Kodları Üzerine Bir İnceleme | 506

A Research into the Ethical Codes of Turkish and World Universities
Tamer SARI, Tuğrul KAVAL, Zübeyde AKSARI SÜSLÜ, Saadet KURU ÇETİN

Özgün Makale / Original Article

**Dijital Hikâye Hazırlayan Türkçe Öğretmen Adaylarının Hızlı İçerik Geliştirme
Öz Yeterlilik ve Motivasyon Düzeylerinin Belirlenmesi | 523**

Determination of Rapid Content Development Self-Efficacy and Motivation Levels of
Turkish Teacher Candidates Who Prepare Digital Stories
Funda ERDOĞDU, Ayşe Derya ESKİMEN

Özgün Makale / Original Article

Veli Liderliğine İlişkin Öğretmen Algıları | 545

Teacher Perceptions of Parent Leadership

Salih ÇUKUROĞLU, Erkan KIRAL

Özgün Makale / Original Article

Yeni Koronavirüs Hastalığı (COVID-19) Sürecinde Mesleki Eğitim: Eğitime Yatırımda Mevcut Politikalar ve Finansman | 570

Vocational Education During the New Coronavirus Disease (COVID-19): Current Policies and Financing for Investing in Education

Samed KURBAN

Özgün Makale / Original Article

Yükseköğretim Kurumlarında Örgütsel Farkındalık: Örgütsel Farkındalık Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması | 588

Organizational Mindfulness in Higher Education Institutions: Turkish Adaptation of The Organizational Mindfulness Scale

Aydan ORDU

Editöryel Sunuş: Eğitim

Ebru OĞUZ¹
Selçuk SEÇKİN²

Eğitim; oldukça geniş, “herkesin söz sahibi olduğu” ve birçok bilim dalıyla bağlantısı kurulabilen bir disiplindir. Buradan hareketle Eğitim Bilimlerinin ontolojisi, epistemolojisi ya da çalışma alanlarına ilişkin yürütülen tartışmaların uzun soluklu olduğu görülebilir. Temelde yürütülen tartışma Eğitim Bilimlerinin bir disiplin olması ya da disiplinlerarası olmasıdır. Bu tartışma; eğitim bilimcilerin ve eğitim bilimleri ile ilgilenenlerin durduğu yeri de göstermektedir. Ünal, Özsoy, Güngör ve Tunç (2005) yaptıkları bir çalışmada Eğitim Bilimlerinin geliştirilmiş ve formüle edilmiş bir sorunsalı var mıdır? sorusunu sorarak bu tartışmaya ışık tutmaya çalışmışlardır. Bir disiplini diğer disiplinlerden ayıran araştırma yöntemleri mi, sorduğu sorular mı yoksa sorunsal ufkundan mı kaynaklanır? Adı geçen yazarlar bu sorunun cevabını bir disiplinin sorunsal ufkunun varlığıyla açıklamaya çalışmışlardır.

Bütün bu tartışmaların devam edeceği yadsınamaz elbette, ayrıca içinde bulunduğumuz pandemi sürecinin etkilerinin tartışılması en çok eğitim alanına dairedir. Eğitimin işlevleri ve çalışma konu alanlarına bakıldığında tarihsel, toplumsal, psikolojik, ekonomik ve politik etkilerine de bakmak gerekmektedir. Pandemi süreci devam ederken ve bittikten sonra da eğitim sürecinin nasıl etkilendiği tartışmaları devam edecektir. Bu açılardan eğitim ve okulun işlevleri, toplumdaki yeri ve önemi eğitimcilerin sahip olması gereken mesleki ve kişisel yeterlikler konusu bu dönemle birlikte farklı açılardan tartışılmaya başlanmış ve dönüşüm içine girmiştir. Dolayısıyla bu konularda yapılan araştırmaların önemi ve etkileri daha da fazla önem kazanmıştır.

Biz de “Eğitim” başlığıyla editörlüğünü yaptığımız Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi’nin 23. sayısında eğitiminin ne kadar farklı bileşenlerinin olduğunu dergimize yapılan makale başvuruları ile görmüş olduk. Farklı alanlardan uzmanların hakemlik yaptığı dergimize, makale gönderen araştırmacılarımıza ve hakemlik desteği veren tüm araştırmacılara teşekkür ederiz.

Kaynaklar

Ünal, I., Özsoy, S., Güngör, S., ve Tunç, B. (2005). Eğitim bilimlerinin ontolojik temelleri: sorun odaklı bir yaklaşım. XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Pamukkale Üniversitesi. Denizli

¹ Prof. Dr., Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ebru.oguz@msgsu.edu.tr

² Doç. Dr., Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sanat Tarihi Bölümü, selcuk.seckin@msgsu.edu.tr

Editorial Introduction: *Education*

Ebru OĞUZ¹
Selcuk SEÇKİN²

Education — it is a very broad discipline where "everyone has a voice" and it can be linked to many branches of science. From this point of view, it can be seen that the discussions on the ontology, epistemology or field of study of Educational Sciences are long-lasting. Basically, the debate is whether Educational Sciences is a discipline or interdisciplinary. This discussion also shows where educational scientists and those interested in educational sciences stand. In their study Unal, Özsoy, Güngör and Tunç (2005) ask the question whether the Educational Sciences have a problematic that has been developed and formulated? They tried to shed light on this discussion by asking these questions. Is it the research methods that distinguish a discipline from other disciplines, the questions it asks or is it due to its problematic horizon? The aforementioned authors tried to explain the answer of this question with the existence of a problematic horizon of a discipline.

Of course, it is undeniable that all these discussions will continue, and the discussion of the effects of the continuing pandemic process is mostly about its impact on education. When the functions of education and study subject areas are examined, it is necessary to look at its historical, social, psychological, economic and political effects. As the pandemic process continues and after it is over, discussions will continue on how the education process was affected. In this respect, the functions of education and schools, their place and importance in society, the issue of professional and personal competencies that educators should have, are discussed now from different angles and are transformed. Therefore, the importance and effects of research on these issues have gained even more importance.

How different the components of education are can easily be seen by examining the article submissions to the 23rd issue of the *Journal of the Institute of Social Sciences of Mimar Sinan Fine Arts University*, which we have edited under the title of "Education". We would like to thank our Journal, which is refereed by experts from different fields, our researchers who submitted their articles, and all researchers who gave us referee support.

References

Ünal, I., Özsoy, S., Güngör, S., ve Tunç, B. (2005). Eğitim bilimlerinin ontolojik temelleri: sorun odaklı bir yaklaşım. XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Pamukkale Üniversitesi. Denizli

¹ Prof. Dr., Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ebru.oguz@msgsu.edu.tr

² Doç. Dr., Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sanat Tarihi Bölümü, selcuk.seckin@msgsu.edu.tr



Özgün Makale

Hegelian Roots of Axel Honneth's Theory of Recognition*

Axel Honneth'in Tanınma Kuramının Hegelci Kökleri

Mete Han ARITÜRK¹

Abstract

This study attempts to understand whether there were changes over time in Hegel's opinions on the idea of recognition, which were the basis of Axel Honneth's theory of recognition, and how later philosophers writing on recognition and intersubjectivity have comprehended Hegel's intellectual heritage, together with their criticism of peculiar aspects of Hegel's point of view. In this regard, in order to be able to understand Honneth's theory of recognition, it is necessary to inquire into the relation between Honneth's and Hegel's theories in a philosophical context. The current inquiry is both related to the aspects of how Honneth was affected by Hegel, and is also particularly focused on Hegel's Jena period. The point of emphasis in this study is whether or not Hegel abandoned the theories of intersubjectivity and recognition after his Jena period. Therefore, the discussion focuses on Hegel's Jena period and the aspects which distinguished this period from others. This study also critically examines the views respecting the abandonment of the recognition on the *Phenomenology of Spirit* and intersubjectivity after the Jena period, and suggests that recognition and intersubjectivity still retain their dominance on this work known also as Jena *Phenomenology*, dated as the end of the Jena period.

Keywords: Honneth, Hegel, recognition, intersubjectivity

Öz

Bu çalışma, Axel Honneth'in tanınma kuramına temel teşkil eden Hegel'in tanınma ve öznel-lerarasılık üzerine görüşlerinin zaman içinde değişip değişmediğini; tanınma üzerine yazan sonraki kuşak düşünürlerin Hegel'in düşünsel mirasını nasıl algıladıklarını ve görüşlerini hangi açılardan eleştirdiklerini anlamaya çalışmaktadır. Bu bakımdan, Honneth'in tanınma kuramını anlayabilmek için onun Hegel ile düşünsel bağlamda ilişkisinin sorgulanması gerektiğini ileri sürmektedir. Mevcut sorgulama, Honneth'in Hegel'den ne bağlamda ve ne şekilde etkilendiğiyle ilgili olmakla birlikte özellikle Hegel'in Jena dönemine odaklanmaktadır. Bu bağlamda, bu makalede, Hegel'in Jena dönemi sonrası felsefesinde öznel-lerarasılık ve tanınma kuramlarını terk edip etmediği üzerinde durulmaktadır. Bu sebeple ilk önce Hegel'in Jena dönemi ile bu dönemi farklı kılan yönler ele alınmaktadır. Bununla birlikte, Jena dönemi sonrasında, *Tinin Fenomenolojisi*'nde tanınma ve öznel-lerarasılığın terk edildiğine dair görüşlerin yeniden gözden

* Makale başvuru tarihi: 14.03.2021. Makale kabul tarihi: 23.03.2021.

¹ Res. Asst., Dokuz Eylül University Faculty of Letters, metehan.aritürk@deu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3773-9610>.



geçirilmesi gerektiği; Hegel'in felsefesinde Jena döneminin bitişine tarihlenen ve Jena *Fenomenolojisi* olarak da bilinen bu eserde tanınma ve öznelarasılığın halen gücünü koruduğu savunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Disinformation, insincere speech, epistemic responsibility

The Hegelian Origins of Theory of Recognition

The emergence of Honneth's theory of recognition in the 1990s was clarified by the closeness of the intellectual relationship between Honneth and Hegel (Thompson, 2015, p. 176). In order to understand Honneth's theory of recognition, it is therefore necessary to first comprehend his relation to Hegel in the intellectual context. It cannot be denied that Hegel's writings, especially of the Jena period, were very influential in the emergence of Honneth's theory of recognition. The importance of the Jena writings among his works stems from the fact that he sees recognition not only as a practical model for explaining how people are socialized, but as a moral development in social conflicts. Honneth mentioned his intellectual relationship with Hegel particularly in the first episode of his work *The Struggle for Recognition* (1995) and in his article "Moral Development and Social Struggle" (1992) from the same period.

In these studies, for the very first time, Honneth inclusively put forward the theory of recognition, and he clearly states that the origins of his theory are based on the Jena writings, which are Hegel's earlier works (Honneth, 1992, 1995). In short, Honneth, while establishing the theory of recognition, referred specifically to Hegel's Jena writings written between 1802-1806, rather than his better-known subsequent works. Honneth sees the unity between Hegel's conceptualization of the intersubjective aspect of human identity in the Jena period philosophy, and the historical role he himself has attributed to moral struggles of recognition (Honneth, 1995, pp. 62–63). In other words, for Honneth, in the Jena period, Hegel sees the struggle of recognition as a means of social action in which individuals become increasingly morally demanding.

The mutual demands of subjects for recognition can be defined as a normative tension inherent in social life. This tension and moral conflict between interdependent subjects in a social context eventually emerge as a struggle for recognition. Honneth argues that with the publication of the *Phenomenology of Spirit* in 1807, Hegel abandoned his conception of the central role of recognition in the formation of human identity and social relations, and replaced it with a transcendental philosophy centered on *Geist* (Honneth, 2007, pp. 132–133). In this context, concerning or with regard to intersubjectivity and recognition in *the Struggle for Recognition*, Honneth asserted that "none of these ever again acquires a systematic function within Hegel's political philosophy" (Honneth, 1995, p. 63) and that, in later periods, Hegel abandoned these ideas, at least as his central philosophical theme. However, later, Honneth would re-evaluate this claim, and reconsider his position.

According to Frederick Neuhaus, Honneth recently reversed his position, arguing instead that recognition is at the center of Hegel's *Phenomenology of Spirit and Philosophy of Right* published in 1821 (Honneth & Ganahl, 2012; Neuhaus, 2009). This revision shows the significance Honneth attached to his intellectual debt to Hegel in his philosophy. Honneth, indeed, has tried to revive Hegel's concept of ethical life or ethicality (*Sittlichkeit*) and the underlying actualized understanding of freedom, especially in his recent work, *The Pathologies of Individual Freedom: Hegel's Social Theory*, published in 2010. In this context, the article is concerned with the context, and the way in which Honneth was affected by Hegel, with a specific focus on the Jena period, which most strongly influenced Honneth. Another important issue to be discussed in this work



is whether Hegel abandoned the theories of intersubjectivity and recognition in post-Jena philosophy, as mentioned earlier. For this reason, it is significant firstly to examine the Hegel's Jena period, and the aspects that differentiate this period from others.

Essentials of Hegel's Jena Philosophy

Hegel left Jena on November 13, 1806, days after the city's fall to Napoleon's armies, taking with him the concluding pages of the *Phenomenology of Spirit*, which he had first drafted in 1801.² At the beginning of the Battle of Jena on October 14, 1806, Hegel was working on corrections of the draft.³ Napoleon entered Jena the day before the war began. In a letter to his friend, Friedrich Immanuel Niethammer, Hegel describes his impressions of Napoleon's entry referring to him as the "world-soul on horseback" (Hegel, 1984, p. 114). The importance of this appellation can be understood in the light of Hegel's desire that the Enlightenment and the French Revolution would spread to Germany. As a matter of fact, the *Phenomenology of Spirit* should be read as evidence that the French Revolution's achievement in practice as the spirit of the revolution was being realized in German "philosophy" and "thought". Hence, Hegel saw Napoleon as the means, albeit unwitting, of the emergence of historical self-consciousness, in other words, the "world spirit on horseback". Leo Rauch states:

"Hegel says: 'The true is the totality.' Any partial 'truth' would run afoul of its opposite and be contradicted by it. Only the entirety, Hegel believed, can be trusted to give the parts their proper meaning. Only a complete world-system can enable us to understand the details— whether it be a 'detail' such as the battle of Jena, or a philosophical 'truth'" (Rauch, 1983b, pp. 9–10).

When, upon Schelling's suggestion, Hegel left Frankfurt for Jena in 1801, this city was the center of German philosophy, the home to twelve well-known philosophers, including Schiller, Fichte,⁴ Schlegel, and Schelling. Shortly after he took up residence at Jena, Hegel authored *The Difference Between Fichte's and Schelling's System of Philosophy*, comparing the philosophical systems of his two contemporaries (Rauch, 1983b, p. 10).

It is plausible to classify Hegel's works in the Jena period into critical and systematic writings, and the above-mentioned is one of the most important of his works in the former category (Horstmann, 2016). Receiving the title of *Privatdozent* in the fall semester of 1801-1802, Hegel, continued his critical works throughout this period, publishing other critiques in the *Critical Journal of Philosophy* (*Kritische Journal der Philosophie*), coauthored with Schelling between 1802-1803. In these pieces, Hegel reveals himself as highly critical of the philosophy of his time, especially of the philosophical positions of Kant, Jacobi, and Fichte, whom he accused of developing a reflexive philosophy of subjectivity, as mentioned in the subtitle of *Faith and Knowledge* (*Glauben und Wissen*), published in 1802 (Horstmann, 2016).

Hegel's Late Jena Period and Intellectual Changes

With Schelling, Hegel developed a new identity-philosophy or philosophy of identity aimed at eliminating the opposition between subjectivity and objectivity, to challenge these philosophical tendencies. This identity philosophy can be characterized by two preconditions:

1) Each opposition is the result of the unity of opposites.

² Hegel sent some parts of the *Phenomenology of Spirit* to his friend Niethammer to pass on to the publishing house a few days before Jena was captured. A few days after the fall of Jena, he had to leave Jena and his home there with the last pages of *Phenomenology*.

³ This war, known as the twin wars of Jena and Auerstedt, was fought with the French forces led by Napoleon III. It took place between the Prussian army under Frederick William and resulted in Prussia losing the war.

⁴ Fichte lived in Jena until 1799.



2) Opposing factors are unities that appear or are defined as opposing agents.

Hegel argues that “one should understand the overcoming of the opposition between subjectivity and objectivity as a single process which reconstructs the unity underlying the opposing factors and makes them possible in the first place” by considering these preconditions (Horstmann, 2016). As in the Jena period, in his later periods, Hegel continued to refrain from abandoning the search for a unity that included internal opposites. His efforts regarding the process aimed at establishing unity led Hegel to develop various systems that would make this unity possible, and named the three components fundamental to all these systems as “Logic and Metaphysics”, “Real Philosophy” or “Philosophy of Nature”, and “Philosophy of Spirit” (Horstmann, 2016).

In the middle of the Jena period, Hegel declared that he would base his entire philosophy on a unified world system. His lectures of 1803-1804 and 1805-1806 reveal the early versions of this system. These lectures were the first discussions of many concepts and ideas, such as *praxis*, *recognition*, and *alienation*, which were to be later deliberated in the *Phenomenology of Spirit*. According to Rauch, these ideas have had an impact far beyond their intrinsic values on a range of intellectual works, notably Marxism, existentialism, and social sciences in general (Rauch, 1983b, p. 10). It would surely be appropriate to add to Rauch’s list the theory of recognition, especially given its importance today.

While the *Phenomenology of Spirit* continued to be influential after Hegel’s death, Jena lectures were not translated into English until James Black Baillie’s *The Phenomenology of Mind*, approximately eighty years later. The 1805-1806 lectures were published by Johannes Hoffmeister, under the title *Jenaer Realphilosophie II*, on the centenary of Hegel’s death in 1931, and the following year the first part of the lectures conducted in 1803-1804 was published under the name of *Jenaer Realphilosophie I* (Rauch, 1983b). Apart from the *Phenomenology of Spirit*, systematic studies on the Jena period include *Jenaer Systementwürfe* (Jena Drafts of a Philosophical System). Thanks to these efforts, comprehensive sections of the chapters dealing with the philosophies of nature and spirit are available today (Horstmann, 2016).

These lectures on the philosophy of nature and spirit, dated to the period 1805-1806, discussed intensely in the philosophies of Frankfurt School thinkers like Marcuse and Habermas, would not be translated into English for many years (Rauch, 1983b, p. 11).⁵ Although it is possible to define a shift in position in the second half of *Realphilosophie - Philosophie des Geistes* (philosophy of spirit), which includes the lectures of Hegel’s last period in Jena, 1805-1806, Hegel also clearly defined his philosophy of this period as *Philosophie der Sittlichkeit* (the philosophy of the ethical life) (Rauch, 1983b). These studies show changes and revisions regarding his concept of spirit, the transformation of the philosophy of spirit, initially presented in the form of an ethical theory of life, into a theory of consciousness.

In this period, Hegel was again concerned with the ideas of Fichte, and in this context, the logical structure of self-consciousness, and as a result, he regarded it as his mission to present a new approach, which he had been struggling with since at least 1804-1805 (Horstmann, 2016). From Honneth’s point of view, Hegel’s approach towards Fichte in Frankfurt was purely critical, especially at the beginning of the Jena period, and possibly even before. Hegel sees Fichte as a central representative within the tradition of natural right, which failed to provide a theoretical explanation of “a genuinely free community of living connections” (Hegel, 1977b, p. 145). However, regarding Fichte’s concept of recognition, Hegel had a more positive view, and incorporated

⁵ Each series of Jena lectures proposes a different world system in the context of both the philosophy of nature and the philosophy of the human spirit. The challenge faced by all thinkers interested in these lecture notes, according to Rauch, is that these notes contain incomplete texts, perhaps cryptic points that are planned to be opened in the course.



this into the categorical framework of his theory in his “System of Ethical Life”, written after his “Natural Law” study published in 1802 (Honneth, 1992, pp. 206–207).

In this way, the philosophy of spirit was freed from its narrow systemic connections, and Hegel developed a structure in harmony with the new concept of spirit. This change provided the framework in which a meaningful systematic context was formed by a combination of the formal structure of self-consciousness, resulting from the unity of universality and singularity, the natural universe, and psycho-social phenomena. Hegel would ever more retain these thoughts on the structure of self-consciousness, the final product of the Jena period (Horstmann, 2016). Therefore, it can be claimed that the development of the theory of recognition in Hegel is one of the most important grounds in his philosophy in the process starting with the establishment of self-consciousness and continuing with the objectification of the spirit.

Hegel’s Theory of Struggle for Recognition and its Origins

Recognition is one of the best-known and central themes of Hegel’s philosophy of politics in particular, although not of all other areas. For this reason, it is expected that the discussions theorists of society and politics, including Honneth, focus on the “struggle for recognition” shaped by Hegel’s master-slave dialectic.⁶ For Evangeline Sembou, the term “struggle for recognition” refers to the struggle of individuals for the recognition of their personality by others. This is a struggle for the self, and involves an interpersonal encounter, but should not be understood as aggression among rival egos.⁷ When these different approaches to recognition are examined in depth, it is seen that recognition involves not simply a struggle for existence in the encounter with an “other”, but rather, a dialectical process, after which the ego reflects on itself, and also to ethical thinking, that will eventually become the basis of the principle of reciprocity.

Hegel leaned on the theory of the struggle for recognition, intending to take a theoretical view of the concept of “social struggle”, defined by Machiavelli and Hobbes in their respective political and social philosophies. These writings, according to Honneth, are based on a permanent struggle to preserve the subjects’ own physical identities in the context of the reality of social action. Hegel’s theory of the struggle for recognition, inspired by Machiavelli and Hobbes, provided justification for the concept of dialectical conflict with moral motivation, rather than purely for individuals’ self-preservation, and Hegel envisioned the ethical self-shaping of the spirit (Honneth, 1992, p. 198). In this context, recognition can only be achieved through the process of self-assertion, self-negation, and self-definition in respect to another person (Sembou, 2003, p. 263). The reason is that recognition includes an intersubjective structure, and is based on reciprocity. Therefore, in Hegel’s understanding, the formation of one’s self is a prerequisite for recognition. Correspondingly, the idea of the struggle for recognition becomes significant for political and social philosophy because of its potential to explain social and political institutions in the context of interpersonal relations (Sembou, 2003, pp. 263–264).

Ideational Shifts in Hegel’s Philosophy: Transition from Intersubjectivity and Recognition to Consciousness and Spirit

One of the most prominent polarizations over Hegel’s philosophy, including the theory of recognition, is the debate over whether he remained loyal to his interest in the theories of intersubjectivity and related recognition in the post-Jena period. There is strong support for the view that the theories of intersubjectivity and recognition, considered central during the Jena period,

⁶ For a discussion on the master-slave dialectic in Hegel’s *Phenomenology of Spirit*, see. (Hegel, 1977a, pp. 111–119)

⁷ The “struggle for life and death” in Hegel’s *Phenomenology theories of Spirit* is an exception to this, see. (Hegel, 1977a, pp. 113–115).



were marginalized in the following periods. Thinkers like Habermas and Honneth argue that the theory of intersubjectivity was sacrificed for the sake of a metaphysical conceptualization of the absolute spirit. Sembou, on the other hand, opposed this view in his article entitled “Hegel’s Idea of a ‘Struggle for Recognition’: *The Phenomenology of Spirit*” in 2003 (Pinkard, 1996; Pippin, 2000; Williams, 1992). In this context, Sembou constructed arguments around his conviction that the intersubjective structure of recognition is preserved, at least in the *Phenomenology of Spirit* (Sembou, 2003, p. 263).

The Criticism by Jürgen Habermas to Hegel’s Ideational Shift

Jürgen Habermas is one of those critical of the loss of importance of intersubjectivity and recognition in Hegel’s post-Jena philosophy, and in this context, was a determinant in the formation of Honneth’s thoughts on the matter. In particular, Habermas focused on Hegel’s Jena period in a chapter of *Theorie and Praxis*, entitled “Labor and Interaction: Hegel’s Views on the Philosophy of Jena Spirit” (Arbeit und Interaktion: Bemerkungen zu Hegels Jenaer Philosophie des Geistes) referring to his philosophical shifts. This chapter discusses the intersubjectivity of the spirit, the distinctive feature of Hegel’s philosophy of the Jena period, especially in the philosophy of spirit discussed in *Realphilosophie I* and *II*. This intersubjectivity, it is argued, emerged in the context of its relation to the dialectic of “self” and “the other” (Habermas, 1973, p. 144). In making this inference, Habermas sets out the aspects in which Hegel’s thought differs from Fichte’s. For Habermas, Fichte seeks the dialectical relation of “self” and “the other” in the subjectivity of knowing himself, while Hegel, in contrast, attempts to find the dialectical relation of “self” and “the other”, i.e., the interaction between the “self” and “the other” as another “self” in the intersubjectivity of the spirit:

“The dialectic of Fichte’s Wissenschaftslehre of 1794, which is expressed in that the “I” simply posits itself, remains confined within the condition of solitary reflection. As a theory of self-consciousness, it resolves the aporias of that relation in which the “I” constitutes itself by knowing itself in terms of (bei) an “other” identified as itself. Hegel’s dialectic of self-consciousness passes over the relation of solitary reflection in favor of the complementary relationship between individuals who know each other” (Habermas, 1973, pp. 144–145).

Within the framework of the relationship between “self” and “the other”, Hegel developed the concept of “struggle for recognition”, in which the person recognizes himself in the other, a clear differentiation from the ideas of Fichte. This struggle for recognition has become a key issue, a matter of almost life-or-death in his philosophy (Habermas, 1973, p. 149).

Habermas argues that in his *Realphilosophie* lectures, Hegel sees communicative action as the mediator of the formative process of the self-conscious soul. Hegel points to the role of three channels in the emergence of this self-shaping process: family (more precisely, family property), language, and labor or means (Habermas, 1973, p. 152). Habermas argues that for Hegel (Habermas, 1973, p. 157), religion is shaped in the dialectic of representation, labor and the struggle for recognition (Sembou, 2003, p. 264). In Habermas’ view, Hegel sees the development of spirit as being achieved through the dialectical link between labor and its interaction and the social allocation of nature and mutual recognition. Habermas further argues that even if this dialectical connection between labor and interaction fell from the special position it held in the Jena period, it was nevertheless also evident in the master-slave dialectic in the *Phenomenology of Spirit* (Habermas, 1973, p. 161). He attributes this change to Hegel’s abandonment of the systematics of Jena’s lectures, turning instead to *Enzyklopädie*’s⁸ adoption of subdivisions of subjective spirit,

⁸ *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften* (Encyclopedia of Philosophical Sciences).



objective spirit, and absolute spirit (Habermas, 1973, p. 161). Habermas also emphasizes that even in the context of the young Hegel's *Realphilosophie*, there is an implicit tendency to break from intersubjectivity. As justification, he states that, as a central theme in Hegel's philosophy in the Jena period, his original assumption of the identity of nature and spirit is that spirit is implicit in nature (Sembou, 2003, p. 264). Habermas notes that the dialectical unity of spirit and nature cannot be grasped in the context of intersubjectivity. Thus, in Habermas's view, intersubjectivity gradually gave way to the elaboration of spirit in Hegel's theory (Habermas, 1973, pp. 162–165).

The Criticism by Ludwig Siep and Michael Theunissen to Hegel's Ideational Shift

Ludwig Siep is another theorist who emphasized Hegel's departure from the theory of intersubjectivity in post-Jena philosophy. Siep argues that in the *Phenomenology of Spirit*, during and after the Jena period, Hegel refers to two stages in the recognition relationship, each of which has a similar structure. The first of these stages refers to the interaction between individuals, and the other, to the relationship between individuals and institutions.⁹ However, Siep argues that, with the publication of the *Phenomenology of Spirit*, a problematic structure emerged in the second of these levels, that is, significant imbalances emerged in the power relationship between individuals and institutions. For Siep, the main problem is that Hegel doesn't seem to be able to transfer the mutually symmetrical structure of recognition to the later period of his philosophy, leading to the view of a low degree of individual's independence from the state compared to the state's greater authority over individuals.

For Siep, in Hegel's Jena Phenomenology, the highest level of recognition takes place in the context of consciousness, and such recognition brings limitations, especially in the context of reciprocity. These limitations in referring to individuality in the context of recognition show that the individual renounces his individuality and special nature. This structure corresponds to the recognition at the second level of Siep's classification, that is, the relationship between individuals and institutions, and is related to the universal consciousness of the political society. In this context, the universal consciousness can truly forgive, forget and tolerate, but conscience and acting particularity have no rights against the recognized universality.¹⁰

Michael Theunissen elaborated a similar criticism in his study on Hegel's *Philosophy of Right* of 1821. For Theunissen,¹¹ Hegel's work presents us with a critical description of the modern thinking of natural law and social reality in a tradition stretching from Hobbes to Fichte (Sembou, 2003, p. 264). For Theunissen, this criticism is made in the first two chapters of the *Philosophy of Right*, namely "Abstract Right" and "Morality". In the context of these criticisms, Hegel proposes an alternative understanding of freedom, and puts forward the theory of intersubjectivity. However, for Theunissen, intersubjectivity seems to contradict the Hegelian doctrine of ethical life,¹² therefore, he explores whether a place for intersubjectivity can be created in the foundations of ethical life with in a three-level framework.¹³

At the first of these levels, intersubjectivity is possible through the concept of "living well", which consists of the absolute end and the determining ground of self-consciousness.¹⁴ At the second level, intersubjectivity is mediated by the objective moral substance, which Hegel defines

⁹ (Siep, 1979, pp. 53–54) Quote from (Sembou, 2003, p. 264)

¹⁰ (Siep, 1979, pp. 121–126) Quote from (Sembou, 2003, p. 265)

¹¹ German. kritische Darstellung

¹² German. sittlichkeitslehre

¹³ (Theunissen, 1982, pp. 318–321) Quote from (Sembou, 2003, p. 265)

¹⁴ German. das lebendige Gute



as the substance or spirit that permeates the lives of individuals.¹⁵ For Theunissen, the problematic nature of ethical life emerges in the self-consciousness of the third level of ethical substance. This level allows the eventual suppression of intersubjectivity and the personification of the ethical essence in the state. In his view, although the domain of intersubjectivity is civil society, Hegel's theory of the state erases every trace of intersubjectivity.¹⁶

Honneth made a similar criticism, that, after the Jena period, Hegel abandoned the previous important place given to the theory of intersubjectivity and recognition. Honneth's initially intense criticisms on this issue especially in the *Struggle for Recognition*, seem to have been eased later. Honneth's criticism of Hegel is very important, as both being the subject of the article, and as the basis of his own theory.

Axel Honneth's Criticism about Recognition and Intersubjectivity in Hegel's Works

Many writers believe that, after the Jena period, the central theme of Hegel's philosophy diverges from intersubjectivity and its associated recognition. Axel Honneth, one of the currently most influential advocates of these views, seems to owe much to Habermas his understanding of this approach (Sembou, 2003, p. 266). However, compared to Habermas, Honneth has a more intense emphasis on the struggle for recognition that emerged in the ethical shaping of spirit as the major contribution of Hegel's early works in the context of critical social theory.¹⁷

In this context, Honneth suggests that modern social philosophy emerged with the idea that social life is determined by the struggle for self-preservation in the history of thought. He argues that the young Hegel first developed the theory of "struggle for recognition" by his critical approach to views that had formed the basis of his political and social philosophy as a social struggle for the sake of life, as put forward by Niccolò Machiavelli and Thomas Hobbes. In other words, Honneth, referring to the contractual tradition and Niccolò Machiavelli before Hegel, claims that the modern social philosophy is formed in the context of the socialization problematic, depending on the struggle for self-protection (Honneth, 1995, pp. 5–10). Honneth has shifted the basis of his philosophy the process of transforming the struggle for survival, initiated by Hegel, into an ethical, psychological, and sociological struggle for recognition, under the influence of Machiavelli and Hobbes. The struggle for self-preservation has now turned into a struggle for the sake of greater recognition.

A struggle for recognition for Hegel, as Honneth perceives, consists of "*a struggle among subjects for the mutual recognition of their identity generated inner-societal pressure toward the practical, political establishment of institutions that would guarantee freedom*" (Honneth, 1995, p. 5). As another result of this, the demands of individuals for the intersubjective recognition of their identities are embedded in social life as a moral tension. This structure transcends the hitherto institutionalized level of social progress, and thus gradually leads to a communicative state of freedom (Honneth, 1995, p. 5).

Honneth argues that Hegel revised the concept of social struggle in his work *System of Ethical Life* (*System der Sittlichkeit*), written between 1802-1803. This is in fact a new expression of the modern political philosophy, accepting the state as an artificial rather than a natural institution, and the idea that the philosophy emerged through the study of why individuals socialize, and how they co-exist. In this theoretical framework, it is possible to see in Hegel that the aim of struggle has shifted from self-preservation to recognition.

¹⁵ German. objective sittliche

¹⁶ (Theunissen, 1982, pp. 367–381) Quote from (Sembou, 2003, pp. 265–266)

¹⁷ Honneth is the student of Habermas and was particularly influenced by his communication theory. In this context, the sphere of rights for Honneth is again defined and expanded by communication.



According to Honneth, Hegel was very impressed by the fact that Machiavelli and Hobbes built a philosophical system on this idea, on the basis that humans were egocentric/selfish/egoist beings motivated by the pursuit of their own interests (Honneth, 1995, pp. 5–6). However, rather than starting from an understanding of struggle based on the idea of "*bellum omnium contra omnes*" (the war of all against all)¹⁸, Hegel argues instead that the result would be the struggle for intersubjective recognition with basic forms of interpersonal recognition (family, forbidden relationships). Once this structure is damaged by different kinds of struggles in the context of crime, a higher structure of relationship, "ethical life" emerges (Honneth, 1995, pp. 17–18).

According to Honneth, the theory of "the struggle for recognition", which has its origins in Hegel's work on *System of Ethical Life*, was further developed with the philosopher's *First Philosophy of Spirit* (*Philosophie des Geistes*), dated to 1803-1804. In this work of Hegel, philosophical theory of consciousness gradually replaces Aristotelian natural teleology as the dominant theme (Honneth, 1995, p. 27). Through this work, Hegel started to reformulate the model of struggle for recognition. In this process of formulation, different modes of recognition were re-qualified as different stages of the development of consciousness in which spirit is formed. However, according to Honneth, with such a reformulation Hegel compromised the strong structure of intersubjectivity, which as a result, loses its social-historical character, and becomes an analysis of the individual's education for society (Honneth, 1995, pp. 29–30).¹⁹ Moreover, Hegel began to see spirit as the unifying element of truth. Thus, his philosophical analysis reached a structure that follows the development of spirit "*which plays itself out within the sphere of human consciousness*" (Honneth, 1995, p. 33) Hegel discusses the philosophy of spirit in three parts in *Enzyklopädie*, and in the light of this information, it is possible to discern three possible stages of the explanation of spirit in terms of its relation with consciousness (Sembou, 2003, p. 267):

- 1) Subjective Spirit (*der subjektive Geist*): The relationship between individual consciousnesses. The psychological dimension of spirit.
- 2) Objective Spirit (*der objektive Geist*): The relation of consciousness with social and political institutions. The social and political dimension of spirit.
- 3) Absolute Spirit (*der absolute Geist*): Reflection of socialized individuals to social and political institutions. Art, religion, and philosophical dimension of spirit (Rauch, 1983a, p. 16).

Despite some similarities with Hegel's division in the Jena lectures, the difference here is with the changes in main and subheadings, the importance given to the objective spirit over the other two. This stems from Hegel's concern to show the continuity of the human spirit, which expands from the individual "psyche" to a transcultural structure that encompasses all of humanity. In Rauch's words, in Hegel's philosophy, "*from the level of the individual intellect to that of culture and beyond, there is one Geist which breathes through all*" (Rauch, 1983a, p. 16). From this perspective, spirit has a more universal structure and, according to Honneth, Hegel interpreted the organization of the ethical field through the model of self-disclosure of spirit, and thus leading to the emergence of a structure in which interpersonal relations were reduced to a secondary status (Honneth, 1995, pp. 58–62). As a result, Honneth claims that, in this process, Hegel abandoned the struggle for recognition, which Honneth saw his "original idea". In the *Phenomenology of Spirit*, the sole function of the formation of self-consciousness is defined as the struggle for recognition (Honneth, 1995, p. 62).

¹⁸ It is the famous Latin phrase of Hobbes, which tells that all human beings are hostile to each other in the state of nature.

¹⁹ German. bildung.



A Defense on Hegel: Inter-Subjectivity and Recognition in the Phenomenology of Spirit

Sembou defends Hegel against the criticism that he abandoned intersubjectivity and recognition in his philosophy, in the post-Jena period. She claims that these criticisms can be challenged by taking the view that the struggle for recognition was partially resolved in the *Phenomenology of Spirit*, in the section under the title master-slave dialectic. Sembou, beyond this, especially in the V. and VI. chapters of the *Phenomenology of Spirit*, which can be named *Jena Phenomenology*, claims that some forms of recognition, even if not perfectly conceived are included in the section, albeit implicitly, and with this, a renewed struggle for recognition comes to the fore. Sembou emphasizes sections in which the struggle for mutual recognition and recognition are revealed explicitly or implicitly, He does this by listing the relevant parts and actions according to the chapters of the book. If we transform these parts into items, the result is the following table (Sembou, 2003, p. 267):

Chapter	Chapter Name	The Situation or Action where the Recognition Occurred
V, B.a.	Pleasure and Necessity	The action manifested in the activities of the pleasure seekers of early modern individualism
V, B.b.	The law of the heart and the frenzy of self-conceit	Action arising in the activities of individuals of the "law of the heart"
V, B.c.	Virtue and the way of the world	The action revealed in the activities of the advocates of virtue
V, C.a.	The spiritual animal kingdom and deceit, or the 'matter in hand' itself	Actions observed in the activities of the perpetrators
VI, A.b.	Ethical action. Human and Divine knowledge. Guilt and Destiny	The action revealed in the conflict between Antigone and Kreon
VI, A.c.	Legal status	The action we encounter in the interactions of atomistic individuals of the Roman Empire
VI, B.I.a	Culture and its realm of actuality	Action embodied in the interactions of "noble" and "ignoble" individuals of the world of self-alienated spirit
VI, B.III	Absolute Freedom and Terror	Actions of the French revolutionaries
VI, C.b.	Dissemblance or duplicity	Action expressed in the dissemblance or duplicity of moral selves
VI, C.c.	Conscience. The 'beautiful soul', evil and its forgiveness	The action is seen in the deeds of the "beautiful soul"*

Table 1: The Situation where Recognition Occurs in the Phenomenology of Spirit or the Parts Corresponding to the Action

The relationship of recognition in this section is a relation between acting consciousness and judging consciousness, as in the master-slave relationship. In addition to the symbol, the action resulting from the relationship between the acting consciousness and the judging consciousness can also be added here.



Hegel, at the end of chapter VI of the *Phenomenology of Spirit*, does not feel the need to propose a model for human interaction since, as explained in the introduction, “*phenomenology consists in a philosophical articulation of the ‘experience of consciousness’ (and from Chapter VI onwards of the experience of ‘spirit’) through its different ‘shapes.’*” (Sembou, 2003, p. 268). In the VI. chapter named “Conscience. The 'beautiful soul', evil and its forgiveness”, spirit takes its final form in its phenomenological development (Sembou, 2003, p. 268). Therefore, according to Sembou, Hegel’s phenomenological explanation in the section mentioned above should be read as more of an understanding of the experience of “conscience” and the nature of human interaction (Sembou, 2003, p. 268).

According to Sembou, Hegel claims to characterize the words of reconciliation or forgiveness in terms of a mutual recognition that he regards as the absolute spirit (Hegel, 1977a, p. 408). From this structure, Hegel’s mind is seen to be shaped in the context of intersubjectivity or self-recognition in the other (Williams, 1992, p. 196). In the same vein, it seems possible to view rationality in the same way as mutual recognition. Hegel expresses an example that shows the intersection of reason and mutual recognition in his philosophy as follows:

“For it is the nature of humanity to press onward to agreement with others; human nature only really exists in an achieved community of minds. The anti-human, the merely animal, consists in staying within the sphere of feeling, and being able to communicate only at that level” (Hegel, 1977a, p. 43).

Sembou’s argument that Hegel preserves the position of intersubjectivity and recognition in this work, is based on the idea that the *Phenomenology of Spirit* consists of sections, and in identifying these, he can point to the part where the change in the book begins. Another important argument in this regard is that it is erroneous to think that a metaphysical view of spirit occupies the dominant position of intersubjective relations in Hegel’s philosophy (Sembou, 2003, p. 280).

Spirit, in this context, is the intersubjective or social framework envisaged by the very experience of consciousness, and the modes in which individuals establish relationships among themselves, within a given political community at a given time in history. Sembou suggests that the struggle for recognition is inherent in human relationships, as each individual tries to impose his own needs or understanding of reality on others, demanding that these be recognized. According to the thinker, what we ultimately understand from *Jena Phenomenology* is related to our perspective on the concept of “absolute knowledge” (Sembou, 2003, pp. 280–281). In this context, Sembou offers us the summary of his defense as follows:

“If we take ‘absolute knowing’ to be some positive doctrine or metaphysical truth about reality, then we clearly come to see interpersonal relations as being relegated to merely a secondary status. By contrast, if, as I have suggested, we understand ‘absolute knowing’ an attitude to reality that is characterized by a preparedness to give another point of view its due and to ‘let go’ one’s partial perspective, then the intersubjectivity of ‘spirit’ becomes evident. This, in my view, constitutes one of the most important insights of the Phenomenology of 1807 and accounts for the relevance of Hegel’s first major work to social and political theory” (Sembou, 2003, p. 281).

This means that mutual recognition is not the result of instinct or impulse, but the product of rational beings. Again, Hegel also supported this approach by stating “*self-consciousness achieves its satisfaction only in another self-consciousness*” (Hegel, 1977a, p. 110).

In the light of these arguments, according to Sembou, there are reasons to doubt the validity of Habermas, Siep, Theunissen, and Honneth’s critical assessment i.e., that there was a virtual abandonment of recognition and intersubjectivity in the *Phenomenology of Spirit* after the Jena period. The reason for the rejection of these criticisms is that this work, dated to the end of the



Jena period and known as the Phenomenology of Jena, still preserves its relevance and power, at least in the body of Hegel's philosophical work. However, it should be added that Sembou wrote his article in 2003, and thus naturally excluded reference to Honneth's subsequent works. It is possible to observe that reading of Hegel's post-Jena works changed Honneth's views on the place of recognition, as expressed in Honneth's later works.

More precisely, in the *Struggle for Recognition*, one of Honneth's early works, Hegel's insight is said to have been confined to the *Phenomenology of the Spirit* (Phänomenologie des Geistes), rather than playing a systematic role in his philosophy. However, according to Jütten, Neuhouser and others, Honneth's more recent works, such as in the *Pathologies of Individual Freedom*, show his emerging belief that Hegel was tending to show a systematic direction for recognition in his later works (Honneth, 2010). This development can be seen as the reason for Honneth's efforts to reinterpret Hegel's idea of ethical life (*Sittlichkeit*) by giving a central position to Hegel's *Philosophy of Right* in his book *Freedom's Right* (Honneth, 2010).

References

- Habermas, J. (1973). *Theory and Practice* (J. Viertel, Trans.). Beacon Press.
- Hegel, G. W. F. (1977a). *Phenomenology of Spirit* (A. V. Miller, Trans.; Reprint.). Oxford University Press.
- Hegel, G. W. F. (1977b). *The Difference Between Fichte's and Schelling's System of Philosophy* (H. S. Harris & W. Cerf, Trans.). State University of New York Press.
- Hegel, G. W. F. (1984). The Battle of Jena, October 1806. In C. Butler & C. Seiler (Trans.), *Hegel, The Letters* (pp. 113–118). Indiana University Press.
- Honneth, A. (1992). Moral Development and Social Struggle: Hegel's Early Social-Philosophical Doctrines. In A. Honneth, T. McCarthy, C. Offe, & A. Wellmer (Eds.), & B. Fultner (Trans.), *Cultural-Political Interventions in the Unfinished Project of Enlightenment* (pp. 197–218). MIT Press.
- Honneth, A. (1995). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts* (A. Joel, Trans.). Polity Press.
- Honneth, A. (2007). *Disrespect: The Normative Foundations of Critical Theory*. Polity Press.
- Honneth, A. (2010). *The Pathologies of Individual Freedom: Hegel's Social Theory* (L. Löb, Trans.). Princeton University Press.
- Honneth, A., & Ganahl, J. (2012). *The I in We: Studies in the Theory of Recognition*. Polity Press.
- Horstmann, R.-P. (2016). Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1770–1831). In J. Michael-Rushmer (Trans.), *Routledge Encyclopedia of Philosophy* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780415249126-DC036-1>
- Neuhouser, F. (2009). *Foundations of Hegel's Social Theory: Actualizing Freedom*. Harvard University Press.
- Pinkard, T. P. (1996). *Hegel's Phenomenology: The Sociality of Reason* (1. paperback ed., digitally print). Cambridge Univ. Press.
- Pippin, R. B. (2000). What is the Question for Which Hegel's Theory of Recognition is the Answer? *European Journal of Philosophy*, 8(2), 155–172. <https://doi.org/10.1111/ejop.2000.8.issue-2>
- Rauch, L. (1983a). Introduction: On Hegel's Concept of Spirit. In L. Rauch (Trans.), *Hegel and the Human Spirit: A Translation of the Jena Lectures on the Philosophy of Spirit (1805-6) with Commentary* (pp. 15–82). Wayne State University Press.
- Rauch, L. (1983b). Preface. In L. Rauch (Trans.), *Hegel and the Human Spirit: A Translation of the Jena Lectures on the Philosophy of Spirit (1805-6) with Commentary* (pp. 9–14). Wayne State University Press.



Sembou, E. (2003). Hegel's Idea of a "Struggle for Recognition": The 'Phenomenology of Spirit.' *History of Political Thought*, 24(2), 262–281.

Siep, L. (1979). *Anerkennung als Prinzip der praktischen Philosophie: Unters. zu Hegels Jenaer Philosophie d. Geistes*. Alber.

Theunissen, M. (1982). Die Verdrängte Instersubjektivität. In D. Henrich & R.-P. Horstmann (Eds.), *Hegels Philosophie des Rechts: Die Theorie der Rechtsformen und ihre Logik* (1. Aufl). Klett-Cotta.

Thompson, S. (2015). Honneth, Axel (1948–). In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)* (pp. 175–180). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.61217-5>

Williams, R. R. (1992). *Recognition: Fichte and Hegel on the Other*. State University of New York Press.

Özgün Makale

Covid-19 Pandemisi Sürecinde Kırsal-Kentsel ve Sosyo-Ekonomik Farklılıkların Uzaktan Eğitime Etkisi*

The Effect of Rural-Urban and Socio-Economic Differences on Distance Education in the Covid-19 Pandemic Process

Nihal Şirin PINARCIOĞLU¹
Aysegül KANBAK²
Makbule ŞİRİNER ÖNVER³

Öz

2019 yılı sonundan itibaren tüm dünyayı etkisi alan Covid-19 pandemisi, toplumsal yaşamın her alanını etkilemiş, zorunlu bir değişime neden olmuştur. Bu alanlardan biri de eğitimidir. Pandemiyle birlikte, her eğitim düzeyinden okullar kapanmış, bilgi iletişim teknolojilerinin kullanıldığı uzaktan eğitim sistemine hızlı bir geçiş yaşanmıştır. Öğrenciler uzaktan eğitim sürecini; sınıf, cinsiyet, ırk/etnisite, göçmenlik, engellilik, yerleşim yeri gibi farklılıklara göre deneyimlemektedir. Bu farklılıklar, uzaktan eğitimin gerektirdiği bilgi ve donanımına sahip olmayı ve gerekli teknolojiye erişimi doğrudan belirlemektedir ve eğitimde neoliberal kapitalist sistemin ortaya çıkardığı eşitsizlikleri daha da derinleştirmektedir. Bu çalışma, süreçten üniversite öğrencilerinin nasıl etkilendiğine, Batman Üniversitesi öğrencilerinin deneyimleri üzerinden odaklanmaktadır. Bu kapsamda, 1250 öğrenciyi kapsayan bir anket çalışması gerçekleştirilmiş, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına ve kırsal-kentsel yerleşim yerlerine göre uzaktan eğitim süreçlerini betimleyen bir analiz yapılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin bu süreçten çoğunlukla olumsuz etkilendiklerini, özellikle sosyo-ekonomik ve yerleşim yeri farklılıklarının eşitsizlikleri derinleştirdiğini açığa çıkarmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, kırsal-kentsel farklılıklar, sosyo-ekonomik eşitsizlik, dijital eşitsizlik, Covid-19 pandemisi.

Abstract

The Covid-19 pandemic has affected the whole world since the end of 2019 and has necessarily changed almost all aspects of social life. One such aspect is education. With the pandemic,

* Makale başvuru tarihi: 15.03.2021. Makale kabul tarihi: 26.04.2021.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, Batman Üniversitesi, nihalsirin.pinarcioğlu@batman.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4444-0783

² Dr. Öğr. Üyesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, Batman Üniversitesi, aysegul.kanbak@batman.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4556-3582

³ Dr. Öğr. Üyesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, Batman Üniversitesi, makbule.siriner@batman.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5377-7521



schools of all kinds have temporarily closed and a fast change took place towards distance learning models based on knowledge-information technologies. Students' experience of distance learning is dependent on a variety of factors such as class, sex, race/ethnicity, migration, disability, and location. These factors not only strengthen the need for necessary knowledge and technology to access distance learning, but also depend on the inequalities bred by the neoliberal capitalist system in education. This study looks at how students have experienced this process by focusing on the experiences of the students of Batman University. A survey was made encompassing of 1250 students. This survey took into account the socio-economic status of students, as well as their locations, to picture their experience of distance learning. The conclusion suggests that students have largely been negatively affected by this process and that differences in socio-economic status and location have deepened already existing inequalities.

Keywords: Distance learning, rural-urban distinctions, socio-economic inequalities, digital divide, Covid-19 pandemic.

Giriş

2019 yılının sonunda koronavirüs türü olan SARS-CoV-2'nin Çin'de ortaya çıkması ve tüm dünyayı etkilemesi nedeniyle 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından küresel salgın ilan edilmiştir (WHO, 2020). Özellikle kentleşmenin artmasıyla ülkeler arasındaki kolay ve hızlı ulaşım ağları, Covid-19'un dünyada hızla yayılmasına neden olmuştur. Tüm dünyayı sarsan Covid-19 pandemisi, birçok alanda değişikliklere neden olmuş, neoliberal kapitalist sistemin yol açtığı eşitsizlikleri artırmıştır. Küresel sermayenin bu süreçten etkilenmemesi için birçok önlem paketi hızla gündeme getirilirken, toplum yaşamını ve sağlığını koruyacak önlemlerin alınması bu kadar öncelikli ve hızlı gelişmemiştir. Pandeminin olumsuz etkilediği alanlardan biri de eğitimidir. Dünyanın birçok ülkesinde, diğer eğitim kademeleriyle birlikte yüksek öğretimde de yüz yüze eğitime ara verilerek, çeşitli çevrimiçi platformların kullanıldığı uzaktan eğitime geçilmiştir. Ancak, uzaktan eğitime bu ani geçiş, öğrenciler için eşitsiz şartları beraberinde getirmektedir.

Neoliberal küreselleşme sürecinde gittikçe artan ve form değiştiren kentsel yoksulluğun pandemiyle birlikte daha sarsıcı hale gelmesi, bu bağlamda işsizliğin yaygınlaşması ve kentsel hizmetlere ulaşamama, eşitsizlikleri derinleştirirken, farklı sosyo-ekonomik durumlardaki öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerini de etkilemektedir. Yeterli gelire sahip olmayan öğrencilerin uzaktan eğitimin gerektirdiği teknik donanım ve materyale sahip olamamaları ya da uygun konutlarda ve yerleşim yerlerinde yaşamamaları sürecin en önemli belirleyenleri olmaktadır. Yeterli geliri olmayan birçok öğrenci, uzaktan eğitimin gerektirdiği internet erişimi ve bilişim ekipmanlarına sahip değildir ve bu durum dijital eşitsizliği ortaya çıkarmaktadır. Diğer yandan, işten çıkarmaların sıklaştığı bu dönemde, hane üyeleri işsiz kalan çoğu öğrenci, evin geçimini sağlamak için ücretli bir işte çalışmak zorunda kalmakta ve dersleri takip etmeleri mümkün olmamaktadır. Bu süreçte yüksek öğretimde yüz yüze eğitime ara verilmesiyle birlikte çoğu öğrencinin ailelerinin yanına dönmesi de söz konusudur. Tüm hane üyelerinin, çoğunlukla yeterli büyüklükte olmayan bir konutta tüm gün bir arada olma zorunlulukları nedeniyle, öğrencilerin ev ortamında derslere katılabilecek ya da ders çalışabilecek konfora sahip olması mümkün olmamaktadır.

Kentsel ya da kırsal yerleşim yerlerinde yaşama durumu da eğitime erişimde eşitsizliklerin önemli belirleyenlerinden biri olmaktadır. Kentlerde yetersiz ya da hiç geliri olmayan hanelerde yaşayan öğrenciler, geçinme açısından kırsaldaki öğrencilere göre daha dezavantajlı durumdayken, kırsalda yaşayan öğrencilerin internet gibi altyapı hizmetlerine erişimde kentlere göre daha dezavantajlı olmaları söz konusudur.



Bu çalışma, pandemi nedeniyle yüksek öğretimde hızlı bir geçişin yaşandığı uzaktan eğitim sürecini ve bu süreçte yaşanan eşitsizlikleri, Batman Üniversitesi'nde eğitim gören öğrencilerin deneyimleri üzerinden ele almaktadır. 1250 öğrenciye uygulanan anketin sonuçlarına dayanan bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumlarının ve yaşadıkları yerleşim yerlerinin uzaktan eğitim sürecini nasıl etkilediğini açığa çıkarmaktır.

Uzaktan Eğitim ve Eşitsizlikler

Uzaktan eğitim öğrenci ve öğretmenin fiziksel olarak aynı mekânlarda olmadıkları, bazı elektronik ve mekanik araçlarla öğretimin yapıldığı durumları ifade etmektedir. Aynı fiziksel kapalı mekânda bulunmadan, öğrencinin yaşadığı yerde eğitime katılmasını çeşitli araçlar ile mümkün kılan, yüz yüze eğitimden farklılıklar içeren bir eğitim yöntemidir (Kaya, 2002, s.10). 1728'de Boston Gazetesi'nin mektup ile başlattığı stenografi eğitimi ile uzaktan eğitimin başladığı kabul edilmektedir (Telli Yamamoto ve Altun, 2020, s.26) ve çağın teknolojik gelişimine uygun iletişim araçları ile geliştirilen bir yöntem olarak günümüze kadar gelmiştir.

Üniversite eğitimini uzaktan eğitim ile gerçekleştiren üniversiteler arasında en iyi bilinen örnek 1969 yılında kurulan İngiltere'deki Open University (Açık Üniversite)'dir. Üniversitenin hedef kitlesini öncelikle eğitim olanağı bulamamış, çoğunlukla ekonomik ve ailevi nedenlerle eğitime devam edememiş, kır-kent arasındaki farklılıklardan dolayı üniversite eğitimine dahil olamayanlar oluşturmaktadır (Kaya, 2002, s.71). Bu açıdan uzaktan eğitim, öğrenciler için öğrenmede esneklik ve koşulları kontrol edebilme gibi avantajlar sağlamaktadır ve pandemi öncesinde dezavantajlı kesimin öğrenimini sürdürebilmesi için önemli bir olanak olarak görülmüştür.

Ancak öte yandan uzaktan eğitim, teknolojik araçlara erişimi ve bu araçları kullanabilmeyi gerekli kılmaktadır ve bu açıdan eşitsizlikler yaratmaktadır (Joosten ve Cusatis, 2020). 1980'lerde Amerika Birleşik Devletleri ve sonrasında Avrupa Birliği içinde dijital eğitime yoğun ilginin başladığı süreçte, özellikle dezavantajlı gruplar açısından eşitsizlikleri artıracığı da ileri sürülmüştür (Nerse, 2020, s. 2).

Pandemi sürecinde uzaktan eğitim sürecine hızlı bir geçiş zorunluluğu doğmuştur; çünkü salgın ortamında eğitimin devam ettirilebilmesinin dijital eğitimle mümkün olabileceği genel kabul görmüştür. Ancak yapılan birçok çalışma özellikle yeterli bir oryantasyon ve hazırlık sürecinin olmadığı, gerekli altyapı ve imkanların sağlanmadığı ülkelerde, eğitim kurumlarının dijital eğitim sistemine hazır olup olmadığını sorgulamaktadır (Houlden ve Veletsianos, 2020).

Nitekim yüz yüze eğitime göre dizayn edilen müfredatları ile uzaktan eğitime geçen üniversitelerin pek çoğu yetersiz altyapıları ile sorunlar yaşamaktadırlar. Öğretim elemanlarının kendi aralarında ve öğrenciler ile sağlıklı iletişim kurabilecekleri kanalların olmaması (Can ve Köroğlu, 2020, s.376), kurulan uzaktan eğitim sistemine ilişkin yeterli bilgilendirilmelerin yapılmaması da karşılaşılan sorunlardan bazılarıdır.

Türkiye'de de yüz yüze eğitimde çok elzem olmayan ya da kullanılmayan pek çok yöntem ve teknolojik cihaz, eğitimin olmazsa olmazı haline gelmişlerdir. Dünyada pek çok seçkin üniversite pandemi öncesinde de yüz yüze eğitimi desteklemek için uzaktan eğitimde kullanılan bazı yöntemleri/araçları (testler ile özdeğerlendirme, öğrencilerin fikirlerini paylaştığı forumlar vb.) kullanmakta idi. Ancak Türkiye'de uzaktan eğitim veren birkaç üniversite dışında üniversiteler uzaktan eğitime altyapı, uygulama ve deneyim olarak uzak olmuşlardır. Pandemi sürecinde üniversitelerin olanaklarının farklılığı belirginleşmiştir. Küçük kent ve büyük kent üniversiteleri arasında olanaklar açısından uçurum bulunmaktadır. Bu eşitsizliklere yol açmaktadır. Eşit olmayan üniversitelerde okuyan öğrenciler eşitsiz ortamlarda eğitimlerini devam ettirmeye çalışmaktadırlar (Nejla Kurul ile Söyleşi, 2020). Tüm üniversitelerin uzaktan eğitime geçtiği pandemi



sürecinde evinde internet bağlantısı, bilgisayar olmayanların eğitimlerinde aksamalar ortaya çıkmakta, bu durum var olan eşitsizliği arttırmaktadır (Kocabaş, 2020, s.406). Öğrenciler uzaktan eğitim için gerekli araç-gerece sahip olmalarının yanı sıra ev ortamının da uzaktan eğitime uygun, düzenli çalışabilecekleri bir mekân olması gerekir (Can ve Köroğlu, 2020, s.374).

Uzaktan eğitim önündeki en büyük engellerden birisi yoksulluk olarak görülmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrenciler uzaktan eğitime erişimde daha büyük sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Pedagojik sorunlar, teknolojiye ulaşamama, altyapı yetersizliği, maddi sıkıntılar öğrencilerin uzaktan eğitimde yüz yüze kaldıkları dezavantajlar olmaktadır. Özen (2020) bu sorunların ileride bireylerin refah düzeylerini etkileyeceğini ve bu nedenle uzaktan eğitim sistemi etkin hale getirilirken fırsat eşitliğinin ve erişilebilirliğin sağlanmasının da önemli olduğunu belirtmektedir.

Öğrenciler, uzaktan eğitimi gerçekleştirebilecek koşullara sahip olmadığında eğitimden umulan kazanım gerçekleşmemektedir. Öğrencilerin ve ailelerinin içinde buldukları yoksulluk, uzaktan eğitimde, eğitimsel sorunların temel kaynağını oluşturmaktadır. Uzaktan eğitim, fırsat eşitliği politikası gereği tüm öğrencilere açık olsa da, eşitsiz koşullar altında yaşayanlar için fırsat eşitliğinden söz etmek mümkün değildir. Uzaktan eğitim eşit olmayan koşullarda yaşayanların durumlarını gözlememekte, telafi edici yaklaşımlar gündeme gelmemektedir (Yıldız ve Akar Vural, 2020, s.562). Öğrencilerin maddi imkanlar açısından eşit düzeyde olmaması uzaktan eğitim sürecinde bu eşitsizliği daha görünür kılmıştır. Var olan eşitsizliklerin üzerine uzaktan eğitim ile belirginleşen ve öğrencilerin eğitimini doğrudan etkileyen dijital eşitsizlik eklenmiştir.

Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki kişilerin ve toplulukların bilgi iletişim teknolojilerini kullanımında ve bu teknolojilere erişimde yaşadıkları *dijital eşitsizlik (dijital uçurum/dijital bölünme)* olarak tanımlanan bu eşitsizliğin (OECD, 2001, s.5; Rogers, 2001, s.1; Moore vd., 2018, s.1), eğitimde var olan eşitsizlikleri derinleştireceği öngörülmüştür. Nitekim bu teknolojilere erişebilmek ve kullanabilmek, hem ülkelerin hem de bireylerin sosyo-ekonomik koşullarıyla doğrudan ilişkilidir.

Ülke bazında dijital eşitsizlikler daha çok; gelir, kırsal-kent, yaş, cinsiyet ve etnisite temelinde yaşanmaktadır (Hüsniüoğlu ve Öztürk, 2017, s.16). Gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkelerin çoğunlukla kırsal alanda yaşayan nüfusu ve sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı grupları açısından uzaktan eğitimin sorunlu olduğu, dijital eşitsizliklerin yaşandığı, genel olarak kabul edilmektedir (Nerse, 2020, s. 4).

Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitimi Konu Edinen Çalışmalar

Uzaktan eğitime geçilmesi ile birlikte ortaya pek çok sorun çıkmıştır. Yaşanan duruma sosyal bilimler alanından gerçekleştirilen araştırmalarla tepki verilmiş, durumun değerlendirildiği, analizlerinin yapıldığı ve çözüm önerilerinin sunulduğu çalışmalar yapılmıştır. Uzaktan eğitim literatürü, ağırlıklı olarak zorunlu eğitime (ilk, orta, lise) yönelik çalışmalardan oluşmakla birlikte, üniversitelerin uzaktan eğitim süreçlerini öğrenciler, öğretim üyeleri ve üniversiteler açısından değerlendiren çalışmalar da bulunmaktadır. Çalışma kapsamında Türkiye’de uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunları öğrenciler bazında ele alan ve değerlendiren çalışmalar üzerinde yoğunlaşmıştır.

Özer ve Suna (2020), “COVID-19 Salgını ve Eğitim” isimli çalışmalarında, uzaktan eğitimin “normal” durumda dezavantajlı kesimler için avantajlı bir eğitim imkânı olduğunu ancak pandemi sürecinde uygulamaya alınan uzaktan eğitimin daha önce çok farkında olunmayan sorunları ortaya çıkarttığını belirtmektedirler. Ağırlıklı olarak pandemi öncesinde geleneksel eğitim sürecine katılmayan bireylerin öğrenme hızına uygun şekilde yapılandırılan uzaktan eğitim,

okulun sunduğu sosyal çevreyi ortadan kaldırarak, öğrenciler arası etkileşimi engellediği için eleştirilmiştir. Pandemi ile zorunlu hale gelen uzaktan eğitim, akran eğitimi ve motivasyonu ortadan kaldırmıştır. Öğrenciler kendilerini yalıtılmış hissetmekte, işbirliğine dayalı çağdaş eğitim süreçlerine dâhil olamamaktadır. Yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçilmesi ile öğrenciler arasındaki eşitsizlikler, öğrencilerin evlerinde sahip olduğu imkanlar, velilerin eğitim düzeyleri, öğrenciler arasındaki dijital okur-yazarlık farkları ortaya çıkmış ve bu da öğrencilerin eğitimlerini doğrudan etkilemiştir (Özer ve Suna, 2020).

Hayır Kanar ve Görgülü Arı (2020), “Covid-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimdeki Sınavlar Hakkında Öğrenci Görüşleri” başlıklı makalelerinde, uzaktan eğitimde yapılan sınavlara ilişkin sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretmen adaylarının görüşlerini tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının internete erişimdeki yetersizlikler ve alt yapı sorunları gibi nedenlerden dolayı sınav yerine genellikle ödev yöntemini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

Çelik ve Şahin Ayyüce (2020), “Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinde Eğitimsel Eşitsizliklerin Yeniden Üretimi” isimli çalışmalarında uzaktan eğitimde yaşanan güçlükler ve dijital eşitsizliğin etkileri üzerinde durmuşlardır. Araştırmada yoksullar, göçmenler gibi dezavantajlı kesimlerin uzaktan eğitimin gerektirdiği teknolojik araçlara sahip olamadıkları için uzaktan eğitime katılamadıkları belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin de bilgilendirme, teknik destek, dijital araç kullanabilme konularında eksiklik yaşamaları da diğer bir sonuç olarak paylaşılmıştır. Çelik ve Şahin Ayyüce (2020, s.618) öğrencilerin uzaktan eğitim araçlarına erişebilen-erişemeyen, kullanabilen-kullanamayan farkının oluştuğunu ve bunun eğitimlerine yansındığını, dijital eşitsizliğin eğitim faaliyetlerine katılımı etkilediğini belirtmişlerdir.

Var olan toplumsal eşitsizlikler, pandemi kısıtlamaları ile birlikte uzaktan eğitim sürecinde de kendini göstermiştir. Nerse (2020), üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada, kır-kent bağlamında sosyo ekonomik eşitsizliğin uzaktan eğitimdeki görünürlüğüne bakmıştır. Çalışma, uzaktan eğitimde dijital eşitsizliğin, sosyal-ekonomik ve kır-kent farklılaşmalarında daha belirgin olduğunu ortaya koymuştur.

Can ve Köroğlu (2020), yaptıkları çalışmada uzaktan eğitimde hem öğrenciler hem de eğitim emekçilerinin durumunu incelemişler ve pandemi döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim ile ilgili uygulamalara yönelik sorunların nedenlerini tartışmışlardır. Eğitimde kazanılması ve verilmesi istenen bilginin, değerlerin, yaklaşımların öğrencilere aktarılmasında uzaktan eğitimin tek başına yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Uzaktan, online olarak verilen eğitimin neredeyse tamamının internet üzerinden gerçekleştirilmesi nedeniyle internet altyapısındaki yetersizlikler, bilgisayar olmaması, öğrencinin bulunduğu fiziksel ortamın ve koşulların uygunsuzluğu, öğrencinin motivasyonu gibi etmenlerin eğitimin niteliğini etkilediği belirtilmektedir.

Pandemi döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitimde yaşananlara ilişkin öğrencilerin algısının ölçülmesi ve buradan ulaşılan sonuç ile bir geri besleme yapmayı hedefleyen Orçanlı ve Bekmezci (2020) çalışmalarını Mersin’de bulunan iki üniversitenin öğrencileri ile gerçekleştirmişlerdir. Yapılan çalışma ile öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algılarının demografik faktörler ile ilişkisini ortaya koymaya çalışmışlardır. Aynı zamanda mekândan bağımsız olarak sanal bir ortamda, öğrenci ve öğretmeni bir araya getirdiğini belirttikleri uzaktan eğitimin, öğrenciye bağımsız bir öğrenim ortamı sağladığını belirtmektedirler.

Lisans öğrencileri ile yapılan bir başka çalışma Buluk ve Eşitti (2020) tarafından Çanakkale Üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Uzaktan eğitim sisteminin, Turizm bölümünde okuyan öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiğinin ölçüldüğü araştırmada, değişken olarak cinsiyet, kişisel uygunluk, uzaktan eğitim algısı, kullanılan program ve destek hizmetleri gibi değişkenler baz alınmıştır. Araştırma sonucunda, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla uzaktan eğitimden memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır.



Yöntem

Salgın ile birlikte daha görünür hale gelen kentsel eşitsizlikleri ve kırsal ve kent gibi mekânsal farklılıkları ortaya çıkarmaya çalışan bu araştırma, betimleyici bir çalışma olup bir nedensellik sunmamaktadır. Anket uygulamasına dayalı olan araştırmanın evreni, Batman Üniversitesinde öğrenimine devam eden toplam 12565⁴ öğrencidir. Araştırmanın örneklemini ise basit rastlantısal yöntemle seçilen 1250 öğrencidir. Anket çevrimiçi uygulanmış, öğrenciler uzaktan eğitim için kullandıkları ALMS Öğrenim Yönetim Sistemi üzerinden anketi cevaplamışlardır⁵. Anket, öğrencilerin çoğunluğunun katılımını sağlamak amacıyla, 2019-2020 öğretim yılının bahar döneminde final ve bütünleme sınavları süresince toplam 15 gün sistemde kalmıştır.

Anket toplamda 39 soru ve 3 bölüm olarak kurgulanmıştır. Soruların hepsi kapalı soru tipine göre hazırlanmış, sadece “diğer” seçenekleri açık soru formunda düzenlenmiştir. Demografik bilgilerin yer aldığı birinci bölümde, cinsiyet, eğitim, gelir, yerleşim yeri gibi genel bilgilerin yanında öğrencilerin ve ailelerinin uzaktan eğitim öncesi ve sonrası dönemde çalışma durumlarına ait sorular yer almaktadır. Anketin ikinci bölümü, uzaktan eğitim deneyimini ortaya çıkarmayı hedefleyerek hazırlanmıştır. Bu bölüm, öncelikle öğrencilerin eğitimlerini devam ettirebilme imkânları, araçları ve bu süreçte yaşadıkları sorunları anlamaya yönelik soruları kapsamaktadır. Bununla birlikte, uzaktan eğitim sürecinin avantaj ve dezavantajlarını ortaya çıkarmaya yönelik sorular da ikinci bölümün içinde yer almaktadır. Anketin son bölümü Batman Üniversitesi'nin uzaktan eğitim sürecinin öğrenciler açısından memnuniyetini ve başarısını ölçmeyi amaçlamaktadır. Daha öznel olan bu bölüm likert ölçeğine göre hazırlanmış, çalışmada bu bölüme ait sorular kullanılmamıştır.

Anket sonucunda toplanan veriler SPSS 21 programına aktarılarak analizleri yapılmıştır. Ankete katılan öğrencilerin dağılımı Tablo 1'de izlenmektedir.

MYO/Fakülte/Enstitü	Frekans	%
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	76	6,1
Fen Bilimleri Enstitüsü	4	0,3
Fen Edebiyat Fakültesi	96	7,7
Güzel Sanatlar Fakültesi	49	3,9
Hasankeyf Meslek Yüksekokulu	1	0,1
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	71	5,7
İslami İlimler Fakültesi	62	5
Kozluk Meslek Yüksekokulu	3	0,2
Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi	299	23,9
Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu	258	20,6
Sağlık Yüksekokulu	27	2,2
Sason Meslek Yüksekokulu	1	0,1
Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu	156	12,5
Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu	73	5,8
Teknoloji Fakültesi	25	2
Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu	17	1,4
Kayıp veri	32	2,6
Total	1250	100,0

Tablo 1: Ankete Katılan Öğrencilerin Devam Ettikleri MYO/Fakülte/Enstitü Dağılımı

⁴ Öğrenci sayıları, Batman Üniversitesi 2020 Yılı Performans Programı'ndan alınmıştır (Batman Üniversitesi, 2020).

⁵ Analizlerde kullanılan veriler, üniversite öğrencilerine çevrimiçi olarak uygulanan ve araştırmacılar tarafından oluşturulan anket yardımıyla oluşturulmuştur. Anketin yapılabilmesi için Batman Üniversitesi Etik Kurulu'nun 7 Temmuz 2020 tarihli ve Karar 2020/3-8 sıra numaralı evrakı ile gerekli izinler alınmıştır.



Ankete, üniversite bünyesinde bulunan hemen hemen her fakülte ve okuldan öğrenciler katılmıştır. Ankete katılan öğrenciler genellikle Batman, Diyarbakır, Mardin, Siirt, Ağrı, Hakkâri, Şırnak, Şanlıurfa, Van, Muş ve Gaziantep gibi Güneydoğu ve Doğu Anadolu Bölgesinde yer alan il/ilçe/köylerde ikamet etmektedirler. Bu bölgenin haricinde İstanbul, Adana, Mersin, Antalya, Aydın, Hatay, Yozgat ve Tokat'ta yaşayan öğrenciler de ankete katılmışlardır.

Bulgular

1. Demografik Bilgiler

Demografik bilgiler kapsamında, araştırmaya katılan öğrencilerin, cinsiyet, öğrenim durumu, öğrenim yılı, çalışma durumları, uzaktan eğitime geçmeden önce Batman'da nerede/kiminde ikamet ettikleri ve gelir durumları incelenmiştir (Tablo2). Buna göre, ankete katılanların %62,3'ü erkek, %37,7'si kadın öğrencilerden oluşmaktadır. Ankete katılan öğrencilerin yaşları 17 ile 53 arasında değişmektedir ve yaş ortalaması 22'dir. Yaş aralığının bu kadar yüksek olmasının nedeni, araştırmaya tüm öğrenim düzeyindeki öğrencilerin katılmış olmasıdır. Ankete katılanların en yoğun olduğu yaş dilimi 20 ile 22 yaş arasındadır. Bu grubu 23-25 yaş arası takip etmektedir. Ankete katılan öğrencilerin %58'e yakını lisans, %38,7'si önlisans düzeyinde öğrenimlerini sürdürmektedir. Bunun yanında %1'in altında doktora ve %3'ün altında yüksek lisans öğrencisi ankete katılmıştır. Öğrencilerin devam ettikleri öğrenim yıllarına (sınıflarına) bakıldığında ise lisans ve önlisans düzeyinde her sınıfı temsil eden öğrenci katılımının sağlandığı görülmektedir. Yüksek lisans ve doktora öğrencileri bir sınıf belirtmedikleri için kayıp veri oranı bu bölümde daha yüksek çıkmıştır.

Yaş Dağılımları	Frekans	%	Öğrenim Durumu	Frekans	%
17-19	86	7,1	Önlisans	484	38,7
20-22	565	46,5	Lisans	722	57,8
23-25	334	27,5	Y.Lisans	34	2,7
26-28	102	8,4	Doktora	10	0,8
29-31	43	3,5	Toplam	1250	100,0
32-34	29	2,4	Sınıflar	Frekans	%
35-37	23	1,9	1	320	25,6
38-40	16	1,3	2	356	28,5
41-43	6	0,5	3	222	17,8
44-53	12	1	4	312	25
Toplam	1216	100,0	Toplam	1210	100,0
Kayıp veri	34	2,7	Kayıp veri	40	3,2
Toplam	1250		Toplam	1250	
İkamet Durumu				Frekans	%
Ailemin yanında				573	45,8
Arkadaşlarımla evde				112	9
Yurtta				361	28,9
Evde tek başına				55	4,4
Akrabamın yanında				38	3
Diğer				110	8,8
Toplam				1250	100

Tablo 2: Öğrencilerin Yaş, Öğrenim, Öğrenim Yılı ve İkamet Durumu Dağılımları



Araştırmaya katılan öğrencilerin salgın öncesi Batman'daki ikamet durumlarına bakıldığında, yarısına yakınının aileleri ile birlikte yaşadığı, %3'ünün ise akrabalarının yanında kaldığı anlaşılmaktadır. Yurtta kalan öğrencilerin oranı yaklaşık %29, arkadaşları ile birlikte kalanların oranı %9 ve tek başına evde kalanların oranı ise %4,4 olarak tespit edilmiştir (Tablo 2). Tablodan, Batman Üniversitesi'nde okuyan öğrencilerin yaklaşık yarısının ailesinin Batman'da yaşadığı sonucu da çıkmaktadır.

2. Gelir ve Çalışma Durumu

Çalışmanın bu bölümünde, ankete katılan öğrencilerin hanelerine giren aylık gelir ile salgın öncesinde ve salgın sırasında -ankete katılan öğrenciler dâhil- hane bireylerinin çalışma durumlarına bakılmıştır.

Hanelerin gelir durumuna bakıldığında yaklaşık %54'ünün asgari ücret⁶ ve altında gelir sahibi oldukları izlenmektedir. Asgari ücret üstü olarak sayılan 2325 TL ile 3000 TL arasında gelir elde edenler, hanelerin %18,2'sini oluşturmaktadır. 3000 TL ile 4000 TL arasında bir gelire sahip olanların oranı yaklaşık %13 olarak hesaplanmıştır. Hanelerine 4000 TL üstü gelir giren aileler, ankete katılanların %14,7'sine denk gelmektedir. Son iki gelir dilimi, araştırma kapsamında görece yüksek bir gelir düzeyini göstermektedir. Hanelerin yarısından fazlasının asgari ücret ve altında gelir sahibi olması, öğrencilerin gelir seviyelerinin oldukça düşük olduğunun göstergesidir. Bu durum, hanelerde öğrencilerin de çalışmasını zorunlu hale getirmektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi öğrencilerin ailelerinin çoğunluğu Batman ve civarındaki yerleşim yerlerinde ikamet etmektedirler. Bu bölge, Türkiye'de istihdam oranlarının en düşük, işsizlik oranlarının ise en yüksek olduğu bölgedir. Batman'ın da içinde bulunduğu TRC 3 Bölgesinde (Mardin, Batman, Şırnak ve Siirt), 2019 yılı verilerine göre istihdam oranı %30 iken Türkiye genelinde %45,7'dir (TÜİK, 2019). Salgın, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de -sağlık sorunlarına yol açmasının yanı sıra- kapanma önlemleri dolayısıyla işgücü ve istihdam oranlarını da düşürmüştür. Türkiye genelinde Eylül 2019 ve Eylül 2020 arasında geçen bir yıllık süreçte istihdam oranlarında yaklaşık 800 binlik bir azalma olmuştur (TÜİK, 2020a). Salgın sonrası döneme ilişkin bölgesel düzeyde veriler henüz yayımlanmamıştır; ancak bölgesel verilerin yayımlandığı 2014 yılından itibaren bölgenin istihdam oranlarının Türkiye ortalamasından düşük, işsizlik oranlarının ise yüksek gerçekleştiği bilinmektedir. Dolayısıyla Türkiye genelindeki istihdam oranlarından hareketle salgının istihdam oranlarını bölgede daha da düşürdüğünü tahmin etmek güç değildir.

Pandemi döneminde çalışma durumunda nasıl bir değişim yaşandığını araştırma bağlamında görmek için öğrenciler ve ailelerinin pandemi öncesi ve sırasındaki çalışma durumlarına bakılmıştır (Tablo 3).

Tablo 3'te yer alan salgın öncesi çalışma verileri öğrenciler açısından incelendiğinde, pandemi öncesi dönemde, ankete katılan öğrencilerin %25'inin çalıştığı görülmektedir.

Salgın öncesi çalışma verilerine hane bireyleri açısından bakıldığında, en düşük düzeyde çalışma oranının öğrencilerin annelerinde olduğu anlaşılmaktadır. Aslında kadınların istihdam oranlarının düşüklüğü bölge genelinde karşılaşılan bir durumdur. Kadınların çalışması, çoğunlukla toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkili olarak genel kabul görmezken, kentsel yoksulluğun yoğun yaşandığı ya da gelirin oldukça düşük olduğu hanelerde, kadın ve çocukların çalışması hane içi geçim stratejileri olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda hane içinde hem annenin hem de çocukların çalışması bu geçim stratejileri bağlamında değerlendirilmektedir. Hanelerde

⁶ Araştırmanın yapıldığı tarihte asgari ücret 2324 TL olarak uygulanmaktadır.



		Salgın Öncesi Çalışma Durumu	
Hane Bireyleri	Frekans	%	
Öğrenci	309	24,7	
Anne	104	8,3	
Baba	662	53	
Kız kardeş	147	11,8	
Erkek kardeş	294	23,5	
		Salgın Sürecinde İşsiz Kalma Durumu	
Hane Bireyleri	Frekans	%	
Öğrenci	127	41,1	
Anne	35	33,6	
Baba	239	36,1	
Kız kardeş	69	46,9	
Erkek kardeş	149	50,6	
Yerleşim Yerine Göre Uzaktan Eğitimde Öğrencilerin Çalışma Durumu		Frekans	%
Büyükşehir Belediye sınırları içinde ilçe	56	32,0	
İl merkezi	169	26,7	
İl merkezi çevresindeki ilçe	43	24,9	
Belde/kasaba	16	23,9	
Köy	44	21,8	

Tablo 3: Çalışma Durumu

çoğunlukla öğrencilerin babalarının çalıştığı görülmektedir. Bu sonuç da Türkiye ve bölge geneliyle paraleldir. Bu bağlamda düşünüldüğünde babaların büyük çoğunluğunun emek piyasasının içinde yer alması beklenirken oranlar daha düşük çıkmıştır. Bu durum bölgedeki işsizliğin bir göstergesi olarak yorumlanmaktadır. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin kız ve erkek kardeşlerinin çalışma oranları incelendiğinde, öncelikle erkek kardeşlerin çalışma oranlarının kızlara göre daha yüksek olduğu (yaklaşık iki kat) anlaşılmaktadır. Sonuçlar, hanelerde çalışma oranlarının düşük olmasının yanında, geçinmek için öğrenimine devam eden çocukların da çalışmak zorunda olduğunu göstermektedir.

Tablo 3'te yer alan salgın sürecindeki işsiz kalma durumuyla ilgili veriler, pandemi öncesinde çalışan öğrencilerin %41'inin salgınla birlikte işsiz kaldığını göstermektedir. Pandemi süreciyle birlikte diğer hane üyelerinin işsiz kalma oranlarına bakıldığında, annelerin %33,6, babaların %36,1, kız kardeşlerin %46,9 ve erkek kardeşlerin %50,6 oranında işsiz kaldıkları anlaşılmaktadır. Pandemi kapsamında alınan önlemlerle birlikte işyerlerinin kapanması ya da küçülmeye gitmesi nedeniyle işten çıkarmaların yaygınlaşması, öğrencileri ve ailelerini de etkilemiştir. Salgın sürecinde hane üyelerinin işsiz kalması ve hane gelirinin de düşük olması nedeniyle, iş bulabilen 328 öğrencinin bu dönemde çalıştığı gözlemlenmiştir. Pandemi öncesinde çalışan ve çalışmaya devam eden 182 öğrencinin yanı sıra, işsiz kalan 127 öğrenciden 47'si tekrar çalışmaya başlamış, daha önce çalışmamış olan 99 öğrenci ise çalışma hayatına girmiştir.

Tablo 3'te uzaktan eğitim sürecinde çalışan öğrencilerin dağılımı yerleşim yerlerine göre de gösterilmiştir. Öğrencilerin çalışma oranlarında büyük kentlerden kırsal yerleşim yerlerine doğru bir düşüş gözlemlenmektedir. Büyükşehirlerde yaşayan öğrencilerin daha fazla iş imkanına sahip olması nedeni ile daha fazla çalışma oranına sahip olduğu tahmin edilirken, köylerde bu oranın %21,8'e indiği görülmektedir.



3. Uzaktan Eğitimde Kırsal Kentsel Yaşam Farklılıkları

Çalışmanın bu bölümünde, pandemi sırasında öğrencilerin buldukları kırsal ve kentsel yerleşim yerleri ve bu yerlerin koşulları betimlenmiştir. Kentler, üretim ve tüketim mekânları olmalarının yanında eşitsizliğin ve yoksulluğun yoğunlaştığı mekânlardır. Neoliberal politikaların tüm yıkımlarının daha görünür olduğu kentler, salgınla birlikte sadece ekonomik açıdan değil, nitelikleri ve yaşamları etkilemeleri açısından da karmaşık mekânlar haline gelmişlerdir. Salgının dünya genelinde hızla yayılıp pandemiye dönüşmesi, parklar, bahçeler, toplu taşıma araçları, okullar, alışveriş merkezleri gibi insanların günlük ihtiyaçları için kullanılan kentsel mekânları, salgının yayılma merkezleri haline getirmiş ve bu alanların kapatılması insanların evlere kapanmalarına neden olmuştur. Kentler hem kalabalık nüfusları hem de sosyal imkânları nedeniyle “risk ve kriz” alanları olarak ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle, kentler nüfus yoğunluğu açısından bir risk doğururken ve insanların büyük bir çoğunluğunu salgın sürecinde bahçeleri ve hatta balkonları olmayan konutlarda yaşamaya mahkûm ederken, diğer yandan gelişmiş kentsel hizmetler ve olanaklar yaratması, cazibesini korumasını sağlamıştır. Kırsal yerleşim yerleri ise, kentsel olanakları sağlamamasına rağmen, az yoğunluklu nüfusu sayesinde kapanma dönemlerinin daha rahat yaşanmasını sağlamıştır. Bu durum var olan kent ve kır gerilimini başka bir boyuta taşımıştır. Salgın döneminde, kalabalıktan uzak kırsal alanlar, kentlerin sıkışmışlığında insanlara farklı olanakların kapısını açarken, kentsel alanlarda sosyo-ekonomik eşitsizlikler daha görünür hale gelmiştir.

Kırsal ve kentsel yaşam farklılıklarını odağına alan bu bölümde öncelikle öğrencilerin pandemi sürecinde kaldıkları yerleşim yerleri ve nerede/kiminle ikamet ettikleri sorulmuştur.

Yerleşim Yeri	Frekans	%
Büyükşehir Belediye sınırları içinde ilçe	175	14
İl merkezi	632	50,6
İl merkezi çevresindeki ilçe	173	13,8
Belde/kasaba	67	5,4
Köy	202	16,2
Kayıp veri	1	0,1
Toplam	1250	100
İkamet Durumu	Frekans	%
Evde ailemin yanında	978	78,2
Arkadaşlarımla evde	60	4,8
Akrabalarımın yanında	62	5
Evde tek başına	67	5,4
Diğer	81	6,5
Kayıp veri	1	0,1
Toplam	1250	100

Tablo 4: Yerleşim Yeri ve İkamet Durumu Dağılımı



Tablo 4'te yer alan dağılıma göre, ankete katılan öğrencilerin çoğunluğu il merkezinde yaşarken, %14'ü büyükşehir belediye sınırları içinde yaşamaktadır. İlçede yaşayanlar, yaklaşık %19'luk, köyde yaşayanlar ise %16'lık bir dilimi oluşturmaktadır. Genel olarak katılımcıların %78,4'ü kentsel alanda, %21,8'i ise kırsal alanda yaşamaktadır. Salgını kent mekânında deneyimleyenlerin oranının kırsal mekânlarda yaşayanlara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Öte yandan öğrencilerin %80'e yakını bu süreci aileleri ile, %5'i akrabalarının yanında geçirmişlerdir. Ailelerinin dışında arkadaşları ile birlikte yaşayanların oranı %4,8 ve evde tek başına salgın süreci ile baş etmeye çalışanların oranı ise %5,4 olarak tespit edilmiştir. Okulların kapanmasıyla birlikte öğrencilerin büyük çoğunluğunun ailelerinin yanına döndüğü anlaşılmaktadır. Bu süreçte yurtlarda ya da arkadaşlarıyla birlikte aynı evde kalan öğrenciler, aile ve akraba yanında kalmaya başlamış ve bu durum öğrencilerin fiziki olarak bir arada olmalarını engellemiştir. Oransal olarak bakıldığında salgın öncesinde yurtlarda ve öğrenci evlerinde kalanların oranı %38 civarında iken salgınla birlikte bu oran yurtların kapanması nedeniyle düşmüş, öğrencilerin sadece %5'i öğrenci evlerinde arkadaşlarıyla kalmaya devam etmiştir.

Öğrencilerin yaşadıkları konut standartları da pandemi sürecini ve dolayısıyla öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerini etkilemektedir. Konut standartlarına, oda sayısı ve konutta yaşayan kişi sayısı üzerinden bakılmıştır. Öğrencilerin kaldıkları konutlarda oda sayısı ortalaması 2,96 olarak bulunmuştur. Öğrenciler ortalama 3 odalı konutlarda yaşamaktadırlar. Buna karşılık hane büyüklüğü 5,19 kişi olarak tespit edilmiştir. Tablo 5'te konutlarda bulunan oda sayısı ile yaşayan kişi sayısının karşılaştırılması yapılmıştır.

Oda Sayısı	Tek	2 kişi	3 kişi	4 kişi	5 kişi	6 kişi	7 ve üzeri	Toplam
1 Oda	29,7	17,6	9,5	5,4	8,1	8,1	21,6	100
2 Oda	6,5	6,1	10,3	16,5	14,2	13,8	32,6	100
3 Oda	1	2,6	7,9	17,2	20,3	17	33,9	100
4 Oda	0,4	2,9	8,7	16,6	16,6	26,6	28,2	100
5 Oda ve fazlası	8,2	3,3	3,3	18	13,1	9,8	44,3	100

Tablo 5: Konutta Bulunan Oda Sayısı ile Yaşayan Kişi Sayısının Karşılaştırılması (%)

Buna göre, tek odaya sahip konutlarda, tek başına yaşayan öğrenci oranı yaklaşık %30'dur. 7 ve daha üzeri hane bireyi ile yaşayan öğrencilerin oranı ise %21,6'dır ve bu oranın oldukça yüksek olduğu izlenmektedir. Büyük konuta sahip olan ailelerin yaklaşık %45'inde hane büyüklüğü 7'den fazla olan kalabalık aileler oturmaktadır. Sonuç olarak hane büyüklüğü ile oda sayısı arasında doğru bir orantı olduğu söylenebilir. Ancak genel olarak bakıldığında öğrencilerin kalabalık hanelerde ve küçük konutlarda yaşadıkları görülmektedir.

Öğrencilerin yaşadığı konutlar uzaktan eğitimleri sırasında ders çalışma imkânları açısından incelendiğinde, hanede bulunan diğer bireyler ile yaşam alanlarını paylaşarak eğitimlerine devam etmek durumunda kaldıkları ve bunun bir dezavantaj olduğu görülmektedir. Tablo 6'da verilen oranlara göre hanelerin sadece %37'sinde öğrencilerin kendilerine ait bir odaları bulunmaktadır. Gözlemlerimiz ve deneyimlerimiz bu durumun, öğrencilerin derslere aktif katılımını engellediği yönündedir. Öğrencilerin çevrimiçi yapılan dersler sırasında özellikle kamera ve ses sistemini kullanmak istememelerinin, içinde buldukları konut şartları ile ilgili olduğu düşünülmektedir.



	Frekans	%
Kendine ait odası olan	468	37,4
Kendine ait odası olmayan	781	62,5
Kayıp veri	1	0,1
Toplam	1250	100
Yerleşim Yerlerine Göre	Frekans	%
Büyükşehir Belediye sınırları içinde ilçe	69	39,4
İl merkezi	169	44,5
İl merkezi çevresindeki ilçe	43	41
Belde/kasaba	16	31,3
Köy	44	12,9

Tablo 6: Oda Sayısı ve Yerleşim Yeriine Göre Dağılımı

Avantajlar	Kentsel Alan			Kırsal Alan	
	Büyükşehir	İl	İlçe	Belde/ Kasaba	Köy
Sosyalleşebildim.	21,1	13,8	15,6	13,4	11,4
Kendimi güvende hissettim.	20,0	25,9	16,6	7,50	26,7
Uzaktan eğitim sürecimi sorunsuz bitirdim.	25,7	24,7	25,4	13,4	14,9
Sağlık hizmetlerine ulaşma imkânı vardı.	24,6	18,8	24,9	17,9	14,4
Belediye/köy muhtarlığı hizmetleri aynı şekilde sürdürüldü.	10,3	9,20	9,80	19,4	9,9
Ekonomik geçimimizi sağlayabildik.	17,7	14,9	16,2	14,9	11,4
Ailemin yanında zaman geçirdim.	40,0	39,8	37,0	21,5	36,6
Salgınla ilgili genel önlemlere uyuldu.	18,3	25,9	20,2	19,4	16,8
Komşuluk ilişkileri sürdürüldü.	7,40	7,80	10,4	11,9	9,4

Tablo 7: Yerleşim Yerlerine Göre Avantajların Dağılımı (%)

Kendine ait bir odası olan öğrencilerin yerleşim yerlerine göre dağılımına bakıldığında ise, bu imkana sahip öğrencilerin çok büyük bir çoğunluğunun kentsel alanlarda yaşadıkları görülmektedir. Büyükşehir, il merkezi ve ilçe merkezlerinde, tek odası olan öğrenci sayısı %40 ve üstü çıkarken, belde ve kasabalarda bu oran %31'e, köylerde ise %12,9'a kadar düşmektedir (Tablo 6). Uzaktan eğitim süreci, öğrenciler için yaşadıkları yerlerin koşullarına göre hem avantajlı hem de dezavantajlı durumlar yaratmıştır. Öğrencilerin kırsal-kentsel yerleşim yerlerine göre farklılaşan avantajları ve dezavantajları ile boş zaman geçirme biçimleri Tablo 7, 8 ve 9'da aktarılmaktadır.

Genel olarak öğrencilerin, uzaktan eğitim sırasında yaşadıkları yer bazında avantajlarına bakıldığında tüm yerleşim yerleri için ilk sırada (büyükşehir %40, il %39,8, ilçe %21,5, köy %36,6 oranlarında) ailelerinin yanında zaman geçirmelerini belirttikleri görülmektedir. Uzaktan eğitimin sağladığı en büyük avantaj, öğrencilerin ailelerinin yanında olmaları olmuştur.

Uzaktan eğitim süresince büyükşehir belediyesi sınırları içerisinde yaşayan katılımcıların %25,7'si uzaktan eğitim sürecini sorunsuz bitirmesini, %24,6'sı sağlık hizmetlerine ulaşma imkânının olmasını, %21,1'i sosyalleşebildiğini ve %20'si kendini güvende hissettiğini avantaj olarak belirtmişlerdir. Bir bakıma büyük kentte yaşıyor olmanın avantajlarından sayılabilecek olan uzaktan eğitime, sağlık hizmetlerine erişme, ailesinin yanında olması ile kendini güvende hissetme bir arada düşünülebilir. Öte yandan okullar, öğrenciler için sosyalleşme alanlarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle uzaktan eğitime geçilmesi bir yandan öğrencilerin sosyalleşme alanlarını daraltırken bir yandan da yeni sosyalleşme biçimleri ortaya çıkarmıştır. Bu açıdan bakıldığında büyükşehirler, sosyalleşme açısından diğer yerleşim yerlerine göre daha fazla olanak sağlamıştır ve büyükşehirde yaşayan katılımcılar, tüm kısıtlamalara rağmen bu sosyalleşme olanaklarını değerlendirmişlerdir. Diğer yerleşim yerlerinde yaşayan öğrenciler arasında ise bu açıdan anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

İl merkezlerinde yaşayan katılımcılar, avantaj olarak, salgınla ilgili önlemlere uyulması ve kendini güvende hissetmesini %25,9, uzaktan eğitim sürecini sorunsuz bitirmesini %24,7 ve sağlık hizmetlerine ulaşma imkânı olmasını %18,8 oranında belirtmişlerdir. En düşük oran büyükşehir belediye sınırlarında yaşayan katılımcılar gibi %7,8 ile komşuluk ilişkilerinin sürdürüldüğünü avantaj olarak belirtmişlerdir. Kentsel alanlarda komşuluk ilişkisinin çok önemsenmediği, bu anlamda avantaj olarak görülmediği söylenebilir.

İl merkezi çevresindeki ilçelerde yaşayan katılımcılar, uzaktan eğitim sürecinin avantajları olarak %25,4 oranında uzaktan eğitim sürecini sorunsuz tamamladığını, %24,9 oranında sağlık hizmetlerine ulaşma imkânını ve %20,2 oranında salgınla ilgili genel önlemlere uyulduğunu sıralamaktadırlar. En düşük oranda ise %9,8 oranında muhtarlık hizmetlerinin aynı şekilde sürdürülmesini belirtmişlerdir.

Belde/kasabada yaşayan katılımcıların, uzaktan eğitim sürecinde en avantajlı olarak gördükleri durumlar sırasıyla %19,4 ile belediye/muhtarlık hizmetlerinin aynı şekilde devam etmesi, yine aynı oranla salgınla ilgili önlemlere uyulması ve %17,9 ile sağlık hizmetlerine erişimdir. Burada dikkat çeken durum, öğrencilerin kendini güvende hissetme konusunda verdikleri olumsuz cevaplardır. Ani risk ve tehlike durumlarından biri olan salgın, insanların güven duygusunu sarsan, tedirgin olmalarını beraberinde getiren bir süreçtir. Uzaktan eğitim süresince kendini güvende hissettiğini belirten öğrenciler arasında en düşük oran %7,5 ile belde/kasabada yaşayanlardadır. Bu oran diğer tüm yerleşim yerlerinde yaşayan katılımcılar arasındaki en düşük avantaj düzeyidir. Ancak, yine kırsal alan içinde kabul edilen köylerde kendini güvende hissetme oranı, tüm yerleşim yerleri içinde en yüksek oran çıkmaktadır.

Uzaktan eğitim süresince köyde yaşayanlar açısından avantajlı olarak belirtilen durumlar %26,7 ile kendini güvende hissetme ve %16,8 ile salgınla ilgili önlemlere uyulmasıdır. Muhtarlık hizmetlerini (%9,9) ve komşuluk ilişkilerini (%9,4) avantaj olarak gösterme oranı ise düşük kalmaktadır.



Dezavantajlar	Kentsel Alan			Kırsal Alan	
	Büyükşehir	İl	İlçe	Belde/ Kasaba	Köy
Sosyalleşemedim.	41,1	38,8	36,4	26,9	33,2
Kendimi tedirgin hissettim.	44,0	39,4	30,6	22,4	34,7
Uzaktan eğitim sürecimde sorun yaşadım.	36,0	34,8	38,7	32,8	52,0
Sağlık hizmetlerine ulaşma imkânı kısıtlandı.	25,7	21,7	21,4	20,9	27,7
Belediye/köy muhtarlığı hizmetlerinde aksamalar yaşandı.	15,4	13,1	17,3	22,4	18,8
Ekonomik geçimimiz olumsuz etkilendi.	35,4	34,8	37,0	19,4	38,6
Ailemden uzakta kaldım.	13,7	8,9	9,2	6,0	11,4
Salgınla ilgili genel önlemlere uyulmadı.	13,1	19,1	17,3	17,9	14,4
Komşuluk ilişkileri sürdürüldü.	5,7	8,1	9,2	9,0	11,4

Tablo 8: Yerleşim Yerlerine Göre Dezavantajların Dağılımı (%)

Öğrencilerin uzaktan eğitim süresince yaşadıkları dezavantajların ne olduğuna ilişkin sorulan soruya verdikleri cevaplara bakıldığında; büyükşehir belediyesi sınırları içerisinde yaşayan öğrencilerden kendilerini tedirgin hissedenenlerin oranı %44, sosyalleşemediklerini söyleyenlerin oranı %41,1 ve ekonomik geçimleri olumsuz etkilenenlerin oranı %35,4'tür. Burada vurgulanması gereken nokta, büyükşehirde yaşayan öğrenciler açısından sosyalleşmenin hem avantaj hem de dezavantaj olarak ortaya çıkmasıdır. En düşük oranda dezavantaj olarak %5,7 ile komşuluk ilişkilerinin sürdürülmesidir.

Benzer şekilde il merkezinde yaşayan öğrenciler de dezavantaj olarak %39,4 oranında kendilerini tedirgin hissetmeyi, %38,8 oranında sosyalleşememeyi ve %34,8 oranında uzaktan eğitim süresince sorun yaşamaları ile ekonomik geçimlerinin olumsuz etkilendiğini göstermişlerdir. En düşük dezavantaj olarak %8,1 ile büyükşehir belediyesi sınırları içerisinde oturanlar gibi komşuluk ilişkileri gelmektedir.

İl merkezi çevresindeki ilçelerde yaşayan öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları dezavantajlar ise uzaktan eğitim sürecinde sorun yaşanması (%38,7), ekonomik geçiminin olumsuz etkilenmesi (%37) sosyalleşememe (%36,4) ve kendini tedirgin hissetme (%30,6) olmuştur. Dezavantaj olarak en düşük oranda ise %9,2 ile aileden uzakta kalma ve komşuluk ilişkilerinin sürdürülmesi gösterilmiştir.

Belde/kasabada yaşayan öğrenciler, uzaktan eğitim sürecinde sorun yaşamalarını (%32,8), sosyalleşememelerini (%26,9), kendilerini tedirgin hissetmelerini (%22,4) ve sağlık hizmetlerine ulaşamamalarını (%20,9) en büyük dezavantajları olarak saymışlardır. En düşük düzeyde dezavantaj ise %6 ile ailenin yanında olamamaktır.

Köyde yaşayanlar ise tıpkı ilçelerde yaşayan öğrenciler gibi dezavantaj olarak ilk sırada uzaktan eğitim sürecinde sorun yaşamalarını (%52), ikinci sırada ekonomik geçimlerinin olumsuz etkilenmesini (%38,6) ve üçüncü sırada kendilerini tedirgin hissetmelerini (%34,7) belirtmişlerdir. En düşük düzeyde gösterilen dezavantajlar ise yine aileden uzak kalamama ve komşuluk ilişkilerinin sürdürülmesi (%11,4) olarak ifade edilmiştir.

Tüm yerleşim yerlerinde çoğunlukla ailelerden uzak kalma ve komşuluk ilişkileri en az dezavantajlı durum olarak ifade edilmiştir. Aileden uzak kalmanın dezavantaj olarak görülmemesi, üniversitenin uzaktan eğitime geçmesi ile birlikte öğrencilerin çoğunun ailelerinin yanına dönmüş olmalarıyla ilgilidir. En düşük dezavantaj olarak gösterilen komşuluk ilişkilerinin ise yine tüm yerleşim yerlerinde aynı zamanda en az yer verilen avantaj olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin komşuluk ilişkilerini avantaj ya da dezavantaj olarak tanımlamadıklarını göstermektedir. Uzaktan eğitim sürecinde sorun yaşayanların kırsal alanda yoğunlaştığı, kent merkezlerine yaklaşıldığı oranda diğer dezavantajların yanında arka sıralara düştüğü görülmektedir. Buradan hareketle kırsal alanda ve kent merkezlerinden uzakta yaşayanların uzaktan eğitim süresince en fazla sorun yaşayan kesim olduğu söylenebilir.

Boş Zaman	Kentsel Alan			Kırsal Alan	
	Büyükşehir	İl	İlçe	Belde/ Kasaba	Köy
Ailele zaman geçirerek	50,3	58,1	51,4	31,3	52,5
Bilgisayar/telefon başında geçirerek	25,1	29,6	23,7	20,9	18,3
Arkadaşlarıyla görüşerek	14,3	10,4	9,8	6,0	12,9
Mobil oyun oynayarak	13,1	17,4	17,3	16,4	11,4
Dizi/film izleyerek	41,1	49,1	42,2	28,4	29,7
Sık sık temizlik yaparak	12,0	20,4	20,8	25,4	12,9
Kitap okuyarak	43,4	52,2	48,0	29,9	47,0
Sokağa çıkarak	6,9	7,6	11,6	10,4	4,0
Sanatsal, kültürel etkinliklerle ilgilenerik	24,0	23,6	24,3	26,9	20,8
Hiçbir şey yapmadan	12,6	13,0	13,3	19,4	21,3

Tablo 9: Boş Zaman Geçirme Şekillerinin Yerleşim Yerlerine Göre Dağılımı (%)

Salgının başlaması ile birlikte çoğunlukla ailelerinin yanına dönen öğrencilerin boş zamanlarını nasıl değerlendirdiklerine bakıldığında ağırlıklı olarak tüm yerleşim yerlerinde aileleri ile zaman geçirdikleri görülmektedir. Ayrıca salgınla ilgili çeşitli yasakların (dışarı çıkma kısıtlaması, sosyalleşme alanları olarak kafe, park vb. yerlerin kapatılması) öğrencileri evde zorunlu bir zaman geçirmeye zorlamasından dolayı evde yapılabilecek boş zaman etkinliklerinde yoğunlaşma görülmesi normal bir durumdur. Tüm yerleşim yerlerinde boş zamanlarını ailesi ile geçirmenin ardından en yüksek oranda sırasıyla kitap okuma ve dizi/film seyretme yer almaktadır. Aslında yerleşim yerlerine göre öğrencilerin boş zaman geçirme biçimlerine bakıldığında -oranlarda değişimler olsa da- sıralamada hepsinde ilk üç etkinliğin (aile ile zaman geçirme, kitap okuma, dizi/film seyretme) aynı olduğu görülmektedir.



Boş zamanlarını sık sık temizlik yaparak geçirenler %25,4 ile belde/kasabalarda yoğunlaşmaktadır. Boş zamanlarında hiçbir şey yapmadan geçirenlerin oranı tüm yerleşim yerlerinde %10'un üzerindedir. Kentsel alanda yaşayanların ortalama %12,9 oranında boş zamanlarını hiçbir şey yapmadan geçirirken bu oran kırsal kesimde ortalama olarak %20,35'e ulaşmaktadır.

Bilgisayar/telefon başında zaman geçirmede en düşük oran %18,3 köy ve %20,9 ile belde/kasabalardadır. Bu oranın düşük olması kırsal alanda yaşayanların internet ve cep telefonu/bilgisayar gibi aygıtlara erişme sorunlarından kaynaklı olabilir. Evde internet bağlantısı olan katılımcılara bakıldığında ağırlıklı olarak bunların kentsel alanda oturdukları görülmektedir. Kırsal kesimde ise evde internet bağlantısı olan katılımcı sayısı düşmektedir. %14,4 oranında köyde yaşayanların evlerinde internet olması, boş zamanlarını bilgisayar ve telefonla geçirmenin en düşük oranda köyde yaşayanlarda olmasını destekleyen bir veri olarak değerlendirilebilir.

Türkiye geneline de bakıldığında, bilgisayar ve internet kullanım oranlarının kırsal kesimde düşük olduğu anlaşılmaktadır. İnternet kullanım oranlarının kır ve kent dağılımlarının verildiği son yıl olan 2013 verilerine bakıldığında kırsal alanda bilgisayar ve internet kullanım oranlarının kentin oldukça gerisinde kaldığı görülmektedir. Kentte bilgisayar kullanım oranı %59, kırdaki %29,5; internet kullanım oranı ise kentte %58, kırdaki %28,6'dır. Bu durum kent ve kır arasındaki dijital eşitsizliğin boyutu hakkında da fikir vermektedir (TÜİK, 2013).

4. Uzaktan Eğitimde Yaşanılan Sorunlar

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunları teknoloji ve donanım eksikliğinden, ekonomik yetersizlikten ve yaşam koşullarından kaynaklanan sorunlar olarak ayırmak mümkündür. Tablo 10'da uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunların dağılımı gösterilmiştir.

Sorunlar	%
Bu süreçte hiçbir zorluk yaşamadım.	10,9
Sanal sınıf uygulamasını nasıl kullanacağımı bilmiyorum.	40,8
İnternet bağlantısında sorun yaşıyorum.	53
Evde verimli bir çalışma ortamım yok.	29,7
Okulun uzaktan eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar yaşıyorum.	34,2
Ev veya telefonda internet bağlantım yok.	28,7
Bulduğum yerde internet çekmiyor.	29,7
Evimizde tablet, bilgisayar gibi donanımlar yok.	75,2
Pandemi süreci, eğitime odaklanmama engel oluyor.	16,3
Evin maddi geçimini sağlamak zorundayım.	15,5
Ailemin maddi yetersizlik içinde olması, uzaktan eğitim sürecimi etkiliyor.	29,2
Aile içi şiddet nedeniyle uzaktan eğitime odaklanamıyorum.	7,3
Ev içi temizlik, yemek, çocuk bakımı, hasta bakımı gibi bakım işlerini üstlenmek zorundayım.	25,1

Tablo 10: Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrencilerin Yaşadığı Sorunlar (%)



Tabloya bakıldığında öğrencilerin teknoloji ve donanım eksikliği sorunları, literatürde dijital eşitsizlik/dijital uçurum olarak kavramsallaştırılan durumla ilişkili görünmektedir.

Türkiye'deki internet ve bilişim teknolojileri oranlarına bakıldığında, internet kullanımının 2020 yılında 16-74 yaş grubundaki bireylerde %79 olduğu görülmektedir. İnternet kullanım oranı cinsiyete göre incelendiğinde, bu oranın erkeklerde %84,7, kadınlarda ise %73,3 olduğu anlaşılmaktadır. Hanelerin %50,8'i sabit genişbant bağlantı yani ADSL, kablolu internet, fiber vb. ile internete erişim sağlarken, %86,9'u mobil genişbant bağlantı ile internete erişim sağlamıştır (TÜİK, 2020b).

Sabit genişbantta sahip -yani evinde kablolu interneti, ADSL'i bulunan- hanelerin oranının en düşük olduğu bölgeler ise, %24,5 ile Güneydoğu Anadolu, %25,3 ile Ortadoğu Anadolu ve %31,4 ile Kuzeydoğu Anadolu olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin yoğun olarak yaşadığı bu bölgelerde sabit genişbantta sahip olma durumu, %50,8 olan Türkiye ortalamasının oldukça altındadır (TÜİK, 2020c).

Batman Üniversitesi öğrencilerine yönelik olarak yapılan araştırma kapsamında teknolojik eksiklikten kaynaklanan sorunların başında, %53 ile internet bağlantısına ilişkin sorun gelmektedir. Öğrencilerin bulunduğu yerleşim yerlerinin bazılarında -özellikle kırsal alanlarda- internetin çekmemesi %30 oranında, uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar olarak izlenmektedir. Araştırmanın ortaya çıkardığı sonuçlardan biri de köyde yaşayan öğrencilerin -interneti çekmemesi sorununun dışında- internet bağlantısına sahip olma durumlarının sorunlu olmasıdır. Köyde yaşayan öğrencilerin sadece %14,4'ünün (sabit genişbant ve mobil genişbant dâhil) internet bağlantısının bulunduğu izlenmektedir. Tüm yerleşim yerleri açısından bakıldığında, uzaktan eğitim sırasında sabit genişbant bağlantı ile internete erişebilen öğrenci oranı %28,7'dir. Teknolojik bilgi yetersizliği olarak adlandırabileceğimiz sanal sınıf uygulamasını kullanmayı bilmeme oranı ise %40,8 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin yaşadığı en önemli sorun ise uzaktan eğitim için gerekli olan tablet ve bilgisayar gibi donanımlarının eksik olmasıdır. Bu bilişim teknoloji araçlarına sahip olmayan öğrencilerin oranı %75,2 olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye geneline bakıldığında, TÜİK 2020 verilerine göre masaüstü bilgisayar bulunan hane oranı %16,7; taşınabilir bilgisayar bulunan hane oranı %36,4, tablet bulunan hane oranı %22 ve cep telefonu bulunan hanelerin oranı ise %99,4'tür. Önceki yıllarla karşılaştırıldığında masaüstü bilgisayar, taşınabilir bilgisayar ve tablet oranlarında gittikçe gerçekleşen bir düşüşün, cep telefonu oranlarında ise bir artışın olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçları da, bu durumu yansıtmaktadır (TÜİK, 2020d).

Öğrencilerin %34,2'si uzaktan eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlardan şikayetçi olmuştur. Uzaktan eğitim sistemi, sadece öğrenciler için değil okullar için de yeterli teknoloji ve donanımı gerektirmektedir. Üniversitelerin böyle bir duruma hazırlıksız yakalanması, tüm öğrencilerin aynı anda sistemi kullanmak istemeleri gibi durumlarda çeşitli sorunlar ortaya çıkarmıştır. Aslında Batman Üniversitesi, "Yüksek Öğretimde Dijital Dönüşüm"⁷ adlı pilot projenin ikinci fazında yer alan Doğu ve Güneydoğu illerinde kurulu 16 üniversiteden biridir. Ancak bu pilot uygulamanın Batman Üniversitesi özelinde yeterli verimi sağlamadığı görülmektedir.

Öğrencilerin yaklaşık %30'u evlerinde verimli çalışma ortamının bulunmaması ve ailesinin maddi yetersizlik içinde olmasından dolayı uzaktan eğitim sürecini sorunlu geçirdiğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan hanelerin gelirlerinin düşük olması ve konut büyüklüğünün hane büyüklüğüne uygun olmaması, öğrencilerin hane bireylerinin bulunduğu yaşam alanlarından telefonla derslere katılmalarını zorunlu kılmıştır. Ailelerin maddi yetersizliklerinin yanında, öğ-

7 Detaylı bilgi için bkz. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/dijital-egitimde-3-faza-gecildi.aspx>.



rencilerin yaklaşık %25'inin ailelerine destek vermek için çalışması diğer bir sorun olarak kaydedilmiştir. Çünkü çalışan öğrencilerin yarısından fazlası çevrimiçi dersleri düzenli takip edemediklerini belirtmektedirler.

Pandemi sürecinin ve okulların kapanmasının öğrenciler üzerinde yarattığı baskı, eğitim süreçlerini de etkilemiştir. Öğrencilerin %16'sı bu baskıdan dolayı eğitimlerine odaklanamadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında öğrencilerin ev içi işlere yardım etmeleri de eğitim süreçlerinde yaşanan sorunlardan biri olarak görülmektedir. Son olarak, öğrencilerin %7'si aile içinde yaşanan şiddetten dolayı eğitimlerinde sorun yaşadıklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin yaklaşık %11'i ise uzaktan eğitim sürecinde hiçbir sorun yaşamadıklarını söylemiştir.

Sonuç

Bu yazının izleği, salgının yaygınlaşması ve pandemi haline dönmesi sonucunda üniversite eğitiminde ortaya çıkan yeni durumun kırsal ve kentsel alanlarda yaşayan öğrenciler açısından nasıl deneyimlendiğinin betimlenmesidir. Batman Üniversitesi'nde okuyan 1250 öğrenci ile anket yoluyla gerçekleştirilen bu çalışma, sosyo-ekonomik eşitsizlikler bağlamında uzaktan eğitim sürecinde kır ve kent arasındaki farklılıkların derinleştiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma alanından elde edilen veriler doğrultusunda, sonuçlara detaylı olarak bakıldığında, ankete katılan öğrencilerin yaş ortalamasının 22 olduğu, çoğunluğunun erkek olduğu ve lisans eğitimlerine devam ettikleri görülmektedir. Öğrenciler genellikle Batman ve çevresinde yer alan il, ilçe ve köylerde yaşamaktadır. Eğitim süreçlerini aileleri ile beraber geçiren öğrencilerin oranı, ankete katılanların yarısından fazlasını oluşturmaktadır. Ailelerin geçim durumlarına bakıldığında yarısından fazlasının maddi yetersizlik çektiği anlaşılmaktadır. Özellikle bölgenin yapısı itibarıyla hanenin geçiminden sorumlu görülen erkeklerin çalışma oranlarının beklenenden düşük olması, bölgede işsizlik oranlarının yüksek olmasıyla açıklanabilir. İstihdam olanaklarının son derece kısıtlı olduğu bölgede, öğrencilerin hem yaş hem de eğitim durumu açısından piyasanın taleplerine daha uygun olmaları nedeniyle ailenin geçimini sağlamak üzere çalışma hayatına girmeleri söz konusudur. Zaten yoksul hanelerde kullanılan geçinme stratejisi, öğrenciler dahil hanenin tüm üyelerinin çalışmasını zorunlu kılmaktadır. Araştırma, hem pandemi öncesinde hem pandemi sırasında öğrencilerin yaklaşık %25'inin eğitimlerine devam ederken çalıştıklarını ortaya koymuştur. Çalışan öğrencilerin genellikle kentsel alanlarda yaşadıkları, kırsal alanda yaşayan öğrencilerin çalışma oranlarının daha düşük olduğu görülmüştür.

Uzaktan eğitimin verimli olabilmesinin şartlarından biri, öğrencilerin çevrimiçi derslere katılabilecek mekânsal imkanlara sahip olmasıdır. Başka bir ifade ile oturdukları konutlarda çalışma odalarının ya da kendilerine ait bir odanın bulunmasıdır. Aile bireyleri ile paylaştıkları yaşam alanlarında derslere katılan öğrencilerin, eğitimden verim almaları mümkün olmamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin oturdukları konutlar ortalama 3 odalı olup, hane büyüklüğü ortalaması 5 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla, öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendilerine ait bir odası bulunmamaktadır. Özellikle kırsal alanda yaşayan öğrencilerin, kentsel alanlarda yaşayanlara oranla ayrı bir odaya sahip olma durumları çok daha düşük seviyelerdedir.

Uzaktan eğitim süreci öğrenciler için hem avantajlı hem de dezavantajlı durumlar yaratmıştır. Kır-kent farklılaşması olmaksızın öğrencilerin avantajlı olduğu durumların başında, bu süreci aileleri ile birlikte geçirmeleri gelmektedir. Öğrencilerin avantaj olarak gördüğü bir diğer durum ise, eğitim sürecinin sorunsuz bitmesidir. Bununla birlikte kentsel alanlarda yaşayan öğrenciler için uzaktan eğitim sürecinin, kırsal alanlarda yaşayanlara göre daha sorunsuz geçtiği görül-



müştür. Bir başka dikkat çeken nokta ise, öğrencilerin kendilerini güvende hissetme durumlarıdır. Hem kentsel alanlarda hem de kırsal alanlarda öğrenciler için kendini güvende hissetme hali önemli bir avantaj olarak görülmektedir. Bununla birlikte kendini güvende hissetme durumunun nedenlerinin kentsel ve kırsal alanlarda farklılaştığı düşünülmektedir. Kentsel alanlarda yaşayan öğrenciler sağlık hizmetleri başta olmak üzere kentsel hizmetlere daha kolay ulaşabildikleri için kendilerini güvende hissederken, kırsal alanda yaşayanların ise nüfusun az olması ve bulaş riskinin düşüklüğü gibi nedenlerle kendilerini daha güvende hissettikleri tahmin edilmektedir. Bu durum aynı zamanda kentsel ve kırsal alanların pandemi sürecindeki avantajları olarak da bilinmektedir. Bununla birlikte, kentlerde nüfusun fazlalığının bulaş riskini artırması, kırsal alanlarda ise temel hizmetlere erişimin kısıtlı olması öğrenciler açısından dezavantaj olarak görülmekte ve tedirginlik yaratmaktadır.

Sosyalleşme de öğrencilerin bu süreçte yaşadıkları dezavantajlı durumlardan biridir. Öğrencilerin sosyalleşme durumları, kentsel alanlarda mekânların salgını hızlandırma etkisi ile sınırlanırken, kırsal alanlarda olanakların kısıtlılığı nedeniyle sınırlanmıştır.

Aile ile zaman geçirmek, dizi film izlemek ve kitap okumak öğrencilerin evde boş zamanlarını geçirmek için en çok tercih ettikleri aktiviteler olmaktadır. Sosyal medyada vakit geçirmek ve mobil oyun oynamak gibi dijital etkinlikler ise kentsel alanlarda yaşayan öğrenciler tarafından daha çok tercih edilmektedir. Kırsal alanlarda yaşayan öğrencilerin bu faaliyetlerle daha az oranda zaman geçirmeleri, kırsalın teknolojik yetersizlikleri ile açıklanabilir.

Öte yandan uzaktan eğitim sürecini deneyimleyen öğrenciler birçok sorunla karşılaşmışlardır. Bu sorunlar arasında ilk sırada internetten kaynaklanan sorunlar yer almaktadır. Halbuki uzaktan eğitim sürecinin en önemli bileşeni, internetin varlığı ve bağlantının sorunsuz sağlanmasıdır. Bu açıdan kentsel alanlarda yaşayan öğrencilerin, hem evlerinde internet bağlantısına sahip olmaları hem de internetin kira göre daha sorunsuz olması bağlamında kırsal alanlarda yaşayanlara göre avantajlı bir durumda oldukları görülmektedir. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecini etkileyen bir diğer sorun, ailelerin sosyo ekonomik durumlarıdır. Ailelerin maddi yetersizlikleri sonucunda öğrencilerin çalışmak durumunda kalmaları, eğitim sürecindeki verimlerini düşürmekte hatta eğitimlerine devam etmelerinde engel olarak ortaya çıkmaktadır.

Araştırma, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan Batman Üniversitesi öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde dijital eşitsizliği yaşadıklarını göstermektedir. Kırsal alanda yaşayan öğrencilerin ise bu eşitsizliği daha fazla yaşadığı söylenebilir. Dijital eşitsizliğin sosyo-ekonomik eşitsizlik ile de yakından ilişkili olduğu düşünüldüğünde bölge genelinde bunun derinleşmesinin kaçınılmaz olduğu sonucuna varılabilir.

Kaynaklar

Batman Üniversitesi, (2020). 2020 yılı performans programı. 15.02.2021 tarihinde <https://batman.edu.tr/Files/Upload/2020Performanspdf.pdf> adresinden edinilmiştir.

Buluk, B., Eşitti, B. (2020). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde uzaktan eğitimin turizm lisans öğrencileri tarafından değerlendirilmesi. *Journal of Awareness*, 5(3), ss. 285-298.

Can, N. Köroğlu, Y. (2020). COVID-19 döneminde yaygınlaşan uzaktan eğitimin değerlendirilmesi ve eğitim emekçileri açısından incelenmesi. *Madde, Diyalektik ve Toplum*, 3(4), ss.370-381.

Hayır Kanar, M., Görgülü Arı, A. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitimdeki sınavlar hakkında öğrenci görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(74), ss.364-380

Houlden, S., & Veletsianos, G. (2020). Coronavirus pushes universities to switch to online classes: But are they ready? *The Conversation*. 01.02.2021 tarihinde <https://theconversation>.



com/coronavirus-pushes-universities-to-switch-to-onlineclasses-but-are-they-ready-132728 adresinden edinilmiştir.

Hüsnüoğlu, N. ve Öztürk, L. (2017). Dijital bölünme: Nedenleri ve türleri. *Giresun Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 3(5), ss. 6-21.

Joosten, T., & Cusatis, R. (2020). Online learning readiness. *American Journal of Distance Education*. 02.02.2021 tarihinde <https://doi.org/10.1080/08923647.2020.1726167> adresinden edinilmiştir.

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Kocabaş, A. (2020). Eşitsizlik ve Covid-19, TTB Covid-19 Pandemisi Altıncı Ayı Değerlendirme Raporu, 05.04.2021 tarihinde https://www.ttb.org.tr/kutuphane/covid19-rapor_6/covid19-rapor_6_Part50.pdf adresinden edinilmiştir.

Moore, R., Vitale, D. Stawinoga, N. (2018). *The digital divide and educational equity*. 17.01.2021 tarihinde <https://www.act.org/content/dam/act/unsecured/documents/R1698-digital-divide-2018-08.pdf> adresinden edinilmiştir.

Nejla Kurul ile Söyleşi, 26 Aralık 2020, Pandemi döneminde eğitim: 'Bir boşluğa bakıyor gibiyiz', Serkan Alan, Necla Kurul ile söyleşi, 05.04.2021 tarihinde <https://www.gazeteduvar.com.tr/pandemi-doneminde-egitim-bir-bosluga-bakiyor-gibiyiz-haber-1508335>, adresinden edinilmiştir.

Nerse, S. (2020). Dijital eğitimde eşitsizlikler: Kırsal-kentsel ayrımlar ve sosyoekonomik farklılaşmalar. *İnsan ve Toplum*. 11.01.2021 tarihinde <https://insanvetoplum.org/content/6-sayilar/26-10-4/14-mo548/nerse.pdf> adresinden edinilmiştir.

OECD, (2001). *Understanding the digital divide*. 17.01.2021 tarihinde <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/236405667766.pdf?expires=1615835931&id=id&accname=guest&checksum=215D9B063862658F049EA00B04CAEF9F> adresinden edinilmiştir.

Orçanlı, K., Bekmezci, M. (2020). Üniversite öğrencilerinin Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitim algısının belirlenmesi ve bazı demografik değişkenlerle ilişkisi. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 6 (2), ss.88-108. DOI: 10.29131/iiibd.836277.

Özen, H. (2020). Eğitimde sınıflararası eşitsizlik artıyor, Merve Akman'ın Röportajı 30.10.2020, 05.04.2021 <https://www.eskisehir.net/eskisehir/egitimde-siniflar-arasi-esitsizlik-artiyor-h39632.html>, adresinden edinilmiştir.

Rogers, E. M. (2020). The digital divide. *Sage Journals*. 21.01.2021 tarihinde <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/135485650100700406> adresinden edinilmiştir.

Telli Yamamoto, G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*. 3 (1), ss. 25-34.

TÜİK, (2013). Hanehalkı bilişim teknolojileri (BT) kullanım araştırması, 2013. 15.02.2021 tarihinde <https://tuikweb.tuik.gov.tr/MicroVeri/HHBTKA2013/turkce/ozet-tablolar/index.html> adresinden edinilmiştir.

TÜİK, (2019). İşgücü istatistikleri, 2019. 16.02.2021 tarihinde <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-2019-33784> adresinden edinilmiştir.

TÜİK, (2020a). İşgücü istatistikleri, Eylül 2020. 16.02.2021 tarihinde <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Labour-Force-Statistics-September-2020-33793> adresinden edinilmiştir.

TÜİK, (2020b). Hanehalkı bilişim teknolojileri (BT) kullanım araştırması, 2020. 17.02.2021 tarihinde [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679) adresinden edinilmiştir.

TÜİK, (2020c). İstatistiksel tablolar: İstatistikî bölge birimleri sınıflaması 1.düzye'e göre evden genişbant bağlantı ile internet erişimi olan hanelerin oranı, 2011-2020. 17.02.2021 tarihinde [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679) adresinden edinilmiştir.



TÜİK, (2020). İstatistiksel tablolar: Hanelerde bilişim teknolojileri bulunma oranı, 2004-2020. 17.02.2021 tarihinde [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679) adresinden edinilmiştir.

World Health Organization, (2020). WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020. 15.01.2021 tarihinde <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020> adresinden edinilmiştir.

Yıldız, A. Akar Vural, R. (2020). COVID-19 pandemisi ve derinleşen eğitim Eşitsizlikleri, TTB COVID-19 Pandemisi Altıncı Ayı Değerlendirme Raporu, 05.04.2021 tarihinde https://www.ttb.org.tr/kutuphane/covid19-rapor_6/covid19-rapor_6_Part64.pdf adresinden edinilmiştir.

YÖK, (2020). Dijital dönüşüm projesi. 17.02.2021 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/dijital-egitimde-3-faza-gecildi.aspx> adresinden edinilmiştir.

Çelik, Z., Şahin Ayyüce, S. (2020). Pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde eğitimsel eşitsizliklerin yeniden üretimi. F. Kaleci, E. Başaran (Ed.), *Pandemi Sürecinde Sosyoekonomik Değişim ve Dönüşümler: Fırsatlar, Tehditler, Yeni Normlar* içinde (ss.587-623). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınları.

Özer, M., Suna, H.E. 2020. COVID-19 Salgını ve eğitim. M. Şeker, A.Ö. Özer, C. Korkut (Ed.). *Küresel Salgının Anatomisi, İnsan ve Toplumun Geleceği* içinde (ss.173-192). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayını.



Özgün Makale

Covid-19 Salgınında Okul Yönetimi*

School Management in the Covid-19 Pandemic

Kamile DEMİR¹

Büşra KOÇAK²

Öz

Bu makalenin amacı COVID-19 salgını sebebiyle fiziksel mekânlarından uzaklaşan müzelerin diBu çalışmada salgın sürecinde Alanya ilçesinde okul yöneticilerinin yaşadığı sorunlar ve bu sorunlar üzerine yaptığı çalışmaları saptamak amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Alanya İlçesinde resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli 14 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin öğrencilerle ilgili karşılaştığı başlıca sorunun bilgisayar ve internet bağlantısı gibi teknolojik eksiklikleri olduğu görülmüştür. Yöneticiler bunun için öğrencilere bu eksikliklerin giderilmesinde yardımcı olacak çalışmaları yapmıştır. Okul yöneticilerinin öğretmen ve velilerle ilgili karşılaştığı başlıca sorun ise iletişimde yaşanan aksamalardır. Okul yöneticileri iletişim sorunlarını ortadan kaldırmak için öğretmen ve velilerle iletişim yollarını çoğaltacak önlemler almışlardır.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticisi, Covid-19, pandemi, kriz yönetimi

Abstract

The aim of this study is to determine the problems faced by school administrators in Alanya district during the Covid-19 Pandemic process and their studies on these problems. The case study, one of the qualitative research models, was used in the study. The study group of the research consists of 14 school administrators working in official primary and secondary schools in Alanya district. Semi-structured interview form was used as data collection tool in the study. The data were analyzed by descriptive analysis. As a result of the study, it was seen that the main problem faced by school administrators with students was technology deficiencies. For this reason, the administrators have made studies that will help the students to overcome these deficiencies. The main problem faced by school administrators with teachers and parents is communication problems. School administrators have taken measures to increase communication ways to eliminate communication problems.

Keywords: School administrator, Covid-19, pandemic, crisis management

* Makale başvuru tarihi: 18.02.2021. Makale kabul tarihi: 23.04.2021.

¹ Prof. Dr. Eğitim Bilimleri Bölümü Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi kamile.demir@alanya.edu.tr <https://orcid.org/0000-0001-7404-029X>

² Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen <https://orcid.org/0000-0002-8449-4209>



Giris

İlk olarak 2019'un sonunda Çin'in Wuhan kentinde viral enfeksiyon olarak ortaya çıkan COVİD-19 adlı virüs hızla diğer ülkelere yayılmıştır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) 11 Mart 2020'de COVID-19'un salgın olarak ilan edildiğini duyurmuş ve ülkeleri acil sağlık önlemlerini en üst düzeye çıkarmalarını istemiştir (WHO, 2021a). WHO'nun verilerine göre salgın dünya genelinde 223 ülkede toplam 102,1 milyondan fazla insana bulaşmış ve 2,2 milyondan fazla kişinin ölümüne yol açmıştır (WHO, 2021b). Türkiye'de ilk COVID-19 vakası 10 Mart 2020 tarihinde görülmüştür. Sağlık Bakanlığı (2021) verileri Türkiye'de 3 Şubat 2021 tarihi itibarıyla salgının başından beri görülen toplam Covid-19 vaka sayısının 2,5 milyonun üzerine olduğunu göstermektedir.

Salgın tüm dünyada yayılımın etkisini azaltmak ve yavaşlatmayı hedefleyen sosyal mesafeye dayalı esnek, evden veya dönüşümlü çalışma gibi uygulamalara geçilmesine yol açmıştır. Kısmi veya tam zamanlı sokağa çıkma yasakları, karantina, izole olma gibi önlemler hayata geçirilmiştir (Bozkurt, 2020). Bunların yanı sıra dünyanın dört bir yanındaki hükümetlerin çoğu, COVID-19 salgınının yayılmasını kontrol altına almak için eğitim kurumlarını geçici olarak kapatmıştır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO, 2021) okul kapatmaların Nisan 2020'de 190 ülke ile en üst düzeye ulaştığını bildirmiştir. Türkiye'de ise Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 12 Mart 2020 tarihinde yapmış olduğu açıklamayla Sağlık Bakanlığı ve Bilim Kurulunun önerileri doğrultusunda okulların ara tatillerinin öne alındığını, 16 Mart 2020'de başlayacak iki haftalık ara tatilin ardında, COVID-19 vakalarındaki artış nedeniyle okulların açılmasının 30 Nisan 2020 tarihine ertelendiğini duyurmuştur. Bu sürenin sonunda söz konusu dönemde okulların açılmasına karar verildiği bildirilmiştir (Ünal ve Bulunuz, 2020). Bunu takip eden eğitim-öğretim yılında 21 Eylül 2020 tarihinden itibaren okullar kademeli olarak yüz yüze eğitime açılmış (MEB, 2020a), 17 Kasım 2020 tarihinde okulların eğitim-öğretim faaliyetlerini 31 Aralık 2020 tarihine kadar uzaktan eğitim ile sürdüreceği (MEB, 2020b) açıklanmıştır.

UNESCO (2020), 25 Mayıs 2020'de 130 ülkenin 990 milyon çocuğu ve genci etkileyen (toplam kayıtlı öğrencilerin% 56,6'sı) COVID19 ile ilgili ulusal düzeyde okul kapatmaları uyguladığını belirtmiştir. UNESCO bu süreçte ülkelere özellikle dezavantajlı ve savunmasız grupları göz önünde bulundurarak, okul kapanması uygulamalarının olumsuz etkilerini azaltacak yönde önlemler almalarını talep etmiş ve ülkelere uzaktan eğitim ile eğitimin sürdürülmesi konusunda destek verebileceğini bildirmiştir (Can, 2020). Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF, 2021) okulların salgınların yayılmasında rol oynadığına ilişkin kanıtlar bulunmasına karşın, dünya genelinde öğrencilerin %90'ını etkileyen ve okul çağındaki çocukların üçte birinden fazlasının uzaktan erişim imkanları olmaması nedeniyle okul kapatmalarının çocuklar üzerinde olumsuz etkileri olduğuna dikkat çekmiştir.

Öğretim, bu süreçle birlikte çoğu öğrenciyi çevrimiçi öğretmen desteğiyle sınırlayan uzaktan, ekran tabanlı bir etkinlik olarak yeniden tanımlanmıştır. UNESCO'ya göre, bu kriz sırasında toplam 1,6 milyar çocuk okula gitmemiş ve öğretim önemli ölçüde yeniden düzenlenmiştir (Harris ve Jones, 2020). Bu salgında, öğretim süreci yeniden hazırlanmış, yeniden tasarlanmış ve yeniden başlatılmış, ev tabanlı, teknoloji destekli, çevrimiçi etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Öğretme ve öğrenme uygulamaları dramatik bir şekilde değişirken, okulların temel işlevleri değişmiştir (Harris, 2020). Dünyanın dört bir yanındaki birçok öğrenci, teknoloji tabanlı, televizyon, radyo ve kâğıt tabanlı veya okulların öğrencilere ulaşmak için uyguladıkları diğer alternatif yaklaşımlarla evden öğrenmeye (veya uzaktan) geçmiştir. Öğrencilerin merkezi değerlendirmeleri iptal edilmiş veya değiştirilmiş ve ailelerin öğrencilerin öğrenmesini desteklemede daha büyük bir rol oynaması beklenmiştir. Birçok okul sistemi de öğretim programlarındaki öğrenme alanlarını azaltmaya karar vermiştir (Gouedard, Pont ve Viennet, 2020).

Tüm ülkeler için öğrenmenin kesintiye uğramasını mümkün olduğu kadar önlemek birinci öncelik haline gelmiştir. Bu ülkeler, farklı teknoloji düzenlemelerine dayanan mevcut uzaktan



eğitim modellerini uygulamaya koymuşlardır. Çoğu ülke, öğretime devam etmek için çevrimiçi platformlar sağlayan interneti kullanmıştır (ör: Arjantin, Hırvatistan, Çin, Kıbrıs, Mısır, Fransa, Yunanistan, İtalya, Japonya, Meksika, Portekiz, Kore Cumhuriyeti, Suudi Arabistan, Birleşik Arap Emirlikleri ve Birleşik Devletler). Neredeyse tüm ülkelerde, öğretmenler ve okul yöneticileri, öğrenciler ve ebeveynlerle iletişimi desteklemek ve canlı ders vermek veya devasa açık çevrimiçi kurs (MOOC) tarzı dersleri kaydetmek için teknoloji tabanlı uygulamaları kullanmaya teşvik edilmiştir. Öğrenme içeriği ayrıca TV ve diğer medya aracılığıyla da sunulmuştur (ör. Arjantin, Hırvatistan, Çin, Kosta Rika, Fransa, İran İslam Cumhuriyeti, Kore Cumhuriyeti, Meksika, Ruanda, Suudi Arabistan, Senegal, İspanya, Peru, Tayland ve Vietnam) (Chang ve Yano, 2020). Türkiye’de öncelikle yüzyüze eğitim durdurularak, eğitim-öğretim faaliyetleri Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve TRT’nin 3 televizyon kanalı üzerinden yürütülmeye başlamıştır (Can, 2020). EBA, Bakanlık tarafından geliştirilen dijital bir eğitim portalıdır ve 2011-2012 eğitim-öğretim yılından itibaren hizmet vermektedir. Bu portalda müfredata dayalı videolar, belgeler, e-kitaplar, testler, etkinlikler gibi çeşitli öğrenme materyalleri okul öncesi eğitimden lise düzeyine kadar eğitim paydaşlarına sunulmaktadır. Bakanlık, öğrencilerin EBA çevrimiçi portalına erişimini desteklemek için Türkiye'nin önde gelen GSM operatörleriyle işbirliği yapmıştır. Operatörler öğrencilere 8 GB'a kadar internet erişimini ücretsiz olarak sağlamıştır. Öğretmenler, EBA portalı aracılığıyla öğrencilere ödevler atayabilmektedir. Derslerin video kayıtları da hazırlanıp EBA'ya yüklenmektedir. Aynı zamanda ders videoları TRT üzerinden televizyondan öğrencilere sunulmuştur (Özer, 2020).

Ancak alınan önlemlere karşın, okul binalarının kapatılması ve çevrimiçi öğrenmeye geçişle birlikte, eğitim sistemleri, okul yokluğunda çocukların becerilerini kaybettiğini öne süren "öğrenme kaybı" ile ilgili olan devam zorlukları ve daha yüksek devamsızlık ile karşı karşıya kalmıştır. Bu öğrenme kaybı, daha düşük bir sosyo-ekonomik arka planla daha da kötüleşmiştir. Çünkü evde öğrenme, öğretmek için mevcut ebeveyn zamanına, ebeveynlerin bilişsel ve bilişsel olmayan becerilerine ve öğretim sürecine yatırım yapabilecekleri kaynaklara göre şekillenmektedir (Gouedard, Pont ve Viennet, 2020).

COVID-19 salgını, dünyanın dört bir yanındaki okullar için benzeri görülmemiş bir krize yol açmıştır. Bu kriz sırasında veya sonrasında okul yöneticileri kendilerini hazırlıksız bir biçimde kriz liderliği rolünde bulmuşlardır (Mutch, 2015; Kaul, VanGronigen, ve Simon, 2020). Bu son derece önemli bir roldür. Okul liderleri salgın gibi bir krizin oluşumunu kontrol edemeyebilir veya etkileyemeyebilir, ancak kararları ve krize tepki verme biçimleriyle olumlu öğrenmenin sürmesi ve değişime yol açabilirler (Sutherland, 2017). Çünkü kriz zamanlarında liderlik, okula ve okul topluluğuna kişisel ve örgütsel zararı en aza indirecek şekilde, o andaki olaylarla, duygularla ve sonuçlarla başa çıkmakla ilgilidir (Money ve Pacifici, 2020). Bu doğrultuda okul yöneticisi özellikle salgın sırasında kritik öneme sahiptir (Money ve Pacifici, 2020).

Salgının zorlu ve kaotik koşullarında çalışan okul yöneticileri sınırlı seçeneklerle ağır bir baskı ile karşı karşıya kalmışlardır. Okul yöneticiliği, COVID19 nedeniyle önemli ölçüde ve belki de geri dönüşü olmayan bir şekilde değişmiştir. Okul yöneticileri, yukarıdan gelen COVID-19 ile ilgili süreçleri, prosedürleri ve protokolleri takip edip uygulamaya koyarken, bunlar, virüsün nasıl geliştiğine bağlı olarak neredeyse bir gecede değişebilmektedirler. Okul yöneticileri değişen çalışma durumları ile baş etmek, sınırlı kaynaklarla çok daha fazlasını yapmak zorunda kalmışlardır. Bu süreçte öğretmen ve öğrencilerin okulda olmaması, okul yöneticilerine fazladan iş ve ekstra baskı olarak yansımıştır (Harris ve Jones, 2020). Birçok okul yöneticisi, salgının öğretmenler, aileler ve öğrenciler için yarattığı benzeri görülmemiş zorlukları yaşarken, bir yandan da devam edegelen sorumluluklarını yürütmüşlerdir. Okul yöneticileri gereksinim duyan öğretmen ve öğrencilere dizüstü bilgisayarları ve tabletleri sağlamaktan, öğrenciler için etkinlikler düzenleme, velilere sürekli mesajlaşma ve iletişim yoluyla öğrencilerin moralini korumaya kadar görevler yapmışlardır. Yöneticiler, bir yandan öğretmenlerin çalışmalarını denetlemek, öğretim



programını analiz etmek ve ebeveynlere ve topluluk üyeleri ile iletişim kurmak gibi çalışmalarını eski rollerini sürdürürken, diğer yandan öğrencilere internet sağlamak için telekomünikasyon şirketleriyle çalışmak ve yeni dağıtılan bilgisayarlar ve tabletlerle teknik destek vermek gibi yeni rollerde üstlenmişlerdir (Stone-Johnson ve Weiner. 2020).

COVID-19'dan önce, okullar yöneticilerinin liderlik türü, rol ve konum sınırlarına göre geleksel olarak tanımlanabilirdi. Okul yöneticisinin temel amacı, okulu yönetmek ve öğrenmenin ve öğretmenin üretken olmasını sağlamaktı. COVID-19, liderlik ve liderlik uygulamaları kavramlarını önemli ölçüde değiştirmiştir. Okul yöneticileri bilgisayarları aracılığıyla, öğretmenlerle, velilerle, destek gruplarıyla ve çevrimiçi yardım gruplarıyla etkileşim kurarak topluluğa liderlik ettiler. Başka bir deyişle salgınla birlikte küresel olarak, sistemin her seviyesindeki okul yöneticileri, zamanlarını büyük ölçüde bir bilgisayar veya telefon ekranı aracılığıyla öğretmen, öğrenci ve velileri etkilemek ve onlarla etkileşim kurmak için harcar hale gelmiştir. Liderliklerini Teams, Zoom veya Google Meet'te iki boyutlu bir alan aracılığıyla uygulamaya başlamışlardır (Harris, 2020).

Harris ve Jones'a göre (2020) salgının bir sonucu olarak, okul yöneticiliğinin salgın öncesinin normaline dönme olasılığı düşüktür. Kriz ve değişim yönetimi artık bir okul yöneticisinin temel becerileri haline gelmiştir. Yeni normalde etkili bir okulu zor zamanlarda sürdürmek, rutin problem çözme becerisinden daha fazlasını gerektirecektir. Bunun yerine, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin destek ve işbirliği ile sürekli kriz ve değişim yönetimi ile meşgul olmaları gerekecektir.

Salgın sürecinde eğitimde yaşanan değişim ve sorunları ortaya koymak üzere çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Niemi ve Kousa'nın (2020) Finlandiya'da lise öğretmenlerinin COVID-19 sürecindeki algılarını inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler ile gerçek bir etkileşim kuramadıklarını, onların derslere aktif katılımını sağlayamadıklarını, öğrencilerin öğrenmesini değerlendirmede güçlükler yaşadıklarını ve öğrencilerin motivasyonlarının düşük olduğu görülmüştür. Reimers ve Schleicher (2020) tarafından 98 ülkede yürütülen araştırmada ise salgın sürecinde eğitim sürecinde güçlük yaşanan konuların başında teknolojik altyapının kullanılabilirliğinin geldiğini saptanmıştır. Kaul, VanGronigen, ve Simon'ın (2020) araştırmasına göre Amerika Birleşik Devletleri'nde salgın sürecinde okul yöneticilerinin üzerinde çalıştığı sorunların başında öğretmen ve öğrencilerin teknoloji ve internete erişimindeki eşitliksizlikler gelmektedir. Brom ve arkadaşlarının (2020) Çek Cumhuriyeti'nde yaptıkları araştırmada velilerin çocuklarına sağlayabilecekleri teknolojiden yoksun olduklarını, ev ortamları ve birden fazla bilgisayar olmaması nedeniyle, birkaç aile üyesinin (eğitim gören çocuklar dahil) aynı cihazı aynı anda kullanması gerektiğini (özellikle bazı çevrimiçi oturumlar veya TV programları önceden planlandığı için) belirtmişlerdir. Bazı ebeveynler çocuklarının okul çalışmalarına yardımcı olmak için yeterli zamana sahip olmadıklarını, bilgi eksikliği nedeniyle öğretmenlerin yerini alamayacaklarını, çocuklarını çalışmaya motive etmekte güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir.

Salgın sürecinde eğitim uygulamalarına ilişkin değerlendirmelerin yapıldığı araştırmaların (Başaran ve ark.,2020; Gören ve ark.,2020; Alper, 2020; Baysal ve Ocak, 2020; Ünal ve Bulunuz, 2020; Türker ve Dünder, 2020) yanı sıra okul yöneticilerinin çalışmaları üzerine Türkiye'de çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Akyavuz ve Çakın'ın (2020) COVID-19 salgınının eğitime etkisine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırmalarında, okul yöneticileri salgın sürecinde iletişim eksikliği, teknik yetersizlik, bilgi eksikliği, öğretmenlerin ilgisizliği ve planlama yetersizliği yaşandığını belirtmişlerdir. Turan (2020) COVID-19 sürecinde okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranışlarını incelediği araştırmasında, okul yöneticilerinin öğrencilerin canlı derslere devamını sağlamak ve öğrencilerin teknoloji kullanma gelişimini sağlamak üzerine çalıştıklarını, öğrencilere teknoloji ve diğer kaynakların sağlanması için çaba harcadıklarını saptamışlardır. Keleş, Atay ve Karanfil'in (2020) okul müdürlerinin öğretimsel liderler olarak COVID 19 salgını sürecinde yaşamış oldukları sorunlara ilişkin çözüm yollarını belirleme-



yi amaçladıkları araştırmalarında, okul yöneticilerinin salgın sürecinde yaşamış oldukları sorunları öğretmenlere teknolojik destek, öğrencilere ise akademik ve psiko-sosyal destek vererek ve bütün paydaşlarla etkili iletişim yollarını kullanarak çözmeye çalıştıklarını saptamışlardır. Salgın sürecinde eğitimde yaşanan sorunları saptamak üzere pek çok çalışma yapılmasına karşın, bunların çok azı okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm yolları üzerinedir. Bu çalışmada salgın sürecinde Alanya ilçesinde okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlar üzerine yaptığı çalışmaları saptamak amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma modeli benimsenmiştir. Nitel araştırma türlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları güncel bir olgunun hakkında gözlem, görüşme veya dokümanlar gibi farklı bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi toplanarak betimleme amacına yönelik bir nitel araştırma sürecidir (Creswell, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Antalya İli Alanya İlçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkökul, ortaokul ve liselerde görevli 14 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde amaçlı örneklem türlerinden kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişimi kolay olan durumu seçmektedir (Yıldırım-Şimşek, 2018). Covid-19 salgını ve katılımcılarla yüz yüze görüşmenin kısıtlılığı nedeniyle yüz yüze görüşmeyi kabul eden okul müdürleri ve müdür yardımcıları ile görüşme yapılmıştır.

Katılımcılar	Cinsiyet	Eğitim Düzeyi	Kıdem	İdari Görevi	Okul Türü	Branş
K1	Erkek	Lisans	10	Okul Müdürü	İlkökul Ortaokul	Sınıf Öğretmeni
K2	Erkek	Lisans	6	Müdür Yardımcısı	İlkökul	Sınıf Öğretmeni
K3	Erkek	Lisans	10	Okul Müdürü	İlkökul Ortaokul	Sınıf Öğretmeni
K4	Erkek	Lisans	12	Okul Müdürü	Ortaokul	İngilizce Öğretmeni
K5	Erkek	Lisans	9	Okul Müdürü	İlkökul Ortaokul	Özel Eğitim Öğretmeni
K6	Erkek	Lisans	9	Müdür Yardımcısı	Ortaokul	Rehber Öğretmen
K7	Kadın	Yüksek Lisans	18	Okul Müdürü	Ortaokul	Matematik Öğretmeni
K8	Erkek	Yüksek Lisans	22	Okul Müdürü	Lise	Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme Rehber Öğretmen
K9	Erkek	Lisans	10	Müdür Yardımcısı	Lise	Kimya Öğretmeni
K10	Kadın	Yüksek Lisans	11	Müdür Yardımcısı	Lise	Kimya Öğretmeni
K11	Erkek	Lisans	22	Müdür Yardımcısı	Ortaokul	Sosyal Bilgiler Öğretmeni
K12	Kadın	Lisans	13	Müdür Yardımcısı	Ortaokul	Tasarım Öğretmeni
K13	Erkek	Lisans	22	Müdür Yardımcısı	Ortaokul	Görsel Sanatlar Öğretmeni
K14	Erkek	Lisans	5	Müdür Yardımcısı	Ortaokul	Rehber Öğretmen

Tablo 1: Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler



Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların 6’sı okul müdürü ve 8’i müdür yardımcısıdır. Bu katılımcıların 2’si ilkokul, 3’ü ilkokul-ortaokul, 7’si ortaokul ve 3’ü liselerde okul yöneticisidir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla okul müdürleri ve müdür yardımcılarıyla Covid-19 salgını sürecinde öğrenci, öğretmen ve veli kaynaklı karşılaştığı sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm yolları üzerine görüşmeler yapılmıştır.

Görüşme formunda yer alan sorularının hazırlanması sürecinde ilk olarak alanyazın incelenmiştir. Bu tarama sonucunda elde edilen kriz durumları ve örgütlerde yansımaları göz önünde bulundurularak ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürü ve müdür yardımcılarıyla yapılan görüşmeler için sorular hazırlanmıştır. Katılımcılara yöneltilen sorularla kriz durumu olarak nitelendirilebilecek Covid-19 salgınında okul yönetimi sürecinde karşılaştığı sorunlar ve bu sorunlara ilişkin yaptığı çalışmalar hakkında bilgi alınmıştır.

Katılımcılara yöneltilen soruların açık ve anlaşılır olmasına, katılımcının açıklamalı anlatmasını sağlayacak nitelikte ve açık uçlu soruların sorulmasına özen gösterilmiştir. Görüşme soruları hazırlandıktan sonra uzman görüşü alınmıştır. Gelen dönütler doğrultusunda sorulara ekleme ve düzeltmeler yapılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerle ilgili yaşanan sorunlar, öğretmenlerle yaşanan sorunlar ve velilerle yaşanan sorunlar olmak üzere üç kategoride soru ifadeleri oluşturulmuştur. Görüşmeler yüz yüze yapılmıştır. Görüşmeler yapılırken katılımcılar yönlendirmekten kaçınılmıştır. Görüşme esnasında katılımcının izni alınarak not alınmıştır.

Geçerlik ve güvenilirlik

Nitel araştırmalarda iç geçerlik araştırmanın kesinliğini ve bulguların gerçekliğe uygunluğunu, dış geçerlik genellenebilirliğini ifade eder. Güvenilirlik ise araştırmanın zaman içinde tutarlı bir şekilde tekrarlanmasıdır (Arastaman, Fidan ve Fidan, 2018). Bu araştırmalarda iç geçerlik katılımcı teyidi ve üçleme, dış geçerlik katılımcıların ayrıntılı tanıtımı ile sağlanmaktadır. Araştırmanın güvenilirliği araştırma yönteminin ayrıntılı tanıtımı, üçleme ve uzman görüşü ile artırılabilmektedir (Başkale, 2016). Araştırmada geçerliliği sağlamak amacıyla görüşme sorularının hazırlanmasında kapsamlı bir alanyazın araştırması yapılmış ve hazırlanan soruların değerlendirilmesinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca güvenilirlik çalışması kapsamında verilerin çözümlenme sürecinde de uzman görüşünden yararlanılmış ve çözümlenmelerin tutarlılığı incelenmiştir. Görüşme sonunda alınan notlar katılımcıların onayına sunulmuş ve doğruluğuna ilişkin onayları alınmıştır. Görüşme ve çözümlenme sürecine ilişkin ayrıntılı bilgiler verilerek ve katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılarla aktararak güvenilirliği artırmak hedeflenmiştir. Güvenilirlik çalışmaları kapsamında üçleme tekniği de kullanılmıştır.

Verilerin Analizik

Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler bilgisayarda yazıya aktarılmıştır. Çalışma bilgisayara aktarılmış yazılı metinler üzerinden devam edilmiştir. Veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara yer vermektedir (Özdemir, 2010). Araştırmada öncelikle amacı doğrultusunda kategoriler oluşturularak, altında temalar belirlenmiştir.



Temalar altında görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Her bir katılımcıya bir kod verilmiştir. Katılımcıların görüşlerini daha iyi yansıtabilmek için sık sık doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Bulgular

Okul yöneticilerinin Covid-19 salgınında karşılaştığı sorunları ve bu sorunlara ilişkin yaptığı çalışmalarını saptamak amaçlayan bu çalışmada okul yöneticilerinin görüşleri öğrenci, öğretmen ve veli kaynaklı sorunlar ve yapılan çalışmalar kategorileri altında incelenmiştir.

Okul Yöneticilerinin Covid-19 Salgınında Karşılaştığı Öğrenci Kaynaklı Sorunlar

Araştırmada ilk olarak okul yöneticilerinin öğrenci kaynaklı karşılaştığı sorunlar doğrultusundaki görüşleri incelenmiştir. Okul yöneticilerinin Covid-19 salgını sürecinde yaşadıkları öğrenci kaynaklı sorunlar; evde dikkat dağıtıcı unsurların çok olması (14), maddi imkânların yetersizliği (12), internet erişimi sorunu (12), öğrenciye ulaşamaması (11), öğrencinin motivasyon kaybı ve sınıfı geçeceği algısının olması (8), yabancı uyruklu öğrencilerle iletişim kuramama (3) şeklinde sıralanabilir.

Okul yöneticilerinin tamamı, evde dikkat dağıtıcı unsurların çok olmasının çocuğun evde verimli çalışmasına engel olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar (n=12) aynı saatte canlı derse katılan birden fazla çocuğun bulunduğu ailelerde çocukların kendine ait odasının olmamasının ve aile bireylerinin bulunduğu odada canlı derse katılmasının çocuğun dikkatini dağıttığını belirtmişlerdir. Konuyu bir okul müdürü şu şekilde ifade etmiştir:

“Çocuğun evde çalışma odasına ve masaya sahip olmaması, kendine ait odasının bulunmaması, canlı derse katıldığı esnada sessiz ve verimli olarak dersi dinleyebileceği bir ortamın bulunmaması da dikkatini dağıtmaktadır.” (K 8)

Katılımcılar (n=12) öğrencilerin maddi imkânların yetersizliği nedeniyle sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin (n=13) öğrencinin bir teknolojik cihaza sahip olmamasının ve ailesinin telefonu aracılığıyla derse katılmasının sorun oluşturduğunu belirtmişlerdir. Birçok hanede anne veya babaya ait akıllı telefonların kardeşler tarafından paylaşılması gerektiği için çocukların dönüşümlü olarak derslere katıldıkları ya da hiç katılmadıkları vurgulanmıştır. Bu konu hakkında katılımcı bir müdür yardımcısı şunları belirtmiştir:

“Öğrencinin teknolojik cihazının (telefon, tablet, bilgisayar) olmaması, maddi imkânların kısıtlılığı ve velinin bunları alacak güce sahip olmaması yaşadığımız sorunlardandır.” (K 2)

Araştırmaya katılan okul yöneticileri (n=12) öğrencinin internet erişiminin olmaması ya da kısıtlı olması ile ilgili problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar (n=8) ise öğrencilerinin ikamet ettikleri yerde internet erişiminin olmadığı ve bu nedenle öğrencilerin bir bölümünün canlı derslere erişemediğini vurgulamıştır. Bir okul müdürü şunları paylaşmıştır:

“Gerek kırsal kesim oluşu ve gerekse internetin kısıtlı olması ya da internet erişiminin olmayışı nedeniyle öğrencilerin yarısından fazlasına ancak aktif ulaşım sağlanıyor.” (K 8)

Pek çok öğrencinin internet erişimlerinin olmamasının, iletişim kurmaya engel olan önemli faktörlerden biri olduğunu katılımcılardan bir okul müdürü şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrencilerin internet erişiminin olmaması, velinin telefonu aracılığı ile iletişim kurulması, internet paketinin bitmesi yaşadığımız sorunlardan. Ayrıca bazı velilerin interneti ve akıllı telefonu yok.” (K 7)

Katılımcılar (n=11) öğrencilerin telefon, tablet ya da bilgisayarının olmadığını ve bunu nedenle anne babaya ait cihazları kullandığını, anne baba gündüz çalıştığı için çoğunlukla öğrencilere



geç ulaşılabildiğini ve pek çok öğrencinin bu nedenle dersleri takip edemediklerini belirtmiştir. Özellikle anne babanın ikisinin de çalıştığı ailelerde çocukların kendine ait telefonu yoksa canlı derslere katılımının mümkün olmadığı ifade edilmiştir. Bu konu hakkında katılımcı bir okul müdürü şunları belirtmiştir:

“Öğrencilerin pek çoğunun kendine ait telefonu yok. Anne-babanın ya da diğer aile bireylerinin telefonuyla iletişim kuruluyor. Sadece akşam mesajların öğrenciye iletebiliyor olması süreçte aksaklığa neden olmuştur. Telefonla arayarak iletişim kurmaya çalıştığımız çocukların da telefonu çekmediği zaman iletişim kuramıyoruz.” (K 7)

Araştırmaya katılan okul yöneticileri (n=8) öğrencilerin motivasyon kaybı ve sınıfı geçeceği algısına sahip olması nedeniyle problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Dönemin performans notları ile tamamlanacağı ve okulların açılmayacağından sonra öğrencilerin özellikle üst sınıflara doğru motivasyonlarının ve derslere katılımlarının azaldığı belirtilmiştir. Bir müdür yardımcısı bu konuda şunları belirtmiştir:

“Öğrencilerden pek çoğu da bulunulan süreç dolayısıyla derslerden uzaklaşmakta motivasyon kaybı yaşamakta, zaten sınıfı geçeceği algısının oluşması nedeniyle de pek çok öğrenci çevrimiçi derslere düzenli katılım sağlamamaktadır.” (K 10)

Araştırmaya katılan okul yöneticileri (n=3) yabancı uyruklu öğrencilerle iletişim kuramama ile ilgili sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bir müdür yardımcısı şunları paylaşmıştır:

“Fazla yabancı uyruklu öğrencimiz var ve Türkçe bilmiyorlar. Bu nedenle anlama ve dönüt almada sorunlar yaşadık. Bilgilendirme mesajlarına dönüş olmadı.” (K 10)

Okul Yöneticilerinin Covid-19 Salgınında Öğrenci Kaynaklı Sorunlara İlişkin Yaptıkları Çalışmalar

Görüşme yapılan okul yöneticilerinin bu süreç içerisinde öğrenci kaynaklı karşılaştıkları sorunlara ilişkin yaptığı çalışmalar; WhatsApp grupları aracılığıyla iletişim kurma (14), bireysel telefon aramaları (14), EBA destek noktalarının oluşturulması (12), çevrimiçi toplantı (7), öğrencilere fotokopi, kitap götürme ve yüz yüze görüşme (5), tablet, bilgisayar temin etmeye çalışma (5), öğrencilere internet erişimi sağlama (4), TRT EBA kurma desteği (2), el broşürü hazırlama (1) olarak sıralanabilir.

Araştırmada katılımcıların tümü (n=14) WhatsApp grupları aracılığıyla öğrencilerle iletişimin sağlanmaya çalışıldığını ifade etmişlerdir. Bütün sınıf seviyelerinde şube rehber öğretmenleri aracılığıyla WhatsApp grupları oluşturularak iletişim kurulmaya çalışıldığını, bu gruplar aracılığıyla öğrencilere bilgi ve belge gönderildiğini, kısa ders videoları, ünite testleri paylaşıldığını belirtmişlerdir. Konuyu katılımcı bir müdür şu şekilde ifade etmiştir:

“WhatsApp grupları aracılığıyla bilgi ve belge aktarımında bulunduk, öğrencilerin TRT EBA izleme durumlarını takip etmeye çalıştık, online dersler için ders katılım bilgilerini bu gruplar aracılığıyla paylaştık.” (K 5)

Araştırmada katılımcıların tümü (n=14) WhatsApp grupları aracılığıyla iletişim kurulamayan öğrencilerin ulaşılamadığı durumlarda telefonlarının aranarak iletişim kurulduğunu ifade etmişlerdir. Ancak bulunduğu köyde telefonu çekmeyen ya da kapalı olan öğrencilere erişmenin zor olduğu vurgulanmıştır.

Katılımcılardan okul yöneticileri (n=12) okulun bünyesinde EBA destek noktası oluşturulduğunu ve çocukların okula gelerek canlı derslere katılabildiğini ifade etmişlerdir. Teknolojik cihazı ve internet erişimi olmayan öğrenciler için oluşturulan EBA destek noktalarından okula ulaşabilen bir kısım öğrencinin faydalandığı belirlenmiştir. Bir müdür yardımcısı bu konuda şunları belirtmiştir:



“Evinde internet erişimi olmayan öğrencilerin faydalanabilmesi için okulumuz bünyesinde akıllı tahta ve bilgisayarlar aracılığıyla EBA destek noktası oluşturduk. EBA destek odaları birkaç öğrenci tarafından aktif kullanıldı. Okul wifi şifreleri paylaşıldı. Ulaşılmayan öğrencilere onları tanıyan diğer kişiler aracılığıyla ulaştık.” (K 12)

Araştırmaya katılan okul yöneticileri (n=7) çevrimiçi toplantılar yapılarak da öğrencilerin bilgilendirilmeye çalışıldığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin moral ve motivasyonunu yükseltmek için çevrimiçi toplantıların yapıldığı ve eğitimlerin verildiği belirlenmiştir. Bir müdür yardımcısı bu konuda şunları belirtmiştir:

“Okul rehber öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenleri aracılığıyla rehberlik ve motive edici eğitimler düzenlendi. Haftalık rehberlik canlı dersi atandı ve okul rehber öğretmenimiz öğrencilere eğitimler verdi.” (K 9)

Araştırmaya katılan okul yöneticileri (n=5) öğrencilere fotokopi çekerek gerek okul yöneticileri gerekse ders öğretmenleri tarafından ulaştırılmaya çalışıldığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan bir okul müdürü bu konuda şunları belirtmiştir:

“Bazı öğretmenlerimiz çektiği fotokopileri öğrencilerin evlerine giderek teslim etti. Okul idaresi olarak bizler de taşınabilir sistemle 7 farklı köyden gelen öğrencilerimize bakanlık tarafından gönderilen kitapları ve hayırseverler aracılığıyla temin ettiğimiz kitapları teslim etmeye çalıştık. Ev ev gezerek öğrencilerimizi kitaplarıyla buluşturduk.” (K 1)

Araştırmaya katılan okul yöneticileri (n=5) maddi durumu iyi olmayan öğrencilere tablet, bilgisayar temin etmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bakanlık tarafından okullara gönderilen tabletlerin okul yöneticileri ve Bilişim Teknolojileri öğretmenleri aracılığıyla gerekli kurulum işlemleri yapılarak öğrencilere ulaştırıldığı belirlenmiştir. Konuyu katılımcı bir müdür yardımcısı şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğretmenlerimizin tanıdıkları aracılığıyla maddi durumu iyi olmayan ve canlı derslere katılma sorunu yaşayan öğrencilerimize tablet temin etmeye çalıştık.” (K 2)

Araştırmaya katılan okul yöneticileri (n=4) internet erişimi olmayan öğrenciler için okul öğretmenleri ve hayırsever kişiler yardımıyla internet erişimi sağlamaya ve öğrencilerin canlı derslere katıldığı telefonlara internet paketi yüklemeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalarla ilgili olarak bir müdür yardımcısı şunları paylaşmıştır:

“İnternet erişimi olmayan öğrencilerin telefonlarına okulumuz öğretmenleri ve tanıdıkları yardımıyla internet paketi yüklemeye çalıştık.” (K 13)

Araştırmaya katılan okul yöneticileri (n=2) TRT EBA kuramayan öğrenci ve velilere EBA kanallarının kurulumu noktasında yardım ettiklerini belirtmişlerdir. Bir müdür yardımcısı bu konuda şunları belirtmiştir:

“Öğrencilerin evlerindeki televizyonlarda TRT EBA kanallarını kuramadıkları yönünde bilgiler aldık. Kendi imkânlarımız ölçüsünde TRT EBA kanallarını kuramayan öğrenciler için teknik desteğimiz oldu.” (K 14)

Araştırmaya katılan 1 okul yöneticisi el broşürü hazırlayarak öğrenci ve velilere ulaştırdıklarını belirtmiştir. Yapılan çalışmalarını şu sözlerle ifade etmiştir:

“El broşürü hazırladık. Salgın kuralları çerçevesinde öğrenci ve velilerimize ulaştırmaya çalıştık. Bu vesileyle öğrenci ve velilerimizle yüz yüze görüşme fırsatımız oldu.” (K 5)

Katılımcıların tümü (n=14) bu süreçte öğrencilere destek olarak problemlerin azaltılması ve öğrenci motivasyonunu arttırmak için de pek çok faaliyetlerin düzenlendiğini ifade etmişlerdir. Yaşanılan salgın süreci ile alakalı motive edici konuşmalar yapıldığı, milli bayramlarda ve özel günlerde öğrencilerin evlerinde etkinlikler yapması sağlandığı belirtilmiştir. Bir okul müdürü bu konuda şunları belirtmiştir:



“Online olarak öğrencilere satranç turnuvaları yapıldı. Öğrenciler aranarak, pandemi süreciyle ilgili olarak motive edici konuşmalar yapıldı. Rehber öğretmenimiz aracılığıyla süreç hakkında bilgilendirme etkinlikleri yapıldı. Rehber öğretmenimiz koordinesinde sınıf rehber öğretmenleri aracılığıyla çocuklara yönelik psikososyal destek eğitimleri verildi. Milli bayramlarımızda ve özel günlerde öğrencilere yönelik etkinlikler düzenlenerek öğrencilerin bugünleri ruhuna uygun ve coşkulu bir şekilde yaşamaları için gayret edildi. Resim, şiir, kompozisyon yarışmaları hakkında bilgilendirme yapıldı ve katılmaları sağlandı.” (K 1)

Bu süreçte öğrencileri aktif hale getirebilmek ve okuldan uzaklaşmamasını sağlamak için yapılan etkinliklere ilişkin başka bir okul müdürü ise şunları paylaşmıştır:

“Özellikle 8. Sınıf öğrencilerimizi evlerinde ziyaret ederek gereken rehberliği yaptık. İhtiyaç duydukları kaynaklara ulaşmaları konusunda yardımcı olduk. Tüm öğrencilerimize gerek WhatsApp gruplarından gerekse okulumuz sosyal medya hesaplarından sürecin geçeceği, sabırlı olmamız gerektiği vb. bildirimler yaptık.” (K 3)

Okul Yöneticilerinin Covid-19 Salgınında Karşılaştığı Öğretmen Kaynaklı Sorunlar

Okul yöneticilerinin Covid-19 salgını sürecinde karşılaştıkları öğretmen kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde bu sorunların; iletişim sorunu (10), yanlış anlamalar ve duygu aktarımı (8), istenilen bilgilere dönüt vermeme (5), çevrimiçi toplantılara katılmama (4), teknolojik cihazları kullanma sorunu (2) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri (n=10) aradıklarında ulaşamama, telefonun kapalı olması nedeniyle öğretmenlerle iletişim sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan bir müdür yardımcısı sürecin getirdiği iletişim aksaklıklarını şu şekilde belirtmiştir:

“Aradığımız zaman ulaşamadığımız arkadaşlarla iletişim kurmak oldukça yorucu. İlişkilerin yüz yüze olamayışı nedeniyle iletişim sorunları yaşanıyor. Atılan mesajların iletilmemesi ve geri dönüt alınmaması da yaşadığımız sorunlardan.” (K 11)

Araştırmaya katılan okul yöneticileri (n=8) iletişim yüz yüze gerçekleşmediği için yanlış anlamaların oluşabildiğini ve duygu aktarımının istenilen düzeyde sağlanamadığını ifade etmişlerdir. Sürecin başından itibaren zaman zaman paylaşılan bilgilerin doğru anlaşılmadığı ve kendini ifade etme konusunda da sorunların yaşandığı belirlenmiştir. Bu konu hakkında katılımcı bir müdür yardımcısı şunları belirtmiştir:

“Yanlış anlamalar ve bilgi eksiklikleri nedeniyle sorunlar yaşadık. Uzaktan eğitimde duygu ve düşünceler yüz yüze eğitimde olduğu gibi doğru ifade edilemiyor.” (K 12)

Araştırmaya katılan okul yöneticileri (n=5) istenilen bilgilere dönüt verilmemesi hususunda sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. WhatsApp mesajlarının görüldüğü halde dönüş yapılmasının ve epostalara yanıt verilmemesinin yaşanan sorunlardan olduğu belirlenmiştir. Bir müdür yardımcısı bu konuda şunları belirtmiştir:

“Öğretmenlerimiz ile yüz yüze iletişim kuramadığımız için karar alma ve uygulama süreci sıkıntılı ve uzun oluyor. Bu süreçte telefonuna iletilen mesajlara zamanında dönüş yapmayan arkadaşlarla iletişim kurmak ve dönüş yapmalarını sağlamak karşılaştığımız sorunlardan.” (K 11)

Katılımcı okul yöneticileri (n=4) öğretmenlerin çevrimiçi toplantılara katılmaması ile ilgili sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan çevrimiçi toplantılara katılmayan öğretmenlerle iletişim kurmakta ve toplantıda alınan kararların uygulanmasında sorunların yaşandığı belirlenmiştir. Bu konu hakkında katılımcı bir müdür şunları belirtmiştir:

“Öğretmen arkadaşların zoom ile yapılan toplantılara katılımında sorunlar yaşandı. Katılmayan ve katılmayanlar vardı. WhatsApp’dan bilgilendirildiği halde dönüş yapmayan ve gerekli



hassasiyeti göstermeyen arkadaşlar vardı. Tek tek aramak ve iletişim kurmak oldukça yorucu oluyor.” (K 1)

Araştırmaya katılan okul yöneticileri (n=2) öğretmenlerin teknolojik cihazları kullanma hususundaki eksiklikleri ve uzaktan eğitime alışma, online dersleri oluşturma ile ilgili sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bir okul müdürü bu konuda şunları belirtmiştir:

“Teknolojik cihazları kullanma, teknolojik cihazların yetersizliği ve canlı derslere katılımın öğrenilmesi noktasında sorun yaşandı.”(K 5)

Okul Yöneticilerinin Covid-19 Salgınında Öğretmen Kaynaklı Sorunlara İlişkin Yaptıkları Çalışmalar

Okul yöneticilerinin bu süreç içerisinde öğretmen kaynaklı yaşadığı sorunlara ilişkin yaptığı çalışmalar; WhatsApp üzerinden bilgi ve belgenin aktarılması (14), bireysel telefon aramaları (14) ve çevrimiçi toplantılar yapma (7), e-posta ağı ile iletişim kurma (5) şeklinde sıralanabilir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin tümü (n=14) öğretmenlerle iletişim kurulabilmesi için WhatsApp üzerinden bilgi ve belgenin aktarıldığını ifade etmişlerdir. Süreç boyunca duyuru ve bilgilendirmelerin, yapılacak iş ve işlemler hakkında açıklamaların WhatsApp grupları aracılığıyla yapıldığı belirlenmiştir. Bir okul müdürü bu konuda şunları belirtmiştir:

“Daha önceden var olan WhatsApp grubumuzu daha etkin kullandık. Bilgi ve belgenin aktarılmasında da WhatsApp gruplarını kullandık.” (K 3)

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin tümü (n=14) bireysel telefon aramaları yapılarak iletişim kurulmaya çalışıldığını ifade etmişlerdir. WhatsApp grupları aracılığıyla yapılan duyuru ve bilgilendirmelere, mesaj ve maillere dönüş yapılmadığı zaman bireysel olarak arama gerçekleştirilerek öğretmenlerle iletişim kurulmaya çalışıldığı belirlenmiştir. Katılımcı bir okul müdürü bu konu hakkında şunları paylaşmıştır:

“Öğretmenlerimizden iletişim araçlarını sürekli ulaşılabilir tutmalarını istedik. Mesajlara ve maillere dönüş alamadığımız zaman öğretmen arkadaşlarla bireysel olarak aramalar yaparak iletişim kurmaya çalıştık.” (K 4)

Katılımcılardan 7 okul yöneticisi çevrimiçi toplantılar aracılığıyla iletişim kurulmaya, süreç, iş ve işlemler hakkında bilgi edinilmeye çalışıldığını ifade etmişlerdir. Çevrimiçi toplantıların sıklıkla Google Meet ve Zoom aracılığıyla yapıldığı belirlenmiştir. Okul yöneticileri (n=5) çevrimiçi toplantılarda okul yöneticisi süreçle alakalı değerlendirmelerin yapıldığını, yapılacak iş ve işlemler hakkında fikir alışverişinde bulunduğu belirtmişlerdir. Katılımcı bir okul müdürü şunları paylaşmıştır:

“Süreçle alakalı yapılan değerlendirme toplantılarımızı Zoom aracılığıyla çevrimiçi toplantı olarak yaptık. Bu toplantılarda değerlendirmeler yaptık, kararlar aldık.” (K 5)

Araştırmaya katılan okul yöneticileri (n=5) e-posta aracılığıyla da iletişim kurulduğunu ifade etmişlerdir. Yapılacak çalışmalar için e-postanın kullanıldığı, hazırlanan evrak ve raporların okulun mail adresine gönderilerek toplandığı belirlenmiştir.

Okul Yöneticilerinin Covid-19 Salgınında Karşılaştığı Veli Kaynaklı Sorunlar

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Covid-19 salgını sürecinde karşılaştıkları veli kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde bu sorunların; velinin telefonunun ulaşılabilmesi (12), internet erişimi olmaması (12), geri dönüt vermeme (7), velilerin sınıf WhatsApp gruplarından çıkması (4), yabancı uyruklu velilerle iletişim kuramama (3) şeklinde sıralandığı saptanmıştır.



Katılımcılardan 12 okul yöneticisi velinin telefonunun ulaşılamaması kaynaklı sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Velini ikamet ettiği yerde telefonun çekmemesi, gündüz velilerin çalışması, telefonunun kapalı olması, mesaj ve iletilerin çok geç görülmesi ya da görmesine rağmen dönüt vermemesi nedeniyle iletişimde sorun yaşandığı belirlenmiştir.

Velilere ulaşamamak demenin çocuklardan haber alamamak ve onlarla irtibat kuramamak demek olduğu ifade edilebilir. Bir müdür yardımcısı bu konuda şunları belirtmiştir:

“İletileri dikkatli okumama veya hiç okumama durumları, internet bağlantı sorunları nedeniyle veli telefonlarına gönderilen mesajların hiç ulaşmaması veya çok geç ulaşması yaşadığımız sorunlardan.”(K 6)

Araştırmada 12 okul yöneticisi velilerin internet erişiminin olmaması nedeniyle sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Velilerin ikamet ettiği yerde internete erişememesi ya da maddi durumların kısıtlılık kaynaklı olarak internet erişimi sorunu yaşandığı belirlenmiştir. Katılımcı bir müdür yardımcısı konu hakkında şunları paylaşmıştır:

“Coğrafi koşullar ve maddi imkânsızlıklar nedeniyle ulaşamayan velilerimiz var. İnternet erişiminin olmayışı mesajların ulaşmasını engelliyor.” (K 9)

Katılımcılardan 7 okul yöneticisi velilerin geri dönüt vermemesi nedeniyle sorun yaşandığını belirtmişlerdir. Velilerin WhatsApp grupları aracılığıyla iletilen mesajlara, toplu okul mesajlarına ve bireysel olarak gerçekleştirilen aramalara dönüş yapmadıkları ya da unuttukları belirlenmiştir. İmkânı olan velilerin ise yeterince destek olmaması süreçte yeterli veli desteğinin sağlanamadığının bir göstergesi olarak ifade edilebilir.

Araştırmada 4 okul yöneticisi velilerin sınıf WhatsApp gruplarından çıkması nedeniyle sorun yaşandığını ifade etmişlerdir. Velilerin sınıf WhatsApp gruplarından çıkarak iletişimi kopardıklarını ve öğrencilerin takibinin zorlaştığını belirtmişlerdir. Katılımcı bir okul müdürü konu hakkında şunları paylaşmıştır:

“En çok karşılaştığımız problemlerden birisi de bazı velilerin sınıf WhatsApp grubundan çıkarak iletişimimizi koparmasıdır. Bu gibi durumlarda velilere ulaşamayarak gerekli bilgileri alamadık veya öğrenci için gerekli bilgileri iletemedik. Ayrıca bazı veliler mesajları görmelerine rağmen dönüt vermeyerek iletişimi koparmışlardır.” (K 4)

Araştırmada 3 okul yöneticisi yabancı uyruklu velilerle iletişim kuramama nedeniyle sorun yaşandığını ifade etmişlerdir. Yabancı uyruklu velilerin Türkçe bilmemesinin iletişim kurulmasına engel olduğu belirlenmiştir. Katılımcılardan bir müdür yardımcısı şunları belirtmiştir:

“Yabancı uyruklu velilerimizle iletişim kurulamıyor. Türkçe bilmiyorlar ve bilgilendirme mesajları ve aramalara dönüt alamıyoruz.” (K 10)

Okul Yöneticilerinin Covid-19 Salgınında Veli Kaynaklı Sorunlara İlişkin Yaptıkları Çalışmalar

Okul yöneticilerinin veli kaynaklı sorunlara ilişkin yaptıkları çalışmalar; WhatsApp grupları aracılığıyla iletişim kurma (14), bireysel telefon aramaları (14), okul web sitesi duyuruları (8), toplu okul mesajı (7), çevrimiçi veli toplantısı (7), okul sosyal medya hesaplarından bilgilendirme (6), veli ziyaretleri (5) şeklinde sıralanabilir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin tümü (n=14) WhatsApp grupları aracılığıyla iletişim kurmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Şube rehber öğretmenleri aracılığıyla oluşturulan WhatsApp gruplarından bilgi ve belgelerin paylaşıldığını, süreçte yaşanan gelişmelerden velilerin haberdar edildiğini, iletişimin bu gruplar aracılığıyla sağlandığını ifade etmişlerdir. Salgın sürecinde velilerle iletişimin çoğunlukla WhatsApp grupları aracılığıyla sağlandığı belirlenmiştir.



Araştırmaya katılanların tümü (n=14) bireysel telefon aramaları aracılığıyla da iletişim kurmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Mesaj ve iletilere dönüş yapmayan, ulaşım sağlanamayan velilerin bireysel olarak telefonla arandığını ve iletişim kurmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan 12'si telefonu çekmeyen ve kapalı olan velilere yine de ulaşım sağlanmadığını paylaşmışlardır.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri (n=8) okul web sitesi üzerinden duyurular yaparak da bilgilendirme yapıldığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan 7 okul yöneticisi okulun toplu okul mesajı aracılığıyla da bilgilendirme yapıldığını belirtmişlerdir. Bir müdür yardımcısı şunları paylaşmıştır:

“Okul web sitesi üzerinden de velilerimizi bilgilendirmeye çalıştık. Yaşanan gelişmeler ve okulumuzda bu süreçte yaptığımız çalışmalar ile ilgili paylaşımlar yaptık.” (K 13)

Katılımcılardan 7 okul yöneticisi çevrimiçi veli toplantısı ile de bilgilendirme yapıldığını ifade etmişlerdir. Çevrimiçi toplantılara ilişkin 3 okul yöneticisi yüz yüze yapılan toplantılardan daha kalabalık katılım sağlandığını belirtmişlerdir. Akşam saatlerinde toplantı yaptıklarını ve gündüz çalıştığı için yüz yüze eğitim zamanında toplantılara katılmayan pek çok velinin de toplantılara katılım sağladığını vurgulamışlardır. Okul yöneticileri (n=7) çevrimiçi toplantıların Zoom ve Google Meet aracılığıyla yapıldığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan 6 okul yöneticisi okulun sosyal medya hesaplarının bu süreçte aktif olarak kullanıldığını; okulun Facebook ve Instagram hesapları üzerinden yapılan etkinlik ve çalışmaların paylaşıldığını, bilgilendirmelerin yapıldığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bir müdür yardımcısı şunları belirtmiştir:

“Okulun sosyal medya hesapları bu süreçte aktif olarak kullanıldı. Yapılan çalışmalar ve duyurular hakkında paylaşımlar yapıldı.” (K 2)

Katılımcılardan 5 okul yöneticisi veli ziyaretleri aracılığıyla da iletişim kurulduğunu belirtmişlerdir. Salgın kurallarına uyularak veli ziyaretlerinin de gerçekleştirildiği bu ziyaretlerde bakanlık tarafından öğrenciler için gönderilen kitapların öğrencilere ulaştırıldığı ifade edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Covid-19 salgını sürecinde Alanya ilçesinde okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlar ve bu sorunlar üzerine yaptığı çalışmaları saptamayı amaçlayan bu çalışmada araştırmaya katılan okul yöneticilerinin tümü öğrenci kaynaklı sorunların başında evde dikkat dağıtıcı unsurların çok olmasını görmüşlerdir. Katılımcılardan büyük çoğunluğu bu durumu aynı saatte canlı derse katılan birden fazla çocuğun bulunduğu ailelerde çocukların kendine ait odasının olmamasının ve aile bireylerinin bulunduğu odada canlı derse katılmasının çocuğun dikkatini dağıttığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla çocuğun canlı derse katıldığında dersi verimli bir biçimde takip edebileceği çalışma ortamı bulması derse odaklanmasını engellemektedir. Gören ve arkadaşlarının (2020) araştırmalarında araştırmaya katılan öğrencilerin %16,3'ü evde verimli çalışma ortamı olmadığını, % 9,2'si aile bireyleriyle eğitim saatlerimin aynı zamana denk gelmesinin derse katılımını engellediğini bildirmiştir. Aynı araştırmada öğretmenlerin %44,5'i dezavantajlı durumda olan öğrencileri sürece dâhil etmekte güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Turan'ın (2020) araştırmasında okul yöneticileri belirledikleri amaçlara ulaşmalarını engelleyen unsurların başında öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının geldiğini belirtmişlerdir. Gouedard, Pont ve Viennet de (2020) OECD verilerine göre bu ülkelerde sosyo-ekonomik ölçüde avantajlı öğrencilerin% 90'ından fazlası, dezavantajlı öğrencilerin yalnızca% 69'unun evde çalışmak için sessiz bir yere ve okul ödevlerinde kullanabilecekleri bir bilgisayara sahip olduklarını gösterdiğini belirtmiştir. Covid-19 salgını sürecinin eğitim üzerine en önemli etkilerinden biri sosyo-ekonomik olarak



dezavantajlı öğrencilerin bu süreçten daha yoğun bir biçimde etkilenmesi olmuştur. Ailenin çocuğun eğitimi için sağlayabileceği olanakların çok sınırlı olduğu durumlarda okullar sağladığı olanaklarla bu dezavantajları en aza indirmek için çaba harcarken, çocuğun evinde ve ailesinin sağlayabileceği olanaklara daha bağımlı olduğu bu süreçte sosyo-ekonomik düzeyin yol açtığı dezavantajlar daha da derinleşmiştir. Bu araştırmanın diğer bulguları olan okul yöneticilerinin Covid-19 salgını sürecinde yaşanan öğrenci kaynaklı sorunların başında özellikle ailenin öğrenciye teknolojik olanakları sağlamada maddi imkânların yetersizliği ve internet erişimi sorunları bu bulguyu desteklemektedir. Öğrencilerin ders videolarını izlemek ve canlı derslere katılımları için gereksinim duydukları telefon, tablet veya bilgisayara sahip olmadıkları, ebeveynlerinin çalıştığı durumlarda bu amaçla en azından akıllı telefonları kullanmalarının mümkün olmadığı, bunun sadece derslere katılımları değil okul ve öğretmenleri ile iletişim kurabilmeleri için bir engel oluşturduğu görülmüştür.

İlgili alanyazın incelendiğinde öğrencinin teknolojik olanaklara ulaşmasındaki sınırlılıkların salgın sürecinde eğitimi erişmeleri önünde önemli bir engel haline geldiği gözlenmektedir. Gören ve arkadaşları'nın (2020) araştırma sonuçları incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %70.9'u, okul yöneticilerinin %65.ü öğrencilerin teknolojiye erişimini salgın sürecinde yaşanan en önemli güçlükler arasında olduğunu belirttikleri görülmektedir. Ünal ve Bulunuz'un (2020) da araştırmasında öğretmenlerin COVID-19 Salgını sürecinde yaşadıkları sorunlarının başında internet, bilgisayar, akıllı telefonu olmayan öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinden faydalanamaması olduğunu saptamışlardır. Özdoğan ve Berkant'ın (2020) çalışmasında okul yöneticileri salgın sürecinde verilen uzaktan eğitimin başlıca dezavantajını bilgisayar ve internetleri olmayan öğrenciler olarak ifade etmişlerdir. Bunun için eğitimde bu anlamda bir fırsat eşitliğinin sağlanmasını çözüm olarak belirtmişlerdir.

Uluslararası alanyazın incelendiğinde Covid-19 salgını sürecinde öğrencilerin teknolojik olanaklara ulaşımının küresel bir sorun olduğu görülmektedir. Varolan durumu saptamak için sıklıkla üzerinde durulan verilerden biri de salgının başlangıcına oldukça yakın bir zamanda yapılmış kapsamlı bir çalışma olan PISA verileridir. PISA 2018 yılı verileri incelendiğinde eğitimde teknolojiye ulaşım ve kullanımda sosyo-ekonomik gruplar arasında çok büyük farklılıklar göstermektedir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki sosyo-ekonomik açıdan avantajlı okullarda neredeyse her 15 yaşındaki her çocuğun evinde çalışacak bir bilgisayarı varken, dezavantajlı okullardaki dört öğrenciden sadece üçünde bir bilgisayar bulunmaktadır. Peru'da ise, avantajlı okullardaki öğrencilerin % 88'inin bilgisayarı varken, dezavantajlı okullarda öğrencilerin sadece % 17'si bir bilgisayar sahibidir. Danimarka, Slovenya, Norveç, Polonya, Litvanya, İzlanda, Avusturya, İsviçre ve Hollanda'da öğrencilerin% 95'inden fazlası evde çalışmalarını için kullanabilecekleri bir bilgisayara sahip olduklarını bildirirken, Endonezya'da bu oran sadece % 34'tür. Veriler çevrimiçi öğrenme için gerekli olan internet için incelendiğinde örneğin Meksika'da, sosyoekonomik açıdan avantajlı ailelerden gelen 15 yaşındaki çocukların % 94'ünün evlerinde internet bağlantısı varken, dezavantajlı ailelerin çocuklarının yalnızca% 29'unun internet olanağı bulunduğu görülmektedir (Reimers ve Schleicher, 2020). Dempsey ve Burke'in (2020) İrlanda'da yürüttükleri araştırmalarında okul yöneticileri dijital bölünmenin sorunlarının okullarda halen devam ettiğini saptamışlardır. Özellikle bu araştırmanın bulgusunun da gösterdiği gibi evde eğitime devam eden kardeş sayısı arttıkça bu sorunlar daha da derinleşmektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri ayrıca yabancı uyruklu öğrencilerle iletişim kuramama ile ilgili sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerin yeterince Türkçe bilmemeleri iletişim eksikliği yaşanmasına yol açmış, bu öğrencilerin eğitimden yararlanma konusundaki dezavantajlı durumlarının derinleşmesine yol açmıştır.



Covid-19 salgını sürecinde Alanya ilçesinde okul yöneticilerinin öğrenciler ile ilgili karşılaştığı sorunlar üzerine yaptıkları çalışmalar incelendiğinde çalışmaların önemli kısmının bu süreçte derinleşen başta teknolojiden kaynaklananlar olmak üzere eğitim eşitsizliklerini ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar gelmekte olduğu görülmüştür. Bunların başında EBA destek noktalarının oluşturulması gelmektedir. Bu destek noktalarında bilgisayarları veya internet erişimi olmayan çocuklara bu olanaklar sağlanmaya çalışılmıştır. Destek noktalarının yanı sıra öğrencilerin evlerine fotokopi, kitap götürme gibi eğitim materyalleri götürme ve onlarla yüz yüze görüşme, tablet, bilgisayar temin etme, okulun bağlantısını paylaşarak veya yardımlar aracılığıyla internet erişimi sağlama, öğrencilerin evlerindeki televizyonda EBA kanallarının kurulumunu sağlama gibi çalışmalar yapmışlardır.

Keleş, Atay ve Karanfil'in (2020) araştırmasında da okul yöneticileri arasından EBATV kanallarını ayarlanması ve televizyon sağladıklarını ve öğrencilere dersler ile ilgili kitap sağladıklarını belirtmişlerdir. Turan'ın (2020) araştırmasında da okul yöneticileri okullarında EBA destek noktaları oluşturduklarını ve ihtiyaç duyan öğrencilere teknolojik araçlar sağladıklarını dile getirmişlerdir. Paul, VanGronigen, ve Simon'ın (2020) araştırması sonucunda da Amerika Birleşik Devletleri'nde okul yöneticileri bu süreçte öğrencilerinin ve personelinin internet ve teknolojiye temel erişime sahip olmasını sağlama zorluklarıyla uğraştıkları görülmüştür. Çok sayıda okul yöneticisi, bilgisayarın öğrencilere dağıtımını koordine etmek için planlar geliştirmiş, ücretsiz internet erişim noktaları talep etmek veya muhtaç aileler için indirimli faturalandırmayı savunmak için internet servis sağlayıcılarına ulaşmak üzere girişimlerde bulunmuştur.

Dempsey ve Burke'in (2020) İrlanda'da yürüttükleri araştırmalarında okul liderleri ve topluluklar, COVID-19 salgınının zorladığı değişikliklere uyum sağlayabildiklerini, çoğu okul, esas olarak e-posta ile desteklenen iyi bir iletişim yapısı geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Okul yöneticileri bu süreçte öğrencilerin eğitim hizmetlerinden faydalanması ve motivasyonlarını yüksek tutmak için öğrenciler ile iletişimi sürdürmek için çaba harcamışlardır. Bu araştırmaya katılan okul yöneticilerinin tümü öğrenciler ile WhatsApp grupları aracılığıyla iletişim kurmaktadır. Okul yöneticileri bu yolla öğrencilere bilgiler vermekte ve onlara gerekli dokümanları ulaştırmaktadırlar. WhatsApp aracılığıyla iletişim kuramadıkları öğrencilere de telefonlar aracılığıyla veya evlerinde ziyaret ederek ulaşıldığını belirtmişlerdir. Bazı okul yöneticileri Zoom ve Google Meet aracılığıyla çevrim içi toplantılar düzenlemektedir. Bu toplantılarda rehber öğretmenler öğrencileri motive edici etkinlikler düzenlemektedir. Bunlar arasında öğrencilere verilen psikososyal desteklerin yanı sıra milli bayramlar ve özel günlere yönelik etkinlikler, satranç turnuvaları, yarışmalar düzenlendiğini belirtmişlerdir. Keleş, Atay ve Karanfil'in (2020) araştırmasında da okul yöneticilerinin hemen hepsinin öğrencileri motive edebilmek ve onların eğitimlerinde geri kalmamaları için çeşitli çevrimiçi sosyal etkinlikler düzenlediklerini ifade etmişlerdir. Okulların yöneticileri bu etkinliklerin öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını belirtmişlerdir.

COVID-19 salgını sürecinde Alanya ilçesinde okul yöneticileri öğretmenlerle çalışırken karşılaştıkları sorunların başlarında iletişim sorunları, iletişimde yanlış anlamalar ve duygu aktarımı sorunları gelmektedir. Kriz ve kriz sürecinin en dikkat çeken yönü belirsizliktir. Kriz tarafları karmaşık bir atmosfere ittiğinden hem örgüt hem de yöneticiler açısından hangi yöne ilerleneceği belirsizlik içindedir (Tok, 2020). Bu belirsizliğin ana sebepleri arasında örgütlerde krizlerden en çok etkilenen unsurun iletişim sistemi olması yer almaktadır. COVID-19 salgını sürecinde de evden çalışma sürecine geçildiği için okullarda yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişim alışlageldik yüzyüze iletişimden teknoloji aracılığıyla yürütülen uzaktan iletişime dönüşmüştür. Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin hazırlıklı olmadıkları bir iletişim biçimine geçmelerinin bu alanda sorunlar yaşanmasına sebep olduğu görünmektedir. Bu sorunlar okul yöneticileri ta-

rafından istenilen bilgilere dönüt vermeme, çevrimiçi toplantılara katılmama ve mesajların iletilmemesi olarak ifade edilmektedir. Akyavuz ve Çakın (2020) tarafından yürütülen araştırmada salgın sürecinde okul yöneticileri öğretmenlerle sosyal medya uygulamaları üzerinden iletişim kurduklarını ve bu iletişim ağlarını kurarken öğretmenlerin geri dönüşlerinin geç olması ise sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Okul yöneticilerinin bu süreç içerisinde öğretmenlerle çalışırken karşılaştıkları sorunları çözmek için tüm katılımcı okul yöneticilerinin yaptıkları uygulamaların başında WhatsApp üzerinden bilgi ve belgenin aktarılması ve bireysel telefon aramaları olduğu görülmektedir. Okul yöneticileri WhatsApp grupları aracılığıyla yapılan duyuru ve bilgilendirmelere, mesaj ve maillere dönüş yapılmadığı zaman öğretmenleri bireysel olarak arayarak iletişim kurulmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticileri ayrıca Google Meet ve Zoom aracılığıyla çevrimiçi toplantılar yaptıkları ve e-posta ile iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. Kriz döneminde okul yöneticilerinin krizi yönetmede başlıca liderlik becerileri olan iletişimi kurma ve yürütme (Smith ve Riley, 2012) konusunda oldukça yoğun çaba sarf ettikleri görülmektedir. Paul, VanGronigen, ve Simon'ın (2020) araştırmasında da okul yöneticileri, kriz sırasındaki kilit rollerinden birinin topluluklarına bilgi sağlamak olduğuna inandığını belirtmişlerdir. Okul yöneticileri, okul topluluğunun neredeyse tüm üyelerini dahil ederek tutarlı bir iletişim stratejisi koordine ederek topluluklarına liderlik etmişlerdir. Okul yöneticileri bu bilgileri sağlamak için telefon görüşmeleri, kısa mesajlar veya haftalık e-posta bültenleri gibi mevcut iletişim altyapılarından sık sık yararlanmışlardır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Covid-19 salgını sürecinde yaşadıkları veli kaynaklı sorunların başında velinin telefonunun ulaşılabilmesi ve internet erişimi olmaması gelmektedir. Bu süreç ailelerin daha önce olmadığı kadar çocuklarının eğitiminde aktif rol alması gereken ve belirleyici olduğu bir dönem olmuştur. Dolayısıyla okul yöneticilerinin belirttiği velilerin iletileri dikkatli okumaları, velilerin dönüt vermemeleri, mesajların zamanında öğrencilere iletilmemesi ve velilerin sınıf WhatsApp gruplarından çıkması gibi iletişimi kesintiye uğratan aksaklıklar okul yöneticileri için önemli sorunlar haline gelmiştir. Gören ve arkadaşlarının (2020) araştırmasında da okul yöneticileri velilerden yeterli destek alamama ve onlarla iletişim kuramama uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar arasında belirtmişlerdir.

Okul yöneticilerinin velilerle iletişimde yaşadığı sorunlar arasında yabancı uyruklu velilerle iletişim kuramamak da yer almaktadır. Bu veliler Türkçe bilmedikleri ya da yeterince bilmedikleri için okul yöneticileri mesaj ve aramalarına dönüt alamamışlardır.

Okul yöneticilerinin velilere ulaşmak üzere yaptıkları çalışmaların başında WhatsApp grupları aracılığıyla iletişim kurma ve bireysel telefon aramaları gelmektedir. Velilerle WhatsApp aracılığıyla bilgi ve belgeler paylaşılmış, gelişmelerden haberdar edilmiştir. Okul yöneticileri bu yolla ulaşamadıkları velilere telefon aracılığıyla ulaşmaya çalışmışlardır. Okul yöneticileri ayrıca okul web sitesi duyurular yaptıkları, toplu okul mesajları gönderdikleri, çevrimiçi veli toplantıları yaptıkları ve veli ziyaretlerini gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Keleş, Atay ve Karanfil'in (2020) araştırmalarında da katılımcı okul yöneticilerinin tamamı salgın boyunca velileri ile olan iletişimi son derece önemsediklerini ve özellikle mobil telefonlar aracılığı ile iletişim grupları kurduklarını ifade etmişlerdir.

Okul yöneticilerinin salgın sürecinde eğitim-öğretim sürecini yönetmede oldukça yoğun çaba harcadıkları görülmektedir. Bu süreç de göstermiştir ki okul yöneticileri bu ve benzeri krizlerin yönetimi için hazırlıklı olmalıdır. Dolayısıyla kriz yönetimi okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi sürecinin önemli bir parçası haline gelmelidir.



Kaynaklar

Akyavuz, E.K. ve Çakın, M. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), ss.723-734.

Alper, A. (2020). Pandemi sürecinde K-12 düzeyinde uzaktan eğitim: durum çalışması. *Milli Eğitim*, 49 (1), ss.45-67.

Arastaman, G., Fidan, İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik: Kuramsal Bir İnceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), ss.37-75.

Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), ss.368-397.

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), ss.23-28.

Baysal, E.A. ve Ocak, G. (2020). Covid-19 salgını sonrasında okul kavramındaki paradigma değişimine ve okulların yeniden açılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18 (2), ss.676-705.

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), ss.112-142.

Brom C, Lukavský J, Greger D, Hannemann T, Straková J and Švaríček R (2020) Mandatory Home Education During the COVID-19 Lockdown in the Czech Republic: A Rapid Survey of 1st-9th Graders' Parents. *Frontiers Education*. 5, pp.1-8.

Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), ss.11-53.

Chang, G. ve Yano, S. (2020). How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures. <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/> adresinden erişilmiştir

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and research design.: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Pub.

Dempsey, M. ve Burke, J.(2020). Covid-19 Practice in Primary Schools in Ireland Report: A Two-month Follow-up. [Http://mural.maynoothuniversity.ie/13001/1/Wellbeing%20and%20Leadership%20Report_Final.pdf](http://mural.maynoothuniversity.ie/13001/1/Wellbeing%20and%20Leadership%20Report_Final.pdf) adresinden erişilmiştir.

Gouedard, P., Pont, B. Ve Viennet, R. (2020). Education responses to covid-19: Implementing a way forward. OECD Working Paper No. 224. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/8e95f977-en.pdf?expires=161225491&id=id&accname=guest&checksum=95BE385D9F4953A086216AC3923884D2> adresinden erişilmiştir.

Gören, S.Ç., Gök, F.Ç., Yalçın, M.T., Göregen, F. ve Çalışkan, M. (2020). Küresel salgın sürecinde uzaktan eğitimin değerlendirilmesi: Ankara örneği. *Milli Eğitim*, 49 (1), ss.69-94.

Harris, A. (2020). COVID-19 – school leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*. 5(3/4), pp.321-326.

Harris, A. ve Jones, M. (2020). COVID 19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), pp.243-247.

Kaul, M.; VanGronigen, B. A. ve Simon, N. S.. (2020). Calm during crisis: school principal approaches to crisis management during the COVID-19 pandemic. CPRE Policy Briefs. Retrieved from https://repository.upenn.edu/cpre_policybriefs/89 adresinden erişilmiştir.

Keleş, H. N., Atay, D. ve Karanfil, F. (2020). Covid 19 pandemi sürecinde okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. *Milli Eğitim*, 49 (1), ss.155-174.



MEB (2020a). Okullar yüz yüze eğitime hazırlanıyor. <https://www.meb.gov.tr/okullar-yuz-yuze-egitime-hazirlaniyor/haber/21605/tr> adresinden erişilmiştir.

MEB (2020b). Eğitim-öğretim, 31 aralık 2020'ye kadar online olarak sürdürülecek. <http://meb.gov.tr/egitim-ogretim-31-aralik-2020ye-kadar-online-olarak-surdurulecek/haber/21983/tr> adresinden erişilmiştir.

Money, K. W. ve Pacifici, L.C. (2020). Principal Candidates' Sense of Efficacy: Can They Lead During a Pandemic? *Journal of School Administration Research and Development*, 5(1), pp.42-48.

Mutch, C. (2015). Leadership in times of crisis: Dispositional, relational and contextual factors influencing school principals' actions. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 14, pp.186-194.

Niemi, H. M., & Kousa, P. (2020). A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the COVID pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), pp.352-369.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), ss.323-343.

Özer, M. (2020). Educational Policy Actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19. *Kastamonu Education Journal*, 28 (3), ss.1124-1129.

Reimers, F. M. Ve Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/a-framework-to-guide-an-education-response-to-the-covid-19-pandemic-of-2020> adresinden erişilmiştir.

Sağlık Bakanlığı (2021). Covid-19 bilgilendirme sayfası. <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66935/genel-koronavirus-tablosu.html> adresinden erişilmiştir.

Smith, L. ve Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis, *School Leadership & Management*, 32(1), pp.57-71.

Stone-Johnson, C. ve Weiner. (2020). Principal professionalism in the time of COVID-19. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), pp.367-374.

Sutherland, I.E. (2017). Learning and growing: trust, leadership, and response to crisis. *Journal of Educational Administration*, 55(1), pp.2-17.

Tok, B. (2020). Kriz Yönetiminde İnsan Kaynaklarının Bireysel ve Örgütsel Analizi: Sağlık Sektöründen Bir Uygulama. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Turan, S. (2020). Covid-19 sürecinde okul müdürlerinin teknolojik liderliği. *Milli Eğitim*, 49 (1), ss.175-199.

Türker, A ve Dündar, E. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (eba) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim*, 49 (1), ss.323-342.

UNESCO (2020). Covid 19 impact on education. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> adresinden erişilmiştir.

UNESCO (2021). UNESCO figures show two thirds of an academic year lost on average worldwide due to Covid-19 school closures. <https://en.unesco.org/news/unesco-figures-show-two-thirds-academic-year-lost-average-worldwide-due-covid-19-school> adresinden erişilmiştir.

UNICEF (2021). Çocuklar bir yıl daha okula gitmezse, bu durumun ağır sonuçları olacak. <https://www.unicef.org/turkey/bas%C4%B1n-b%C3%BCltenleri/%C3%A7ocuklar-bir-y%C4%B1l-daha-okula-gitmezse-bu-durumun-a%C4%9F%C4%B1r-sonu%C3%A7lar%C4%B1-olacak> adresinden edinilmiştir.

Ünal, M ve Bulunuz, N. (2020). Covid-19 salgını dönemi uzaktan eğitim çalışmaları ve sonraki süreçle ilgili fen bilimleri öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Milli Eğitim*, 49 (1), ss.343-369.

WHO (2021a). Listings of WHO's response to COVID-19. <https://www.who.int/news/item/29-06-2020-covidtimeline> adresinden erişilmiştir.

WHO (2021b). Weekly epidemiological update 2-february-2021. <https://www.who.int/publications/m/item/weekly-epidemiological-update---2-february-2021> adresinden erişilmiştir.



Özgün Makale

Distopik Düşünme Temelli Eğitimde Drama Uygulaması: Bir Değerlendirme Çalışması^{*1}

Dystopian-based Thinking Practice for Drama in Education: An Evaluation Study

İhsan METİNNAM²**Öz**

Distopik yapıtlar, sahip oldukları dramatik kurgunun yanında insanlığa yönlendirdikleri toplumsal, kültürel, politik ya da ekolojik uyarılarla drama planlamasında kullanılabilecek çeşitli öğrenme bağlamları sunarlar. Bu çalışmada, distopik yapıtlar, planlamada kullanılabilecek birer araç-gereç olmalarından farklı bir kavramsallaştırmayla ele alınmaya çalışılmıştır. Distopyalardan yola çıkılarak oluşturulan, “distopik düşünme” kavramını ortaya atan bu çalışma, bu kavramı drama planlamasının hem eğitsel hem estetik boyutunu beraber ele almayı sağlayabilecek bir çerçeve, bir tasarlama aklı olarak tanıtmaktadır. Bu çalışmanın amacı, distopik düşünme temelli bir drama uygulamasının planlama sürecini ortaya koymak ve geliştirilen uygulamanın drama ders planı tasarlama sürecinde sunacağı eğitsel, estetik katkılara yönelik katılımcı görüşlerini belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için distopik düşünme yoluyla tasarlanmış bir atölye, drama dersi konusunda planlama bilgisi ve drama deneyimi olan bir grup katılımcıya uygulanmıştır. Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden temel yorumlayıcı nitel araştırma kullanılmıştır. Çalışmanın veri toplama araçları olarak açık uçlu sorulardan oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Toplanan veriler, betimsel analizle çözümlenmiştir. Görüşme formundaki sorulardan elde edilen veriler, distopik düşünmenin planlamada kullanım olanakları temasına göre kodlanmış, benzerlik gösteren kodlar ortak kategoriler altında toplanarak sunulmuştur. Bulguların sunumunda, katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Distopik düşünme temelinde tasarlanmış bir drama atölyesinin katılımcıyı daha çok süreçte tuttuğu, planlamayla ilgili bütünsel yapıyı daha fazla yansıttığı, role ve kurguya inanış durumunu güçlendirdiği sonucuna varılmıştır. Çalışmanın sonuçlarından yola çıkılarak, drama derslerinin planlanmasında distopik düşünme temelli planlama anlayışının alternatif bir planlama yaklaşımı olarak kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dramada planlama, distopik düşünme, katılımcı görüşleri, distopik düşünme temelli planlama

* Makale başvuru tarihi: 19.03.2021. Makale kabul tarihi: 25.04.2021.

¹ Bu çalışma, 24-27 Ekim 2019 tarihleri arasında Çukurova Üniversitesinde gerçekleştirilmiş olan 30. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresinde “Yaratıcı Drama Süreçlerini Planlamada Distopik Temelli Düşünmenin Kullanımının Katılımcı Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” başlığıyla sunulan sözlü bildiriden geliştirilmiştir.

² Dr. Öğr. Gör., Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, imetinnam@ankara.edu.tr. ORCID: 0000-0001-6984-2693



Abstract

Dystopic works offer various learning contexts that can be used in drama planning, with the social, cultural, political or ecological stimuli they direct to humanity as well as their dramatic fiction. In this study, dystopian works are tried to handle with a different conceptualization, for instance they are the means to be used in planning. This study, which was created on the basis of dystopias and introduces the concept of “dystopian thinking”, handles this concept as a framework, a mind of design that can provide to handle both the educational and aesthetic dimensions of drama planning. The aim of this study is to present the planning process of a drama practice based on dystopic thinking and determine participant views on the educational and aesthetic contributions that dystopian thinking will offer in the process of drama lesson plan design. Accordingly, a workshop designed through dystopian thinking was applied to a group of participants with drama planning knowledge and drama experience. A basic qualitative descriptive design was utilized in the study. A semi-structured interview form developed by the researchers and document analysis were used as the data collection tools. Collected data were analyzed by descriptive analysis. The data obtained from the questions in the interview form were coded according to the theme of using possibilities of dystopian thinking in planning, and the similar codes were conjoined under the common categories. As for the findings, the direct quotations from the participant opinions were used for the sake of trustworthiness. The results are as follows: A drama workshop designed around the dystopian-based thinking kept the participant more active in the process, better reflected the holistic structure of planning, and strengthened the belief in role and fiction. Based on the results of the study, it is recommended to use a dystopian-based thinking planning approach in planning the drama lessons.

Keywords: Planning in drama, dystopian-based thinking, participant views, dystopian-based thinking planning

Giris

“Distopya” kavramının ilk olarak, 1868’de John Stuart Mill tarafından, İngiliz parlamentosundaki bir tartışma esnasında “kötü yer” anlamına gelecek biçimde kullanıldığı bilinmektedir. Ancak Andrew Milner’a (2014, s.89-90’dan akt; Atasoy, 2020) göre; distopya kavramının kullanımı daha eskilere dayanmaktadır: “Yunanca ‘dis-topos ya da kötü yerden’ üretilmiş distopya kelimesi, ilk olarak 1747 yılında Henry Lewis Younge, sonrasında 1782 yılında Noel Turner ve 1868 yılında Stuart Mill tarafından kullanılmıştır”. Distopyalar, anti-ütopyalar ya da negatif ütopyaları (Suvın, 2003; Claeys, 2010), kötülüğün galip geldiği ya da negatif toplumsal ve politik gelişmelerin hakim olduğu kurgusal toplumları ifade etmek için de kullanılır (Claeys, 2010).

Distopya terimi, Thomas More’un ilk olarak 1516’da yayımlanan “Ütopya” (2016) adlı ünlü yapıtından türemiştir. Ütopya, geçmişte var olduğu düşünülen, gelecekte var olacağı öngörülen ya da hiç var olmamış bir toplumun sosyopolitik kurumlarının, normlarının ve bireysel ilişkilerinin mükemmel ya da ütopyanın yazarının içinde yaşadığı topluma göre farklı prensiplere göre organize edilmesini ifade eder (Suvın, 2003). Ütopya kelimesinin iki anlamı vardır: uzamsal veya zamansal olarak uzak bir dünyada kurulmuş ideal topluma atıfta bulunmak için kullanıldığı gibi ideal veya arzu edilen bir sosyal planı temsil eden edebi türe atıfta bulunmak için de kullanılır (Xiaolan, 2016). Yapılan sınıflama, tersinden bir biçimde distopyalar için de kabul edilebilir. Distopyalar, ideal toplum yerine istenmeyen bir toplumun temsil edildiği bir edebi türe ya da arzu edilmeyen bir toplumsal düzene atıf yapmak için kullanılabilir. Alanyazındaki çalışmalarda, ütopyalar ve distopyalar, kimi zaman tek başlarına kimi zaman beraber ele alınmaktadır. Bu

çalışmaların bir kısmı, ütopyaları ve distopyaları edebi tür olarak çeşitli boyutlarıyla, farklı edebi türlerle ilişkileri bağlamında incelemekte, yine tür incelemesi kapsamında kavramların felsefi ve tarihsel arka planını tartışmaktadır. Diğer yandan, ütopyaları ve distopyaları sinema, reklamcılık, sosyoloji, yeni medya, toplumsal cinsiyet, mimari, kent çalışmaları, ekoloji gibi farklı disiplinlerin konularıyla ilişkilendirerek çeşitli eleştirel analizler ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır.

H. G. Wells, Aldous Huxley ve George Orwell'in yapıtları üzerinden distopyanın kökenlerinin (Claeys, 2010) incelendiği, iki türün harmanlanmasından doğacak yeni bir edebi türün (Donawerth, 2003) önerildiği, iki türün ilişkilerini tartışarak bileşik bir tanımın olanaklarının (Claeys, 2013) değerlendirildiği çalışmalarda ütopyalar ve distopyalar tek başlarına ya da birbirleriyle ilişkileri odağında ele alınmıştır. Bu tür çalışmalara, ütopya türü üzerine genel bir incelemenin (Omay, 2009), ütopya ve karşı-ütopya kavramlarının (Canbaz-Yumuşak, 2012), distopik kurgu ve ümitvar distopya bağlamında ütopyacılık geleneğinin (Atasoy, 2020), bilimkurgu türündeki distopyaların (Baccolini ve Moylan, 2003) ele alındığı çalışmalar örnek olarak gösterilebilir. Kent ve mimari çalışmalarında, ütopya türlerinin sunduğu kent tasarımlarının (Akkoyunlu-Ertan, 2012), ütopyalar bağlamında mekan ve kentin ideal formunun (Alver, 2009) tartışıldığı çalışmaların yanında ütopyadan distopyaya modern şehirciliğin eleştirisinin (Olgun, 2010) yapıldığı, Neoklasik mimarinin distopya ile ilişkisini "Yedinci Hayat" filmi üzerinden (İlkdoğan, 2019) okumayı amaçlayan çalışmalara da rastlamak olanaklıdır. Distopyaların ya da distopya kavramının sinemayla, reklamcılıkla ve yeni medyayla ilişkilendirilerek ele alındığı çalışmalara; edebiyat ve sinema ilişkisinin (Basmacı, 2014) distopya odağında ele alınması, belirli bir sinema çalışmasının distopya kavramı bağlamında (Set ve Lekesiz, 2019) çözümlenmesi, reklamcılığın ve reklam filmlerinin distopik bir bakış açısıyla (Becan, 2019) incelenmesi, siberpunk anlatıya sahip distopik filmler ve sinemada yabancılaşmanın (Serttaş, 2018) irdelenmesi, teknolojik distopya olarak tanımlanan "Black Mirror" dizisinde benliğin sosyal ağlardaki sunumunun (Baritci ve Fidan, 2018) değerlendirilmesi, enformasyon toplumu bağlamında teknolojik distopyanın "Mr. Robot" örneği üzerinden (Yalçın, 2017) saptanması gibi birçok çalışma örnek verilebilir. Toplumsal cinsiyet ve distopya ilişkisini, Margaret Atwood'un eserlerinde distopya ve kadın üzerinden (Şatır, 2019), cinsiyetin tüketimini ütopyalar ve distopyalarda cinsiyet ilişkileri odağında (Yıldırım, 2018) ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Dror (2014) ise distopyalarda ekoloji konusunu, genç yetişkinlere yönelik yazılmış distopik metinler üzerinden bir çevre eleştirisi olarak işler. Ütopya ve distopya türleriyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, modern zamanlarda distopyayla ilişkili çalışmaların çoğunlukta olduğu göze çarpmaktadır. Bunun bazı nedenleri vardır.

Claeys (2010), 20. yy. ile beraber insanlığın kendi yarattığı yıkıcı güçleri önlemekte yetersiz kaldığı duygusunun, aklın ve bilimin ilerlemesine saygı duyan aydınlanma iyimserliğinin yerini aldığını ifade eder. O zamandan beri ideal toplumlar, ütopyik biçimden ziyade distopik biçimde olumsuz olarak daha yaygın biçimde tasvir edilmiştir. Booker (2012) da son zamanlarda, ütopyacılığın ideal toplum vizyonuna ilişkin kuşkular yaratan bir türe dönüştüğünü, hatta günümüzde ütopyacı düşüncenin kaçışçı ve tepkisel olarak görüldüğünü, kuram ve eleştirilerde distopyacı kutba doğru genel bir kaymanın yirminci yüzyıldaki alternatif toplum kurgularında daha belirgin olduğunu ifade eder. Bu bağlamda, toplumsal tasarımların tartışılması için ütopyacı ve distopyacı olmak üzere iki farklı bakış açısından söz edilebilir. Bu vizyonlar, ideal birey ve toplum tasarımlarını ifade eden ütopyik düşünme ile bu tasarımların negatifini sunan distopik düşünme olarak da adlandırılabilirler. Bu noktada en önemli işlevi insan yetiştirmek olan, yetiştirdiği insanlarla bir toplumun oluşmasına hizmet eden eğitimin bu düşünme biçimleriyle ilişkilendirilmesi kaçınılmazdır.

Oysa ütopyalar ve distopyalarla ilgili çalışmalar arasında, eğitimle ilişkili olanların pek az olduğu ifade edilebilir. Var olan çalışmalar ise ütopya ve eğitim ilişkisini (Çotuksöken, 2003), Thomas More, Francis Bacon ve Tommaso Campanella'nın ütopyalarında bilim ve eğitim felsefesini (Özkan, 2017), Rönesans dönemi ütopya eserlerinde eğitim paradigmasını (Koç-Aydın ve Candemir, 2017), ütopyik yapıtların sunduğu ideal toplumsal düzende eğitim niteliğini inceleyen ve tartışan kuramsal nitelikte çalışmalarıdır. Bu çalışma, ütopya ve distopyayı birer edebi tür olarak incelemenin yanında, daha çok distopyaların sunduğu eğitsel bakış açısıyla, bu bakış açısının uygulamalı bir biçimde kullanılabilme olanakları ile ilgilenmektedir. Çalışmada, eğitsel süreçlerin distopik düşünmeyle de ele alınması gerektiği savunulmaktadır. Çünkü günümüzde, ülkelerin milli eğitim sistemlerinin genel amaçları incelendiğinde, istisnasız, her ülkenin belirlediği genel amaçlar daha ütopyacı bir vizyonla ideal birey yetiştirilmesine gönderme yapmaktadır. Bunun yanında, eğitim programlarında belirlenmiş kazanımlar da bu ideal insanı yetiştirme amacına hizmet eden, daha olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin uygulama anlayışları da buna paralel olarak olumluluktan yola çıkarak yine olumluya ulaşmayı amaçlayan bir çerçevededir.

Matematik ile ilgili verilecek bir örnek, eğitimde distopik düşünmenin önemini daha anlaşılır kılabılır. Yaşamımızda önemli bir rol oynayan matematiğin önemi okullarda verilen eğitimde sıkça vurgulanır. Matematiğin önemi; “matematik çok önemlidir”, “matematik günlük yaşamın içinde”, “matematik şöyle iyi, böyle yararlı” gibi söylemlerle olumlanır. Eğitim sürecinde, iyiye ve doğruya çağıran söylemlerin çoğunluğu olumlamalardan oluşmaktadır. Peki bir de eğitimde drama tekniklerinden “öğretmenin role girmesi” tekniğini kullanan öğretmenin sınıfa girerek öğrencilere; “Şu andan itibaren bu okulda tüm matematiksel işlemler yasaklanmıştır. Bu yasağa uyup uymadığınız konusunda sürekli takip edileceksiniz. Herhangi bir matematiksel işlem yaparken görülen herkes ağır cezalara çarptırılacaktır!” biçiminde seslendiğini, onları bir kurguya, bir oyuna davet ederek meydan okuduğunu düşünelim. Bu süreç, tüm okulun rol aldığı, -mış gibi yaptığı ve okulu baştan aşağı kurgusal olanın yani eğitimde dramının mekanına dönüştürdüğü bir eğitsel süreç olarak düşünülebilir. Öğrenci, kantine gider. Üç liralık alışveriş yapar. Ödeme için on lira verir. Ancak para üstünü alamaz. Çünkü hesaplamak yasaktır. Öğrenciler, beden eğitimi dersine girerler. Öğretmen, beşli sıra oluşturmalarını ister. Oluşturamazlar. Çünkü saymak yasaktır. Öğrenci, ister istemez matematiğin ne kadar önemli olduğunu ve kendisini güçlendiren yanını deneyimleyerek anlayacaktır. Çünkü öğrenci matematikle ilgili bir olumlama duymak yerine, matematikten yoksun bırakılarak başa çıkması gereken bir problemi çözmekle karşı karşıya bırakılmış olacaktır. Böylece matematikle ilgili olumlamaları kendi kavrayışıyla benimseyecektir. Bir nevi tersten düşünecektir. Bu akıl yürütme biçimi, “distopik düşünme” olarak tanımlanabilir.

İnsan beyninin, olumsuz uyaranlara daha hızlı tepki verdiği ve olumsuz uyaranların zihinsel süreçlerde algısal olarak daha hızlı işlendiği araştırmalarla da desteklenmektedir. Kötü duygular, ebeveynler ya da geribildirimler, zihinsel işlemler üzerinde iyilerden daha fazla etkiye sahiptir. Kötü bilgiler, zihinsel süreçlerde iyi olanlardan çok daha ayrıntılı işleme alınırlar. Kötü izlenimler, olumsuz basmakalıp yargılar, zihnimizde iyi olanlardan daha hızlı biçimlenirler (Baumeister & Bratslavsky & Finkenauer, 2001). Olumsuz uyaranlar zihinsel işlemlerde, olumlu uyaranlardan daha hızlı ve verimli bir biçimde işlenmektedir. Beynin olumlu ve olumsuz uyaranlara verdiği tepkiler arasında asimetric bir ilişki olduğu sağlam bulgularla ortaya konmuştur. Beyin, olumsuz uyarıyı çok daha çabuk algılayıp işleme sokarken, olumlu uyaranlar ise motor ağları harekete geçirmekte daha etkilidir (Kuhbandner & Spachtholz & Pastötter, 2016). Bir diğer deyişle, olumsuz uyaranlar bilişsel düzeyde, olumlu uyaranlar ise bedeni harekete geçiren psikomotor düzeyde daha etkilidir. Bir başka araştırma (Carretié & Albert & Lopez-Martin & Tapia, 2009),



sinir sisteminin olumsuz olaylara (tehlikeli, zararlı veya iğrenç) hızlı ve yoğun tepki vermesini evrimsel baskıyla ilişkilendirmektedir. Zihin, insanın kendisini koruması, yaşamda kalabilmesi için olumsuz olaylar karşısında hızlı tepki verecek biçimde evrimleşmiştir. Buna dayanarak, distopik düşünme, olumsuzdan yola çıkan anlayışıyla öğrenenin zihinsel işlem süreçlerinin daha hızlı tepki vererek çalışmaya başlamasını, kendisine yöneltilen olumsuzluktan korunmak için daha istekli olmasını sağlayabilir.

Distopik düşünmek, yaşamsal olana yönelen belli kısıtlamaların sınırlılığında düşünerek, o şeyin önemine ilişkin eleştirel bir bilinç kazanmak anlamına gelir. Matematiği kullanamamanın getirdiği yoksunluk, matematiğe duyulan gereksinimin daha baskın bir biçimde ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu bağlamda, distopik düşünen kişi matematiğin gerekliliğini daha iyi anlayabilir. Bu yüzden, kavramları, düşünceleri distopik bir yolla sorgulamak daha eleştirel bir düşünmeyi de beraberinde getirebilir. Bu durum, dramatik bir yapıda sunulan çatışmanın getirdiği ikilem ve çıkmazlarla başa çıkmaya benzetilebilir. Bu örnekte de görüldüğü gibi dramatik olan doğru amaçlar için kullanıldığında yasak gibi olumsuz çağrışım yapan kötücül bir kavram yoluyla bile doğal öğrenme olanaklarının ortaya çıktığı bir süreç yaratılabilir. İşin en “olumlu” yanı da bu sürecin -miş gibi yapılan kurgusal bir süreç olmasıdır. Bu yüzden, gerçekte kimse zarar görmez, örselenmez. Hem de sonucunda yeni şeyler öğrenmiş olur. Buradan yola çıkarak, distopik temelli düşünmeye dayalı bir planlama sürecinde belli şeyleri yapamamanın getirdiği yoksunluk, bunlara duyulan gereksinimin daha baskın bir biçimde ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu tür bir doğal öğrenme ortamı, bir öğrenme hedefine doğaçlama temelli bir araştırmayla, spontane biçimde oluşturulan bir dramatik kurgu odağında ulaşmayı amaçlayan eğitimde drama ile olanaklı olabilir. Eğitimde drama süreçlerinde tıpkı Adıgüzel’in (2018) ifade ettiği gibi; bir grup öğrenci yaşam deneyimlerinden yola çıkarak, matematik dersi örneğinde olduğu gibi bir amacı, düşünceyi, doğaçlama, rol oynama (rol alma) vd. tekniklerden yararlanarak canlandırır. Bu canlandırma süreçleri drama planlaması konusunda deneyimli bir öğretmen eşliğinde yürütülürken kendiliğindenliğe (spontaniteye), şimdi ve burada ilkesine, -miş gibi yapmaya dayalıdır.

Eğitimde drama çalışmaları yazılı bir metin olmadan gerçekleştirilir. Metin, süreçte öğretmen ve katılımcıların katkılarıyla, “şimdi ve burada” gerçekleştirilen rol oynama ve doğaçlama süreçleriyle müzakere edilerek oluşturulur. Herhangi bir hazır metnin eğitimde drama süreçlerine doğrudan dahil edilmesi ve canlandırılması uygun değildir. Bu yüzden, distopik düşünme temelli bir eğitimde drama süreci, oluşturulacak özgün distopik içeriklere gereksinim duyar. Bu özgünlük gereksinimi, öğretmenin distopik yapıtların konularıyla sınırlı kalmadan, distopik düşünme temelli farklı öğrenme içerikleri oluşturmasını da olanaklı kılar. Bu içeriklerin oluşturulabilmesi için distopya türünde ortaya konmuş yazınsal yapıtlar incelenmelidir. Bu yapıtların birçok ortak özelliği bulunmaktadır. Bu ortak özelliklerden iki tanesi, eğitimde drama süreçlerinde dramatik çıkış noktası ve dramatik kurgunun sürdürülmesini sağlayan gerilim bileşeninin canlı tutulması açısından önem taşır. Bunlardan ilki, çalışmada ele alınan distopyaların hepsinde var olan yasaqlardır. Distopik düşünme yoluyla gerçekleştirilecek çalışmalarda, kurguya bir yasakla başlamak etkili olabilir. İkincisi ise distopik yapıtların bir diğer temel kavramı “panoptikondur”. Bu kavram, var olan yasağın, cezalandırılma kaygısı yaratacak biçimde, bir güç tarafından sürekli izlenmesi ve takip edilmesi anlamına gelir. Dramatik çıkış noktasında koyulan yasağın sürekli takip edilmesi, distopik düşünme temelli drama süreçlerinde dramatik gerilimi sürekli kılan bir rol taşır.

Bu çalışmada, bir yazınsal metnin eğitimde drama süreçlerinde doğrudan kullanımı ya da canlandırılması söz konusu değildir. Daha çok distopik metinlerin ortak özelliklerini ortaya koyan bir şablondan hareketle, eğitimde drama süreçlerinde yeni ve alternatif distopik kurguların

oluşturulabilmesi olanakları ele alınmıştır. Bu yolla istenilen amaca, olumlu ve ütopyik bir düşünme biçimi olmadan, tersinden (distopik) düşünerek planlanmış bir atölye yoluyla da ulaşılabileceği ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, distopik düşünme temelli bir drama uygulamasının planlama sürecini ortaya koymak ve geliştirilen uygulamanın drama ders planı tasarlama sürecinde sunacağı eğitsel, estetik katkılara yönelik katılımcı görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Distopik düşünme temelli bir drama dersinin planlanması sürecinde atölye öncesinde yapılması gereken hazırlıklar nelerdir?
- 2- Distopik düşünme temelli bir drama dersinin planlanması için uygulama sırasında dikkat edilmesi gereken noktalar nelerdir?
- 3- Distopik düşünme temelli planlanmış bir drama ders planının katılımcıların önceki drama deneyimlerinden bir farkı olup olmadığına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4- Distopik düşünme temelli bir planlama anlayışının drama uygulamalarında kullanılma olanaklarına yönelik katılımcı görüşleri nelerdir?

Araştırmanın önemi

Drama planlarında belirlenen kazanımlara ulaşmak için geliştirilen içerik, çoğunlukla olumlu bir çıkış noktasından, bu olumluluğu sürekli kılacak etkinliklerin birbiriyle ilişkilendirildiği bir bütünlük içerisinde sunulur. Drama çalışmaları için geliştirilen planlarda belirlenen kazanıma, distopik bir anlayışla, yasak gibi bir olumsuzluktan yola çıkılarak tersinden bir planlamayla ulaşılması, katılımcıların süreci tersinden bir diyalogla sorgulamalarına, daha eleştirel düşünmelerine neden olabilir. Distopik düşünme temelli geliştirilmiş bir drama planında, kazanım olumlu bir ifade olarak belirlense de kazanıma ulaşmak için geliştirilen içerik ve bu içeriği uygulama biçimi, ideal olana tersinden bir yol izleyerek ulaşılmasını sağlayabilir. Bu çalışma, eğitimde drama oturumlarının planlanması için eleştirel bir çıkış noktası ve uygulama içeriğinin geliştirilmesi için farklı bir yol önermesi açısından önem taşımaktadır. Bunun yanında, distopyaların eğitim-öğretim süreçlerinde kullanıldığı çalışmalara pek rastlanmamaktadır. Bu çalışma, distopyaların eğitsel amaçlar için kullanıldığı bir uygulama örneği sunduğu ve distopyaların eğitsel amaçlar için kullanılmasını önerdiği için de önem taşımaktadır. Diğer yandan, yazınsal türlerin yaratıcı dramayı planlamada kullanım biçimi öğrenme sürecinin spontane ve doğaçlama olmaksızın çok dramatisasyona dayalı olarak gerçekleşmesine neden olabilmektedir. Bu durum, yazılı bir metne dayalı olmadan ya da metni yalnızca bir çıkış noktası olarak kullanan eğitimde drama süreçleri için pek uygun değildir. Bunu engellemek için planlamayı yapan eğitmenin, ele aldığı metnin dramatik yapısını çözümlemesi, temel ve yan çatışmaların kaynaklarına inmesi, ardından bu bilgileri yeni bir dramatik kurgu yaratmak için kullanması gerekir. Bu çalışmanın, yazınsal metinlerin drama süreçlerinde daha etkin kullanımına dönük bir katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımında ve temel yorumlayıcı desende gerçekleştirilmiştir. Merriam (2002), temel yorumlayıcı deseni “genel amacı insanların yaşamlarını ve deneyimle-



rini nasıl anlamlandırdıklarını anlamak” olan bir çalışma olarak tanımlar. Bu amaç tüm nitel araştırmaların temelini oluştururken, Merriam (2002), diğer stratejilere dayanan çalışmaların temel yorumlayıcı çalışmalarda bulunmayan ek amaçlara da sahip olduğunu belirtir (sözgelimi, gömülü teoride teori geliştirmek, fenomenolojideki bir olgunun özünü tanımlamak, vd.). Merriam (2002) için temel çalışmalar, diğer stratejilerin kendilerine özgü özelliklerini paylaşmayan çalışmalardır.

Bu çalışmada, distopik metinlerin ortak özelliklerini içeren doksan dakikalık bir atölye uygulaması yapılmıştır. Atölye uygulamasında kullanılan drama atölyesi iki aşamada geliştirilmiştir. İlk aşamada, uzman görüşüne sunulan ve uygunluğu konusunda onay alınan distopik türdeki yazınsal metinler incelenerek ortak özellikleri belirlenmiştir. Bu ortak özellikler, dramatik kurgunun oluşturulması için anahtar noktaları oluşturmuştur. Atölye tasarlandıktan sonra tekrar uzmanlardan görüş alınarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Atölye için tasarlanmış drama oturumunda yaratılan kurgusal distopik evren “büyük hareketler yapma”nın yasak olduğu, büyük hareket yapanların “küçük hareket denetçileri” tarafından takip edildiği, yasağa uymayanların yakalanarak rehabilitasyon merkezlerinde tedavi edilmeye götürüldüğü bir yerdir. Katılımcıların başlangıcından bitişine kadar kurguda ve rolde olduğu, distopik bir evren içerisinde özgürce hareket etmenin önemini daha çok dans ve devinime dayalı biçimde sorguladıkları uygulama sonrasında katılımcıların distopik düşünmenin planlamada kullanım biçimi üzerine görüşleri toplanmıştır. Bu yolla, distopik düşünme yoluyla oluşturulmuş bir uygulamanın, katılımcıları distopik bir sorgulamaya sokup sokmadığı, distopik düşünme temelinde uygulanmış bir atölyenin drama planlamasına katkılarının olup olmadığı katılımcı görüşlerine göre ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

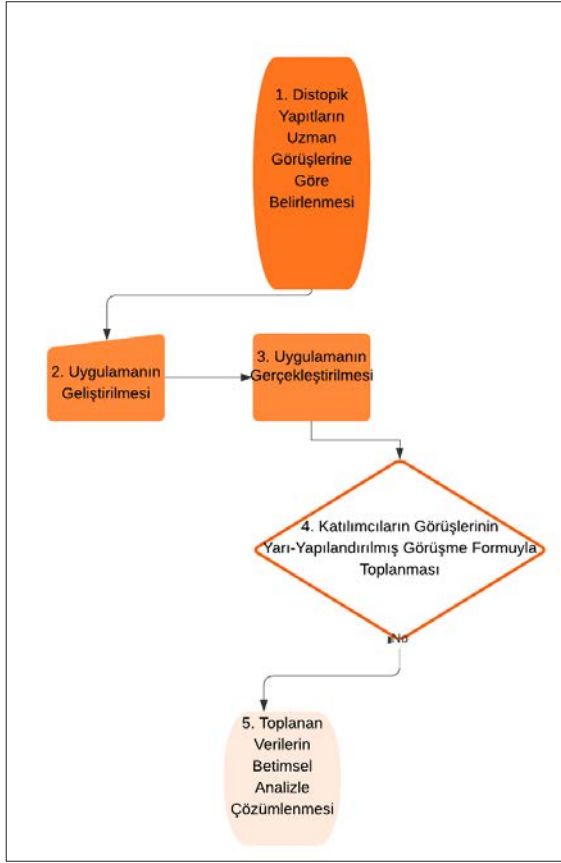
Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, yaratıcı drama eğitmenliği/liderliği kursu 2019 güz dönemi dördüncü aşama katılımcısı olan on bir katılımcı oluşturmaktadır. Dördüncü aşama katılımcılarının seçilme nedeni, dördüncü aşamada dramada planlama süreçlerini öğrenmiş olmalarından kaynaklanmaktadır. Böylece kendilerine sunulan distopik düşünme temelli planlama biçimini daha doğru değerlendirebilecekleri varsayılmıştır.

Veri toplama araçları/verilerin toplanması ve analizi

Veri toplama tekniği olarak görüşmenin ve doküman incelemesinin kullanıldığı çalışmada verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formundan ve distopik yapıtlardan yararlanılmıştır. Çalışmanın verileri iki aşamada toplanmıştır. İlk aşamada, atölye planı için çıkış noktası olarak seçilen distopya türündeki metinlerin belirlenmesi için uzmanlardan görüş alınmıştır. Belirlenen iki yapıtın araştırma için uygun olup olmadığı ve drama oturumlarının planlanmasında kullanılabilirlikleri uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Edebiyat alanından üç uzman, birbirlerinden bağımsız olarak yaptıkları değerlendirmede, yaratıcı drama planı geliştirmek için seçilmiş olan metinlerin uygun olduklarına karar vermişlerdir. Çalışma kapsamında, George Orwell’in “1984” ve Ray Bradbury’nin “Fahrenheit 451” başlıklı yapıtları doküman incelemesi kapsamında incelenmiştir. Bir sonraki adımda, belirlenen kitapların araştırmacı tarafından okunarak eğitimde drama planının dramatik kurgusunun anahtar noktalarını oluşturabilecek ortak özellikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından belirlenen ortak özelliklere uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda son biçimi verilmiştir. Bu aşamadan sonra distopyaların ortak özelliklerinden yola çıkılarak bir drama oturumu tasarlanarak uygulanmış-





Şekil 1. Çalışmanın yöntem kurgusu

tır. Uygulamadan sonra katılımcılardan distopik düşünme temelli tasarlanmış eğitimde drama oturumuna ilişkin görüşleri yarı-yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanmıştır. Uzman görüşü alınarak oluşturulmuş yarı-yapılandırılmış görüşme formunda iki soru bulunmaktadır.

Distopik metinlerin drama planlama sürecinde kullanım olanaklarına ilişkin katılımcılardan toplanan veriler kodlanmış, ortak kodlar kategoriler altında birleştirilmiş, son olarak da ortak kategoriler önceden belirlenmiş temalarla ilişkilendirilerek ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır (Miles & Huberman & Saldana, 2014). Araştırmanın geçerlik-güvenirliğini artırmak adına bulgular yorumlanırken katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bunun yanında, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için elde edilen veriler, bir başka uzman tarafından da kodlanmıştır. Kodlama yapan uzmanla, araştırmacıların kodlamaları karşılaştırılarak kodlar arası tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın yöntem kurgusu Şekil 1’de görülebilir:

Bulgular ve yorumlar

1. Distopik düşünme temelli bir uygulamanın geliştirilmesi

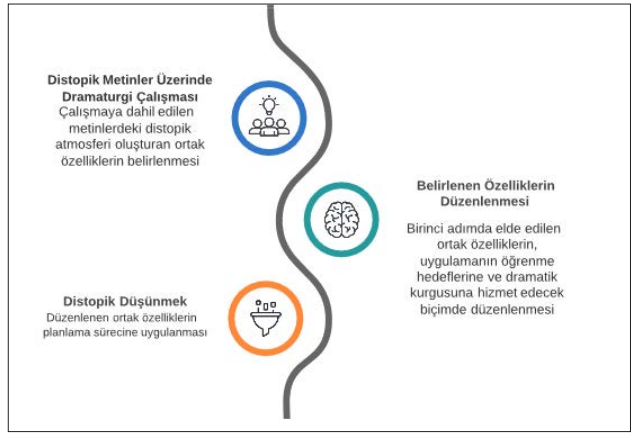
Bu başlıkta, çalışma kapsamında gerçekleştirilen distopik düşünme temelli drama ders planının tasarlanması süreci ele alınmıştır. Planlama süreci iki başlık halinde sunulmuştur. İlk başlıkta, distopyaların eğitimde drama uygulamasında kullanabilmesi için yapılması gerekenlere değinilmiştir. İkinci başlıkta ise distopik metinlerden yola çıkılarak oluşturulan çerçevenin bir eğitimde drama uygulamasına dönüştürülmesi üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada, distopik düşünme bir planlama yaklaşımı olarak da düşünüldüğü için öncelikle distopik düşünmenin çerçevesini belirlemede izlenmesi gereken adımlar açıklanmıştır.

Eğitimde drama süreçlerinde, Aristocu ya da konvansiyonel tiyatro olarak adlandırılabilir temsile dayalı dramatik tiyatrodaki olduğu gibi metinlere bağlı kalınmaz. Eğitimde drama uygulamalarında metin, önceden belirlenmiş bir öğrenme bağlamına ulaşmak amacıyla planlanmış bir süreçte hem eğitmenin hem katılımcının aldığı rollerle, spontan ve doğaçlama bir biçimde oluşturulur. Eğitimde drama süreçleri, doğaçlama temelli bir araştırma ve keşif sürecidir. Bu süreç, şimdi ve burada gerçekleştirilen canlandırılmalarla, spontane bir deneyim olarak gerçekleşir. Bu yüzden, hazır bir metnin eğitimde drama süreçlerinde doğrudan kullanımı uygun değildir. Çeşitli distopik metinlerin ortak özelliklerini belirlemek, distopik yapıtların olduğu gibi ele alınması yerine, eğitimde drama süreçlerinde yeni ve alternatif distopik evrenlerin oluşturulabilmesine olanak sağlar. Diğer yandan, eğitimde drama uygulamasını distopik düşünme yoluyla oluştur-

manın da yolunu açar. Planlamada distopik düşünmeyi kullanabilmek için izlenmesi gereken adımlar Şekil 2’de görülebilir:

Eğitimde drama süreçlerinde kullanılacak özgün bir dramatik kurgu oluşturulması için ilk adım, çalışmaya dahil edilecek distopik yapıtların ortak yönlerini ortaya çıkarabilecek bir dramaturgi çalışması yapmaktır. Böylece distopik yapıtlarda kurmacayı oluşturan ortak özellikler belirlenebilir. Belirlenen ortak özellikler, distopyaların uygulamada kullanılabilme olanaklarını ortaya koyar.

Bu olanaklar ise planlamayı distopik düşünme yoluyla gerçekleştirmenin anahtarıdır. Planlamanın distopik düşünmeyle ele alınabilmesi için izlenmesi gereken adımlar Tablo 1’de görülebilir:



Şekil 2. Distopik düşünme temelli bir eğitimde drama uygulaması oluşturma adımları

Ortak Özellik	Yapıt	Örnek	Belirlenen Ortak Özelliklerin Planlamaya Hizmet Edecek Biçimde Düzenlenmesi	Ortak Özelliklerin Planlama Sürecine Uygulanması
Tabu haline getirilmiş, tüm toplumsal organizasyonu düzenleyen bir yasağın bulunması	1.1984 2.Fahrenheit 451	1.Dilin olanaklarından özgürce yararlanmanın yasak olması, 2.Kitap okumanın ve bulundurmanın yasak olması	Uygulamanın ön-metni, oluşturulacak distopik evrende yasak olan şeyi açık biçimde içermelidir. Yasak, uygulamanın dramatik gerilimini oluşturan temel kaynaktır.	Büyük hareketler yapmanın yasak olması
Panoptikon (her an izlendiği ve yasağa uymazsa cezalandırılacağı inancını oluşturan izleme ve takip mekanizmaları)	1.1984 2.Fahrenheit 451	1.Tüm yurttaşları her an izleyen “Büyük Birader”, yurttaşların birbirini takip etmesi 2.Yurttaşların birbirini takip etmesi, kitap bulunduranların ihbar edilebileceği posta kutuları, itfaiyeciler	Uygulamada oluşturulacak distopik evrende panoptikon durumunu sağlayacak araçlar, aygıtlar ya da kişileri tanıtılmalıdır. Uygulamada, sürekli izleniyor olma ve yasak çiğnenirse cezalandırılacak olma duygusu dramatik gerilimin sürekli kılınması adına önem taşımaktadır.	Ellerinde insanları dondurmaya yarayan cihazlar taşıyan, büyük hareketler yapanları takip ve tespit etmekle yükümlü görevliler, rehabilitasyon merkezi, rehabilitasyon merkezi müdürü, kurul, hareket terapistleri, güvenlik kameraları
Ters yüz edilmiş kurumların bulunması	1.1984 2.Fahrenheit 451	1.Sevgi Bakanlığında işkence yapılırken, Barış Bakanlığında savaş planlarının yapılması 2.İtfaiyecilerin yangın söndürmek yerine, yakalanan kitapları yakması	Uygulamada oluşturulacak distopik evrende, ters yüz edilmiş bir kurumun bulunması, katılımcıların yabancılaşmasına, kurguya ve role ilişkin inançlarının oluşmasına yardımcı olabilir.	Büyük hareketler yapmakta ısrarcı olanların, hareket terapistlerinin bulunduğu bir merkezde “rehabilitate” edilmesi

Tablo 1. Planlamanın distopik düşünmeyle birlikte ele alınması için izlenecek adımlar

Çalışmaya dahil edilen distopik metinlerden yola çıkılarak oluşturulmuş, “X’in tamamen yasaklanmış olduğu, X ile ilgili yasağın uygulanıp uygulanmadığının sürekli kontrol edildiği ve X’i yapmaya kalkışanların cezalandırıldığı bir toplum neye benzerdi?” sorularının öğrenme hedeflerini ve dramatik bağlamı belirlemekte etkili oldukları ifade edilebilir. Distopyalar, negatif toplum tasarımlarını dile getirirler. Bu yüzden, distopik düşünme yoluyla oluşturulacak drama planları, distopyaların doğasına uygun olarak öğrenme hedeflerinin negatif bir toplumsal tasarımla ilgili konulardan yola çıkılarak belirlenmesini beraberinde getirir. Dramatik bağlam ise var olan yasak ve bu yasağa uyulup uyulmadığı konusundaki takip, izleme mekanizmaları ve verilen cezalar üzerinden kurulmuştur. Bunlar, bir drama planını distopik düşünme yoluyla tasarlamak için temel noktalarıdır.

Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen drama oturumunu planlamak için süreçsel drama yaklaşımı kullanılmıştır. Bunun nedeni, distopik düşünmeyle ele alınacak bir süreçteki öğrenme bağlamının bir kurgu içerisinde sorgulamaya dayalı bir biçimde işlenmesi gerekliliğidir. Bu kurgusal süreç odağında, ders planı baştan sona doğaçlamaya dayalı bir araştırma ve keşif süreci olarak tasarlanmıştır. Çünkü süreçsel dramada, katılımcılar, dramanın ana fikri üzerine sorular sorar, araştırır, keşfetmek için rol alırlar (Bowell ve Heap, 2019). Diğer yandan, süreçsel drama da katılımcı bir sorgulamanın, çatışmanın içine girer. Kurgusal gerçeklikte bu çatışmayı yaşar, grupla ve grup içi iletişimle irdelemeye başlar, dener, sorgular, yeniden analiz eder ve gerçekle kurgusal gerçeklik arasında özellikle drama tekniklerinin de yol göstermesiyle süreci yaşar ve bu sürecin devamını da belirler (Adıgüzel, 2006). Süreçsel drama, genel olarak insani durumlardan yola çıkılarak oluşturulmuş bir bağlamda, problemlere çözüm arama sürecidir. Süreçsel drama planlamasında, ilk olarak “Bu sorunu çözmek için nereden başlamalıyız?” sorusu sorulur (Bolton, 2007). Distopik düşünme yoluyla tasarlanmış bir drama ders planında da katılımcı kendisine sunulan dramatik meydan okuma yoluyla sunulan problemi (koyulan yasak ve sürekli izlenme hali) çözmek için (distopik evrendeki kısıtlamadan kurtulmanın yolları) yeni şeyler dener, sorgulamalar yapar, kendi gerçekliğiyle distopik gerçeklik arasında bağ kurarak yeni öğrenmeler yaşar.

Distopik düşünme temelli planlamanın soruları, süreçsel dramanın altı planlama ilkesiyle bağlantılı olarak yanıtlanacak yeni soruları da beraberinde getirir. Planlamada Bowell ve Heap’in (2019) süreçsel drama planlaması için önerdikleri altı ilke kullanılmıştır. Distopik düşünme temelli yapılandırılan drama oturumunun planlama süreci Tablo 3’te görülebilir:

Öğrenme alanının belirlenmesi sürecinde, başka insanların bedenlerine ilişkin algıları gözlemlenmiş, bedenin algılanış biçimi, beden politikası, normal-anormal beden, sürgün ve ayıplanmış bedenler, makbul bedenler, bedenin korunması, bedenin tıbbi olarak ele alınması gibi birçok farklı bağlam üzerinde durulmuş, beden konusuyla ilgili kaynaklar taranmıştır. Buradan yola çıkılarak, oturum için “Özgürce hareket etmenin önemini ifade eder.” ifadesi öğrenme hedefi olarak belirlenmiştir. Bunun nedeni, en temelde herkesin bir bedene sahip olması, bedeniyle ilgili düşünmesi, bedenin biyolojik yönünün yanında kültürel, toplumsal, politik bir yönünün de olmasıdır. Ayrıca herkesin bedeniyle ilgili bir kısıtlamaya tepki göstereceği ve role girmek, kurguya inanmak için istekli olacağı düşünülmüştür.

Öğrenme alanını kuşatacak dramatik bağlamın tasarlanması için ilk olarak, distopik bir atmosferin içerisinde yer alabilecek rol kişilerinin, bu kişiler arasındaki ilişkinin, eğitmenin ve katılımcıların alacakları rollerin, gerilimi oluşturacak çıkış noktasının, kurgudaki olayların gerçekleşeceği mekanların, kurumların, sembollerin belirlenmesi üzerinde durulmuştur. Böylece dramatik kurgunun ana hatlarının ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Bir yandan da tasarlanan dramatik kurgunun uygulamalı olarak yaşama geçirilebilmesini olanaklı kılacak etkinliklerin ve tekniklerin neler olabileceği araştırılmıştır. Bu araştırma sürecinde, seçilen etkinliklerin ve tekniklerin öğrenme hedefiyle de ilişkili olmasına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda, dramanın



kendi etkinlik ve tekniklerinin dışında fiziksel tiyatro geleneği incelenmiştir. Çünkü gerçekleştirilen atölye, beden odaklı bir atölyedir. Ancak atölyenin tek amacı, bedensel ifade biçimlerinin sorgulanması ve güçlendirilmesi değildir. Atölye sürecinde beden, biyolojik bir konunun öznesi olmasının yanında kültürel ve politik bir konunun “nesnesidir”. Atölyede oluşturulan distopik kurguda, beden, asimetrik güç ilişkilerinin üzerine inşa edildiği merkezi bir roldedir. Bir diğer deyişle, beden, güç ilişkilerinin konusudur. Bu nedenle, fiziksel tiyatroya ek olarak politik tiyatro geleneğinin temrinlerinden de yararlanılmış, Augusto Boal’in (2010) çeşitli temrinleri ve oyunları süreçle ilişkisi bağlamında uygulamaya dahil edilmiştir.

1. Tema/Öğrenme Alanı	<i>“Öğrencilerin insan yaşamının hangi boyutuyla uğraşmalarını sağlamak istiyorum?”</i>	Bedenin kullanım hakkının ve hareket özgürlüğünün bir güç tarafından yasakla kısıtlanmasının o toplumda yaşayan insanlar üzerindeki olumsuz etkisi Bedenin kullanım hakkını ve hareket özgürlüğünü geri alma yollarının sorgulanması
2. Dramatik Bağlam	<i>“Temayı keşfetmek için hangi kurgusal durumları kullanabilirim?”</i>	Hareket etme özgürlüğünün bir yasakla kısıtlandığı, dünya üzerinde var olmayan distopik bir toplum
3. Roller	<i>“Süreç boyunca öğrencilerin ve öğretmenin rollerini nasıl belirleyeceğim?”</i>	<u>Katılımcı Roller:</u> Yurttaş, Hareket denetçileri, Rehabilitasyon edilecek hastalar, Kaçaklar <u>Eğitmen Roller:</u> Görünmez rol (dış ses olarak), rehabilitasyon merkezi müdürü, Kurul sözcüsü, Hareket eğitmeni
4. Çerçeve	<i>“Rollerin çerçevesi nasıl belirlenir? Dramatik gerilimin olabilmesi için her bir rolün bakış açıları nasıl olabilir ve rollerin birbirine uzaklığı nasıl olmalı?”</i>	Hareket özgürlüğünün bir yasakla kısıtlanmasından dolayı baskı ve takip altında olan insanların hoşnutsuzluğu Yasağın yerine getirilip getirilmediği kontrol eden kişi, kurum ve araçların yarattığı tedirginlik
5. Semboller	<i>“Drama etkinlikleri sırasında ne gibi eşyalar, sesler, görüntüler vb. kullanabilirim?”</i>	Dış sesle oluşturulan anonslar ve verilen bilgiler, kullanılan ses efektleri (hem kamusal alanda hem rehabilitasyon merkezinde), Eğitmenin roldeyken elbisesine iliştirdiği bir görsel
6. Teknikler	<i>“Drama sürecinde hangi teknikleri kullanabilirim? Seçtiğim teknikleri ne amaçla ve hangi kombinasyonla kullanacağım?”</i>	Rol oynama, doğaçlama, öğretmenin role girmesi, bütün grupla doğaçlama, donuk imge, dedikodu halkası, toplantı tekniği

Tablo 2. Distopik düşünme temelli süreçsel drama uygulamasının planlama süreci

Atölyenin akışı Şekil 3'te görülebilir:



Şekil 3. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen uygulamanın akış şeması

Heathcote, öğretmenlerin kullandıkları teknikleri, drama süreçlerinde deneyimleri sorgulatacak biçimde yapılandırmaları gerektiğini, bunu gerçekleştirmede kilit rol oynayan tekniklerden birinin 'öğretmenin role girmesi' tekniği olduğunu savunur (Taylor, 2020). Özellikle süreçsel dramada, öğretmenin rolde olması tekniği merkezi bir öneme sahiptir. Öğretmen büyük veya küçük bir rol üstlenebilir, ancak her iki durumda da bu rol, katılımcıları drama boyunca yönlendirmenin anahtarıdır (Göksel, 2019). Öğretmen roldeyken bir oyun yazarı / yönetmen ve öğretmen / sanatçı olarak çalışır, bir tohum eker, ortamı ve kurgunun zamanı içinde doğru dramatik anı seçerek, yavaş yavaş katılımcıların konu seçimine odaklanmasını ve daha derin anlam katmanlarına ulaşmasını sağlar (Bolton, 2007).

Bowell ve Heap (2019), öğretmenin rolde olması tekniğinin yanına tüm grupla doğaçlama tekniğini de ekler. Tüm grupla doğaçlama da katılımcıların sürece dahil edilmesi, kurguya katkı yapması, kurgu ve rol içerisinde kalması, katılımcılar ve öğretmenin karşılıklı etkileşimi için merkezi öneme sahip bir diğer tekniktir. Bu tür bir çalışma gerçekleştirilirken, öğretmenin role girmesi, katılımcılarla beraber kurguya ve role ilişkin bir inanç oluşturması gerekir. Öğretmenin role girmesi tekniği; eleştirel düşünmeyi, ahlaki ve duygusal düşünceye dönüştürmeye çalışan, gerçeklere dayanan bilgileri ve öğrenim deneyimlerini daha görünür biçimde; her türlü yaşam durumlarına aktarmaya çalışan bir tekniktir (Özen ve Adıgüzel, 2017).

Bu çalışmada, katılımcıların distopik bir kurgu içerisinde ve bu kurgudaki toplumun birer yurttaşları olduklarına ilişkin inanç geliştirmeleri amaçlanmıştır. Bunun için öğretmen sürecin başlangıcında, yasağı net bir biçimde açıklamalı, katılımcıların kurgusal olarak içinde bulun-

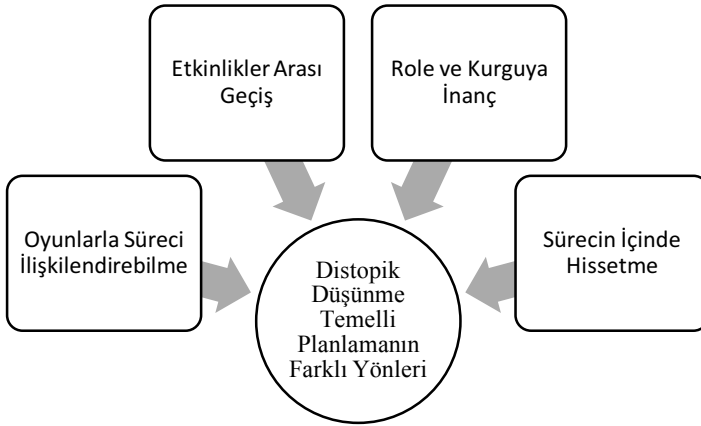
dukları ortamdaki takip ve izleme (panoptikon) araçlarını, yasaklara uyulmadığı takdirde yurttaşların cezalandırıldığını da ifade etmelidir. Katılımcıların süreç boyunca, bir distopya evrenini deneyimlemeleri, bu distopik evrenden çıkmanın yollarını aramalarını sağlayacak bir ortam oluşturulmalıdır. Tüm bunların gerçekleştirilmesinde, öğretmenin role girmesi tekniği kilit bir rol oynar.

2. Distopik düşünme temelli planlamaya ilişkin katılımcı görüşleri

Distopik düşünme temelli drama uygulamasına dahil olan katılımcıların görüşleri iki tema altında toplanmıştır. İlk temada, gerçekleştirilen distopik düşünme temelli uygulamanın farklı yönlerine, ikinci temada ise distopik düşünmenin planlamaya yönelik katkısının olup olmayacağına ilişkin katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

2.1. Distopik düşünme temelli planlanmış drama oturumunun farklı yönleri

Katılımcıların distopik düşünme temelli planlanmış bir drama oturumunun farklı yönlerine ilişkin görüşlerinden yola çıkılarak oluşmuş kategoriler Şekil 4'te görülebilir:



Şekil 4. Katılımcıların distopik düşünme temelli drama uygulamasının farklı yönlerine ilişkin görüşleri

Distopik düşünme temelli uygulama sürecinin farklı yönleriyle ilgili kategoriler, birbirinden farklı gibi görünseler de birbirleriyle ilişkili oldukları, ortak bir noktada buluştukları ifade edilebilir. Bu ortak nokta ise atölyenin bir bütünsellik yansımasıdır:

“Katıldığım atölyelerden farkını tek kelimeyle ifade etmem gerekirse ‘bütüncül’ diyebilirim. Atölye bana bir film izliyormuşum hissi uyandırdı. Atölye işleyişi dolayısıyla sürekli merak duygusunu besledi.” (K1)

Atölyenin bütünsel olarak algılanmasını sağlayan iki ana nokta, dramatik yapının bütün sürece yayılarak inşa edilmesi, uygulamada kullanılan etkinliklerin ise adım adım dramatik yapıyla ilgisinin kurulması olarak gösterilebilir.

Drama oturumlarında, eğitsel ve estetik boyutun uyum içerisinde planlanması gerekir. Sürecin eğitsel boyutunu öğretilmesi hedeflenen kazanım oluştururken; estetik boyutunu bu kazanımı aktarmak için tasarlanacak dramatik yapı ve kurgu oluşturur. Bu çalışmada, distopik düşünmeyi ve sorgulamayı sağlayacak bir kazanım, yine distopik temelli bir dramatik yapı odağında ve bu yapıyla ilişkilendirilen etkinlikler ve canlandırmalarla aktarılmıştır. Böylece eğitsel ve estetik boyut arasındaki uyum sağlanmaya çalışılmıştır:

“Dramatik kurgunun bileşenleri sürece ancak bu kadar güzelilmek ilmek işlenebilirdi.” (K7)

“Kazanımı kurguya uygun olarak her süreç bir diğerine hazırlanan iyi yapılandırılmış bir süreçti.” (K9)

“Bütün aşamaların bir kurgu içinde iç içe geçmiş olarak kullanılmasının mümkün olabileceğine inanıyordum ki olabileceğini bu atölye ile görmüş oldum.” (K10)

Bunun yanında, dramatik yapının bütün süreçte distopik bir anlatıyı katılımcılarla beraber oluşturacak biçimde tasarlanması atölye planının akışındaki geçişlerin doğal bir biçimde gerçekleşmesini sağlamıştır. Katılımcıların uygulama sürecini bütünsel bulmalarının bir diğer nedeni ise dramatik kurgunun en önemli bileşenlerinden biri olan gerilimin, role ve kurguya inancı inşa edecek biçimde başlatılması, atölyenin iç tutarlılığını bozmayacak biçimde sürekli kılınması katılımcıların kendilerini süreç içerisinde hissetmelerini sağlamasıdır.

Oyunlarla süreci ilişkilendirme

Oyunlar ve fiziksel etkinlikler, drama oturumlarının planlanmasında sıklıkla ve özellikle uygulamanın başlangıcında kullanılır. Oyunlar ve fiziksel etkinlikler tek başlarına belirli kazanımlara hizmet ediyor olsalar da mutlaka drama sürecinin kendi kazanımlarıyla ve dramatik bağlamıyla ilişkilendirilmelidir:

“Çoğu zaman atölyelerde oyunla süreci ilişkilendiremezken bu atölyede her aşamanın fakında olarak sürece dahil oldum.” (K2)

K2'nin böyle düşünmesinin nedeni, drama atölyelerinde sık kullanılan bir oyun ve fiziksel etkinliğin dramatik kurguyla ilişkilendirilerek uygulanması olarak gösterilebilir. “Don-ısın” olarak bilinen oyunun heykel versiyonu distopik düşünme temelli atölyede uygulanmıştır. Uygulamanın başında, distopik düşünmeye uygun biçimde kurgusal dünyada distopik bir atmosferi oluşturmaya yönelik ne tür bir yasağın olduğu ve bu yasak odağında ne tür izleme, takip araçlarının bulunduğu açıklanmıştır. “Don-ısın” oyunu, distopik evrenlerdeki izleme ve takip mekanizmalarını, cezalandırılma kaygısını sembolize edecek biçimde, atölye atmosferini daha gerçekçi ve somut kılmak amacıyla kullanılmıştır. Oyun için seçilen ebeler, “hareket denetçileri” rolünü, ebelerin yakalamaya çalıştığı diğer katılımcılar ise “yurttaş” rolünü oynamıştır. Bunun nedeni, katılımcıların role ve kurguya olan inançlarının oluşmasını sağlamaktır. Oyun, iki aşamalı oynanmıştır. İkinci aşamada, hareket denetçisi rolündeki katılımcılar daha agresif, baskın ve gücü daha keyfi kullanan bir tutum içerisinde olmuşlardır. Bu rol tutumu ise katılımcıların kendilerini gerçekten distopik bir atmosferdeymiş gibi hissetmelerine katkı sağlamıştır. Aynı zamanda oyunun hizmet ettiği amacı da açıkça anlamalarına yola açmıştır. Bu durum katılımcıların en başından kendilerini daha etkin hissetmelerine, oyunların kurgunun amacına hizmet eder bir işleve kavuşmasına neden olmuştur:

“Karşılaştığımız baskının gerçekçi olması standart hazırlık ısınma çalışmalarına nazaran etkin oldu diye düşünüyorum.” (K3)

“Oynadığımız oyunlar kurguyla paralel oynandı. Kurgu daha anlamlı hale geldi.” (K6)

Don-ısın oyunu, dramatik gerilimi sürekli kılarak atmosferin oluşmasına da katkı sağlamıştır. Çünkü hareket denetçileri tarafından dondurulan yurttaşların, kimsenin bilmediği bir yere götürülerek cezalandırıldıkları bilgisi satır arasında verilmiştir.

Etkinlikler arası geçiş

Satır arası verilen bilgi, amaçlı olarak gizemli ve muğlak bırakılmış, böylece katılımcıların bir sonraki adımla ilgili merak duygularını canlı tutmak amaçlanmıştır. Don-ısın oyunundan sonraki adımda rehabilitasyon merkezine götürülen katılımcılar, hareket terapistleri tarafından reha-



bilite edilen hastalar rolüne girmişlerdir. Bu adımda ise “ayna etkinliği” gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlik de dramatik kurgunun bağlamıyla uyumlu olarak düşük ve yüksek statülü roller yoluyla gerçekleştirilmiştir. Hem “don-ısın” hem de ayna katılımcılar tarafından sıklıkla deneyimlenmiş etkinliklerdir. Ancak süreçte farklı bir amaçla kullanıldıkları için bütünselliğe hizmet etmişlerdir:

“Diğer atölyelerden fark olarak aynı yöntemleri kullanmasına rağmen ilerleyiş farklı olduğu için bir bütün olarak kurgudan çıkılmamıştır.” K5

Etkinlikler arası geçişlerin merak duygusunu ve dramatik gerilimi canlı tutacak biçimde tasarlanması ise katılımcıların etkinlik geçişlerini doğal bulmasındaki en temel neden olarak gösterilebilir:

“Etkinlikler arası geçiş çok başarılı ve kişiyi kurgudan koparmayacak şekilde oluşturulmuştu.” (K7)

“Atölye bir bütün olarak ele alınmış. Uykuya daldığımızda çıkan o gürültü bile bir sonraki sürece geçişe hazırlıktı.” (K11)

Role ve kurguya inanc

Drama süreçlerinde, kurgusal dünyanın oluşabilmesi için katılımcıların kurguya ilişkin ortak bir inanç inşa etmeleri gerekir. Bu ortak inanç, katılımcıların rollerine inanarak dramatik kurguyu benimsemesine ve kendilerini sürecin içerisinde hissetmelerine neden olur. Katılımcılar, süreçte role girebildiklerini, rollerine inandıklarını ifade etmişlerdir:

“Hazırlık-ısınmadan itibaren kendimi direkt kurgunun içine girmiş, role inanmış olarak buldum.” (K7)

“Role girebildim ve hikayesel bir sürecin içindeymiş gibi farklı bir yapının içerisinde hissettiğim bir süreç oldu.” (K8)

Katılımcılar, distopik düşünme temelli bir atölyenin çıkış noktası olarak kullanılan yasakların rollerine ilişkin inancı artırdığını, başından itibaren kurgusal bir sürecin içerisinde olmanın bu inancı daha güçlü kıldığını dile getirmişlerdir:

“Atölyenin distopyayı kullanması ve yasakları odak noktası alması katılımcının inanmasını sağladı. Katılımcının sürece ve rolüne inanması kazanıma ulaşılmasını destekledi.” (K1)

“Hazırlık aşamasının dramatik kurguyla başlaması katılımcının olaya daha hızlı girmesini sağladı.” (K6)

“Role inancı artırmayı sağladı.” (K9)

“Olayın akışı içerisinde kurgunun olaylar arasında geçişi sağlaması ve katılımcının olayların akışında katılımcının rolde kalmasını sağladı.” (K4)

“Dramatik kurguyu içinde barındıran atölyelerde tamamen kurgunun içine girdiğimi ve gerçek dışı olsa bile içinde olduğumu fark ettim.” (K5)

Eğitsel ve estetik boyut, katılımcılara bir araştırma ve keşif süreci sunmalıdır. Kurgu, boşluk bırakmayacak biçimde oluşturulmamalıdır. Üstü kapalı, belirsizlikler içeren bir yapıda olmalıdır. Böylece katılımcılar, çalışmaya katkı yapabilir, süreci yönlendiren bir konuma gelirler. Bu da rollerini ve kurguyu benimsemelerini sağlar. Diğer bir deyişle, katılımcıların role ve kurguya olan inançları güçlenir. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen uygulamanın, ele alınan konunun katılımcılar tarafından keşfedilmesine olanak sağlayacak sembolik bir özellik taşıdığı görülmektedir:

“Dramatik yapısı öğrendiğimiz yapıyı üstü kapalı olarak yansıtıyordu. Bu yapı atölyenin sonunda katılımcının kafasında belirliyordu.” K1



Sürecin içinde hissetme

Role girebilmek ve rolüne inanmak, katılımcıların sürecin içerisinde hissetmelerine neden olur. Katılımcılar, sürecin içerisinde hissetmelerini sağlayan şeyin, tüm uygulamanın baştan sona bir kurgu odağında yapılandırılmasından kaynaklandığını, bu yapılandırma anlayışının atölyenin amacına ulaşmasında, içselleştirilmesinde etkili olduğunu, kendilerini zorlanmadan sürecin doğal bir parçası olarak hissettiklerini, distopik bir durumla başlamanın da bu durumu desteklediğini belirtmişlerdir:

“Olayın baştan sona bir süreç içerisinde devam etmesi ve kurgunun devamlı olması etkinliğin atölyenin amacına ulaşmasında ve katılımcıyı süreçten kopmadan devama ulaşmasına etki etmiştir.” (K4)

“Daha içselleştirdiğim bir atölye oldu Yapılandırma kapsamında baktığımda ilk etapta distopik bir durumla başladığı için o ana daha çabuk adapte oldum.” (K3)

“Şu ana kadar katıldığım atölyelerden farkına baktığımda ilk kez bir sürecin içerisine dahil olduğumu hissettim.” (K2)

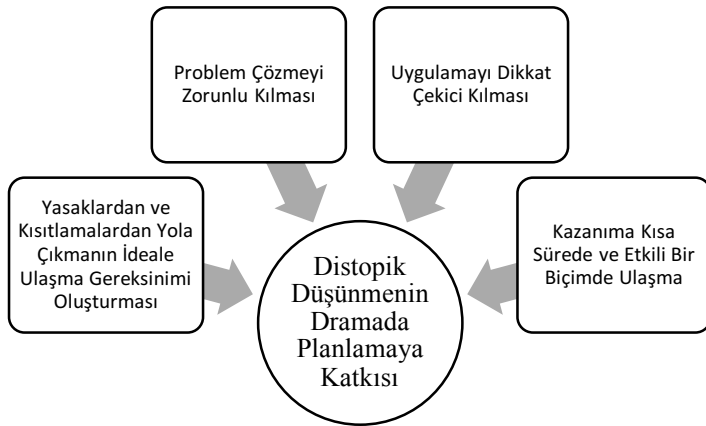
“Galiba bu zamana kadar kendimi en içinde hissettiğim ve bunu doğal süreçte zorlanmadan yaptığım bir atölyeydi.” (K10)

“Sürecin başından sonuna kadar her anın içinde olmak, yaşamak, o hisse sahip olmak oldukça deneyimi etkili kıldı.” (K11)

Katılımcılar, distopik düşünme temelli planlamanın farklı yönlerini; role ve kurguya ilişkin güçlü bir inanç oluşturması, başından sonuna kadar içinde hissettikleri bir süreç olması, aşamalar ve etkinlikler arası geçişlerin doğal olması, tüm etkinliklerin kazanım ve dramatik yapıyla ilişkisinin kurulabilmesi biçiminde ifade etmişlerdir.

2.2. Distopik düşünmenin drama planlamasına katkısına ilişkin görüşler

Katılımcıların distopik düşünmenin drama planlamasına katkısına ilişkin görüşlerinden yola çıkılarak oluşmuş kategoriler Şekil 5’te görülebilir:



Şekil 5. Distopik düşünmenin drama planlamasına katkısına ilişkin katılımcı görüşleri

Katılımcıların distopik düşünmenin drama planlamasına ilişkin görüşlerinin hepsinin distopik düşünmenin kurucu unsuru olan yasaktan, kısıtlamadan, tersinden yola çıkmakla ilgili olduğu ifade edilebilir. Distopik düşünme, bir drama oturumunun planlanması ve dramatik kurgunun devamlılığı için gerekli olan dramatik gerilimi, yasaklar ve kısıtlamalar üzerinden kurar.

Bir şeyin yasaklanması için yasağa karşı çeşitli stratejiler geliştirerek problem çözme isteğini tetikler. Diğer bir deyişle yasakla karşı karşıya kalan kişiyi çözüm üretmek zorunda bırakır. Yasak durumundan bir an önce kurtulup, ideale ulaşma çabasını harekete geçirir. Bunun yanında, ideale ulaşmak için olumsuz bir noktadan yola çıkılması da süreci daha dikkat çekici kıldığı gibi merak duygusunu da canlı tutar. Yasağın getirdiği kısıtlamaların ortadan kaldırılmasına ilişkin yoğun çaba, öğrenme hedefine ulaşılmasında da daha etkili ve hızlı bir yol sunabilir.

Distopik düşünme, dramatik kurgunun bir yasak bağlamında oluşturulması açısından bir tersinden düşünme süreci olduğu için en baştan dikkat çekici bir süreçtir. Çünkü yasağı koyanlarla, yasağa uymak zorunda olanlar arasındaki sürekli gerilim, katılımcının süreçte kalmasını, keyif almasını sağladığı gibi kurgunun zenginleşmesini, uygulamanın akıcı bir hale gelmesini de sağlayabilir:

“Atölyelerin yasaklar üzerinden kurgulanması daha dikkat çekici olabilir. Katılımcılarda inişler çıkışlar yaşatabilir. Daha çok kurgu oluşturabilir.” (K6)

“Atölyenin içerisinde inişlerin çıkışların zıtlıkların olması süreci daha keyifli ve süregelen hale gelmesine neden olduğunu düşünüyorum.” (K8)

Distopik düşünme temelli planlamada, yasakların yanında, bu yasaklara uyulup uyulmadığı konusunda takip ediliyor, izleniyor olma, yakalandığı takdirde cezalandırılacağı kaygısı süreçte gerilimi canlı tutan bir diğer temel unsurdur. Sürekli izlenip takip ediliyor olmanın, cezalandırılma korkusunun getirdiği baskı, katılımcıyı düşünmeye ve çözümler bulmaya daha çok teşvik etmiştir. Bu da kazanıma daha kısa sürede ve etkili bir biçimde ulaşılmasını sağlamıştır:

“Distopik düşünce en temelde katılımcıyı çözüme ulaşmak açısından düşünmek zorunda bıraktı. Bu temel olarak iç güdülerimizi harekete geçiren bir süreçti.” (K9)

“Sürece farklı bir noktadan giriş sağlayarak verilmek istenene daha kısa ve etkili sürede ulaşmamızı sağlayabilir.” (K7)

Distopik düşünmenin en temel iddiası, yasaklardan ve kısıtlamalardan yola çıkan distopik bir bakış açısının ideal bir tasarımı amaçlayan ütopyik bakış açısından daha etkili olacağıdır. Çünkü yasakların getirdiği kısıtlamalar, koyulan yasakla karşı karşıya kalan kişiyi harekete geçirmek konusunda teşvik eder. Yasağa maruz kalan kişi, içinde bulunduğu dönüştürmek için çözümler aramaya daha istekli olur. Distopik bir kurguyla gerçek hayat arasında daha fazla bağ kurulabilir:

“İdeal olana ulaşma hissi ile iyiye odaklanarak yürütülen atölyeler bence gerçek hayata döndüğümüzde etkisini yitiriyor. Ancak distopik bir kurgu ile bulunduğumuz durumlar ile gerçek hayat arasında daha fazla bağ kurabileceğimize inanıyorum. Çünkü gerçek hayatta aslında negatif taraflar daha fazla ağırlıkta.” (K10)

“Baskının olduğu yerde bastırılan şeye özlem duymak daha kolaydır. Bu yüzden kazanımdaki gibi özgürlüğe ihtiyaç daha çok artmış oldu.” (K5)

“Yasaklar üzerinden katılımcı doğal olanı daha net anlayabilir.” (K6)

“Yasaklar ya da engeller genellikle kişileri o yasakları aşmaya daha çok teşvik edebilir. Bu sebeple denilir ki yasaklar çiğnenmek için vardır.” (K7)

Katılımcılar, distopik düşünme temelli drama planlamasının, problem çözmeye daha çok teşvik etmesinden, dramatik olanı tersinden oluşturarak ideal olana ulaşmaya gereksinim yaratmasından kaynaklı planlamaya katkı sunabileceğini ifade etmişlerdir. Öte yandan, tersinden bakış açısının süreci daha dikkat çekici kılması, daha yoğun bir çözüm arayışından kaynaklı öğrenme hedefine daha etkili ve hızlı ulaşılmasını sağlaması da katılımcılar tarafından distopik temelli düşünmenin drama planlamasına sunabileceği diğer katkılar olarak dile getirilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın sonucunda, distopyaların ortak özelliklerinden yola çıkılarak oluşturulmuş distopik düşünme temelli planlama anlayışının bir drama sürecine uygulanmasının iyiye ve ideale ulaşma gereksinimini teşvik ettiği görülmüştür. Bunun nedeni, distopik düşünmenin bir yasaktan yola çıkarak katılımcıları kurgusal ortamda belirli kısıtlamalara sokması, dramatik gerilimi bu noktadan kurarak, yasaklanan şeyden bir an önce kurtulmak için çözüm aramaya daha istekli hale getirmesidir. Çalışmanın bulguları, insan beyninin olumsuz olanı zihinsel süreçlerde daha hızlı işleme aldığı ortaya koyan çalışmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir (Baumeister & Bratslavsky & Finkenauer, 2001; Kuhbandner & Spachtholz & Pastötter, 2016). Katılımcıların bir olumsuzlukla başa çıkmak zorunda kalmalarının, önlerine çıkan problemi grup olarak çözmeye istekli hale gelmelerine de yardımcı olduğu görülmüştür. Bunun yanında, distopik düşünme, katılımcıların ortak problemin çözümü için ortak bir kaygı geliştirerek daha hızlı bir araya gelmesini sağlamıştır. Bu ortak kaygı ise drama uygulamalarında gerekli olan kurguya ve role yönelik inancın daha doğal ve etkili bir yoldan inşa edilmesini olanaklı kılmıştır. Çünkü öğrenme, bu olayların içinde ve roldeki kişilerin verdikleri tepkilerle gerçekleşir (Bowell ve Heap, 2019). Katılımcıların drama planının kurgusu içerisinde sunulan olayların içerisine girmeye, bu olayları canlandıran rolleri almaya istekli olmaları planlama için seçilen konunun ortak kaygılarına seslenip seslenmediğiyle ilgili olduğu görülmüştür. Ortak kaygının tüm katılımcıları ilgilendiren bir yasak yoluyla oluşturulduğu bu çalışmada, yasakların getirdiği kısıtlamanın bu tür bir kaygının ortaya çıkmasında etkili olduğu görülmüştür. Distopik düşünmenin, bir yasaktan, diğer bir deyişle tersinden yola çıkarak iyiye ulaşmaya çalışması, ütopyalara giden yolun distopyalardan geçtiği görüşüyle de uyum göstermektedir. Çünkü daha iyi bir dünya için daha kötü olanı düşünmek, dünyayı bu yolla değiştirmek için eleştirel düşünmek, düşüncelerimize uygun davranışlar geliştirmek gerekir (Baccolini, 2006). Bu bağlamda, distopik düşünmenin, iyiye ulaşmayı hedefleyen öğretim süreçlerini tersinden düşünmeye olanak sağlayacak bir tür eleştirel sorgulama biçimi olduğu söylenebilir.

Distopik düşünmenin yol açtığı sorgulama biçimi, yasağın getirdiği kısıtlama, sözü edilen ortak kaygının oluşmasına neden olduğu gibi hedeflenen öğrenme kazanımına daha kısa sürede ve etkili biçimde ulaşmayı sağlamıştır. Distopik düşünme temelli bir planlamanın bütünsellik içeren, role ve kurguya inancı daha doğal inşa eden, katılımcıların sürecin içerisinde hissetmesini sağlayan, öğrenme hedefine daha hızlı ve etkili ulaşılan bir uygulama sürecinin ortaya çıkmasına katkıda bulunabileceği görülmüştür. Distopik düşünme temelli bir drama uygulamasının buna olanak vermesinin temel nedeninin, öğretmenin ve katılımcıların uygulama sürecinin başından itibaren çeşitli roller alarak drama sürecini o an “yaşanan bir deneyime” (Bolton, 2007) dönüştürmelerinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Öğretmenin role girerek, katılımcıları distopik bir kurguya davet etmesi, katılımcıların distopik olanı daha yakından ve gerçekçi bir biçimde deneyimlemelerini sağlamıştır. Dramatik kurguyu bütün süreci kuşatacak, katılımcının da katkısına açık bir biçimde oluşturmak, öğrenme hedefinin etkin ve doğal biçimde tartışılması beraberinde getirmiştir. Kullanılan tüm etkinliklerin kurgusal bağlamla ilişkilendirilmesi, etkinlikler ve planlama aşamaları arasında geçişin daha doğal olması da bütün sürecin katılımcı açısından daha anlamlı hale gelmesini sağlamıştır. Bu yolla da distopik düşünmenin, drama planlamasının temel gerekliliği olan estetik ve eğitsel boyutların bir arada etkili kullanılmasına olanak sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuçlardan yola çıkarak, çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Distopik düşünme, distopyaların incelenmesi yoluyla dramatik yapıyı oluşturabilecek ortak özelliklerin belirlenmesiyle başlar. Drama eğitmeni kendi planlama süreci için bir metni ya da metinleri doğrudan alıp kullanmak



yerine, metin ya da metinler üzerinde temel bir dramaturji çalışması yaparak metni anlam birimlerine ayırabilir. Bir diğer deyişle, metnin dramatik iskeletini ortaya çıkartabilir. Katılımcıların kendi dramatik kurgularını inşa etmeleri için başlayacakları noktayı bu biçimde belirleyebilir. Böylece dramatik kurgunun drama planlamasındaki yeri ve kullanımının daha iyi anlaşılacağı, katılımcıların role ve kurguya inançlarının artacağı, sürecin daha çok içinde olarak katılım gösterebilecekleri, istenilen amaca tersinden (distopik) düşünerek kurgulanmış bir atölye yoluyla da ulaşılabileceği düşünülmektedir. Distopik düşünme, dramatik kurgunun daha iyi anlaşılmasına olanak vermesi açısından, sınıf öğretmenliği adaylarının drama planlaması konusunda eksik olduklarını belirttikleri dramatik durum oluşturma (Metinnam, 2019), edebiyat öğretmeni adaylarının oluşturdukları durumların gerilim ve çatışma barındırmaması (Burgul-Adıgüzel, 2021) gibi sorunların çözümüne yönelik bir araç olarak kullanılabilir. Genel anlamda da öğretmen adaylarının ya da öğretmenlerin özgün dramatik kurgular oluşturmaları için bir araç olarak işe koşulabilir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak, drama derslerinin planlanmasında distopik düşünme temelli planlama anlayışının alternatif bir planlama yaklaşımı olarak kullanılması önerilmektedir.

Distopyalar, hali hazırda tabulaştırılmış bir yasak üzerine organize olmuş tersyüz evrenlerdir. Bu da distopyaların dramatik olanı yaratmak için ortaya konması gereken çatışmalı ve gerilimli durumları doğal olarak barındıran türler olduğunu göstermektedir. Daha önemlisi dramatik kurguya sahip diğer türlere göre distopyalar; kavramları, düşünceleri tersinden yani distopik düşünmeyle sorgulattıkları için daha eleştirel bir bakış açısı kazandırabilirler. Eğitsel süreçlerdeki kazanımlar daha çok ideale ulaşma anlayışıyla belirlenmektedir. Bu kazanımları tersinden okuyarak, onlara distopik düşünme anlayışıyla ulaşmaya çalışmak farklı bir bakış açısı kazandırabilir. Çünkü distopyalar, topluma dönük kaygılarımızla ilgilidir. Peki neye yönelik kaygı duyacağız? Distopyalar, bu kaygıların neler olduğunu işaret ederler. Problemin belirlenmesi, umut etmeyi ve geleceğe yönelik değişim olanaklarını da düşünmemizi sağlar. (Mackay-Demerjian, 2016). Distopyalar, okurları geleceğe yönelik daha iyi bir dünya için kaygı duymaya yönlendirirler. Bu çalışmada, distopik düşünme, drama planlamasına yönelik katkıları odağında ele alınmıştır. Oysaki distopik düşünme yoluyla çeşitli öğrenme süreçleri tasarlanıp, bilinçli yurttaşlık, küresel ısınma, iklim krizi, nesli tükenen hayvanlar gibi konular ele alınabilir. Distopik düşünmenin farklı derslerin konularıyla ilişkilendirilerek eleştirel bir sorgulama ve öğrenme aracı olarak olanaklarını ortaya koyan çalışmaların yapılması da önerilmektedir.

Kaynaklar

- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaşantılara dayalı öğrenme, yaratıcı drama ve süreçsel drama ilişkileri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 31-38.
- Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Akkoyunlu-Ertan, K. (2012). Ütopya tasarımlarında kent. *İDEALKENT*, 3(5), 38-67.
- Alver, K. (2009): Ütopya: Mekan ve kentin ideal formu. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3(18), 139-153.
- Atasoy, E. (2020). Distopik kurgu ve ümitvar distopya bağlamında ütopyacılık geleneği. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (3), 1135-1147.
- Baccolini, R ve. Moylan, T. (Ed.). (2003). *Dark horizons science fiction and dystopian imagination* (1st ed.). New York: Routledge.
- Baccolini, R. (2006). Dytopia matters: On the use of dystopia and utopia. *Spaces of Utopia: An Electronic Journal*, 3, 1-4.



Baritci, F. ve Fidan, Z. (2018). Sosyal ağlarda benlik sunumuna dair bir distopya: Black Mirror dizisi örneği. *Connectist: Istanbul University Journal of Communication Sciences*, 54, 37-63.

Basmacı, A. (2014). Edebiyat ve sinemadaki distopya. *Fraktal Dergisi*, (1), 46-49.

Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K. D. (2001). Bad is Stronger than Good. *Review of General Psychology*, 5(4), 323-370. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.4.323>

Becan, C. (2019): Reklamcılıkta distopya gerçeği: Reklamlara yönelik bir çözümleme. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 31, 147-170.

Boal, A. (2010). *Oyuncular ve oyuncu olmayanlar için oyunlar* (Çev. B. Ataman ve Ö. Öztürk ve K. Rızvanoğlu). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Bolton, G. (2007). A history of drama education: A search for substance. In L. Bresler (Ed.) *International Handbook of Research in Arts Education*, 45-62. New York: Springer Publishing.

Booker, M. K. (2012). Ütopya, distopya, toplumsal eleştiri (Çev. O. Tecimen). *Notos Öykü İki Aylık Edebiyat Dergisi*, 36, 35-46.

Bowell, P. ve Heap, B. S. (2019). *Süreçsel dramada planlama öğretimin ve öğrenmenin zenginleştirilmesi* (İkinci baskıdan çeviri) (Yay. Haz. Ö. Adıgüzel). Ankara: Pegem Akademi.

Bradbury, Ray. (2018). *Fahrenheit 451* (Çev. D. Körpe). İstanbul: İthaki Yayınları.

Burgul-Adıgüzel, F. (2021). Examining the creative drama-based lesson plans of the prospective Turkish language and literature teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 91, 205-236.

Canbaz- Yumuşak, F. (2012): Ütopya, karşı-ütopya ve Türk Edebiyatında ütopya geleneği. *Bilgi*, 61, 47-70.

Carretié, L., Albert, J., López-Martín, S., & Tapia, M. (2009). Negative brain: An integrative review on the neural processes activated by unpleasant stimuli. *International Journal of Psychophysiology*, 71, 57-63. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2008.07.006>.

Claeys, G. (2010). "Preface and Malice in Wonderland: The origins of dystopia from Wells to Orwell". In G. Claeys (Ed.), *The Cambridge Companion to Utopian Literature* (107-134) içinde. Cambridge: Cambridge University Press.

Claeys, G. (2013). News from somewhere: Enhanced sociability and the composite definition of utopia and dystopia. *History*, 98 (330), 145-173.

Çotuksöken, B. (2003). "Ütopyalar ve eğitim". Felsefe Söyleşileri I-II içinde Ed. B. Çotuksöken, (82-85). İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları.

Donawerth, J. (2003). "Genre blending and the critical dystopia". In R. Baccolini & T. Moylan (Ed.), *Dark Horizons: Science Fiction and the Dystopian Imagination* (29-46). New York/ London: Routledge.

Dror, S. (2014). *The ecology of dystopia : an ecocritical analysis of young adult dystopian texts* (T). University of British Columbia. Retrieved from <https://open.library.ubc.ca/collections/ubctheses/24/items/1.0167313>

Göksel, Eva. (2019). Building Intercultural Competence Through Process Drama. In Stefanie Giebert und Eva Göksel (Hrsg.), *Dramapädagogik-Tage 2018/Drama in Education Days 2018 – Conference Proceedings of the 4th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning*, 96-107. <https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2018/final.pdf>

İlkdoğan, H. (2019). Distopya ve Neoklasik mimari ilişkisini "Yedinci Hayat" filminden okumak. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 8(54), 181-187.

Koç-Aydın, A., & Candemir, Y., (2017). "Rönesans Dönemi Ütopya Eserlerinde Eğitim Paradigması". *Mediterranean International Conference on Social Sciences* (pp.487-494). Sarejevo, KARADAĞ



Kuhbandner, C., Spachholz, P. & Pastötter, B. (2016). Bad things come easier to the mind but harder to the body: Evidence from brain oscillations. *Cogn Affect Behav Neurosci*, 16, 768–778. <https://doi.org/10.3758/s13415-016-0429-0>

Mackay-Demerjian, L. (Ed.) (2016). *The Age of Dystopia: One Genre, Our Fears and Our Future*. Newcastle upon Tyne, UK : Cambridge Scholars Publishin

Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.

Metinnam, İ. (2019). Sınıf öğretmenliği adaylarının yaratıcı drama oturumu planlama sürecinde yaşadıkları sorunların incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(2), 219-242.

Miles, M. B. & Huberman, M. A. & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis a methods source book* (3rd ed.). Washington DC: Sage Publications.

More, T. (2016). *Ütopya* (Çev. V. Günyol ve M. Urgan ve S. Eyüboğlu). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.

Olgun, H. (2010). Ütopya'dan Distopya'ya: "Modern şehircilik" ve kritiği. *İDEALKENT*, 1(1), 96-111.

Omay, M. (2009). Ütopya üzerine genel bir inceleme. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3(18), 1-14.

Orwell, G. (2015). *1984* (Çev. C. Üster). İstanbul: Can Yayınları.

Özen, Z. ve Adıgüzel, Ö. (2017). Dorothy Heathcote'un yaratıcı drama yaklaşımları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(1), 1-28.

Özkan, M. S. (2017). Thomas More, Francis Bacon ve Tommaso Campanella'nın ütopyalarında bilim ve eğitim felsefesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 609-624.

Serttaş, A. (2018). Sinemada yabancılaşma ve teknoloji temalı distopya: Siberpunk anlatı. *TRT Akademi*, 3(5), 344-360.

Set, F. ve Lekesiz, F. (2019). Sinemada distopya ve "Şarküteri" filminin distopya kavramı çerçevesinde incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 117-125.

Suvın, D. (2003). "Theses on dystopia 2001". In R. Baccolini & T. Moylan (Ed.), *Dark Horizons: Science Fiction and the Dystopian Imagination (187-201)*. New York/London: Routledge.

Şatır, D. (2019). Margaret Atwood'un eserlerinde distopya ve kadın. *Journal of English Language and Literature Club*, 1(2), 34-35.

Taylor, P. (2020). *Drama sınıfı eylem yansıtma dönüştürme* (Çev. Ed. İ. Metinnam). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Xiaolan, W. (2016). Dystopian nightmare in contemporary adolescent fiction and its ethical value. *Forum for World Literature Studies*, 8 (1), 75-86.

Yalçın, N. (2017). Enformasyon toplumu bağlamında teknolojik distopya üzerine bir çalışma: Mr. Robot örneği. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 1(1), 93-101.

Yıldırım, S. (2018). Ütopya ve distopyadan sosyal gerçekliğe: Cinsiyetin tüketimi. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(4), 364-373.



Özgün Makale

Eğitim Örgütlerinde İnfomal Liderler: Sosyometrik Bir Çalışma*

Informal Leaders in Educational Organizations: A Sociometric Study**

Ergin DİKME¹
Asiye TOKER GÖKÇE²

Öz

Çalışmanın amacı, eğitim örgütlerindeki infomal liderleri ve özelliklerini sosyometri tekniğine dayalı olarak ortaya çıkarmaktır. Çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır: Okullarda öğretmenler ve yöneticiler tarafından tercih edilen popüler kişiler hangi özellikleri taşımaktadır?; Okullarda öğretmenler ve yöneticiler tarafından tercih edilen popüler kişiler hangi gerekçelerle tercih edilmektedirler? Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül tek durum deseniyle desenlenmiştir. Çalışma grubunu İstanbul'da, uygun örnekleme modeli ile belirlenen bir okuldaki 26 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada veri, Moreno'nun (1963) Sosyometri Tekniği ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Elde edilen veri betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırmayla, okulun sosyometrik ilişki ağında etkili olan infomal liderlerin; sakinlik, insan ilişkilerine önem vermek, açıklık, dürüstlük, uyumluluk, sabırlılık gibi kişisel özellikleri ile çalışkanlık, pratik çözümler üretme, teknik becerilere sahip olma gibi mesleki yetkinlikleri nedeniyle bu konumu elde ettiği ve öğretmenlerin örgütsel kararlarında etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yöneticilerin sosyometrik ilişki ağının dışında kaldıkları, kendi içlerinde bir ilişki ağı oluşturdukları ve infomal lidere şüphe ile yaklaştıkları bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, infomal liderlik, okul yönetimi, örgütsel davranış, örgüt yönetimi, sosyometri.

Abstract

The study aims to reveal infomal leaders and their characteristics in educational organizations. The research questions are: What are the characteristics of popular people preferred by teachers and administrators in schools?; For what reasons are popular people preferred by teachers and administrators in schools? The study adopted the holistic single-case study, one of the qualitative study designs. The study group consists of 26 teachers working in a school, determined by the convenience sampling model. The research data was obtained with Moreno's (1963) Sociometry Technique and semi-structured interviews and subjected to descriptive analysis. The results

* Makale başvuru tarihi: 15.03.2021. Makale kabul tarihi: 24.04.2021.

¹ Kocaeli Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bölümü Doktora Öğrencisi, ergin.dikme@gmail.com, ORCID #:0000-0001-5957-7133
Kocaeli Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bölümü Doktora Öğrencisi

² Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, asi.gokce@kocaeli.edu.tr, ORCID #: 0000-0003-1909-1822

** Çalışma "Vth International Eurasian Educational Research Congress"de sunulan sözlü bildirisinin genişletilmiş halidir.



revealed that the informal leaders, who are effective in the sociometric relationship network of the school, achieved this position due to their personal and professional competencies and has a significant influence on teachers' organizational decisions. In addition, the administrators are outside the sociometric network, formed network of relationships between them and considered the informal leader threatening.

Keywords: Leadership, informal leadership, school administration, organizational behaviour, organizational administration, sociometry.

Giriş

Eğitim örgütleri, bürokrasiye göre işleyen mekanik bir görünüme sahip olsalar da çalışanları arasında ortaya çıkan geniş iletişim ağları, bu örgütlerde dinamik bir sosyal yapının da ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu güçlerin doğru analiz edilmesi, tanımlanması ve örgütsel amaçlar çerçevesinde harekete geçirilmesi, örgütsel yapının verimliliği arttırıcı bir etkindir. Eğitim örgütleri hem yapılarının esasını oluşturan bürokratik işleyişleri hem barındırdığı grup dinamikleri ile bir bütündür. Liderler ve informal liderler de bu bütünün birer parçası olarak değerlendirilebilecek unsurlardır. Yukl (2010) liderliği özellikler, davranışlar, etkililik, karşılıklı etkileşim kahlıpları, rol ilişkileri veya kişilerin işgal ettikleri idari görevlere bağlı olarak tanımlamaktadır. Mc Shane ve Glinov (2016) örgütün başarısını ve etkinliğini desteklemeleri için çalışanları etkileme, güdüleme ve geliştirmeyi liderlik olarak tanımlamıştır. Liderler örgüt veya grubu belirli amaçlar doğrultusunda güdülemenin yanında gruplarının ya da örgütlerinin ihtiyaçlarını gözeten, çevre ile ilişkilerini, grup veya örgütün birimleri arasındaki iş ve ilişkileri düzenleyen koordinasyonu sağlayan bir işlev görmektedirler. Liderlerin, yeni gruplar oluşturmanın yanında var olan grubun bağlılıklarını arttırdıkları, geliştirdikleri söylenebilir. Lider kimi durumlarda grup içinde yaşanan soruna müdahil olur ve grubu toparlar.

Liderliğin örgütlerdeki etkisi uzunca bir zamandan beri araştırmacıların ilgisini çekmektedir. 1930'lu yıllara kadar yapılan çalışmalarda belirli özellikler sahip olan kişilerin lider oldukları düşüncesi mevcuttu. Buna göre önderlik, saygınlık ve uyumluluk gibi kişilik özelliklerini taşıyanların lider oldukları varsayılıyordu. 1930'lerden itibaren ise liderin özelliklerinden çok grup üzerinde yarattığı etki, çalışmaların odağında yer almaya başlamıştır. Bu görüş, liderlerin baskın olmaktan çok etkileyen, belirli kişilik özellikleri ile gruba dinamizm kazandıran kişi olduğu vurgusu öne çıkmıştır. 1940'lı yıllarla birlikte liderlerin ortaya çıkmasında grup yaklaşımlarının esas olduğu görüşü öne çıkmıştır. Aynı yıllarda liderliğin baskı ve iknaya dayanan bir süreç olduğu fikri de etkisini yitirmiştir. 1960'larda liderin, insanları ortak amaçlar doğrultusunda etkileyebilen davranışlarının altı çizilmeye başlanmıştır (Northouse, 2016). Katz ve Kahn (1978, s. 528) liderliği örgütün mekanik işleyişini arttıran veya azaltan etkiye bağlı olarak açıklamışlardır. Burns (1978), liderin çeşitli psikolojik, politik, örgütsel araçları kullanarak takipçilerini harekete geçirdiğini belirtmektedir. Görüldüğü gibi liderliğin örgüt içindeki gruplar üzerinde yarattığı kasıtlı etki, örgütsel amaçları gerçekleştirmede ve örgüt içi grup dinamiklerini toparlayıcı veya dağıtıcı bir etkiye sahiptir. Liderin örgütteki gruplara yönelik etkisi onları harekete geçirebilme ve amaçlar doğrultusunda motive edebilme gücü ile önem kazanmaktadır.

İnformal Liderlik

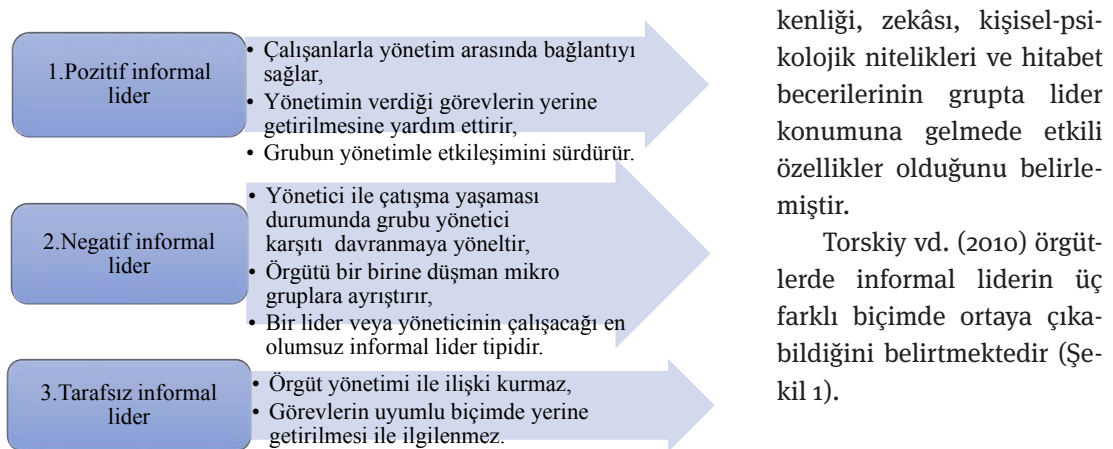
Klasik yönetim anlayışına göre, örgütler mekanik görev dağılımı ile çalışan yapılardır (Ornstein ve Lunenburg, 2013). Klasik kuramcılar örgütü anlama süreçlerinde, kişilik, informal gruplar ve



karar alma olgularına beklenen değeri vermemişlerdir (Bursalıoğlu, 2002). Oysa insan ilişkileri yaklaşımını esas alan Elton Mayo, Fritz Roethlisberger ve arkadaşları Hawthorn çalışmalarıyla, örgütün mekanik yapısı içerisindeki kimi çalışanların davranışlarının resmi görev tanımları ile uyummadığını, bu çalışanların performansını etkileyen ve örgütün mekanik yapısı içerisinde fark edilmeyen kimi informal yapıların var olduğunu ortaya çıkarmıştır (Hoy ve Miskel, 2015). Neubert (1998, s. 2) resmi otorite pozisyonuna sahip olmadıkları halde örgüt içinde tanınan ve örgütün formal liderleri ile çalışanlar üzerinde etkili olan kişileri informal liderler olarak tanımlamıştır. Bass (1990) informal liderlerin örgüt içerisindeki informal yapıları harekete geçirici güce sahip liderler olarak tanımlamış ve örgüt liderlerinin, belirtilen informal örgütsel yapıların farkına varmasının yanına bu yapıları harekete geçirici güce sahip olan informal lideri keşfederek onunla ortak hedeflere yönelik iş birliği yapması ve anlaşmasının örgütsel uyumu artırıcı etkisine vurgu yapmıştır.

Yapılan araştırmalarda informal liderlerin taşıdığı özelliklerle ilgili pek çok bulgu elde edilmiştir. Levine (1949) informal liderin gücünü, üyelerin ona duyduğu güçlü duygusallık ve insanlarla kurduğu sıcak çalışma becerilerine bağlamıştır. Ayrıca Levine informal liderin, formal liderin sahip olduğu pozisyonu üstlenmeye isteksiz olduğuna işaret etmiştir. Cattell ve Stice (1954) informal liderlerin, anlık problemleri çözmeye istekli, dikkat çekici kişiler olduklarını belirtmektedir. Hollander (1961; Alnt. Lawson, 2006, s. 26) informal liderin diğer grup üyelerine kıyasla daha uzun süredir örgütte çalışan ve grubun ulaşmayı hedeflediği birincil hedefler konusunda teknik beceriye sahip bireyler olduklarını belirtmiştir. Peters ve O'Connor (2001) informal liderlerin görüşlerinin, örgüt üyelerinin yeni fikirleri kabulünde veya reddinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Wolff, Pescosolido ve Druskat (2002), informal liderin duygusal zekâya sahip olmasının, takım üyelerinin ihtiyaçlarını anlamada baskın bir faktör olduğunu ortaya koymuşlardır.

Lawson (2006) örgütlerde informal liderlerin varlığının doğal kabul edilmesi gerektiğini belirtmiştir. O'na göre örgütlerde informal liderin bulunmaması bir problemdir. Zemke ve Zemke (2008) öğrenci gruplarıyla yaptığı çalışmada informal liderlerin, teknik alanda yetkin, grup aktivitelerinde adil ve insancıl yaklaşma sahip, başarılı kişiler olarak belirlemiştir. Pozolotin, Torskiy, Kostyrya ve Chesnokova (2010) küçük gruplarda ortaya çıkan informal liderlerin, yetenekleri veya diğer bazı kaynakları aracılığıyla gruptaki bireylerin görüş ve davranışlarını etkileyebildiklerini belirtmiştir. Ayrıca informal liderlerin hizmet süresi, iş yeterliliği, iletişim becerileri, girişkenliği, zekâsı, kişisel-psikolojik nitelikleri ve hitabet becerilerinin grupta lider konumuna gelmede etkili özellikler olduğunu belirlemiştir.



Şekil 1. informal liderin üç farklı biçimde ortaya çıktığını göstermektedir.



İnformal Liderlik Türleri:

Buna göre yönetici ile örgüt iş görenleri arasındaki etkileşime yönelik etkisi açısından informal liderler ayrıştırıcı, yönetici karşıtı ve negatif; destekleyici ve yönetimle uyumlu pozitif etki ortaya koyabilmekte veya yönetimle mesafeli nötr tutum içerisinde olabilmektedirler. İnformal lider sahip olduğu etkileme gücünü örgüt içinde farklı biçimlerde kullanma eğiliminde olabilmektedir. Bu güç kimi zaman örgütsel süreçleri kolaylaştırıcı, kimi zaman ise zorlaştırıcı bir etki yaratabilmektedir. İnformal liderin kişilik özellikleri, okulun genel havası veya informal lider ile yönetici arasındaki ilişkinin bu süreçte etkili olabileceği düşünülmektedir.

Hoy ve Miskel (2015) formal liderler kadar informal liderlerin de etkiledikleri grup aracılığıyla örgütün değerlerini, rollerini, normlarını ve örgütteki bireylerin davranışlarını değiştirme gücüne sahip olduklarını belirtmişlerdir. Literatürde informal liderlerin örgütsel süreçlere etkilerine ilişkin pek çok çalışmaya rastlanmıştır. Coates (1952; Alnt. Lawson, 2006) askeri gruplar üzerinde yaptığı çalışmada informal lider olmayla, ilerleyen zamanlarda resmi otorite pozisyonuna yükselme arasında ilişki bulmuştur. Bowers ve Seashore (1967; Alnt. Lawson, 2006) informal liderin formal lidere kıyasla daha etkili olduğunu bulmuşlardır. Beckhouse, Tanur, Weiler ve Weinstein (1975; Alnt. Lawson, 2006, s.28) informal liderlerin grup aktivitelerini yönettiğinde uzlaşmadan daha çok yararlandıklarını ortaya koymuştur.

Pielstick (2000) gerçekleştirdiği karşılaştırmalı analizde, formal liderliği; politika ile bağlantılı, güce ihtiyaç duyan, otorite, korku ve baskıyı kullanan bir yapıda olduğunu belirlemiştir. Ayrıca, informal liderlerin paylaştıkları vizyonun, formal olanlara kıyasla daha çok paylaşılan ihtiyaçlar, değerler, inançlara dayandığını ifade etmiştir. Pielstick informal liderlerin, diğerleri ile daha sık bir araya geldiğini, daha iyi iletişim kurduğunu ve ihtiyaçlarına daha fazla ilgili olduğunu belirtmektedir.

Sanchez-Cortes, Aran, Mast ve Gatica-Perez (2012) informal liderlerin, önerilerin belirlenmesinde daha aktif rol oynadıklarını, daha sık konuştuklarını ve daha fazla sözel ifade kullandıklarını belirlemiştir. Krueger (2013), informal liderleri örgütsel değişimlere karşı oluşabilecek direncin faktörleri arasında değerlendirmiş ve bu direniş ögesinin önlenmesi için informal lidere yönelik stratejiler geliştirmenin önemine vurgu yapmıştır. Bu kapsamda informal liderin, değişim karşıtı çalışmalarını engelleyebilmek için örgütsel değişimin içeriğine ilişkin çalışanlarla ve informal liderle bilgilendirme toplantıları düzenlemenin, değişime ilişkin informal liderin onayını almanın yararlı olacağını belirtmiştir.

Pozolotin, Stincelli ve Baghurst (2014) özgüven, iletişim, isteklilik, pozitif, bilgililik, yetenek, kararlılık, yönlendirmeye eğilim, amaçlara ulaşma konusunda yetenek, sorumluluk, işe gelme devamlılığı, güvenilirlik, diğer çalışanlarla iletişim içerisinde olmak, iyi örnek olmak, etkileme becerisine sahip olmak, destek teklifinde bulunmak, fikirlerini paylaşmak ve fırsatlar sunmak gibi özelliklere sahip olan informal liderlerin yöneticilerce daha çok kabul gördüğünü belirlemiştir. Örgütlerin informal liderlik becerilerine sahip çalışanlarının, örgütsel amaçlara ulaşmada ve bu amaçların gerçekleşmesine yönelik değişimlerin katılımcı bir biçimde sürdürülebilmesinde informal liderlerin yöneticiler kadar etkili oldukları anlaşılmaktadır.

Bu çalışma eğitim örgütlerindeki informal liderleri ve özelliklerini sosyometri tekniğine dayalı olarak ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda araştırmayla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.



1. Okullarda öğretmenler ve yöneticiler tarafından tercih edilen popüler kişiler hangi özellikleri taşımaktadır?

2. Okullardaki öğretmen ve yöneticiler popüler kişileri hangi gerekçelerle tercih etmektedirler?

Yöneticilerin, örgütlerdeki informal lider veya liderleri tanımaları örgütün tüm çalışanlarını örgütsel amaçlar doğrultusunda harekete geçirmede kilit bir rol oynadığı düşünülmektedir. Informal lideri tanımak ve örgütsel süreçlerde desteğini elde etmek, yöneticinin örgütteki grupları dinamik bir hale getirmesi açısından önemlidir. Bir yönetici liderlik özellikleri gösteremeyebilir ancak informal liderin yarattığı liderlik etkisini tanır ve farkında olursa bu etkiyi yönetim süreçlerine dahil edebilmenin yöntemlerini geliştirebilir. Örgütlerde informal liderlerin pozitif alanda tutulmaları yöneticilerin etki alanlarını geliştirmelerine olanak sağlayacaktır.

YÖNTEM

Arştırmanın Modeli

Okullardaki informal liderliği inceleyen bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül tek durum deseni ile desenlenmiştir. Creswell (2007) durum çalışmasını, araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Yıldırım ve Şimşek (2011) bütüncül tek durum deseninin, tek bir analiz biriminin incelenmesinde kullanıldığını belirtmektedir. Informal liderlerin Sosyometri Tekniği ile incelenmesi literatürde rastlanılmayan bir yöntemdir. Analiz birimi olarak belirlenen okulda informal liderlik olgusu özgün bir teknikle analiz edildiğinden çalışma bütüncül tek durum deseni ile uyumlu bulunmuştur.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada örneklem, seçkisiz olmayan örnekleme yaklaşımlarından uygun örnekleme modeli ile belirlenmiştir. Sparrowe, Liden, Wayne ve Kraimer (2001: 319) Sosyometri uygulamalarında sonucun güvenilirliği açısından örneklem grubunun en az %80'ine ulaşılması gerektiğini belirtmektedir. Bu çerçevede belirlenen okul, 2009 yılında hizmete açılmış ve hafif düzeyde öğrenme gücü bulunan yaklaşık 100 öğrenciye hizmet vermektedir. Okuldaki altı farklı atölye ile farklı iş becerilerine yönelik eğitim programları uygulanmaktadır. Okul kadrosu genellikle genç öğretmenlerden oluşmaktadır. Okul öğretmen ve yöneticilerinin çalışma süreleri bir ile dokuz yıl arasında değişmektedir. Akkalkan (2009) öğrenci sayısı 400'den az olan okulların küçük okul olduğunu belirtmektedir. Bu özel eğitim okulu bu bağlamda nispeten küçük olduğu için yoğun sosyal ilişkilere de imkân sunmaktadır. Bu okulun durum (case) olarak seçilmesinde küçük olmasının yanında araştırmacılardan birinin bu okulda çalışıyor olması da etkili olmuştur. Okulda 27 öğretmen çalışmakta, araştırma bu öğretmenlerden gönüllü olan 26 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Bunların dördü yönetici, altısı atölye, beşi branş, 11'i sınıf öğretmenidir. Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilere ilişkin demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1 de görüldüğü gibi okulda 11. sınıf öğretmeni beş branş öğretmeni, altı atölye öğretmeni ve dört yönetici görev yapmaktadır. Okuldaki öğretmenlerin 11'i erkek 15'i kadındır. Öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerine göre üç ayrı grubun varlığı dikkat çekmektedir. 10 öğretmen okulun açıldığı dönemden bu yana; yedi öğretmen 3-5 yıl aralığında dokuz öğretmen ise bir veya iki yıldır okulda çalışmaktadır.



Kod	Branş	Cinsiyet	Yaş	Okuldaki Çalışma Süresi (yıl)
SÖ1	Sınıf Öğretmeni	K	32	9
SÖ2	Sınıf Öğretmeni	K	24	2
SÖ3	Sınıf Öğretmeni	K	23	1
SÖ4	Sınıf Öğretmeni	K	23	1
SÖ5	Sınıf Öğretmeni	E	25	1
SÖ6	Sınıf Öğretmeni	K	34	9
SÖ7	Sınıf Öğretmeni	E	37	9
SÖ8	Sınıf Öğretmeni	E	34	9
SÖ9	Sınıf Öğretmeni	E	32	8
SÖ10	Sınıf Öğretmeni	K	28	9
SÖ11	Sınıf Öğretmeni	E	32	9
BÖ1	Branş Öğretmeni	K	35	8 yıl
BÖ2	Branş Öğretmeni	K	36	2 yıl
BÖ3	Branş Öğretmeni	K	41	8 yıl
BÖ4	Branş Öğretmeni	E	39	1 yıl
BÖ5	Branş Öğretmeni	K	32	1 yıl
AÖ1	Atölye Öğretmeni	E	26	1 yıl
AÖ2	Atölye Öğretmeni	K	28	4 yıl
AÖ3	Atölye Öğretmeni	K	26	3 yıl
AÖ4	Atölye Öğretmeni	K	35	5 yıl
AÖ5	Atölye Öğretmeni	K	31	3 yıl
AÖ6	Atölye Öğretmeni	E	34	3 yıl
Y1	Yönetici	K	41	9 yıl
Y2	Yönetici	E	47	4 yıl
Y3	Yönetici	E	26	1 yıl
Y4	Yönetici	E	42	4 yıl

Tablo. 1 Okul öğretmenlerine Ait Demografik Bilgiler

SÖ: Sınıf Öğretmeni, BÖ: Branş Öğretmeni, AÖ: Atölye Öğretmeni, Y: Müdür veya Müdür yardımcısı

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri, araştırmacı tarafından oluşturularak üniversitenin ilgili alanında görev yapmakta olan akademisyenlerce gözden geçirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu ve Moreno'nun Sosyometri tekniği ile oluşturulan tercih listesi kullanılarak elde edilmiştir. Sosyometri tekniği, örgütün sosyal yapılarını ölçmeye yarayan bir araçtır (Moreno, 1963). Bunun yanında bu teknik "belli özellikler dikkate alındığında bir grup içinde, kimlerin kimleri kabul ya da reddettiğinin sayısal olarak belirlenmesine olanak sunmaktadır (Dökmen, 2004). Farklı çalışmalarda teknik veya yöntem olarak tanımlanan sosyometri (Şatıroğlu, 1999), aile, okul veya çalışanlar arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla yönelik olarak kullanılmaktadır. Bu teknikle, eylem halindeki insan ilişkileri ölçülür. Tekniğin uygulanmasında katılımcılara bulunduğu ya da bulunabileceği grupta arkadaşlık etmek istediği kişiler sorulmaktadır. Bu veriden yola çıkılarak grup içindeki sosyal ilişkilerin, yapı ve dinamiklerin sayısal veri setlerine dönüştürülmesi sağlanmış olur. Belirlenen herhangi bir ölçüte göre bireylerin birbirlerini seçmeleri sosyometrik ölçüm için yeterlidir. Sosyometri uygulaması ile elde edilen bu veri grup üyelerinin ilişkilerini ve zaman içinde ortaya koyabilecekleri muhtemel davranışları yordamada kullanılabilir (Moreno, 1963).

Sosyometri tekniğinin uygulanması, katılımcılara içerisinde yer aldıkları gruptaki bireylerden kimlerle arkadaşlık etmek, çalışmak, ortak faaliyetlere katılmak istediklerini sormaktan ibarettir. Bu uygulama sonuçlarında, katılımcıların tercihlerine bakılarak grubun sosyal yapısı ve gruptaki sosyal roller hakkında bilgi edinilebilir (Dökmen, 2014). Moreno (1963), örgütlerin yasal güce dayalı olarak işleyen bürokratik yapılar olduğu düşünüldüğü ancak bu yapının yanında örgüt üyeleri arasında isteğe bağlı, kendiliğinden gelişen sosyal ilişki ağlarının var olduğunu belirtmektedir. Moreno'ya göre sosyometri tekniği, bu ağı ortaya çıkarmada etkili bir tekniktir. Arslantürk (2001) bu informal ilişki ağının kimi durumlarda formal yapıyı dahi belirleyebilecek güçte olabileceğini belirtmiştir. Bürokratik iş şemaları örgütün iş bölümünü anlamada etkili iken sosyometri, örgütün çalışanları arasında görünmeyen ilişki ağını anlamada etkili bir tekniktir.

Arslantürk (2001) sosyometrik bulguların kâğıt-kalem testi, psikodrama ve sosyodrama teknikleri kullanılarak elde edilebileceğini belirtmektedir. Bu yöntemlerden kâğıt kalem testinde uygulayıcı tarafından gruptaki tüm üyelere farklı zamanlarda veya izole edilmiş ortamlarda grup üyelerine birer kâğıt kalem verilir. Uygulayıcı tarafından ilişki ağını doğru yansıtacağı düşünülen ölçüt veya ölçütler belirlenir. Örneğin bu ölçütler "birlikte çalışmayı / birlikte seyahat etmeyi / birlikte yeni bir proje hazırlamayı tercih ettiği kişiler olabilir. Grup üyelerinden, bu ölçütleri düşünerek tercih ettiği üç-beş üyenin adını listelemesi istenir. Gruptaki üyelerin karşılıklı tercih durumlarına dayanılarak her bir üyenin sosyometrik değeri belirlenir. Bu statüler her bir üyenin grup üyelerince tercih edilme düzeylerini ortaya koymaktadır (Moreno 1963). Dökmen (2004) grup üyelerinin sosyometrik değeri (seçilme durumlarını) ortaya çıkarılabilmek için katılımcıların tercih sıralamalarına bağlı olarak puanlanmaları gerektiğini belirtmiştir. Bu puanlamada üyenin kaç kişi tarafından tercih edildiği kadar kaçınıcı rıradada tercih edildiğini de önemlidir. Örneğin beş kişi tarafından ilk sırada tercih edilmiş bir üyenin sosyometrik değeri $5 \times 5 = 25$ olarak hesaplanacaktır. Benzer biçimde altı kişi tarafından ikinci sırada tercih edilen üyenin sosyometrik değeri $6 \times 4 = 24$ olacaktır (Dökmen, 2004). Moreno (1963) sosyometrinin ikinci aşamasının bu seçimlerin motivasyonunu ortaya çıkarmak olduğunu belirtmiştir. Bu motivasyonların ve seçim derecelendirmelerinin bir arada analiz edilmesi önemine vurgu yapmıştır (Moreno, 1963). Dökmen'e (2004) göre sosyometri, grup üyeleri arasında ilişkilerin niteliği hakkında gözlem yapılarak elde edilen bilgiden daha zengin bilgi sunan bir kaynaktır.

Arslantürk (2001), örgütün sosyometrik ölçümlerle ortaya çıkarılan ilişki ağı ile bürokratik özelliklere bağlı olarak geliştirilen iş bölümü arasındaki farklılığın büyük olmasının örgüt çalışanları arasında çatışmalara neden olabileceğini belirtmiştir. Bu bakımdan örgütün sosyometrik ilişki ağı, örgütsel ilişkilerin anlaşılmasında ve iş bölümünün yapılmasında kullanılabilecek önemli bir bilgi kaynağıdır.

İnformal lider ile sosyometride en yüksek seçilme puanına sahip olan grubun popüler üyesi önemli benzerliklere sahiptir. Bu nedenle sosyometri tekniği, eğitim örgütlerindeki informal liderlerin araştırılmasında kullanılabilecek bir yöntemdir. Sosyometri tekniğinin uygulanmasıyla eş zamanlı olarak katılımcılarla yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan bir görüşme formu uygulanmıştır. Berg (2001) yarı yapılandırılmış görüşme sürecinde görüşmecinin görüşme öncesinde belirlediği soruları her bir katılımcıya sistematik ve tutarlı bir şekilde yönelttiğini belirtmektedir. Görüşme sırasında katılımcıların demografik bilgilerinin yanında, bu okulda görev yaptıkları süre boyunca yaşadıkları güçlüklerde veya kararsızlık durumlarında destek aldıkları, fikirlerini takip ettikleri kişilerin kimler olduğu sorulmuştur. Bu görüşmelerle, lider özellikleri ile öne çıkan kişilerin kimler olduğu, hangi gerekçelerle bu kişilerin öne çıktıkları hakkında bilgi edinilmeye çalışılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmacılar tarafından önceden bilgilendirilen öğretmen ve yöneticilerle, okulda, ders saatleri dışında yapılan bire bir görüşmeler sırasında katılımcılardan Sosyometri Tekniği uygu-



lanmıştır. Katılımcılardan “okul dışında gerçekleştirilecek bir projede veya okulda yapılacak bir çalışmaya okuldan kimlerle katılmayı tercih ederdiniz” sorusunu düşünerek okuldaki üç kişinin adını, önem sıralarını da dikkate alarak yazmaları istenmiştir. İkinci aşamada ise yarı yapılandırılmış görüşme ortamlarında katılımcıların tercihlerinde etkili olan nedenleri belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Bu sorularla katılımcıların tercih ettikleri kişilerin hangi özelliklerinin tercihlerin oluşmasında etkili olduğu ve örgütsel karar süreçlerinde örgütte hangi çalışandan etkilendikleri sorulmuştur. Bu sorularla sosyometrik olarak popüler olduğu belirlenen kişinin okuldaki öğretmen ve yöneticilerin kararları üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu yolla, sosyometrik olarak en çok tercih puanına sahip olmayla liderlik ilişkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Görüşmeler katılımcıların iznine bağlı olarak kayıt altına alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bilgiler ile sosyometri sonuçları tutarlılık açısından incelenmiş araştırmannın bu yolla güvenilirlik ve geçerliliğinin artırılması amaçlanmıştır.

Bulgular

Bu çalışma, okulda görev yapan öğretmenlerden kimlerin informal liderler olarak ortaya çıktıklarını ve bu liderlerin hangi özellikleri nedeni ile okullarında informal lider özelliği kazandıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Okullarda öğretmenler ve yöneticiler tarafından tercih edilen popüler kişilerin özelliklerine ilişkin bulgular

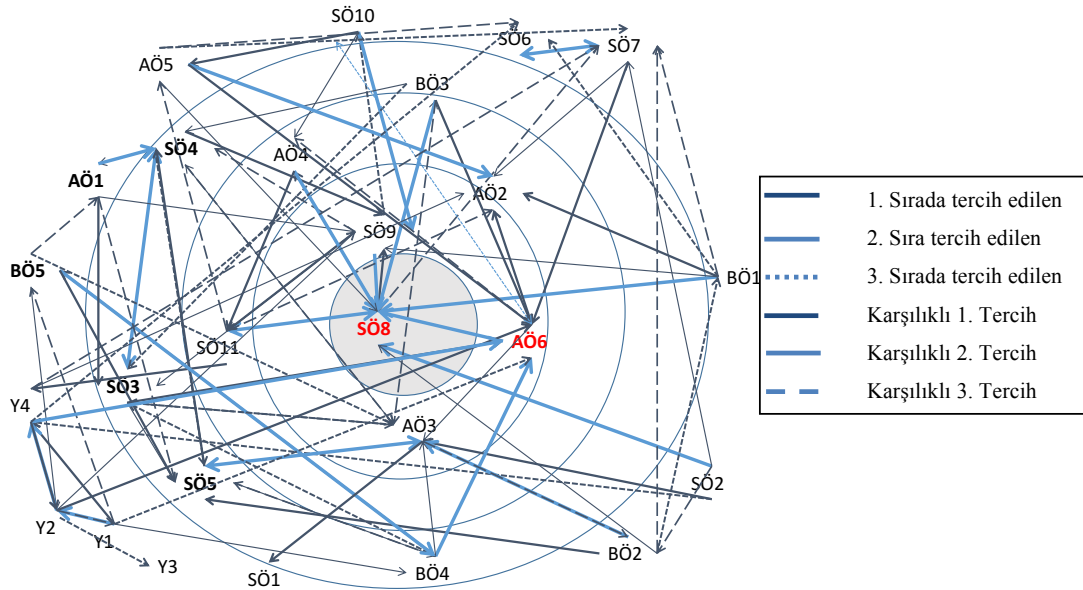
Tablo 2 okuldaki öğretmenlerin kararlarında etkili olan öğretmenleri ve bu öğretmenlerin sosyometrik değer düzeylerini göstermektedir.

Kod	1. Sırada Tercih Edilme (f)	2. Sırada Tercih Edilme (f)	3. Sırada Tercih Edilme (f)	Sosyometrik Değer Puanı (f x seçilme sırası)
SÖ1	0	1	0	2
SÖ2	0	0	0	0
SÖ3	1	1	1	6
SÖ4	2	1	2	10
SÖ5	1	2	1	8
SÖ6	1	0	0	3
SÖ7	0	0	1	1
SÖ8	7	0	2	23
SÖ9	1	2	4	11
SÖ10	0	0	0	0
SÖ11	1	2	0	7
BÖ1	0	0	0	0
BÖ2	0	0	0	0
BÖ3	0	0	1	1
BÖ4	1	0	2	5
BÖ5	0	1	0	2
AÖ1	0	0	1	1
AÖ2	1	2	2	9
AÖ3	2	1	1	9
AÖ4	0	0	1	1
AÖ5	0	1	1	3
AÖ6	2	5	1	16
Y1	0	0	0	0
Y2	1	1	1	6
Y3	0	0	0	0
Y4	1	2	0	7

Tablo. 1 Sosyometrik Değer Tablosu



Sosyometrik Değer: Bu değer grup üyesinin diğer grup üyeleri tarafından seçilme frekansı ve seçilme sırasının çarpımı sonucunda ortaya çıkmaktadır (Esin, 1986; 25). Sosyometrik değer tablosunda (Tablo 2) okuldaki yönetici ve öğretmenlerin, okuldaki diğer çalışanlar tarafından tercih edilme frekansı ve seçilme sıralamasına göre oluşturulmuştur. Her bir katılımcı tercihlerini birden üçe kadar sıralamış, liste bu sıralamaya göre oluşturulmuştur. Sosyometrik değer puanı ise tercih derecelerinin sırasıyla 3, 2, 1 katsayıları ile çarpımı sonucu elde edilen puanı göstermektedir. Buna göre, SÖ8 yedi kişi tarafından birinci sırada, iki kişi tarafından üçüncü sırada tercih edilmiş ve seçilme puanı 23'tür. AÖ6'yı ikisi birinci sıra, beşi ikinci sıra biri üçüncü sıra olmak üzere toplam sekiz kişi tercih etmiştir. Sosyometrik değer puanı 16'dır. SÖ9'u tercih eden yedi katılımcıdan biri birinci sırada, ikisi ikinci sırada, dördü üçüncü sırada tercih etmişlerdir. SÖ9'un sosyometrik değer puanı 11 olarak hesaplanmıştır. SÖ4'ün sosyometrik değer puanı 10; AÖ2' ve AÖ3'ün sosyometrik değer puanı dokuz olarak hesaplanmıştır. Buna göre grupta diğer üyeler tarafından daha fazla sayıda ve daha yüksek derecelerde tercih edilen katılımcı SÖ8 olarak belirlenmiştir. Aşağıda Şekil 2 sosyometri tekniği uygulaması sonucunda, okuldaki öğretmen ve yöneticilerin tercihleri ve tercih sıralamaları doğrultusunda ortaya çıkan grup sosyogramını göstermektedir. Esin (1986) sosyogramı grup üyelerinin tercihleriyle ortaya çıkan ilişki ağının çizimi olarak tanımlanmaktadır.



Şekil 2: Okul sosyometrik ilişki ağını gösteren sosyogram tablosu

Şekil 2'de görüldüğü gibi okulda branş veya cinsiyet bağlamında bir gruplaşma söz konusu değildir. Yöneticiler okulun genel öğretmen ilişkilerinin dışında olmalarına karşılık sosyometrik değeri en yüksek olan SÖ8 öğretmen grubunun merkezinde öğretmenlerin büyük bir kısmı ile ilişkili bulunmuştur. Yöneticilerden herhangi birinin, sosyometrik değeri en yüksek olan SÖ8'e tercihlerinde yer vermemiş olmaları dikkat çekici bulunmuştur. Ayrıca yöneticiler büyük oranda birbirlerine tercihlerinin ilk sıralarında yermişler okuldaki farklı branş, cinsiyet, çalışması süresi olan pek çok öğretmen tarafından da seçilmemişlerdir. Öğretmenlerin okulda çalışma sürelerinin tercih edilmeleri ile büyük oranda ilişkili olmadığı görülmektedir. SÖ6, SÖ7, SÖ10, SÖ11, Y1, BÖ1, BÖ3 uzun yıllardır okulda çalışıyor olmalarına karşılık gruptaki seçilme puanlarının düşük olduğu görülmektedir.

Aşağıda Tablo 3 sosyometrik puanı en yüksek olan SÖ8'i tercih edenlerin tercihlerinde etkili olan faktörlere ilişkin bulguları içermektedir. Yapılan betimsel analizde bu özelliklerin kişisel ve mesleki olmak üzere iki kategoride yoğunlaştığı görülmüştür. Buna göre aşağıda görüşmelerdeki kişisel ve mesleki özelliklere ilişkin doğrudan ifadelere yer verilmiştir.

Özelliği Belirten	Belirtilen Özellikler	Doğrudan İfade
SÖ2	Adaletlidir, Olaylara geniş bir perspektiften bakar Sorunlara takılıp kalmaz ve kin tutmaz. Objektiftir. Sevilen biri. Eleştirileri gerçekçidir, bu eleştirilerini kesin ve net biçimde söyler, Yıkıcı olmadan sorunu çözmeye yönelik ifadeleri kullanır,	Arkadaşı da olsa eleştirilecek konuları gerçekçi biçimde eleştiriyor olması da benim için saygı değer bir davranıştır.
SÖ9	Uzun zamandır arkadaşım,	Evrak işlerini sevmez onu bu konuda iteklemek gerekiyor, rahatına düşkündür.
SÖ11	Birbirimize benzeriz, Çalışması rahat ve keyiflidir. Biz onunla 8 yıldır tanışıyoruz. Özelde de arkadaşımıdır. Onu iyi tanırım. Çalışılabilir uyumlu biridir.	Aile dostuyuz. Benim düğünüme, nişanıma gelmiştir. Köyüme gelip benimle incir toplamıştır. Y4 karşılıklı ilişkilerde biraz ketum Bunun yönetici olmasından kaynaklandığını düşünüyorum. SÖ8 daha esprilidir.
BÖ1	Sakin ve sabırlıdır. Birbirimizi uzun zamandır, çok iyi tanırız. Okul dışında da zaman geçirdiğimiz olur. Bana her konuda destek olmuştur. Özel yaşamımla ilgili konularda da bilgi sahibidir. Sevmediğim tarafları da var, mesela çok fazla tek başına takılıyor. İnsanlarla ilişki kurmuyor olmasını sevmiyorum. Çok iyi sır saklar.	Benim, bu uzmanlık alanında yeterice bilgi sahibi olamamış olmamı önemseyerek, öğrencinin eğitimi için gerekli olan bilgiyi benimle paylaşır. Babama gelip kan verdiği bile oldu. Bana kızdığında bile beni düşündüğünü bilirim. Bazen açık sözlülükle beni eleştirdiği de olmuştur.
BÖ2	Belirtmemiş	
BÖ3	Kendimi yanında daha güvende ve rahat hissederim	Onunla derslerin nasıl geçtiğini anlamıyorum, çok keyiflidir.
AÖ4	Çözüm odaklıdır, Sakin ve dingin yapılıdır. Küçük şeyleri büyütmez, Ciddidir.	Beş yıldır tanışıyoruz, okul dışında da ilişkimizin iyi olduğu bir arkadaşımıdır
AÖ5	Dürüsttür, Düşündüğünü net biçimde ortaya koyar, Yakın ilişki kurabilir ve mesafeli durabilir.	Kişilik özelliklerimiz benzer olduğu için iyi anlaşırız,

Tercihlerinizde kişilerin hangi özellikleri etkili olmuştur?

Tablo 3. Sosyometrik Tercihleri Etkileyen Kişisel Özellikleri



Tablo 3'te görüldüğü gibi katılımcıların dördü SÖ8'İ uzun zamandır tanıdıkları, ikisi eleştirile-rini net ve kesin biçimde ifade etmesi, ikisi sorun çözme becerileri, ikisi rahat ve keyifli çalışılan biri olması, ikisi sabırlı ve sakin olması nedeni ile tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Sorunlara takılıp kalmaması ve çözüme yönelik hareket etmesinin de tercihlerde etkili olduğu görülmektedir. Bunun yanında Y2, kendisinin bir yönetici olarak SÖ8'in ne yapacağını önceden kestiremediğini bu nedenle öğretmenler toplantısı gibi toplu görüşme durumlarında yönetimi zora sokacak ifadeleri nedeni ile rahatsız olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Y2, SÖ8'in, baskın bir kişiliğe sahip olduğunu belirtmektedir. Y4, SÖ8'in çevresini etkileme becerisine sahip olduğunu, SÖ8'le yaşadıkları sorunların yönetici öğretmen çatışmasına dayandığını belirtmektedir. Şekil 2'den de hatırlanacağı gibi yöneticiler tercihlerinde SÖ8'e yer vermemişlerdir.

Buna göre, adaletli, olaylara geniş perspektiften bakma, objektif ve gerçekçi olma, sakin ve sabırlı olma, iyi sır saklama, çözüme odaklı olma, dürüst olma gibi kişilik özellikleri nedeni ile okuldaki öğretmenler tarafından tercih edilmiştir.

Özelliği belirten	Belirtilen özellikler	Doğruda İfadeler
SÖ2	Profesyoneldir. İşle ilgili orijinal yöntemler geliştirme,	Geliştirdiği kendine özgü tatlı sert yöntem var. İşe yaradığını görüyorum.
SÖ9	Çalışma tarzını iyi bilirim. Görev paylaşımı, araştırma süreci vb konularda iş birliğine oldukça açıklık, Çalışkanlık. İş ertelememe, Sorumluluk alma, Disiplinli.	Çok bilgili olmasa da kendinde olanı doğru verir. Mesleki becerileri çok üst seviyede olmasa da birlikte bir iş yapmaktan keyif alıyorum
SÖ11	Çalışması rahat ve keyifli. Evrak işlerini sevmez. Resmi prosedürleri sevmez. Şekilden çok uygulamayı sever.	
BÖ1	Öğrencilerine zamanında müdahale etmede çok profesyoneldir. Teknik becerileri çok iyi düzeydedir.	Çok kitap okumaz ama teknolojiyi çok iyi kullanıyor.
BÖ2	Sorunlara çok çabuk çözüm bulabilir, Teknik konularda çok beceriklidir.	
BÖ3	Onunla ders işlemek daha keyiflidir.	
AÖ4	Pratik düşündür.	
AÖ5	Öğretmenlik yaklaşımı benim öğretmenlik anlayışına daha uygundur.	

Tercihlerinizde kişilerin hangi özellikleri etkili olmuştur?

Tablo 4. Sosyometrik Tercihleri Etkileyen Mesleki Özellikler

Tablo 4.'de görüldüğü gibi SÖ8'i ikişer katılımcı profesyonel, orijinal fikirler geliştiren, çalışması keyifli, teknik becerilere sahip, pratik düşündüğü için tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca Y2, SÖ8'in kendisinden istenilen işi yaptığını ve okulu zora sokmadığını, öğretmenlik bece-



rileri açısından üstün niteliklere sahip olduğunu ifade etmektedir. Görüldüğü gibi informal lider, çalışılması rahat ve profesyonel tutumlara sahip olması, iş sırasında ortaya çıkan sorunlara hızlı çözümler bulabilmesi, pratik düşünme becerilerine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır.

Okullardaki öğretmen ve yöneticiler popüler kişileri seçme gerekçelerine ilişkin bulgular

Tablo 5 okuldaki öğretmenlerin okulla ilgili alınacak kararlarda veya okulda yaşanan herhangi bir sorun durumunda kimlerin görüşlerinden etkilendiklerini veya okulda kimlerin daha doğru kararlar alabilecek becerilere sahip olduğuna ilişkin görüşlerini içermektedir.

Soru	Özelliği Belirten	Kararlarında Etkilenen	Etkileme Nedenleri	Doğru İfadeler
Örgütte ilgili önemli bir karar alındığında veya yeterince bilgi sahibi olmadığınız bir durumda kararınızı netleştirmek için kimlerin söyledikleri ve yaptıklarını önemsersiniz? Neden?	SÖ2	SÖ8	Yanlı düşünen biri değildir	Doğruyu söylemek çok fedakarlık gerektirdiği halde bunu tercih etmesi nedeni ile ayrı bir saygı duyuyorum
	SÖ3	SÖ4	Sakin ve kontrollüdür	
	SÖ4	SÖ3 SÖ9	Olaylara gerçekçi bakabilir, Duygusallığa kapılmaz Profesyonelce düşünür	
	SÖ8	SÖ11 SÖ9		Kendi fikrim varsa iki arkadaşım farklı bir şey de savunsalar onlarla hareket etmeyi tercih etmem. Onları da karşıma alma pahasına kendi düşüncelerimi ortaya koyarım. İkisi arasında fikir ayrılığı varsa çoğunluğun ne dediğine bakarım.
	SÖ9	SÖ8	Öğrencileri ve okulu tanır	Öğrencilerle ilgili konularda SÖ8'in ne dediğini dikkate alırım çünkü o gerçekten ilgileniyor çocuklarla ve sorunun ne olduğunu kolayca kavrayabiliyor.
	SÖ10	SÖ9	Objektif karar alır Duygusal davranmaz Soğukkanlı kalmayı başarır	Benimle konuşurken beni geçiştirmez, eğer bir sorun aktarmışsam mutlaka anlamaya çalışır ve önemser.
	SÖ11	Y4 SÖ8	Y4 branşı ve yöneticilik deneyimi nedeni ile olaylara bütüncül bakabilir, SÖ8 işleri kolaylaştırır, Pratik düşünür, Yapıcı düşünür.	Çok kitap okumaz ama teknolojiyi çok iyi kullanıyor.
	BÖ1	SÖ8	Olaylara çok yönlü bakar, Kritik durumlarda doğru pozisyon alır, Açık sözlüdür,	Eğer bir konuyu yeterince anlamamışsa aklına yatmadıysa kesinlikle onaylamaz. Gerekirse herkesi karşısına alarak kendi fikrini ortaya koyar. Bazen yöneticileri de karşısına aldığı olur.
	BÖ2	SÖ8	Objektiftir, Olayları kişiselleştirmez,	Doğruya doğru eğriye eğri der.

Tablo 5. Öğretmen ve Yöneticilerin İnfomal Lideri Seçme Gerekçelerine İlişkin Bulgular

BÖ3	SÖ8 AÖ6	Benimle paralel düşünür	
BÖ5	BÖ4		Daha çok karar verirken kendimi dinlerim.
AÖ1	SÖ3	Meslek deneyimi ve hayat tecrübesi fazladır, içtendir,	Aynı zamanda sosyal bağlarımız da daha fazla. Okulda yaşadığımız sorunları paylaşabiliyoruz.
AÖ3	SÖ8	Kararlarım da benim gibi olan insanlar etkilidir,	Birini seviyor olmam, çok fazla zaman geçiriyor olmam, kararlarım da etkili olması anlamına gelmez. Ben mantık çerçevesinde bakarım. Kişisel olarak ilişkilerimiz çok yakın olmasa da onun doğru karar verebildiğini görüyorum.
AÖ4	SÖ8	Sorunun içinde boğulmadan dışarıdan bakmayı başarabilir.	Belli bir konuda tartışmalar uzar, herkes birçok şey söyler, çoğu zaman kafalar karışır. SÖ8 bekler, her şeyin yeterince açık hale geldiği bir durumda doğru ve kapsamlı bir bakış açısı geliştirir.
AÖ5	AÖ2	Benimle aynı branşta, Sorunlara benzer biçimde bakarız,	
AÖ6	SÖ8 AÖ2	SÖ8 doğrudur, Jüshündüğü neyse onu söyler, kimseyi yanıltmaz, Özü sözü birdir, Duygusal değildir, Olayları doğru değerlendirir, Sorunları kişiselleştirmez, AÖ2 kurallara uygun davranır, kendi çıkarlarını öne çıkarmaz,	Geçmiş deneyimlerim de gösterdi ki bana olaylara her zaman mantıklı bakmayı başarmaktadır.
Y1	Y4		Daha doğru kararlar verebileceğine inanırım.
Y2	Y4	Analitik düşünür, Yeniliklere açıktır, Konuyu ciddiyetle ele alır,	
Y4		Tek başıma karar veririm, Hiçbir öğretmen konulara benim kadar bütüncül bakamaz,	

Tablo 5'te görüldüğü gibi branş, iş deneyimi ve cinsiyetleri farklı dokuzu öğretmen SÖ8'in kararlarında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu katılımcılardan yedisi SÖ8'i sosyometrik tercihlerinde birinci sırada, biri üçüncü sırada tercih etmiştir. BÖ2 sosyometrik tercihlerinde SÖ8'i 3. sırada seçtiği, AÖ3 ise sosyometrik tercihlerinde SÖ8'e yer vermediği halde kararlarında SÖ8'den etkilendiğini belirtmiştir. Katılımcılardan dördü objektif ve çok yönlü düşündüğü için, ikisi açık



sözlü olduğu için, diğerleri ise pratik düşündüğü, sorunları kişiselleştirmedeği ve okulu tanıdığı için SÖ8'in kararlarına önem verdiklerini belirtmişlerdir. Yöneticilerin kararsızlık süreçlerinde daha çok birbirlerini takip ettikleri bunun yanında SÖ8'in kararlarına daha şüphe ile yaklaşıtları anlaşılmaktadır. Bir yönetici, SÖ8 için “zeki ve kabiliyetli biri ancak davranışlarının öngörülemez olması nedeni ile” mesafeli bir tutum içerisinde olduğunu belirtmektedir.

Yöneticilerden ikisi, iş deneyimi ve bürokratik işleyişe önem vermesi nedeni ile AÖ6'yı tercih ettiklerini ve kararlarını verirken bu öğretmeni dikkate almalarında öğretmenin bürokratik yapıyla uyumlu özelliklerinin etkili olduğunu ifade etmektedirler.

Buna göre informal liderin, karar verme süreçlerinde objektif kalabilmesi, sakin ve kontrolü olabilmesi, işleri kolaylaştırması, pratik ve yapıcı düşünmesi, olaylara objektif ve çok yönlü bakması, okuldaki öğretmenlerle benzer özelliklere sahip olması, soğukkanlı olması, doğrucu olması nedeni ile daha fazla tercih edildiği ve okuldaki öğretmenlerin kararlarında etkili olabildiği görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Yapılan çalışmada katılımcıların sosyometrik tercihlerinde, meslektaşlarının kişisel ve mesleki özelliklerini dikkate aldıkları görülmektedir. Pozolotin, Torskiy, Kostyrya ve Chesnokova (2010:117) zeki kişilerin, (Zemke ve Zemke (2008) başarılı kişilerin informal liderler olarak ortaya çıktıklarını belirtmektedir. Araştırmada okuldaki öğretmenler, informal liderin mesleki becerilerinden övgü ile söz etmektedirler. Pielstick (2000), informal liderin mesai arkadaşlarına zaman ayırdığını, iletişim becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu ve diğerlerinin ihtiyaçlarını önemsendiğini belirtmektedir. Bu nedenle kişilerin mesleki donanımları, iletişim becerileri informal liderler olarak ortaya çıkmalarında etkili olmaktadır. Araştırmada Pozolotin, Torskiy, v.d.'ın (2010) belirttiğinin aksine hizmet süresi ve iş yeterliliğinden çok kişilik özelliklerinin informal liderlikte belirleyici olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık Zemke ve Zemke (2008); Cattell ve Stice (1954) çalışmalarına paralel biçimde teknik beceriler ile yaratıcı çözümler bulmanın informal liderin belirlenmesinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma, sosyometrik değer puanı en yüksek olan katılımcının aynı zamanda grup üyelerinin kararları üzerinde de etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Peters ve O'Connor (2001) informal liderin örgütteki karar süreçlerinde oldukça etkili olduğu ortaya koymuştur. Pozolotin, Torskiy, v.d. (2010) informal liderin etkilediği grupla iş birliği içinde; örgütün değer, rol ve normlarını, iş görenlerin davranışlarını değiştirme gücüne sahip olduğunu belirtmektedir. Bu durum sosyometri ile ortaya çıkarılan popüler kişinin, informal liderlik gücüne sahip olduğunu, etkilediği takipçileri ile birlikte örgütsel kararlarda önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bunun yanında araştırma bulguları yöneticilerin karar süreçlerinde yalnızca diğer yöneticilerden etkilendiklerini belirtmişlerdir.

Araştırma yöneticilerin sosyometrik tercihlerinde kendi aralarında gruplaştıklarını, informal liderden daha düşük bir sosyometrik değere sahip olduklarını, okuldaki sosyometrik ağ içinde informal lider kadar etkili olmadıklarını ortaya koymaktadır. Kornblum ve Smith (2008: 141) informal liderlerin buldukları örgütte iletişimin merkezi haline geleceklerini belirtmektedir. Araştırmanın bir başka dikkat çekici sonucu okulun yöneticilerinin, informal liderle sosyometrik bağ kurmamış olmalarıdır. Yöneticilerin okuldaki informal lideri bir rakip olarak görmeleri, bu kişilerin örgüt içinde yönetimle mesafeli olmasına, örgütsel etkililiği ve uzlaşmayı sağlamada kendisinden yeterince yararlanılamamasına sebep olacaktır. Krueger (2013)'in belirttiği gibi yöneticiler, informal liderin örgütsel kararlardaki etkisini karar süreçlerinde kullanmaya yönelik



stratejiler geliştirmelidirler. Araştırma, informal liderin Levine (1949)'in belirttiğinin aksine Stin-cell ve Baghurst (2014) ile Pielstick (2000)'in bulgularına paralel biçimde yönetici olmayı düşündüğünü ortaya koymaktadır. Bu durum informal liderlerin kendilerini yöneticinin alternatifi olarak gördüklerini göstermektedir. Çalışma sonucunda yöneticilerin formal lideri, Pozolotin, Torskiy vd.,'nin (2010) negatif informal lider tanımıyla uyumlu biçimde betimlemelerine karşılık öğretmenler büyük oranda okulun etkililiğinde informal liderin önemli katkılar sunduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırma yöneticilerin, informal ilişki ağında yeterince etkili olamadıklarından, örgütün sosyal dinamiklerini harekete geçirebilmede yetersiz bir pozisyon geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Pozition, Torskyvd (2010: 117) örgütteki sosyal yapıyı harekete geçirebilmek için informal liderlerle ilişki kurmanın önemine vurgu yapmaktadır. Bu bakımdan, araştırmada informal lider ile yöneticiler arasındaki mesafeli ilişki biçiminin örgütün yönetimini güçleştirici bir faktör olduğu düşünülmektedir. Yukl (2018), yetki gücüne sahip olan yöneticilerin, örgüt iş görenlerinin değerlendirmelerine daha az önem verdiklerini belirtmektedir. Bunun yanında Ibarra ve Andrews (1993) örgütün ilişki ağlarında merkezi konumda olan kişilerin daha fazla sosyal desteğe sahip olduklarını belirtmektedir. Buna göre, yöneticilerin ilişkilerini bürokratik temelde yürütmelerinin ve öğretmenlerle profesyonel katkıları çerçevesinde ilişki kurmalarının, çalışanlarla sosyal mesafeyi arttıran bir rol oynadığı düşünülmektedir. Buna karşılık, informal liderin ortaya çıkmasında Levine (1949)'in belirttiği gibi güçlü ve yakın arkadaşlık kurmanın, bürokratik yapının dışına çıkarak ilişkilerin ön plana çıkarılmasının, keyifli bir çalışma anlayışına sahip olmanın, mesai arkadaşlarının özel yaşamlarına kayıtsız kalmamanın, Cattell ve Stice (1954; Alnt. Lawson, 2006) belirttiği gibi duruma özgü pratik çözüm öneriler geliştirmenin takipçilerin kararlarını etkilemede önemli rol oynadığı göze çarpmaktadır. Bu kapsamda, örgütlerde sosyal ağlarda etkili olan kişilerin hem örgütsel ilişkilerde hem de karar süreçlerinde etkili oldukları anlaşılmaktadır. Bunun yanında örgütte mesleki ve kişisel yetkinlikleri doğrultusunda ve ilişkiler temelinde yükselen informal liderler ile yeterince bağ kuramamış olmalarının yöneticilerin örgütteki yönetim ve karar alma süreçlerinde etkili olamamaları sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Öneriler

Sosyometri tekniği ile yapılacak araştırmalarda, katılımcıların birlikte birbirlerini tanıyacakları bir zaman geçirmiş olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca katılımcılara uygulanacak sosyometrik ölçütlerin çalışılan alana özgü biçimde geliştirilmesinin ve çeşitlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Okullarda yöneticilerin informal yapıyı kontrol edebilmeleri ve örgütsel amaçlar çerçevesinde harekete geçirebilmelerinde informal liderlerin farkında olmanın etkili olacağı düşünülmektedir.

Eğitim örgütlerinde informal liderlerin etkilerini belirlemeye yönelik daha geniş bir örneklemde çalışmanın bu alandaki belirsizliği ortadan kaldırmaya katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışma, örgütlerde yöneticilerin bürokratik güçlerine karşılık sosyal yapıyı harekete geçirmede informal liderler kadar etkili olmadıklarını ortaya koymaktadır. Bu dinamğin farklı okul türlerinde de incelenmesi, bu okul türlerinde informal liderlerin belirlenmesinin yöneticilerin informal yapıyı harekete geçirmede hangi becerilerini geliştirmeleri gerektiği veya öğretmenlere nasıl yaklaşmaları gerektiği ile ilgili önemli katkılar sağlayacaktır.



Kaynaklar

- Akkalkan, H. (2009). *Ankara ili Çankaya ilçesinde okul büyüklüğünün öğrencilerin akademik başarısı, okula devamı ve disiplini ile ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Arslantürk, Z. (2001). *Sosyal Bilimciler İçin Araştırma Metod ve Teknikleri*. İstanbul: Çamlıca Yayınları
- Aytaçlı, B. (2012). Durum Çalışmasına Ayrıntılı Bir Bakış *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), ss. 1-9.
- Bass, B. M. (1990). *Bass and Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications (3rd ed.)*. New York: Free Press.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*, New York: Harper&Row.
- Cattell, R. B., Stice, G. F. (1954). Four Formulae for Selecting Leaders on the Basis of Personality. *Human Relations*, no. 7(4), pp. 493-507.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among five approaches (2nd ed.)*. USA: SAGE Publications
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pagem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2004). *Sosyometri ve Psikodrama*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Esin, A. (1986). *Genel Sosyometriye Giriş*. İstanbul: Alaş
- Hoy, W. K., Miskel, C. G. (2005). *Eğitim Yönetimi Teori Araştırma Uygulama*. Ankara: Nobel Yayınları
- Ibarra, H., ve Andrews, S. B. (1993). Power, social influence, and sense making: Effects of network centrality and proximity on employee perceptions. *Administrative Science Quarterly*, no. 38, pp. 277-303.
- Katz, D., ve Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*, (2nd ed.) New York: John Wiley
- Kornblum, W., Smith C. D. (2008). *Sociology in a Changing World*. Belmont-USA: Thomson Higher Education ISBN-13: 978-0-495-09635-1
- Krueger, D. L. (2013). Informal leaders and cultural change. *American Nurse Today*, 8(8). Retrieved from <https://www.americannursetoday.com/>
- Lawson, T. D. (2016). *Informal leadership: A study of the impact of leadership on patient satisfaction in hospitals* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest LLC. (10154845).
- Levine, S. (1949). An approach to constructive leadership. *Journal of Social Issues*, no. 5(1), pp. 46-53.
- Mcshane, S. L., Glinow, M. A. V. (2016). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Yayınları
- Moreno, J. L. (1963). *Sosyometrinin Temelleri*. İstanbul: İstanbul Matbaası Yayınevi
- Neubert, M. (1998). A functional-based model informal leadership perceptions in intact work teams. (Doctoral Dissertation Ph.D.), The University of Iowa, pp. 2
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership Theory and Practice*. SAGE Publications
- Ornstein, A. C., Lunenburg, F. C. (2013). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık
- Peters, L. H. ve O'Connor, E. J. (2001). Informal leadership support: An often Overlooked competitive advantage. *Physician Executive*, no. 27(3)
- Pielstick, D. C. (2000). Formal vs. Informal Leading: A Comparative Analysis. *Working Paper Series*, no. 4., pp. 2-4
- Pozolotin L., Torskiy, V., Kostyrya, E., Chesnokova, M. (2010). The role of formal and informal leadership in the shipcrew. Ukraine, *Odessa National Maritime Academy The 13th Annual General Assembly of the IAMU*



- Robbins, S., P., Judge, T. A. (2017). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Nobel Yayınları
- Sanchez-Cortes, D., Aran, O., Mast, M. ve Gatica-Perez, D. (2012). Identifying Emergent Leadership in Small Groups using Nonverbal Communicative Cues. *IEEE Transactions on Multimedia* no. 14(3), pp. 816-832
- Sparrowe, R. T., Liden, R. G., Wayne, S. J., and Kraimer, M. L. (2001). Social Networks and the Performance of Individuals and Groups. *Academy of Management Journal*, no. 44 (2), pp. 316-325.
- Stincelli, E, Baghurst, T. D. M. (2014). A Grounded Theory Exploration of Informal Leadership Qualities as Perceived by Employees and Managers in Small Organizations. *International Journal of Business Management and Economic Research*, no. 5(1)
- Şatıroğlu, A. (1999). J Moreno ve Sosyometri Üzerine. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3(5), s. 111-126
- Wolff, S.B., Pescosolido, A.T. and Druskat, V.U. (2002). Emotional intelligence as the basis of leadership emergence in self-managing teams. *The Leadership Quarterly*, no. 13, pp. 505-22.
- Yıldırım, A., Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yukl, G. (2018). *Örgütlerde Liderlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in Organizations*. Seventh global edition, Pearson, Upper Saddle River, NJ.
- Zemke, D., Zemke, S. (2008). Identifying roles and behaviors of informal leaders on student design teams. *American Society for Engineering Education*. pp. 1-13



Özgün Makale

Eğitim Sistemini Etkileyen Değişimlerin Kaos Teorisi Bağlamında İncelenmesi: Yükseköğretim Kurumlarına Giriş Sınavlarındaki Değişikliklerin Yarattığı Kelebek Etkisi*

Analyze of Changes Affecting Education
System in The Context of Chaos Theory
Butterfly Effect Caused by The Changes of
University Examination System

Şenay NARTGÜN¹
Didem ÇELİK YILMAZ²

Öz

Her değişim sancılı bir süreci de beraberinde getirmekte ve bu değişimle birlikte düzensizlik, karmaşa beklentileri oluşmaktadır. 2017-2018 eğitim öğretim yılında yapılan yüksek öğretime giriş sınav sistemi değişikliğinin özeld e öğrenciler genelde ise Türk eğitim sisteminin geleceğ inde etkileri olacağını söylemek mümkündür. Kaos Kuramı, Kaos Yönetimi ve kelebek etkisinin anlaşılmasının bu karmaşık sürecin doğru yönetilmesinde yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı yükseköğretim kurumlarına giriş sınavındaki değişikliğ e yönelik öğretmen görüşlerinin kaos teorisi bağlamında incelenmesi ve muhtemel sorunların çözümüne ışık tutacak yönetim faaliyetlerinin ortaya konulmasıdır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Düzce-Akçakoca ilçesinde görev yapan ve amaçlı örneklem yöntemiyle seçilen 20 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre okullarda yaşanan kaotik sürecin öğrenciler, öğretmenler, okullar ve toplum için ileride olumsuz neticeler verebileceğini belirten öğretmenler uzun vadeli planlamaların yapılması gerektiğini ve değişim sürecinde ani değişikliklerden kaçınarak paydaşların görüşlerinin alınmasının önemini belirtmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Kaos Kuramı, kelebek etkisi, sınav sistemi, değişim

* Makale başvuru tarihi: 12.03.2021. Makale kabul tarihi: 25.04.2021.

¹ Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. nartgun_s@ibu.edu.tr ORCID: 0000-0002-5405-1655.

² Doktora Öğrencisi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, didemcelikyilmaz@gmail.com ORCID: 0000-0002-3187-4216.



Abstract

Each change comes with a painful, irregular, and complex process. It is possible to say that the last change of university examination system in 2017-2018 will have also some effects. Chaos Theory, Chaos Management and butterfly effect are thought to be helpful for the proper management of this complex process. The aim of the study is to examine the views of teachers about the change in university exam system in the context of chaos theory and to reveal the management activities that will shed light on the possible problems. According to the findings of the research using qualitative research model, it was stated that the immediate and unplanned changes in the examination system caused serious disorders at schools, negatively affected all the stakeholders of schools in many aspects and that the chaotic process could have a bigger and possibly more negative effect in the future. To minimize these effects, the participant teachers stated that sudden changes should be avoided when making long-term plans and the opinions of stakeholders should be consulted.

Keywords: Chaos theory, butterfly effect, exam system, change

Giris

Evren, dünya, insan ve yaşam üzerine bilinen ve öğrenilenler arttıkça söz konusu düzenin içindeki belirsizlikler kendisini daha fazla hissettirmektedir. Kesin yargılara varmanın zorluğu, geleceğe yönelik doğru öngörülerin kısıtlılığı insanın dünyaya bakış açısını değiştirmekte ve yeni ihtiyaçlar doğurmaktadır. İnsan keşfettikçe bilinenlerin azlığı onu şüphe etmeye sevk etmekte ve bu şüpheyi yok etmek için daha çok araştırılmasına neden olmaktadır. Bu araştırmaların artması ise teknolojinin de gelişmesine katkı sağlamaktadır. Modern yaşamın gelişimini ve kolaylaşmasını sağlayan teknoloji, toplumları değiştirip bilginin gücünü ve değerini artırırken kendi karmaşasını/kaosunu da beraberinde getirmektedir (Dereli vd., 2006, s. 23). Dogmatik inançlardan bilimin aydınlığına kavuşan insan zihni, bu karmaşanın çekiciliğini fark etmekte ve rastgele gibi görünen her olayda gerçek sebepleri aramaya başlamaktadır. Kaos teorisi 20. Yüzyıldan itibaren her türlü bilimsel yaklaşımı yeniden düşündüren bir devrim olarak düşünülebilir. Kaos teorisinin postmodern sosyal bilimlerin temelini teşkil ettiği düşünülmektedir ve örgütlerin karmaşık sistemlerinde var olan ilişkilerin doğrusallıktan uzak olduğunu, beklenmedik sonuçlar ortaya koyan bu teori gelecek olayların öngörülemediği süreçler yaratan bir mekanizmaya işaret eder (Tetenbaum, 1998, s. 21). Örgütlerde, yönetsel süreçler ve sistem yaklaşımı açısından ele alındığında bu süreç ve sistemdeki herhangi bir dengesizlik veya aksaklık, kısa ya da uzun vadede olumsuz etkilere sebep olabilecektir (Töremen, 2000, s. 204).

Eğitim örgütlerinin de karmaşa ve kaostan fazlaca etkilendiği göz önünde bulundurulduğunda eğitim süreçlerine bakış açısının kaotik yaklaşımla yeniden değerlendirilmesi gerekli görülebilir. Zira temel malzemesi ve amacı insan olan eğitim kurumları sosyal yaşamın tüm karmaşasından beslenmekte ve hatta bu karmaşayı da yaratabilmektedir. Bu bağlamda eğitim örgütlerinde meydana gelen ve ilk başta önemsiz veya küçük bir olayın bile etkilerinin öngörülenden çok daha fazla olabileceği söylenebilir.

Türkiye’de her yıl yüzbinlerce öğrencinin yükseköğretime geçiş sınavlarına girdiği ve bu sınav hazırlık sürecinin öğrenci, okul ve veliler açısından büyük önem taşıdığı bilinen bir gerçektir. Bu denli önemli ve etki alanı geniş bir sınava yönelik yapılan değişikliklerin de sürecin paydaşları için büyük değişiklikler getireceği söylenebilir. Bu değişim sürecinin kaos teorisi ve kelebek etkisi yaklaşımı ile değerlendirilmesinin bundan sonraki değişim süreçleri için rehber olabileceği düşünülmektedir.



Kaos

Yeni bilim olarak ifade edilen ve hem sosyal hem de fen bilimlerinde önemli paradigma değişiklerine yol açan kavramlardan en önemlileri Görelilik, Kuantum, Kaos ve Karmaşıklık teorileridir (Yaşar & Özdemir, 2016, s. 1). 19. yüzyılda hâkim olan determinizm ve olasılık teorileri, 20. Yüzyılın başlarında önce kuantum teorisi ve Newton'un hareket yasalarına uyan basit sistemlerde bile bir adım sonrasının tahmin edilemeyeceğini ortaya koyan kaos teorisi ile sorgulanmaya başlandı (Koçak, 2000, s. 2). Ortaya çıkan paradigma değişikliğinin bir boyutu olan kaos teorisinde, doğada var olan ve doğada olagelen olaylara ilişkin kaotik bir yapının ve interaktif bir yapı içinde olan bir nedensellik (indeterminizm) ve krizin olduğu sa-vunulmaktadır. Bu durum düzenli ve saat gibi işleyen bir yapısı olduğu zannedilen doğanın, aslında düzen-sizliklerin düzenine sahip olduğu şeklinde kaos teorisi ile ifade edilmektedir (Gleick, 1995, s. 50). Süreçte olacakları önceden belirleme durumu olarak ifade edilen deterministik yaklaşımın (Ufuktepe, 2006, s. 48) aksine kaos teorisi bunun imkansızlığını iddia etmektedir. Zira doğrusal olmayan (*nonlinear*) sistemlerde analitik çözümler yoktur; başlangıç koşulları net olarak belirlenemez ve bu koşullarda olabilecek küçük değişiklikler sonuçta çok büyük farklar yaratabilir (Karaçay, 2004, s. 6). Sistemi etkileyen olaylar ve süreçler arttıkça karmaşa artar ve sistemi doğrusallıktan uzaklaştırır.

Yaşantımızın her anında karşılaştığımız en sıradan ve birbiri ile ilişkisiz görünen olaylara, karmaşa olarak algıladığımız düzensiz, rastlantısal olduğu düşünülen hareketlere yönelik bakış açısı değiştiğinde ortaya çıkan resimde muazzam bir bütünlük, ahenk ve düzen görülmektedir ki bu farklılaşan bakış açısı klasik bilimden kaosa geçişi nitelemektedir (Öge, 2005, s. 286). Düzenlilikten belirsizliğe, iyiden kötüye doğru uzanan bağ ve olasılıkların olumlu-olumsuz sonuçlarının bir döngü içerisinde erimesi kaos olarak ifade edilir (Bülbül, 2007, s. 35). Düzenin tek alternatifi olarak düşünülen kaos (Akmansoy, 2012, s. 12) için kullanılan diğer kelimeler tutarsızlık, uyumsuzluk, bağdaşmazlık, mantıksızlık, irrasyonellik ve karmaşadır. Kaosun temeli, olayların rastlantılarla meydana gelmesi değil, kesin olarak açıklanabilir amaçların oluşturduğu etkilerin önceden tahmin edilememesidir (Turan, 2008, s.1).

Kaos teorisini 19. Yüzyılın sonlarında ilk ortaya atan Fransız matematikçi Jules Henri Poincare "Bilim ve Yöntemler" isimli çalışmasında, çok değişkenli sistemlerle kesin çözümler bulunamayacağını, üretilecek sonsuz çözümlerle sistemlerin sürebilen hareketli bir durum alacağını ve bunun da sistemlerde geleceğin resminin çizilmesine imkân tanıyacağını öngörür (Akt.Öge, 2005, s. 286). Öngörüdeki kısıtlılığa dikkat çeken Poincare olayın başlangıç şartlarının küçük bir hareket anlamına gelse bile nihai sonuçta büyük farklar yaratabileceğini söylemektedir.

Başlangıç durumundaki şartlara hassas bağlılık kavramına göre bir sürecin başlangıcındaki tüm etkenler bir araya gelerek bütüncül ve net olarak hesaplanamayan bir sonucu meydana getirir. Bu hesaplanamazlık kaos teorisinin çıkış noktasını oluşturmaktadır. Ancak ortaya çıkan belirsizlik rastlantıdan çok daha fazlasıdır. Sadece insan algısı tüm etkenleri bir bütün ve hatasız olarak hesaplama gücüne sahip değildir. Bu durum da deterministik yaklaşıma eleştiri getirmektedir. Poincare insan gözünden kaçan çok küçük bir nedeni görmezden gelebileceğini, bunun etkisinin olacağını ve bu durumun tesadüf olarak algılanacağını belirtmiştir (Akmansoy, 2012, s. 13). Söz konusu yaklaşım 1960'larda Edward Lorenz'in meteoroloji çalışmaları sırasında keşfettiği ve adına kelebek etkisi dediği kavramla bilim dünyasında çığır açmıştır. Kaos kuramının temelini oluşturan, Lorenz'in şans eseri fark ettiği ve klasik bilim anlayışına yeni bir soluk getirmesiyle önemi artan kelebek etkisi, Brezilya'da bir kelebeğin kanat çırpmasıyla havada oluşacak dalgaların dünyanın bir diğer ucunda bir müddet sonra kasırgaya neden olması olarak tanımlanmaktadır (Bülbül, 2007, s. 24). Bu çıkarım bilimin ve yaşamın her alanında kabul görmüş ve genel geçer kavramların yeniden sorgulanmasını sağlamıştır.

Dünyanın dengesini değiştiren hareketler incelendiğinde; bugünün toplumsal düzeninin, kaos teorisinin başlangıç duru-munda var olan hassas bağımlılık (kelebek etkisi) ilkesiyle açıklanabileceği söylenebilir. Kaosun toplumsal yaşamda sıklıkla karşılaşılan bir fenomen olduğu söylenebilir. Örneğin; Kuzey Afrika ve Ortadoğu'da yaşanan karmaşa ve istikrarsız duru-munun fitili, Arap Baharı denilen ve Tunus'taki işsiz bir üniversite öğrencisinin kendisini yakmasıyla ateş-lenmiştir. 1915 de Çanakkale Savaşı'nda Nusret mayın gemisi tek başına boğazı denizden geçmeye çalışan büyük donanmaya ağır bir hasar vermiş ve savaşın seyrini değiştirmiştir. Bu savaşta beklediği desteği alamayan Rusya'da da savaşın etkisi olarak başlayan Ekim devrimi bu duruma örnek verilebilir (Biçici, 2016, s. 33). Günlük hayatta bilinçsizce atılan herhangi bir adım başlangıçtaki halinden oldukça farklı sonuçları doğurabilmektedir. Kelebek etkisi bireysel, örgütsel ve toplumsal boyutlarda kendisini sıklıkla hissettiren önemli bir kavram olarak ifade edilebilir. Kaos teorisi ciddi bir dönüt mekanizmasına sahiptir ve bu mekanizma ile her basamakta elde edilen çıktı bir sonraki adım için dönüt olacaktır (Yeşilorman, 2006, s. 80). Bu dönüt sistemi başlangıçtaki olayların olası etki alanını açıklamaktadır.

Kaos teorisinin önemli boyutlarından birisi de olaylar arasındaki ilişkilerin düzensizliği anlamına gelen doğrusal olmama (non-linearity) durumudur. Doğadaki tüm olay ve olguları doğrusal düzlemde açıklanamadığı gibi tamamen dinamik yapıya sahip sosyal ilişkilerde, örgütlerde ve toplumlarda da bu doğrusallığı bulmak mümkün değildir (Yeşilorman, 2006, s. 83). Kompleks sistemlerin temelinde kompleks sebepler bulunur (Gleick, 1995, s. 16) ve bu sebeplerin kontrol altında tutulması çok kolay değildir. Doğrusal sistemler, kontrol altında tutulan davranışların incelenmesi için iyi bir araç iken karmaşık toplumsal yapılarda doğal süreçleri incelemek için doğrusal olmayan modellerin kullanılmasının daha uygun olduğu düşünülmektedir (Altun, 2001, s. 456).

Yönetim ve Kaos

Bilimde olduğu gibi gerçek hayatta da bir takım zincirleme olaylarla küçük değişiklikleri büyütüp problem haline getiren bir kriz noktasının olduğu varsayılır. Kaos ise, işte bu noktaların her yerde oldukları anlamına gelmektedir (Öge, 2005, s. 288). Sermayenin küreselleşmesi, teknolojik gelişmeler, nüfus patlamaları, göç ve yoksulluk sorunları gibi dünyanın başa çıkmak zorunda olduğu onlarca problemin geleneksel yöntemlerle ve politik müdahalelerle çözülemeyeceği açıktır. Bu nedenle kaos her geçen gün sosyal bilimlerde yer alan bilim dallarında hızla yaygınlaşmaktadır (Farazmand, 2003, s. 339). Zira söz konusu sorunların çözümü için genişletilmiş bakış açısına, tutarlı öngörülere ve gelecekteki ziyade şu anın doğru planlamasının gelecek olaylara etkisini anlamaya ihtiyaç vardır.

Klasik yönetim düşüncesi Newton'un fizik kuramını temel alan mekanik yönetim anlayışına dayalı olduğundan örgütlerin parçalardan oluştuğu ve bu parçaların hareketine merkezi otorite kurallarının hâkim olduğu bir anlayışa dayanmaktaydı. Newton'un bilim anlayışına göre dünya, mekanik bir sistemden ibaret olup bozulunca problemlili parçanın çıkarılıp tamir edilebileceği bir saat gibi tasarlanmıştır. Bu makine hakkında olası tüm bilgiye sahip olunabileceği, gelecek sorunların öngörülebileceği doğrusal bir değişim süreci vardır ve bu değişime insan etki edemekte, her zaman her yerde geçerli olan evrensel yasalar işlemektedir (Mutlu & Sakınç, 2006, s. 3). Ancak sosyal örgütler dinamik bir yapıya sahiptir ve bu dinamik yapı karmaşık süreçleri de beraberinde getirmektedir. Örgütün sosyal yapısı ve hareketleri hakkında bütüncül bilgiye sahip olunacağını düşünmek yanıltıcı olabilir. Zira sosyal bilimlerin ve dolayısıyla sosyal düşüncenin her zaman doğrusal ilerlemediği ve karmaşıklıktan beslendiği söylenebilir.



Zamanla örgütsel süreçlerde kullanılan klasik bilimin ürünü olan yönetim araçları artık iş göremez hale gelmiştir. Öngörülemeyen bir gelecek için örgütlerde planlama anlamsız iş yükünü artırır, kontrol süreçleri ise dinamik sistemi yavaşlatır hale gelmiştir. Bu örgütler kaos eşiği adı verilen düzen ile düzensizlik arasında bir yerde varlığını sürdürmekte ve çalışmaktadır (Yaşar & Özdemir, 2016, s. 2). 1980'li yıllardan itibaren toplumsal yaşamın her alanında hissedilen değişimler ile birlikte örgütlerin yönetim anlayışları da farklı arayışlar ortaya çıkmış; verimlilik, kar ve etkililik gibi hedeflerin arasına sosyal sorumluluk, çevreye duyarlılık ve temel insan haklarına uygunluk gibi amaçlar da girmiştir. Sonuç olarak örgütler çok daha karmaşık bir yapı kazandığı için yönetim süreçleri de aynı derecede karmaşıklığa sürüklenmiştir ki bu da karmaşanın yönetilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur (Mutlu & Sakıncı, 2006, s. 9). Geleneksel sosyal bilimler karmaşık, belirsiz problem ve durumlarla baş etmede yetersiz kaldığından yeni bilim olarak kabul edilen kuantum, kaos ve karmaşıklık teorileri yönetim alanına yeni metaforlar sunmaktadır (Yaşar & Özdemir, 2016, s. 1). Teknoloji ve bilimin sosyal hayat üzerindeki etkileri güncel sorunlar oluşturmakta ve bu sorunlara çözüm yeni bakış açıları gerekli kılmaktadır. Sosyal sistemlerin geçirdiği evrim süreci onu değiştirmekte ve sistemin öğrenmesini sağlamaktadır (Töremen, 2000, s. 203).

Kaotik yönetim yaklaşımına göre yönetim süreçlerinde dış etkilerin zorlamasından ziyade kendiliğinden işleyiş esastır (Mutlu & Sakıncı, 2006, s. 9). Ancak çağdaş yaşantılar göstermiştir ki dünya, olaylar ve insanların yapısı bu denli otomatikleşmemiştir. Değişim kendine has ve çevresindeki her şeyle farklı bir etkileşim içinde seyrini sürdürmektedir. Düzeni katı kurallara bağlı hiyerarşik bir sistem olarak görmek onun uygulanabilirliğini kısıtlamakta iken öte yandan düzensizliğin ve karmaşanın bütünüyle kabulü de mümkün görünmemektedir (Kamacı, 2010, s. 11). İkisi arasındaki denge, çağdaş yaşam için kaotik öğelerin farkındalığı ile düzensizlikten bir düzen çıkarmak önemlidir.

Kaos kuramı doğa bilimlerindeki araştırmaları temel aldığından yönetim gibi sosyal bilimler alanlarında uygulanması zor görülse de (Ruelle, 1994, s. 77) birçok niteliksel özelliği ile kaos, başlangıç koşullarına hassas bağlılık, zamanın geri dönüşsüzlüğü ve kaotik örgütlenme gibi özellikleriyle yönetim bilimine katkı sağlamaktadır (Mutlu, 2006, s. 5). Kaotik yönetim anlayışı toplumun yönetsel yapısını merkezîyetçilikten uzak ve hiyerarşik olmayan, kendi kendini düzenleyen sistemler olarak tanımlamaktadır (Mutlu, 2006, s. 7). Örgütsel yapıda kaosun yokluğunu ispat etmek mümkün değilken varlığını belirlemek oldukça kolaydır (Tetenbaum, 1998, s. 22). Karmaşa ve belirsizlikle karşı karşıya kalan örgütler kendi kendini organize etme ve yeni düzen kurma arayışına girerler (Ruelle, 1994, s. 81). Örgütlerdeki ortaya çıkan kaotik durumları tasnif etmek çoklukları ve öngörülemeyen oluşlarıyla ilgilidir ve bu kaosun yönetilmesinde en kritik nokta bireysel araçlar, zaman ve motivasyon yönetimidir. Kaosun yıpratıcı psikolojik etkilerinin yönetilmesi çok önemlidir (Dereli vd., 2006, s. 26). Açıkalın (1998, s. 1), örgütlerde kaosun yönetilmesinin önemini vurgularken "Postacı kapıyı iki kere çalar, birincisi kaostur. İkincisi, yöneticilerin karmaşayı yönetme becerisine bağlıdır" demektedir. Zira kaos ile oluşan düzensizlikteki düzeni ve ahengi bulabilmek, yaratabilmek yönetsel beceri ve yaratıcılık gerektirmektedir. Örgütlerin kaotik ortamlar olduğunu gösteren özellikler şöyle sıralanabilir (Thietart & Forgues, 1995, s. 25):

- 1- Karşılıklı hareket eden güçlerin bir arada olması sebebiyle örgütler potansiyel olarak kaotiktir.
- 2- Örgütsel stabiliteden kaosa geçiş bir değişim sürecidir.
- 3- Örgütler kaotik ortama girdiklerinde küçük değişimlerin uzun vadedeki sonuçları öngörülemeyecek derecede büyüktür.

- 4- Kaos örgütsel yapıda özüksenecek yeni düzenin oluşmasını sağlamaktadır.
- 5- Gerçekleşen kaotik durumlar farklı örgütlerde farklı sonuçlar doğuracaktır.

Örgütlerin bu kaos ortamlarını yönetecek nitelikte liderlerin varlığı önemlidir. 21. Yüzyıl yöneticilerinin temel rollerini Tetenbaum (1998) 5 başlık altında özetlemiştir: a- değişimin yönetimi (Newton'un sanayi dünyasından kaosu bilgi dünyasına geçiş), b- zorluklara karşı esnek olma becerisi oluşturmak, c- durağan olmayan bir yapı kurmak, d- düzeni ve düzensizliği, bugünü ve yarını yönetmek, e- öğrenen örgütler kurmak ve bu özelliği kalıcı kılmak.

Örgütler kaotik süreçlerin içine girdikçe boyutu değişkenlik gösteren sorunlar veya krizlerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu bağlamda örgütün hedeflerine ulaşabilmesi için var olan krizin tanınması, çözüm bulunması ve müdahale edilmesi büyük önem taşımakta ve bu görev başta yöneticiler olmak üzere tüm örgüt paydaşlarına ait olmaktadır.

Kriz Yönetimi

Kriz, örgütü ve yöneticiyi sıkıntıya sokan, doğru, tam ve güncel bilginin toplanamaması sağlıklı iletişim kurulamaması, haberleşme engellerinin giderilmemesi, sonuçta örgütsel ve yönetsel faaliyetlerin yeterince yerine getirilmemesi (Tutar, 2000, s. 15); bir örgütün üst düzey hedeflerini tehdit eden bazen de örgütün yaşamını tehlikeye sokan ve ivedi tepki gösterilmesini gerektiren; örgütün kriz öngörme ve önleme mekanizmalarının yetersiz kaldığı gerilim yaratan bir durumdur (Can, 1999, s. 312; Demirtaş, 2000, s. 354). Krizin dinamikleri, zaman içerisinde boyutu ve karmaşıklığı artan olayların bir sonucu olarak kaotik sistemlerin süreçlerine benzerlik göstermektedir. Kaos teorisi kriz yönetiminde sonuçları yönetmek yerine olacakların olmasını sağlayarak sonraki süreçte ortama uyum sağlamayı önerir (Soydaş, 2012, s. 661).

Bir örgütte ortaya çıkan krizle birlikte yaşanması muhtemel süreçler kriz uyarılarının algılanması ve hareketsizlik, kriz dönemi, çözülme dönemi olarak sıralanmaktadır (Can, 1999, s. 314). Çözüm aşamasında örgüt krize etkili bir müdahalede bulunamaz ise örgütün etkisizleşmesi, amaçlarını gerçekleştiremez duruma düşmesi ve çözülmesi söz konusu olur. Belirsizliklerin yönetilemediği dönemlerde de krizler oluşmaktadır. Bilgi toplumunda örgütler, krizleri yönetmeye çalışarak krizlerle yaşamayı öğrenmek durumundadır. Çünkü kriz zamanları, yönetimlerin ciddi olarak test edildikleri anlardır (Turunç, 2008, s. 68). Sürecin son aşaması ise krizden ders çıkararak öğrenme durumudur. Kriz döneminde alınan karar, önlem ve uygulamaların gözden geçirilmesi ve sadece kendi örgütsel tecrübelerinden değil aynı zamanda diğer örgütlerin kriz tecrübelerinden de faydalanarak gelecek krizlere hazırlıklı olmak için birikim yapmak örgütsel anlamda hayatta kalmayı sağlamaktadır (Özdem, 2013, s. 374). Çağdaş dünyada artan risk ve çevresel etkenlerin yapısal değişimi örgütlerin varlığını düdürebilmesi için yöneticilere daha fazla sorumluluk yüklemektedir. Son dönemde yöneticiler rutin işlerinden ziyade olağanüstü olay veya krizlerde gösterdikleri performansları ile değerlendirilmektedir (Asunakutlu, Safran, & Tosun, 2003, s. 145). Başka bir deyişle yöneticilerin örgütte kaosu varlığını kabul etmesi, önlemleri alması, süreçte ve sonuçta doğru adımları atarak krizi atlattığı ve geleceğe yönelik dersler çıkarmasının gerekli olduğu ifade edilebilir.

Eğitimde Kaos

Toplumsal yapının içindeki örgütler sosyo-ekonomik değişimler ve bilimdeki hızlı gelişmeler nedeniyle içine girdikleri kaos ortamında krizlerle yüz yüze gelebilmektedirler (Aksu, 2009, s. 2346). Dinamik ve sosyal yapıları göz önünde bulundurulduğunda eğitim örgütlerinin de krizle karşılaşması sıklıkla muhtemeldir. Eğitim örgütü ve çevresi kaosu ortaya çıkarabilme potansiye-



line sahip iç ve dış güçlerin odağında olan toplumsal açık sistemlerdir (Kamacı, 2010, s. 30). Okul dışındaki çevrede yer alan hemen tüm örgütleri de etkileyen çevresel risk kaynakları dışında, doğrudan okul örgütü ile ilgili olarak görülebilecek çok sayıda risk kaynağı da bulunmaktadır. Bunlardan bir kısmı okul içinde ortaya çıkmakla birlikte, kısmen okulun müdahale alanı dışında da bulunabilmektedir (Aksoy & Aksoy, 2003, s. 39). Bir okulun örgütsel amacı okul gelişimini sağlamak ve bunu devam ettirmektir. Bu bağlamda olası her kriz ve kaos sürecinin bu gelişimi doğrudan etkileyeceği söylenebilir.

Eğitim, dinamik bir sistemdir. Öğrenme ve düşünme doğrusal olmayan süreçlerdir (Weichart, 2013, s. 38). En basit doğrusal olmayan sistemler bile çok zengin dinamik davranışlar içerebilirler (Akmansoy, 2012, s. 26). Öte yandan bir eğitim kurumunun başarılı olabilmesi, onun doğrusal değil, karmaşık geri bildirim ağlarına sahip olmasına bağlı görülmektedir. Geri bildirim, karmaşık davranışları ortaya çıkarabilmekte, neden ve sonuç arasında doğrudan bağlantılar dışındaki bağlantıların görülmesini sağlamaktadır (Kamacı, 2010, s. 12). Garmston ve Wellman'a (1995, s. 8) göre, okullar kendi içindeki dönütlerin etkisi altındadır. Bu dönütler, küçükken yankılanarak ve katlanarak artmaktadır. Böylece radikal değişimleri meydana getirmektedir. Bu sebeple hedeflenen sonuçlar için hali hazırdaki tepkilerin uzun vadeli etkilerinin düşünülmesi önem arz edebilir.

Kaos, eğitim için canlandırıcı bir unsurdur (Akmansoy, 2012, s. 26). Eğitimde kaosun bireylere önerdiği (Loree ve Stupka, 1993, s. 5); öğrenci başarılarının, eğitim çıktılarını geliştiren ve sıklıkla sonuçları istatistiksel olarak önemli olan değişik yaklaşımlarla artık kısa vadede değerlendirilmemesi gerektiğidir. Öğrenme kompleks bir girişimdir ve kaos teorisine göre öğretmenin ve öğrenmenin bazı bileşenleri anlaşılırken, öğrenenin etki altında kalıp kalmadığına dair daha birçok değişken vardır (Davis, Smith ve Leflore, 2008, s. 58).

Kaos teorisinin okul sistemindeki etkilerini inceleyen araştırmaların genel sonucu kelebek etkisinin okullarda ve okul sistemlerinde başlama eğiliminde olduğu şeklindedir. Araştırma sonuçlarına göre eğitim sistemleri ve kaos arasındaki ilişki şöyle özetlenmektedir (Baker, 1995, s. 38).:

- Okullar ve okul sistemleri, kompleks sistemlerin doğaları gereği doğrusal olmayan bir durum sergilerler. Kelebek etkisi, okullarda ve okul sisteminde görülür.
- Okul müdürleri, karar verme sürecinde birtakım olaylardan etkilenebilirler. Bu etkilenme, basit gibi görünen bir karar olup, sonuç itibarıyla çok büyük etkiye yol açabilen kararlar olabilir.
- Olaylar, dalgalar şeklinde etkiler yaratır. Bu etki okul sisteminin dışına kadar taşar.
- Okul müdürü ile ilgili birçok olay, olayların ortaya çıktığı andan itibaren okul ve okul sistemleri üzerinde olumlu veya olumsuz yankı yapar.
- Kelebek etkisi, okul sisteminin birçok işlevinde yukarıdan aşağıya doğru görülür.
- Daha esnek olan ve olaylara daha kolay uyum sağlayabilen okul müdürleri, bu olayların yankılanmalarının ve dalgalanmalarının üstesinden gelebilirler.
- Kelebek etkisi okullarda ve okul sistemlerinde başlama eğilimindedir.

Kaosun eğitim dünyasına önerisi; başarısız öğrencilerin elenmemesi gerektiğini, zamanla onlarda da sıçramalar görülebileceğidir. Kaos teorisi uzunca bir süreç sonunda elde edilen verilerin anlamlılık göstereceğini belirtir. O halde başarısız olduğu düşünülen öğrenciler de bir gün başarılı duruma gelebilirler (Loree & Stupka, 1993, s. 9). Bu durum kaos teorisi içinde eğitim süreçlerinin de doğrusal olmama kuralını doğrulamaktadır.

Eğitim örgütlerinde kriz ve kaos durumlarının ortaya çıkmasında en önemli nedenler arasında sıra dışı ve beklenmedik olaylar gösterilmektedir (Bilgin & Öznacar, 2017, s. 7382). Örgütsel süreç içindeki değişiklikler, birden fazla sebepten kaynaklanmakta ve doğrusal olmaktan çok



döngüsel bir özellik arz etmektedir. Kaos kuramına göre örgütteki her değişken, sistemin iç ve dış çevresinin yanı sıra bütünüyle de ilişki içindedir. Bu ilişkiler, çok yönlü; yatay, dikey, çapraz vs. her yöndedir (Koçel, 2007, akt. Kamacı, 2010, s. 32). Okul rutinini değiştiren etkenler arasında okul içinden bir öğrencinin sıradan görünen ufak bir hatası olabileceği gibi ansızın değişen bir yönetmelik de olabilir. Eğitim örgütlerinde kaotik süreçlerin doğru yöntemlerle yönetilmesinin yanısıra söz konusu süreçten olumlu dersler ve faydalar çıkarmanın da önemli olduğu söylenebilir.

Kaos teorisine göre olayı parçalara ayırarak gerçeği anlamaya çalışmak yerine, olayı daha yüksek boyutlardan bir bütün olarak görebilmek önemli ve gereklidir (Goldoff, 2007, s. 2018). Bütünü görebilmek örgütsel süreçlerde her zaman kolay olmayabilmektedir zira açık sistemler olan sosyal örgütlerin onları etkileyen faktör çokluğu bu durumu zorlaştırmaktadır. Kaos teorisi tam da bu noktada varlığını daha çok hissettirmektedir. Kaosun en önemli özelliklerinden olan belirsizlik kaotik süreçlerin yolunu açan etkenler arasındadır. Değişim ortamının belirsizlik, risk ve öngörülemez bir durum yaratması, yöneticinin alacağı kararların isabetliliğini etkilemekle (Bakioğlu & Demiral, 2013, s. 11) kalmamakta örgütün tüm paydaşlarında süreci yönetme konusunda gerilim yaratmaktadır. Belirsizlikten kaçınmak sürece fayda sağlamamakta aksine kaosu beslemektedir.

Neden sonuç ilişkisi “determinizm” olarak adlandırılan kesin ve öngörülebilir evren algısını açıklarken rastlantı ve kaos, belirsiz ve olasılıklara dayalı evren anlayışını ifade etmektedir. Eğitim ise sorunları önceden görebilmek ve yedek planlar yapabilmeyi gerektirir (Bülbül, 2007, s. 55). Bu bağlamda eğitim örgütlerinin kaosu en doğru yönetmesi beklenen dinamik sistemlerden olduğu ifade edilebilir. Muhakkak ki kaosu yönetebilmek yine insan eliyle olacaktır. Herhangi bir kaotik durumda okul paydaşlarının tepkisi, algısı, yönlendirme becerisi ve iletişim başarısı büyük fark yaratacak faktörler arasında görülebilir.

Türkiye’de Ortaöğretim Kurumlarından Yükseköğretime Geçiş Sistemleri

Eğitim kurumlarının öncelikli hedefinin toplumsal yapıya ve ihtiyaca yönelik nitelikli insan gücü yetiştirmek ve bu amaçla yapılan eğitim planlamalarının kısa vadeli değil uzun soluklu etkiler ve sonuçlar yaratır şekilde düzenlendiği söylenebilir. Söz konusu planlamalar yapılırken öğrencilerin eğitim kurumları arasındaki geçişlerini sağlamak için ölçme değerlendirme süreçlerine başvurulmaktadır.

Eğitim sistemi içinde sürekli bir sorun olarak yer alan ve zaman zaman değişikliklere uğrayan yükseköğretime geçiş sınav sistemi, özellikle lise öğrencileri ile ailelerini, öğretmenlerini ve okul yöneticilerini etkilemektedir (Kelecioğlu, 2002, s. 136). Üniversiteye giriş sınavı son yıllarda özellikle medya da konuya yoğun dikkat çekilmesiyle, 2 milyonu aşkın bir grup gencin başarılı olabilmek, bir yükseköğretim programını kazanarak eğitim almaya hak kazanmak adına yarıştığı, dolayısıyla toplumun büyük bir kesimini ilgilendiren konu olmuştur (Ekici, 2005, s. 82). Üniversiteye seçme ve yerleştirme amacıyla yapılan sınavların amacı, istenilen bölüm ya da programlara girmek isteyen adaylar içinden başarılı olma ihtimali en çok olanları seçmektir (Atav, Yılmaz, Yaman, & Soran, 2000, s. 36). Bu bağlamda açıkça ifade edilsin veya edilmesin, öğrencilerin üniversite giriş sınavlarında göstermiş oldukları başarı düzeyi, sınav öncesi eğitim öğretim sürecine doğrudan veya dolaylı olarak eklenmiş tüm kişi ve kurumların başarı veya başarısızlıklarının en somut göstergesi olarak algılanmaktadır (Köse, 1999, s. 52). Başka bir deyişle öğrencilerin başarılarını okulun başarısı olarak gören eğitim kurumları için de bu sınavların oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Oldukça genç ve yüksek potansiyelli bir nüfusa sahip olan Türkiye Cumhuriyeti’nin bu potansiyelinin verimli bir şekilde kullanılabilmesi için eğitim planlamalarının büyük önem arz ettiği



ifade edilebilir. Ancak Türk Eğitim sistemine yönelik pek çok eleştirinin hâkim olduğu günümüz şartları Türkiye’de eğitime bakış açısının gözden geçirilmesine ihtiyaç olduğu düşünülebilir. Eğitim sistemine dair ciddi eleştirilerden biri de eğitim uzun soluklu bir süreç olmasına rağmen, sürekli değiştirilen ve değişim çabalarının bitmek bilmez bir süreç haline dönüştürülmesi, toplumun tüm kesimlerini ve ülke geleceğini ilgilendiren bu tür kararların alınması eğitiminin bir yazboz tahtası olarak görülmesidir (Gündoğdu, Kızıldaş, & Çimen, 2010, s. 317).

Türk sisteminde kademeler arası geçişte eleme süreçleri, belirleyici bir öneme sahiptir. Eğitim kurumları arasında büyük statü farklılıklarının bulunması ve üst statüye sahip okullara (Nitelikli Liseler ve Proje okulları) ve sonrasında üniversiteye girişte yapılan merkezi sınavlar, belirleyici eleme mekanizmalarıdır (Külahoğlu, 2014). Bir üst eğitim kurumuna geçişte yıllardır uygulanmakta olan sistemlerde değişmeyen tek durumun sınavların öğrenci, veli ve okullar açısından önemi olduğu söylenebilir. Bu denli önem arz eden sınav sistemlerinin tarihçesini incelemenin değişimin hızını, yönünü ve sonuçlarını değerlendirmek açısından gerekli olduğu ifade edilebilir.

Ülkemizde yükseköğretime geçiş, 1974 yılından bu yana Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından merkezi sınavlarla yapılmaktadır (Dökmen, 1992; Kelecioğlu, 2002, s. 136). 1980 yılına kadar sınavlar tek aşamalı olarak yapılmıştır. 1981 yılından sonra ise sınav iki aşamalı olarak yapılmaya başlanmıştır. 1987 yılına kadar sınavın birinci aşaması Öğrenci Seçme Sınavı-ÖSS adı altında “seçme”, ikinci aşaması olan Öğrenci Yerleştirme Sınavı-ÖYS birinci aşamada seçilen adayları “yerleştirme” amacını taşımakta iken, 1987 yılından itibaren her iki sınav da hem seçme hem de yerleştirme amacına dönük olarak kullanılmaya başlanmıştır (Dökmen, 1992, s. 65). 1999 yılında sınav sisteminde gerçekleştirilen bir değişiklikte ÖYS kaldırılmış ve tüm yükseköğretim programlarına öğrenci seçme ve yerleştirme ÖSS ile yapılmaya başlanmıştır (Ekici, 2005, s. 82). 2010 yılına kadar bu şekilde uygulanan ÖSS sistemi, 2010 yılında yeniden değiştirilmiş ve 1998 yılı öncesinde uygulanan iki sınavlı sisteme geri dönmüştür. Sistemin, ilk basamağını Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı (YGS), ikinci basamağını ise Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) oluşturmuştur. Ancak 1998 yılından önce uygulanan sınav sisteminden farklı olarak ikinci sınav (LYS) alanlara göre 5 ayrı oturumdan meydana gelmiştir. (Dinç, Dere, & Koluman, 2014, s. 402). Söz konusu oturumlar farklı günlerde yapılmakta ve öğrencilere istedikleri alandan sınava girme hakkı verilmekteydi.

Yükseköğretime geçiş sınav sistemindeki son değişiklik 12 Ekim 2017 tarihinde yapıldı ve buna göre 2018-2019 eğitim yılında yapılacak yükseköğretime giriş sınavının yeni adı, Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) oldu. İki oturumdan oluşacak yeni sınav sisteminde, adayların muhakeme, akıl yürütme, mantıklı düşünme odaklı sözel ve sayısal becerileri, yani Türkçeyi doğru kullanma, okuma, anlama, kavrama ve dil hâkimiyetiyle temel matematiksel ilişkilerden yararlanmasının ölçülmesi amaçlanmaktadır. Aynı günde ve farklı oturumlarda yapılacak Temel Yetenek Testi (TYT) ve Alan Yeterlik Testi (AYT) sınavlarından alınacak puanların iki yıl geçerli olacağı belirtilmektedir (NTV , 2018). Yeni sınav sisteminin önemli değişikliklerinden birisini de ders bazında soru sayılarındaki düşüş oluşturmaktadır. Hem TYT’de hem de AYT’de öğrenciler özellikle fen bilimleri ve sosyal bilimler derslerinden geçmiş yıllara göre daha az soru ile karşılaşmış olacaktadırlar (ÖSYM, 2018).

2017-2018 eğitim öğretim yılının başında YGS ve LYS ye hazırlanacaklarını düşünen öğrenciler için sınav sisteminde yapılan ani ve köklü değişiklikler ile aynı süreçte ortaokullardan liselere geçişte de yapılacak olan benzer değişiklikler Türkiye’nin gündemine oturmuş ve ciddi yankılar bulmuştur. Değişiklik sürecine hazırlıksız yakalanan öğrenciler, öğretmenler ve okullar için karmaşık bir dönem başlamış olup ortaya çıkan kaotik durumun daha büyük krizlere dönüşmesini engellemek için okullara ciddi iş düşmektedir. Söz konusu değişikliğin önce bireysel olarak öğ-

renci ve öğretmen tutum ve davranışlarında ardından da ülkenin eğitim sisteminde ve toplumsal yapısında önemli değişiklikler oluşturacağı düşünülmektedir.

Söz konusu değişimlerin öğrenci, öğretmen, veli, okul ve toplumsal boyutta etkileri olacağı söylenebilir. Eğitim sistemini etkilemesi beklenen bu plansız ve ani değişimin bireysel ve toplumsal boyutta kaos yaratacağı düşünülebilir. Sadece lise son sınıf öğrencilerini ilgilendiren bir konu gibi görünmesine rağmen yaratacağı dalgalanmaların kelebek etkisi şeklinde yayılacağı ön görülebilir. Karmaşa ve krize oldukça açık olan eğitim örgütlerinin ve aynı şekilde toplumsal yapının söz konusu sınav sistemi değişikliği ile olası sorunlara hazırlıklı olması gerekebilir. Bu araştırma ile kaos teorisinin ve kelebek etkisinin eğitimdeki yansımalarını görmek ve bu doğrultuda hem disiplinlerarası bir yaklaşımla sosyal bilimlere, toplumsal yapıya ve örgütlere derinden ve farklı bir perspektifle bakmanın faydalı olacağı düşünülebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, eğitim sistemini etkileyen değişimlerin kaos teorisi bağlamında incelenmesi ve üniversite sınav sistemindeki değişikliğe yönelik öğretmen görüşlerine başvurarak süreçte oluşacak aksaklıklara ışık tutabilmektir.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma modellerinden durum çalışmasıdır. Durum çalışması modeli, araştırmacının gerçek yaşamla, güncel bir durumla ya da belli bir zaman dilimi içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlara ilişkin çoklu bilgi kaynakları kullanılarak detaylı ve derinlemesine bilgi toplanmasına imkân tanıyan, bir durum betimlemesi ya da durum temalarının yapıldığı nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2016, s. 185).

Çalışma Grubu

Nitel çalışmalarda tüm evrene ulaşmak ve onlarla tek tek görüşmek mümkün olmadığı için konuya en uygun görüşleri verebilecekler arasından katılımcılar seçilir. Bu çalışmada da katılımcıların seçiminde amaçlı örneklem kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme araştırmacının hedef kitlesinin özelliklerini belirleyip bu özelliklere sahip katılımcılarla, araştırma sonuçlarının evrene doğrudan genellemek yerine araştırılan durumu derinlemesine betimlemeyi ve bunları anlamayı sağlamaktadır (Ekiz, 2013, s. 170). Bu araştırmanın çalışma grubunu Düzce ili Akçakoca ilçesinde liselerde görev yapan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenler seçilirken uygulamadan doğrudan etkilenecek Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin alınmasının önemli olduğu düşünülmüştür. Katılan öğretmenlerin 11'i erkek, 9'u kadın; 12'si sözel 8'i sayısal ders öğretmeni olup katılımcı öğretmenlerin tamamının mesleki kıdemi 10 yıldan fazladır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Eğitim sistemini etkileyen değişimlere yönelik öğretmenlerin görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde ilgili literatür taranarak kavramsal çerçeve doğrultusunda sorular oluşturmuş, iç geçerliliğinin sağlanabilmesi için uzman görüşlerine başvurulmuş ve bu görüşler doğrultusunda düzenlenerek son şekli verilen sorular katılımcılara sunulmuştur. Gönüllü öğretmenler form aracılığıyla toplanan veriler betimsel ve içerik analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz yaklaşımında görüşmeleri doğru ve çarpıcı bir biçimde yansıtmak için doğrudan alıntılar sıklıkla kullanılır. Bu alıntılar doğrultusunda yorumlar, neden sonuç ilişkileri incelenerek varı-



lan sonuçlar paylaşılır. İçerik analizinde ise elde edilen verilerin birbirine benzer olanları belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmesi ve anlaşılır halde yorumlanması söz konusudur (Yıldırım & Şimşek, 2013). Katılımcı öğretmenlerin görüşleri çözümlenirken, etik olarak kimlikleri belli olmaması için öğretmenlere T1, T2 ... şeklinde kodlamalar yapılarak gösterilmiştir. Öğretmenlerin ortak görüşleri tablolarda görüş sıklıkları doğrultusunda oluşturulan temalar altında gösterilmiş, ayrıca doğrudan görüşlerine yer verilerek oluşturulan kodlar desteklenmiştir. Oluşturulan tablolarda bir katılımcı birden fazla görüş belirttiği için toplam görüş alınmamıştır. Öğretmenlere yöneltilen sorulardan bir kısmı benzer konularda benzer sonuçlar verdiği için analizleri birlikte yapılmıştır. Elde edilen veriler araştırmacıların her ikisi tarafından da analiz edilmiştir. Verilerin geçerliğini incelemek için analiz sonuçları karşılaştırılmış ve görüş birliğine varılmıştır. Söz konusu görüş birliği oranını hesaplamak için “Görüş Birliği / (Görüş Birliği +Görüş Ayrılığı) *100” formülünü kullanmış, katılımcı öğretmen görüşlerine yönelik analizlerde %98 oranında görüş birliğine ulaşılmıştır. Bu oran, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir (Miles & Huberman, 1994). Geriye kalan %2’lik kısımda için ise veriler birlikte değerlendirilerek bir mutabakata varılmıştır. Görüşme formunda öğretmenlere şu sorular sorulmuştur:

- 1- Ortaöğretimden Yükseköğretime geçiş sürecinde öğrencilerin tabi olacakları sınav sisteminde” yaşadığınız belirsizlik durumlarına örnek verebilir misiniz?
- 2- Söz konusu belirsizliğin sizin üzerinizdeki etkileri nelerdir?
- 3- Belirsizlik durumlarının öğrenciler üzerinde etkileri nelerdir?
- 4- Türkiye’de bir üst eğitim kurumuna geçiş amacıyla yapılan sınav sistemleri hakkında neler düşünüyorsunuz?
- 5- Bu seneye kadar YGS ve LYS süreçlerini nasıl yürütmektediriniz? Sizin için olumlu ve/veya olumsuz yönleri nelerdir?
- 6- Sınav sisteminin değişmesine yönelik haberler çıktığında okulda yaşadığınız süreci anlatır mısınız? (Öğrenciler ve kendi açısından)
- 7- Değişim sebebiyle ortaya çıkan durumları (Öğrenci/öğretmen/yönetici açısından ortaya çıkan) nasıl yönetmektesiniz? Ne tür önlemler alıyorsunuz?
- 8- Söz konusu değişimin sonuçlarına dair öngörüleriniz nelerdir?
- 9- Bu değişimin öğrencilere, okullara ve toplumsal yapıya etkileri neler olacaktır?
- 10- Sınav sisteminde yapılan değişikliğin olumsuz etkiler getireceğini düşünüyorsanız bunları yok etmek için önerileriniz nelerdir?

Bulgular

Türkiye’de bir üst eğitim kurumuna geçiş amacıyla sınavların geneline yönelik algı

	Öğretmen görüşü	n
Olumlu Yönler	Türkiye’de sınavın yapılması şart	19
	Plansız, düzensiz ve değişken	15
Olumsuz Yönler	Sınavlar okul dersleri ile ilişkili değil	7
	Bilimsel ölçme değerlendirme kriterlerinden uzak	7
	Planlama öğretmen, öğrenci ve uzmanların fikri olmaksızın yapılıyor	4

Tablo 1. Sınav Sistemi Değişikliği Öncesi Yapılan Sınavlara Yönelik Öğretmen Görüşleri



Tablo 1’de katılımcı öğretmenlerin Türkiye’de yapılan merkezi sınavların geneline yönelik görüşlerine başvurulmuş ve elde edilen bulgular olumlu ve olumsuz olmak üzere 2 alt temada incelenmiştir. Öğretmenlerin 1 tanesi hariç tamamı Türkiye’de bir üst eğitim kurumuna geçiş için sınavın şart olduğunu savunmuş; bu savunmayı yapmayan T17 ise “zorunlu eğitimle birlikte sınav yapmak bir çelişkidir. Zoraki sistem içerisinde duran öğrenci için sınav ölçücü olmaktan çok uzaktır. Eğitim sürecinde var olan ve gerecekten günlük hayatta kullanabileceği birçok becerinin sıfır sınavda çıkmıyor diye önemsenmediğini ve böylece derslerin boşa gittiğini ve kalıcı izli davranış değişikliğinin ortaya çıkmadığını düşünüyorum” diyerek sınav sistemine eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmıştır. T8 sınavsız geçişin olamayacağını ifade ederek sınav sistemlerinin sabit, belirleyici ve uzman bakış açılarından çok uzak olduğunu söylemektedir. T7 “her geçen gün daha iyiye gitmesi beklenen ya da gereken sınav sürecinin bilimden uzaklaşarak deneme tahtasına dönüştüğünü görmek üzücü ve geleceğe dair inançları sorgulamayı gerektirir hale geldiğini düşünüyorum” ifadesiyle sınav sisteminde yapılan sürekli değişikliklerin bireysel ve toplumsal bazda olumsuz etkileri olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin Yükseköğretime Geçiş Sınav Sistemi Değişikliği Sürecinde Yaşadıkları Belirsizlik Durumları

	Öğretmen görüşü	n
Sistem Açısından	Soru şekillerinin ve kapsamının belirsizliği	14
	Sınav takvimi	9
	Derslere göre soru sayılarında belirsizlik	5
Öğrenci Açısından	Öğrencinin içinde olduğu karmaşa	9
	Tercih yapma sürecine yönelik belirsizlik	5
	Zaman yönetimi belirsizliği	3

Tablo 2. Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş Sınav Sisteminde Yaşanan Belirsizlik Durumlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 2’de katılımcıların üniversite sınav sistemi değişikliği sürecinde yaşadıkları belirsizlik durumlarına yönelik görüşlerinde sistem ve öğrenci açısından olmak üzere iki temaya ulaşıldığı görülmektedir. Sistem açısından temasında soru şekillerinin ve kapsamının belirsizliği (n=14), sınav takvimindeki belirsizlik (n=9) ve derslere göre soru sayılarındaki belirsizlik (n=5) öğretmenler tarafından en çok yinelenen kodlardır. Öğrenci açısından oluşan belirsizlik temasında ise öğrencinin yaşadığı karmaşa (n=9), tercih yapma sürecine yönelik belirsizlik (n=6) ve zaman yönetimi belirsizliği (n=3) en çok tekrarlanan kodlar olmuştur. Tema ve kodlardan da anlaşılacağı gibi öğretmenler üniversite sınav sisteminin değişmesi konusunda hem sistemin sunulmasındaki belirsizliklerden hem de öğrencilerin yaşadığı karmaşa ve belirsizliklerden rahatsız olmuştur. Örneğin T5 “Öğrencilerime koçluk yaptığım için süreçten doğrudan onlarla birlikte etkileniyorum. Hangi dersi ne kadar çalışmalı, o derse ayırdığımız zamanın boşa gidebileceğini düşünmek, öğrencilerimi boşa çalıştırmak gibi korkularım var” diyerek soru şekillerinin ve kapsamının belirsizliğine dikkat çekmektedir. T15 “Değişime dair açıklamalar çok uzun vade ve profesyonellikten uzak bir şekilde yapıldığı için büyük gerginlik yaratmıştır. Değişikliğe dair yazılı olarak resmî belgeler yerine televizyonlarda yapılan ve sadece kafa karıştıran demeçler sorunu büyütülmüştür” diyerek değişim sürecindeki plansızlığa vurgu yapmaktadır. T10 ise “yapılan değişiklik üzerine tekrar tekrar yeni düzenlemeler yapılarak belirsizlik artırılmıştır” ifadesiyle değişim sürecinde zamanlama yönetimindeki başarısızlığa dikkat çekmektedir. Tarih öğretmeni olan T20, branşı itibarıyla sıkıntılı bir



süreç yaşadığını belirterek “sözel veya eşit ağırlık alanlarından tercih yapacak öğrencilerime bu seneye kadar verdiğim tüm tarih birikiminin boşa gittiğini düşünüyorum. Daha kötüsü ise bundan sonraki süreçte soru sayılarımızın azalması ile koskocaman tarih dersinin hangi konularını çalıştıracağım konusunda ciddi endişelerim var” ifadeleriyle soru sayılarındaki azalmanın olumsuz etkileri olacağını vurgulamıştır.

Öğretmenlerin Yükseköğretime Geçiş Sınav Sistemi Değişikliği Sürecinde Yaşadıkları Belirsizlik Durumları

	Öğretmen görüşü	n
Psikolojik Etkiler	Kaygı, stres, çaresizlik	17
	Motivasyon Kaybı	11
	İlgisizleşme, kayıtsız kalma	5
	Şaşkınlık	3
	Güven kaybı	2
Uygulamaya Yönelik Etkiler	Öğrenciye ulaşmakta ve doğru tahminlerde bulunmada sorun	14
	Plan ve programın bozulması, hazırlıksız yakalanmak	14
	Okulda kaos ortamının oluşması	10
	Performans düşüşü	5
	Zamanı yönetememek	3

Tablo 3. Sistem Değişikliğinin Sonuçları ve Belirsizliğin Öğretmenler Üzerindeki Etkilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 3’te sınav sistemi değişikliği sürecinde yaşananların sonuçları ve öğretmenlerin kendileri üzerindeki etkileri 2 alt temada verilmiştir. İlk tema olan psikolojik etkilerde öğretmenlerin en sık yinededikleri kod kaygı, stres ve çaresizlik (n=17) olmuştur. Ardından motivasyon kaybı (n=11), ilgisizleşme, kayıtsız kalma (n=5), şaşkınlık (n=3) ve güven kaybı (n=2) olarak ortaya çıkmıştır. Uygulamaya yönelik etkiler temasında ise Öğrenciye ulaşmakta ve doğru tahminlerde bulunmada sorun (n=14), plan ve programın bozulması, hazırlıksız yakalanmak (n=14), okulda kaos ortamının oluşması (n=10), performans düşüşü (n=5) ve zamanı yönetememek en dikkat çekici ve tekrarlanan görüşler arasında olmuştur. T11 “ Öğrencilerin motivasyonundaki düşüş ister istemez biz öğretmenlere de yansdı ders anlatma performansımın bile düştüğünü hissettim”, T13 “ öğrencilere istedikleri ve ihtiyaç duydukları bilgileri verememek kendimi yetersiz hissetmeme sebep oldu ve değişikliğin ilk günlerinde çaresizlik içine düştüm” ve T7 “devamlı değişen bir gündem içinde normal olarak inancım ve çalışma azmim kötü etkilendi” diyerek sınav sistemi değişikliğinin öğretmenler üzerindeki psikolojik etkilerine örnek teşkil etmişlerdir. Öte yandan T3 “ilk başlarda yaşadığımız şaşkınlık ile öğrenciye yeterince verimli rehberlik yapamadık ve okulda öğrenciler arasında hatta zaman zaman biz öğretmenler arasında bir kaos süreci yaşandı” ifadesiyle belirsizliğin ilerleyen adımlarda karmaşaya dönüştüğünü ifade etmiştir. T20 “Bu değişikliğin belki önemsiz görünen bir açısı da sistemdeki değişikliklerin hazırlık kitaplarına yansımamış olmasıdır. Bir öğrencim tüm aldığı kitapların boşa gittiğini ve ailesinin yeniden almaya maddi gücünün yeterli olmadığını söylediğinde etkinin ne denli geniş boyutlu olabileceğini gördüm” ifadesiyle sistemdeki küçük bir değişikliğin sadece belirsizlik yaratmakla kalmayacağı aynı zamanda bağımsız zaman ve yerlerde de büyüyen sorunlara sebep olabileceğini göstermektedir. Bu durum kaos teorisinin kelebek etkisi kavramına bir örnek olarak gösterilebilir. Eğer ki durumun çık etkisiyle büyüyebileceği göz önünde bulundurulursa ilgili kişilerin daha kolay baş etme stratejileri geliştirebileceği söylenebilir.

Sistem Değişikliğinin Yarattığı Belirsizliğin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

Öğretmen görüşü		n
Psikolojik Etkiler	Motivasyon Kaybı	16
	Kaygı, stres, endişe	14
	ÖSYM'ye Güven kaybı	6
	Amaçsızlık	5
Uygulamaya Yönelik Etkiler	Ders çalışmayı bırakma ve adapte olamama	13
	Başarı düşüşü	5
	Düzensizlik	4
	Devamsızlık	2

Tablo 4. Sistem Değişikliğinin Yarattığı Belirsizliğin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 3'te sınav sistemi değişikliği sürecinde yaşanan belirsizliğin öğrencilerin üzerindeki etkileri 2 alt temada verilmiştir. Psikolojik etkiler temasında en çok tekrarlanan motivasyon kaybı (n=16), kaygı, stres ve endişe (n=14), ÖSYM'ye güvensizlik (n=6) ve amaçsızlık (n=5) kodları olmuştur. Uygulamaya yönelik etkiler de ise ders çalışmayı bırakma ve adapte olamama (n=13), başarı düşüşü (n=5), düzensizlik (n=4) ve devamsızlık (n=2) kodları dikkat çeken kodlardır. Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilerde motivasyon kaybını gözlemlemiş olmaları sınav değişikliğinin en bariz etkisi olarak görülmektedir. *T17 sistem değişikliğini dereyi geçerken at değiştirilmez sözüyle eleştirirken ani değişikliğin öğrencilerin yaşamlarında olumsuz kalıcı izler bırakacağını ifade etmiş ve süreçte öğrencilerin çalışma inancı ve disiplinlerini kaybettiklerini, rehber öğretmen ya da koç öğretmenlerin çabasıyla motive edici etkinlikler ile kaybın artışı engellemeye çalıştıklarını belirtmiştir. T3 ise kendisine ders çalışmamak için bahane arayan öğrenciler için bu belirsizlik sürecinin biçilmiş kaftan olduğunu belirterek öğrencilerde öfkeye neden olan ani değişiklik aynı zamanda ÖSYM gibi önceden çok güvenilen bir kurumun imajının sarsıldığını eklemiştir.*

Sistem Değişikliğinin Yarattığı Belirsizliğin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

Öğretmen görüşleri					
Bireysel/öğrenciye etkiler	n	Okullara etkiler	n	Toplumsal yapı ve eğitim sistemine etkiler	n
Krizi fırsata çeviren kazanır	11	Karmaşa devam eder	7	Toplumsal boyutta eğitim kurumlarına tepki ve güvensizlik artar	11
Öğrenci başarısı ve kalitesi düşer	10	Okul başarıları düşer	5	Toplumsal karmaşa yaşanır	5
Sisteme ve düzene güvensizlik	5	Rehberlik faaliyetlerinin ve müfredatın güncellenmesi gerekir	2	Eğitimde en az 2 yıllık belirsizlik hâkim olur	5
Özel ders talepleri artar	4			Fark olmaz	3
Stres ve kaygı artar	3				

Tablo 5. Sistem Değişikliğinin Öğrenciler, Okullar ve Toplumsal Yapı Üzerindeki Etkilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri



Tablo 5’te öğretmenlerin sınav sistemindeki değişikliğin Öğrenciler, okullar ve toplumsal yapı üzerindeki gelecekte yaratacağı etkilere yönelik görüşleri belirtilmiş olup bu görüşler 3 alt tema altında verilmiştir. Bireysel /öğrenci etkileri temasında öğretmenlerin 11 tanesi krizi fırsata çevirenin başarılı olacağını, bu durumu bahane ederek çalışmayanın ise başarı gösteremeyeceğini belirtmiştir. Öğrenci başarısının ve kalitesinin düşeceği (n=10), sisteme ve düzene güvensizlik oluşacağı (n=5), özel ders taleplerinin artacağı (n=4) ve stres ve kaygı artar (n=3) kodları da bulgular arasında yer almaktadır. T2 “başarısız olanlar için bu zamansız değişim bahane olacaktır” derken T11 “çalışan her halükârda başaracaktır”, T20 ise “*bu süreci kazasız belasız atlatabilmek zaten başarı gerektirdiği için kritik durumlarla başa çıkan öğrencilerimin başarılı olacağına inanıyorum*” şeklinde görüş bildirmiştir. Okullara etki temasında karmaşanın devam edeceğini (n=7), okul başarısının düşeceğini (n=5) ve rehberlik faaliyetlerinin ve müfredatın güncellenmesi gerekir (n=2) kodları ortaya çıkmıştır. T9 “*benim için önemli endişelerden birisi de müfredatın bu sınav paralelinde güncellenmesinin ne zaman yapılacağıdır. Planlamanın zamansızlığı bu konuda da devam ederse sorunlar büyüyecektir*” ifadesiyle değişikliğin okullarda uygulama zorlukları getireceğini belirtmiştir. T13 “*sistemin yeniden değişeceğine inanıyorum. Bu yüzden okullarda yaşanacak karmaşa okulun genel başarısını olumsuz etkileyecektir*” demiş ve geleceğe dair çok net öngörülerde bulunulamayacağını ifade etmiştir. Son olarak Toplumsal yapı ve eğitim sistemine etkiler temasında Toplumsal boyutta eğitim kurumlarına tepki ve güvensizlik artar (n=11), Toplumsal karmaşa yaşanır (n=5), Eğitimde en az 2 yıllık belirsizlik hâkim olur (n=5) ve fark olmaz (n=3) kodları dikkat çekmektedir. T10 “*bu süreçte ortaya çıkacak yeni sorunlar yeni değişiklikleri doğuracaktır. Bu, öğrencileri ve okulları her sene benzer belirsizlikler yaratacak ve tüm bunlar toplumsal açıdan sisteme, okula ve eğitime dair güvenilirliği zedeleyecektir*” diyerek belirsizliğin yarattığı karmaşanın ileriki zamanlarda boyutunun büyüyeceğine ve toplumsal etkiler yaratacağına dair öngörülerde bulunmuştur.

Sistem Değişikliğinin Yarattığı Belirsizliğin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

Öğretmen görüşü	n
Öğrenciyi motive edici çalışmalar, etkinlikler	18
Önlemler Değişime uyum çalışmaları	11
Bilgilendirme çalışmaları	7
Öneriler Uzun vadeli planlama yapılmalı	14
Ani değişikliklerden kaçınılmalı, net açıklamalar yapılmalı	11
Planlı ve köklü değişimler yapılmalı	5
Sürece uyum ve katkı sağlanmalı	2

Tablo 6. Sistem Değişikliğinin Yarattığı Belirsizliğe İçin Alınabilecek Önlem ve Önerilere Dair Öğretmen Görüşleri

Tablo 6’da sistem değişikliğinin yarattığı belirsizliğe için alınabilecek önlem ve önerilere dair öğretmen görüşleri verilmiştir. Öğretmenlerin, belirsizliğin yarattığı olumsuz bireysel ve örgütsel etkileri azaltmak için başvurdukları önlemlerin sırasıyla; öğrenciyi motive edici etkinlikler ve çalışmalar yapılması (n=18), değişime uyum çabaları (n=11) ve bilgilendirme çalışmaları (n=7) olduğu görülmektedir.

Sınav sisteminde yapılan değişikliğin yarattığı belirsizlik ve kaosa yönelik alınabilecek önlemler için katılımcı öğretmenler uzun vadeli planlama yapılmasını (n=14), ani değişikliklerden kaçınarak net açıklamalar ile öğrenciyi duyuru yapılmasını (n=11), planlı ve köklü değişimler

yapılmasını (n=5) ve sürece uyum ve katkı sağlaması şeklinde görüş belirtmişlerdir. T15, konuyla ilgili olarak *“Türk Eğitim sistemindeki sorunlar sadece sınavlar ile sınırlı değil ancak söz konusu sınavların toplumun ciddi bir kesimini etkilemesi sebebiyle planlamasının çok daha düzgün yapılması şarttır. Uzun vadeli yapılacak bir planlama için akademisyenlerin, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine başvurarak ciddi revizyonların çözüm olabileceğine inanıyorum”* diyerek konuya geniş bir bakış açısıyla yaklaşmıştır. Bakıoğlu ve Demiral (2013:30), yaptıkları araştırmalarında eğitimle ilgili planlama yapılırken uygulayıcıların görüşlerine başvurulması ve planlanan değişimler için uygun ortam hazırlanmadan uygulamaya geçilmemesi gerektiğini belirtmektedirler. T3 ise *“sadece eleştirip beklememeliyiz, yeni durumu anlayıp öğrencilere karlı hale getirmek öğretmenin işidir”* ifadesiyle yapılan değişime uyum sağlanması gerekliliğinin altını çizmiştir. Belirsizlik dönemlerinde çözüm odaklı davranmak, işleri yokuşa sürmeksizin en kısa yoldan çözüme ulaşma yollarını aramak olarak ifade edilmekte (Bakıoğlu & Demiral, 2013, s. 11) ve örgütlerde kaosun şiddetini azaltabilmektedir. T17, *“21. Yüzyıl becerilerini vermekten uzak endüstri devriminin bir ürünü durumundaki okula yönelik beklentilerin azalması ya da bunu destekleyen eğitim sistemine yönelik inancın azalması bizleri yeni arayışlara itmektir. Bu sebeple üniversiteye yerleştirmede performansa dayalı ölçme sistemlerinin devreye sokulması gereklidir”* ifadesiyle Türk Eğitim sisteminde yönelik beklentilerini dile getirmiştir.

Sonuç

Yükseköğretim kurumlarına giriş sınav sistemindeki değişikliklerin kaos teorisi ve kelebek etkisi bağlamında irdelendiği bu çalışma, söz konusu değişimin öğretmenler, öğrenciler, kurumlar ve toplum üzerindeki etkilerini ortaya koymaya çalışmakta ve sosyal bilimlere farklı bir bakış açısıyla yaklaşmayı önermektedir.

Türkiye’de bir üst eğitim kurumuna geçiş amacıyla yapılan sınavların geneline yönelik öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu Türkiye’de sınav yapılmasının şart olduğunu ifade etmiştir. Söz konusu sınavla geçişin olumsuz yönleri için ise plansızlık, düzensizlik ve değişimin sürekli olması, sınavların okul dersleri ile bağlantılı olmaması, bilimsel ölçme değerlendirme kriterlerinden uzak olması gösterilmiştir. Bu sonucun alanyazında karşılaşılan diğer araştırmalarla benzer bir sonuç olduğu görülmektedir. Örneğin Göktaş (2008) çalışmasında sürekli değişen sistemin ve sınavın öğrencilerin motivasyonlarını etkilediğini, performanslarını düşürdüğünü ve bu durumun hem bireye hem de topluma negatif yönde ekonomik etkisinden bahsedilmektedir. Nartgün (2008) ile Gölpek ve Uğurlugelen (2013) çalışmalarının sonuçlarında bir eleme yapılacaksa bunun yolunun sınav olduğunu vurgulamışlardır. Elde edilen bulgular ışığında Türkiye’nin sınavsız geçiş sürecine hazır olmadığı ve hâlihazırdaki sınav sistemlerini de düzgün yönetilemediği algısına ulaşılmıştır. Bir ülkenin geleceği, kalkınması ve refahı anlamına gelen öğrencilere yatırım yapmanın sınav değişiklikleri ile sağlanamadığı söylenebilir. Düzene yaşamın her döneminde insanın ihtiyacı olsa da sıklıkla bu düzenin bozulduğu aşikârdır. Kaos olarak tanımlanan düzensizlik olgusunu ileride yaşanacak yeni düzensizliklere önlem alabilmek için öğretici bir yaklaşımla algılamak bireysel, örgütsel ve toplumsal bazda kaosla yaşamayı ve belirsizliği yöneterek yeni çalkantılara hazır olmayı sağlayacağı ifade edilebilir. Eğitim sisteminde yaşanan kaotik durumların yankılarının ise çok geniş olduğu gerçeğinden yola çıkarak kaos yönetiminin eğitim için çok daha önemli bir konu olduğu söylenebilir.

Ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sınav sisteminde yaşanan belirsizlik durumlarına yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin yaşadıkları belirsizlik durumunu sistem ve öğrenci açısından değerlendirdiği görülmektedir. Sistem açısından sınav şekillerinin ve kapsamının belirsizliği ve sınav takviminin değişkenliğine yönelik görüşler ön plana çıkmaktadır.



Öğrenci açısından ise gençlerin yaşadıkları karmaşa, tercih yapma sürecine yönelik belirsizlik ve zaman yönetimi sıkıntılarına yönelik görüşler dikkat çekmektedir. Elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin çoğunluğunun değişimden olumsuz olarak etkilendiği, özellikle de belirsizlik yaşadıkları ortaya çıkmaktadır. Örgütlerdeki rutin akışın bozulması için herhangi bir dengesizliğin yeterli olabileceği (Töremen, 2000, s. 205) görüşüne paralel olarak araştırmanın bulguları sistem değişikliğinin bir dengesizlik yarattığını göstermekte ve kaosu ilk aşaması olan belirsizlik olgusunun oluştuğunu belirtmektedir. Eğitim kurumları gibi kendi kendini örgütleyen yapılara yapılacak herhangi bir müdahale, sistemin işleyişini bozmaktadır (Saygan, 2014, s. 416). Örgütün devamlılığını sağlayabilme ve amaçlarına ulaşma başarısı böyle dengesiz süreçlerde sınırlanmakta ve belirsizliğe tabi olan kişilerin başa çıkma stratejileri belirsizliği ve ondan beslenen kaosu avantaja çevirebilmektedir. Üniversite sınav sisteminde yapılan değişiklik de okullarda rutini bozarak karmaşanın başlangıcını oluşturduğu söylenebilir.

Değişim sürecinde öğretmenlerin bireysel olarak yaşadıkları belirsizliklere yönelik görüşler incelendiğinde öğretmenlerin hem psikolojik anlamda hem de eğitim faaliyetlerini uygulamada sorunlar yaşadıkları ve bu sorunların birbirlerini tetiklediklerine yönelik görüşler dikkat çekmiştir. Bu durum kaos teorisinin kelebek etkisi kavramına bir örnek olarak gösterilebilir. Eğer ki durumun çığ etkisiyle büyüyebileceği göz önünde bulundurulursa ilgili kişilerin daha kolay baş etme stratejileri geliştirebileceği söylenebilir.

Sınav sistemindeki değişikliğin öğrenciler üzerindeki etkilerine yönelik öğretmen görüşlerine göre bu değişikliğin öğrenci üzerinde yarattığı etkilerin öğretmenlere olan etki ile benzeştiği görülmektedir. Öğrenciler de öğretmenler gibi motivasyon kaybı, endişe ve amaçsızlık gibi psikolojik etkilere maruz kalmakta ve eğitim süreçlerinde ders çalışmayı bırakma, başarı düşüşü gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin öğrenciye kriz ve kaos anlarında bir ayna olduğu şeklinde yorumlanabilir. Motivasyonu ve inancı düşen öğretmen bu durumu öğrenciye yansıtarak kaosu artırabileceği gibi planlayacağı doğru stratejiler ile kaosu olumsuz yönlerini en aza indirerek değişimin olumlu yönlerine de vurgu yapabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin kaosu yönetmek konusunda büyük sorumlulukları olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Doğru yönlendirme ve müdahalelerin karmaşık süreçleri düzene sokabilmek ya da düzensizlikteki düzeni meydana çıkarmak için son derece önemli olduğu söylenebilir.

Sınav sistemindeki değişikliğin öğrenciler, okullar ve toplumsal yapı üzerindeki etkilerine yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde her paydaş için karmaşanın ön görüldüğü, genel anlamda başarının düşeceği ancak bu krizi fırsata çevirenlerin başarıyı yakalayabileceğine yönelik fikirler dikkat çekmiştir. Örgütsel krizler ve çatışmaları değişimin önemli sebepleri arasında gösteren (Töremen, 2002:203) okullarda değişime direnme kaynaklarını güvensizlik, zahmet, kontrol kaybı korkusu, beklenmeyen tepkiler ve eksik bilgi gibi kaynaklara dayandırmaktadır. Bu araştırmanın konusu olan üniversite sınav sistemindeki değişim de benzer şekilde direnme sahne olmaktadır. Ancak kaos teorisi bağlamında bakıldığında değişim her ne kadar düzensiz veya rastgele görünse de o değişimi tetikleyen başlangıç süreçleri vardır. Bu düzensizlikte düzeni görebilmek muhakkak ki kaosu olumsuz etkilerini azaltacak kişinin, örgütün ya da toplumun beklenmedik olaylara hazır olmasına yardım edecektir. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve okulların yaşadığı bu karmaşık süreçte panik havasını devam ettirmek fayda sağlamayacak aksine süreci uzatacaktır. Bu sebeple sınav sistemindeki değişimi kaos teorisi bağlamında görmek, analiz etmeye çalışmak uzun vadede kazanç sağlayacağı söylenebilir. Tüm bu sürecin sağlıklı atlatılabilmesi Tunçer'e (2013:378) göre değişime önceden hazırlanma ile mümkün olabilir. Bunun içinde bu değişimin uygulamasının bir sonraki eğitim-öğretim yılında yapılmasını gerekli kılar.



Sınav sistemindeki değişikliğin yarattığı belirsizliğe yönelik alınabilecek önlemlere dair öğretmen görüşleri incelendiğinde motive edici etkinliklerin, değişime uyum çalışmalarının öneme değinilmiş ve eğitim planlaması süreçlerinde uzun vadeli planlama yaklaşımının benimsenmesinin, ani değişikliklerden kaçınılmasının ve planlı, köklü değişimlerin gerekliliğinin altı çizilmiştir. Eğitim planlaması bir ulusun kalkınma sürecinde ihtiyaç duyduğu en önemli planlama işlerindedir. Planlama merkeziden başlayarak düzenli ve uzun vadeli olduğu zaman geleceği öngörmesi daha başarılı olacaktır. Bu bağlamda okullarda yürütülen planlı bir kriz yönetimi süreci yüksek düzeyde stres altında bulunan zamanlarda bile okulun işleyişinin tıkanmasını, kararsızlığı önemli derecede azaltır ve kontrol edilebilir dehşet verici olayların okul çapında kaosa yol açmasını önleyebilir (Aksoy & Aksoy, 2003, s. 45). Eğitim öğretimin belirli standartlar içerisinde devamının sağlanması okulun tüm paydaşlarının görevidir. Herhangi bir sebepten okulda kaosa sebep olan bir durumu sadece olumsuzlukları ile görmek kimseye yardımcı olmayacaktır. Bu araştırmaya konu olan sınav sistemlerindeki değişikliklerin yarattığı belirsizlik ve kaotik ortamlarda okul yöneticileri, öğretmenlerine büyük iş düşmektedir. Türk eğitim sisteminin son dönemlerde sıklıkla krizlerle karşı karşıya olduğunu düşünürsek krizlerden korunma, krizi en az zararlarla atlama ve krizleri avantaja çevirebilen kişilerin görev başında olması ve deneyimlerini bu çerçevede kullanmaları önem arz etmektedir (Asunakutlu, Safran, & Tosun, 2003, s. 160).

Tartışma

“Ya - ya da” döneminden “Ve” dönemine geçilmesiyle birlikte, başka bir ifadeyle gelişen teknolojiyle bütün bireyler, örgütler ve devletlerin birbirlerine bağlı ve birbirlerinden etkilenir duruma gelmesiyle birlikte, kaotik bir süreç başlamıştır (Özoran, 2017, s. 267). Temelleri 20. yüzyılda atılan kuantum fiziği ve kuantum dünya görüşü kaos ve metaforlar dünyasıdır. Böyle bir dünyada ayakta kalabilmek ve belirsizlikler üzerinde yol alabilmek ancak bireylerdeki en derin anlam ve manevi değerlerden beslenecek yaratıcı bir düşünce ve öğrenme sistemi ile mümkün olabilir (Değirmenci & Utku, 2011, s. 82). Bu öğrenme ve düşünme sistemini topluma kazandıracak örgütler eğitim kurumlarıdır. Düzensizliğin ve belirsizliğin ve geleceğe yönelik tutarlı öngörülerin giderek imkânsızlaştığı modern dünyanın karmaşası eğitim kurumlarını ve sistemlerini de doğrudan etkilemektedir. Eğitim ve kaos teorisine yönelik yapılan pek çok araştırma eğitimin doğrusal olmayan yapısını, başlangıç şartlarına hassas bağlılığı olduğunu, kelebek etkisini sıklıkla deneyimlediğini ortaya koymaktadır (Akmansoy, 2012; Bakioğlu & Demiral, 2013; Bilgin & Özncar, 2017; Kamacı, 2010; Töremen, 2000; Altun, 2001; Bülbül, 2007).

Türk eğitim sisteminde sık sık değişiklik yapmak yeni bir durum değildir. Geçmişte yapılan araştırmalara bakıldığında eğitim mevzuatının çok sık değişmesi ve değişimlerin zamanında okullara duyurulmaması (Kepenekçi, 2004, s. 161), bakanlık düzeyinde değişen politikalar ve temel eğitim sisteminin her bakana göre yeniden kurgulanmaya kalkışılması (Akçadağ, 2013, s. 381; Bakioğlu & Demiral, 2013, s. 12) gibi durumların geçmişte de yaşandığı söylenebilir. Karaca (2013, s. 35), Türkiye’de eğitim sisteminde yapılan değişikliklerin çocuklarda gelecek kaygısına neden olduğunu ayrıca Türkiye’de yaklaşık 150 yıldır eğitim sisteminin oturtulmadığını, bunun arada kaybolan nesilleri meydana getirdiğini belirtmektedir. Koçer’in (1999) ifadesiyle eğitimin sağlam bir devlet politikası haline getirilmesi ve eğitim politikalarında süreklilik ilkesinin hayata geçirilmesi, eğitimin kişiler üstü bir yapıya kavuşturulması gerekliliği her zaman önemini ve ciddiyetini koruyacaktır (akt. Bakioğlu & Demiral, 2013, s. 12). Türk eğitim sisteminin uzun yıllardır belirsizlikler ve değişim silsilesi ile varlığını sürdürmesi olan kaotik yönetim anlayışını benimsemesinin gerekliliğine ispat olarak düşünülebilir. Zira belirsizlikle bu kadar fazla süredir baş eden eğitim çalışanlarının ve toplumun aslında kaosu yönetebilmekte olduğu söylenebilir.



Eğitim ortamında kaosun yarattığı düzensizlik yeni bir düzen kurmak ve bu yeni duruma adapte olmak üzere yeniden örgütlenmek anlamına gelmektedir. Kaos, eğitim örgütlerinde düzensizlikten düzene geçişin en doğal şeklidir. Diğer bir deyişle, eğitimcilerin kaosu bir fırsata dönüştürmesi mümkündür (Akmansoy, 2012, s. 26). Buradan yola çıkarak sınav sisteminde yapılan değişikliğin oluşturduğu düzensizliği fırsata dönüştürmek mümkündür denilebilir. “Yeni normallik” olarak tanımlanan kaos ve devamlı kriz durumu, örgütler için bir yandan “tehdit” ve “risk” oluştururken, diğer yandan da “fırsatlar öbeği” sunmaktadır. Ancak örgütlerin varlıklarını sürdürmek ve sisteme uyum sağlamak için gerçekleştirdikleri bu değişimlerin, toplumsal hayata etkilerinin de göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Örgütler için fırsata dönüştürülebilecek olan bu durumun, bireylerin hayatında yıkıcı sonuçlara neden olabileceği unutulmamalıdır (Özoran, 2017, s. 268).

Üniversite sınavı on binlerce gencin yaşamını derinden etkileyen bir süreçtir. Böylesi önemli bir sınavın doğası gereği zaten süreçte çokça kaotik süreç barınmaktadır ki yeni değişim ve belirsizlik durumlarının da kaosu ve karmaşayı artıracakları açıktır. Tüm öğrenci, öğretmen, okul ve nihayetinde toplumu etkileyecek bu değişim sürecini düzgün bir şekilde yönetebilmek kaosun temelinde olan kelebek etkisi kavramına ciddi bir örnek teşkil edecektir. Başka bir deyişle üst mercilerde yapılacak küçük bir sistem değişikliğinin bile etkileri öngörülemez ölçüde geniş bir yelpazeye dağılabilmektedir. Bu bağlamda üniversite sınav sisteminde yapılan değişikliklerin kaos ve karmaşa oluşturacağı ve etkilerinin kısa sürede kolaylıkla görülemeyeceğini söylemek mümkündür. Etkileyeceği birey sayısının fazlalığı göz önünde bulundurulduğunda oluşan kaosu doğru şekilde yönetebilmenin önemi yadsınamaz bir biçimde ortaya çıkmaktadır.

Değişimin odak noktası olduğu yeni çağ sadece değişimin fazlalığını değil aynı zamanda değişimin çok yönlülüğünü de ön plana çıkardığından yönetim olgusunun bu doğrultuda vizyon geliştirmesinin doğru olacağını söylemek mümkündür. Bu vizyonun geliştirilmesi ve uygulamaya konulabilmesi için yöneticilerin ve değişim önderlerinin farkındalıklarının artırılması önemli görülmektedir. Günümüz yaşantısı artan teknolojik faydalarla birlikte daha da karmaşıklaşmaktadır ve bu durum da yönetim literatürünün gözden geçirilmesi için sebep olarak düşünülebilir. Geleceğimizin teminatı gençlerin hayatlarında olumlu izler bırakmayı amaç edinen eğitim olgusu içindeki kaotik süreçlerin doğru şekilde yönetimi muhakkak ki çok da uzak olmayan bir gelecekte ulusal boyutta olumlu faydalar olarak geri dönecektir. Bu bağlamda eğitim örgütlerinde uygulanan değişim süreçlerinin doğru yönetimi ve yöneticilerin ve öğretmenlerin bu doğrultuda yetiştirilmesi oldukça önemli bir konudur.

Öneriler

- Eğitim örgütlerinde kaosu derinlemesine incelemek için nitel ve karma yöntemle araştırmalar yapılabilir.
- Kaotik yönetim anlayışına ve sınav sistemlerinde oluşan belirsizliğe yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri incelenebilir.
- Eğitim örgütlerinde yaşanan diğer belirsizlik durumları kaos teorisi bağlamında incelenebilir.
- Eğitim planlaması ve politika geliştirme süreçleri kaos yönetimi ve kelebek etkisi yaklaşımı açısından değerlendirilebilir.
- Eğitim politikacıları eğitim süreçlerinde kaos teorisini göz önünde bulundurarak değişim hareketlerini başlatabilirler.



Kaynaklar

- Açıkalin, A. (1998). Kaosu yönetmek. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4 (14), ss. 1-2.
- Akçadağ, T. (2013). Okul yöneticilerinin bakış açılarıyla üst yönetimler: Sorunlar, beklentiler,. *International Journal of Human Sciences*, 10 (2), ss. 379-399.
- Akmansoy, V. (2012). *Kaos teorisi ve eğitime yansımaları (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Aksoy, H. H. ve Aksoy, N. (2003). Okullarda krize müdahale planlaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36 (1-2), ss. 37-49.
- Aksu, A. (2009). Kriz yönetimi ve vizyoner liderlik. *Journal of Yasar University*, 4 (15), ss. 2435-2450.
- Altun, S. A. (2001). Kaos ve yönetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (28), ss. 451-469.
- Asunakutlu, T., Safran, B. ve Tosun, E. (2003). Kriz yönetimi üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (1), ss. 141-163.
- Atav, E., Yılmaz, A., Yaman, M. ve Soran, H. (2000). Öğrencilerin 1996-1997 ÖSS ve ÖYS biyoloji sorularındaki başarılarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (18), ss. 35-41.
- Baker, S. B. (1995). Chaos theory in educational systems: principals' perceptions of sensitive dependence on initial conditions. (Unpublished Doctoral Thesis. *Electronic Theses and Dissertations*. <http://dc.etsu.edu/etd/2633> adresinden alındı
- Bakioğlu, A. ve Demiral, S. (2013). Okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarını algılama ve karar verme tarzları. *Eğitim Bilimleri Dergisi / Journal of Educational Sciences* (38), ss. 9-35. doi:10.15285/EBD.2013385564
- Bıçıcı, F. (2016). Kaos teorisi, determinizm ve yeni bilim paradigması sürecinde sosyal bilimler ve turizm araştırmaları açısından önemi. *Turizm Akademik Dergisi*, 3 (1), ss. 29-38.
- Bilgin, H. ve Öznacar, B. (2017). Development of the attitude scale towards crisis and chaos management in education. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13 (11), ss. 7381-7389. doi:10.12973/ejmste/79790
- Bülbül, M. Ş. (2007). *Kaos ve eğitim*. Ankara: Beyazkalem Yayıncılık.
- Can, H. (1999). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. (2016). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (M. Bursal, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap.
- Davis, E., Smith, T., & Leflore, D. (2008). *Chaos in the classroom: a new theory of teaching and learning*. America.: Carolina Academic Press.
- Değirmenci, M. ve Utku, Ş. (2011). Yönetim ve örgüt yapısına kuantum mekaniği açısından bir bakış. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 1 (2), ss. 76-83.
- Demirtaş, H. (2000). Kriz yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (23), ss. 353-373.
- Dereli, T., Durmuşoğlu, A. ve Kanat, Ş. (2006). İşletmelerde kaos yönetimi. *Journal of Istanbul Kültür University* (3), ss. 23-29.
- Dinç, E., Dere, İ. ve Koluman, S. (2014). Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüşler ve deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (17), ss. 397-423.
- Dökmen, Ü. (1992). *TC Yükseköğretim kurulu öğrenci seçme ve yerleştirme merkezi: kuruluşu, gelişmesi, çalışmalar*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Ekici, G. (2005). Lise öğrencilerinin öğrenci seçme sınavına (ÖSS) yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (28), ss. 82-90.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.



Farazmand, A. (2003). Chaos and transformation theories:a theoretical analysis with implications for organization theory and public management. *Public Organization Review: A Global Journal* (3), pp. 339–372.

Garmston, R., & Wellman, B. (1995). Adaptive schools in a quantum universe. *Educational Leadership*, 52 (7), pp. 6-12.

Gleick, J. (1995). *Kaos yeni bir bilim teorisi*. (F. Üçcan, Çev.) Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitaplığı.

Goldoff, A. C. (2007). Decision-making in organizations: the new paradigm. *International Journal of Public Administration*, 23 (11), pp. 2017-2044.

Gündoğdu, K., Kızıldaş, E. ve Çimen, N. (2010). Seviye belirleme sınavına (sbs) ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (Erzurum il örneği). *İlköğretim Online*, 9 (1), ss. 316-330. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden alındı

Kamacı, M. C. (2010). *Liderlik eğitim programının eğitim yöneticilerinin kaosu yönetmede sergiledikleri davranışlarına etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karaçay, T. (2004). Determinizm ve kaos. *Mantık, Matematik ve Felsefe II. Ulusal Sempozyumu 21-24 Eylül 2004*.

Kelecioğlu, H. (2002). Ortaöğretim öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavları ve sınavın öğrenimlerine etkisi hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi* (23), ss. 135-144.

Kepenekçi, Y. K. (2004). İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim mevzuatına ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3 (6), ss. 159-174.

Kılcı, E. (2003). Üniversiteye giriş sınav sistemi ve etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33 (33), ss. 108-131.

Koçak, K. (2000). Kaos ve atmosfer. *Tübitak Bilim ve Teknik* (391), ss. 94-97.

Köse, M. R. (1999). Üniversiyeye giriş ve liselerimiz. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (15), ss. 51-60.

Külahoğlu, Ş. (2014). Fransa, Kanada, İsviçre ve Türkiye’de lise düzeyinden yükseköğretime geçiş yapılarının karşılaştırmalı incelemesi. *Cumhuriyet’in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş Ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi* (s. 689-705). ANTALYA: Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

Loree, T., & Stupka, E. (1993). Teaching and learning in a student success course: a discussion concerning the development of the internal locus of control using fuzzy logic, TQM, and the chaos theory of education. *The National Conference On Teaching And Learning*. Virginia: ERIC Educational Resources Information.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. . California: Sage.

Mutlu, A. (2006). Ekolojik düşüncede kaotik eğilimler. *İKÜ Güncesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 4 (2), ss. 1-16. <http://hdl.handle.net/11413/369> adresinden alındı

Mutlu, A. ve Sakıncı, İ. (2006). Yönetimde kaos. *Journal of Istanbul Kültür University* (3), ss. 1-12.

NTV. (2018, Mart 25). https://www.ntv.com.tr/galeri/egitim/universiteye-giriste-yeni-sinav-sistemi-yuksekogretim-kurumlari-sinavi-yks-hakk,U53FdosHroSErdvcTvvvt_w/_dzhjoKPaUKMF45uofnS_g adresinden alındı

Öge, S. (2005). Düzen mi düzensizlik (kaos) mi? Örgütsel varlığın sürdürülebilirliği açısından bir değerlendirme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (13), ss. 285-303.



ÖSYM. (2018, Ocak 1). Ösym - Ölçme, Seçme Ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı: <http://www.osym.gov.tr/TR,8530/tarihsel-gelisme.html> adresinden alındı

ÖSYM. (2018, Nisan 12). *Yükseköğretim Kurumları Sınavı (Yks) 2018 Kılavuzu*. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/KILAVUZ_28022018.pdf adresinden alındı

Özdem, G. (2013). Kriz yönetimi. H. B. Memduhoğlu, & K. Yılmaz (Dü) içinde, *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar* (s. 365-381). Ankara: Pegem Akademi.

Özoran, B. A. (2017). Kaos: Örgütler için bir risk mi yoksa bir fırsat mı. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 6 (4), ss. 253-269.

Ruelle, D. (1994). *Rastlantı ve kaos*. (D. Yurtören, Çev.) Ankara: TÜBİTAK POPÜLER BİLİM KİTAPLARI.

Saygan, S. (2014). Örgüt biliminde karmaşıklık teorisi. *Ege Akademik Bakış*, 14 (3), ss. 413-423.

Soydaş, A. U. (2012). Halkla ilişkiler uygulamaları ve yönetim kavramına farklı bir yaklaşım: kuantum ve kaos teorisi. Retrieved f. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*. 2 (12), ss. 657-672. <http://dergipark.gov.tr/iuifd/issue/22877/244529> adresinden alındı

Tetenbaum, T. J. (1998). Shifting paradigms: From Newton to Chaos. *Organizational Dynamics*, 26 (4), pp. 21-32.

Thietart, R., & Forgues, B. (1995). Chaos theory and organization. *Organization Science*, 6 (1), pp. 19-31.

Töremen, F. (2000). Kaos teorisi ve eğitim yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6 (22), ss. 203-219.

Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (1), ss. 185-202.

Turan, M. (2008). Kaos teorisi: Bauman ve Bakhtin. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi* (19), ss. 45-66.

Turunç, Ö. (2008). Uluslararası güvenlik düzlemine yönetim bilimi penceresinden farklı bir bakış: stratejik kaos yönetimi yaklaşımı. *Güvenlik Stratejileri Dergisi* (8), ss. 45-72.

Tutar, H. (2000). *Kriz ve stres ortamında yönetim*. İstanbul: Hayat Yayınları.

Ufuktepe, Ü. (2006). Kaos ve sosyal yaşam. *Bilim ve Ütopya Dergisi* (19), ss. 45-66.

Weichhart, G. (2013). The learning environment as a chaotic and complex adaptive system. *systems. connecting matter, life, culture and technology*, 1 (1), pp. 36-53. <http://www.systems-journal.eu/> adresinden alındı

Yaşar, O. ve Özdemir, A. (2016). Yeni bilimin metaforlarıyla yönetim: kuantum, kaos ve karmaşıklık perspektifinden bir değerlendirme. *International Management Research Congress*, (s. 182-183). Ankara.

Yeşilorman, M. (2006). Kelebek kanadını kimden yana çırpıyor? Birleştirilmiş bilimin kıyısında kaos ve sosyal bilimler. *Journal of Istanbul Kültür University* (3), ss. 77-86.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Özgün Makale

Ergenlerin Kendini Engelleme Eğilimlerinin Kimlik Statülerine göre Karşılaştırılması*¹

Comparison of Self-Handicapping Tendencies of Adolescents according to Identity Statuses

Şenay GÖRGÜLÜ²
Tülin ŞENER³

Öz

Bu çalışmanın amacı ergenlerde kendini engelleme eğiliminin kimlik statüleri ve bazı demografik değişkenler bağlamında incelemektir. Araştırma grubu 14-18 yaş aralığında 690 kız 573 erkek olmak üzere devlet okulunda öğrenim gören 1263 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma aynı bölgeden rastlantısal olarak seçilen iki farklı okulda yürütülmüştür. Araştırmada veri toplamak için Kişisel Bilgi Formu, Kimlik Gelişiminin Boyutları Ölçeği ve Kendini Sabotaj Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde tek yönlü ANOVA, Bonferroni, t-testi, Kruskal Wallis Ki-Kare testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ergenlerde kendini engelleme eğiliminde kimlik statüleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Cinsiyetler arası farklılığa bakıldığında ise kız ve erkek öğrenciler arasında kendini engelleme eğilimi ve kimlik statüleri açısından anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Bulgular ergenliğin en temel görevlerinden olan kimlik gelişimi sürecinde seçeneklerin etkili biçimde değerlendirilmesinin kendini engelleme eğilimini azalttığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik, kimlik statüleri, kendini engelleme, kendini sabotaj.

Abstract

The main purpose of this study is to examine self-handicapping tendency identity statuses in adolescence by considering demographic variables. The research group consists of 690 female and 573 male students with a total of 1263 high school students aged between 14-18 years old. The study was carried out in two randomly selected schools at the same region. Personal Information Form, The Dimensions of Identity Development Scale, Self-Handicapping Scale were utilized in this research. The data was analyzed by One-way ANOVA, Bonferroni, Kruskal Wallis H-Test, T-test, chi-square tests. The research shows that self-handicapping tendency varies significantly based on the identity statuses. It was seen that there were also significant differences between

* Makale başvuru tarihi: 16.03.2021. Makale kabul tarihi: 27.04.2021.

¹ Bu makale Şenay GÖRGÜLÜ'nün Doç. Dr. Tülin ŞENER danışmanlığında Ankara Üniversitesi Eğitim Psikolojisi Programında hazırlanan yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır.

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, senaytorgulu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7409-0390>.

³ Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Psikolojisi ABD Öğretim Üyesi, tsener@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6190-5423>.



male and female students' self-handicapping tendencies and identity statuses. The results show that effective exploration of options in the process of identity development, which is one of the most basic tasks of adolescence, reduces the tendency to self-handicapping.

Keywords: Adolescence, identity status, self-handicapping.

Giriş

Ergenlik dönemi bireyin kimliğinin oluşması ve toplumsal yükümlülükleri özümsemesini sağlayan önemli bir gelişimsel dönemdir. Ergenlik döneminde bireyin yaşadığı yoğun değişiklikler onun yaşamını olumlu ya da olumsuz şekilde etkilemektedir. Bu değişikliklerin başında kimlik gelişimi gelmektedir. Erikson (1968)'a göre kimlik farklı sosyal durumlarda ya da farklı mekânlarda kişinin aynı olma duygusudur. Olumlu bir kimlik gelişimi süreci bireyin benlik algısının olumlu olması ve toplum içinde kendisini iyi ve yeterli hissetmesi için kritik bir öneme sahiptir.

Ergenlikte kişinin kimlikle ilgili keşif davranışına yoğunlaşması birçok boyutta önemli gelişmelerin var olmasından kaynaklanmaktadır (Atak, 2011). Psikososyal kriz terimi, bir krizden çok bireyde yapıcı bir etki bırakan dönüm noktasıdır (Kroger, 2003). Bu terim Erikson'un kimlik açıklamalarını genişleterek bir model ileri süren Marcia'nın (1980, 1994) da odak noktası olmuştur ve Marcia buradan yola çıkarak bireyleri varoluşa ya da onların bunalım ve bağlanma derecelerine göre sınıflandıran kimlik statülerini oluşturmuştur. Psikososyal kriz Marcia'nın kuramında bireyin kendisi ile ilgili olarak geleceğe dönük keşif ve araştırma yapmakla ilişkilendirilmektedir. Marcia (1980) kimlik statülerini belirlerken iki önemli boyuttan bahseder: araştırma/keşif ve bağlılık/içsel yatırım. Luyckx, Goossens, Soenens, Beyers, & Vansteenkiste (2005), Marcia'nın kuramını genişleterek kimlik gelişiminde sürecin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Luyckx, Soenens, Goossens ve Vansteenkiste (2007) ise bağlılığın ya da içsel yatırımın oluşumunun ve değerlendirilmesinin farklı ama ilişkili süreçler olduğunu içeren ikili çevrim (dual cycle) kimlik modelini ortaya atarak bireyin kimliğini oluştururken içsel yatırım (commitment) yaptığını ve bu yatırım olumlu bir şekilde etki ederse kişiler bu bağlılıkları tanımladığını ve onu içselleştirmeye başladıklarını ileri sürerler. Bu durumda birey vermiş olduğu kararları dikkatli bir biçimde analiz eder ve onlarla ilgili diğer insanlarla fikir alışverişinde bulunur. Luyckx, Schwartz, Berzonsky, Soenens, Vansteenkiste, Smits ve Goossens (2008a) bu araştırma sürecini genişlemesine (exploration in breadth) ve derinlemesine (exploration in depth); bağlılığı ise içsel yatırımda bulunma ve içsel yatırımla özdeşleşme olarak kendi içinde sınıflandırmaktadır. Luyckx ve arkadaşları (2005) ilk olarak dört boyut önersele de sonraki araştırmalarında seçeneklerin saplantılı araştırılması (ruminative exploration) boyutunu da eklemişler ve 5 boyutlu kimlik biçimlenmesi modelini önermişlerdir (Luyckx, Schwartz, Goossens ve Soenens, 2008b). Seçeneklerin saplantılı araştırılması, araştırma sürecinde bireylerin sağlam içsel yatırıma ulaşmalarında karşılarına çıkan engellerle ilgilidir. Diğer kimlik kuramlarında seçeneklerin araştırılması, kimliği besleyen olumlu bir unsur olarak görülse de bu durum söz konusu modelde her zaman işlevsel değildir. İşlevsel seçeneklerin araştırılması, merak uyandırmak, yeni durumlara açık olmak gibi özellikler barındırırken, seçeneklerin saplantılı araştırılması kaygı, düşük düzeyde bakış açısına sahip olma gibi olumsuz özellikler içerir. Saplantılı araştıran bireyler belirsizlik ve yetersizlik duygusu içinde kalıp kimlikleri hakkında doğru yanıtlara ulaşamazlar (Morsünbül, 2011). Luyckx, Soenens, Goossens ve Vansteenkiste (2007) bu modeli uygularken kümeleme analizi yaparak altı kimlik statüsü belirlemiştir. Bu kimlik statüleri; başarılı, ipotekli, askıya alınmış, dağılmış dağılık, kaygısız dağılık ve farklılaşmamış kimlik statüsüdür.



Berglas ve Jones (1978) tarafından öne sürülen kendini engelleme kavramı bireyin başarısızlığı dışsallaştırıp başarıyı içselleştirmesini sağlayan durumları tercih etmesi anlamına gelmektedir. Ego bütünlüğünün korunması kimlik gelişimin önemli bir yönünü oluşturduğu için kendini engelleme eğiliminin kimlik gelişimi bağlamında ortaya konması önemlidir. Kendini engelleme kavramı alanyazında kendini sabotaj olarak da kullanılmaktadır. Berglas ve Jones (1978, s. 406) kendini engelleme kavramını; "bireye başarısızlığı dışsallaştırma, başarıyı ise içselleştirme olanağı sağlayan bir eylem ya da performans ortamının birey tarafından seçilmesi" biçiminde tanımlamaktadır. Birey iyi performans sergileme olasılığını azaltacak engeller bularak veya üretmek öz yeterlik hissini korumaktadır. Eğer birey başarısız olursa başarısızlığın nedenini o engele yükleyerek başarısızlığın kaynağını dışsallaştırır. Eğer iyi bir performans sergilemiş ise olumsuz şartlara rağmen başarılı olduğunu kanıtlamış olur ki iki durumda da kazançlıdır (Berglas, 1978; Akt. Akın ve Abacı, 2011, s. 201).

Birey kendini engelleme davranışı ile algısını iki şekilde yönlendirmektedir. Bir yandan başarısızlığı kendi kontrolü dışında algılamak başarıyı kendi çabalarının bir ürünü olarak algılama eğilimi göstermektedir (Rhodewalt ve Vohs, 2005). Dolayısıyla bireyin benliğine yönelik bir tehdit karşısında kendini engelleme eğilimi göstermesi kişinin öz değerini koruma ya da artırma çabasıyla açıklanabilir (Tice, 1991). Kendini engelleme kavramı, kişinin toplum içinde benlik saygısının zedelenmemesi için başarısızlığını farklı nedenlere yüklemesidir. Fakat birey bu stratejiyi sürekli kullanma gereksinimi hissederse, mevcut performansa yönelik olumsuz bir tutum geliştirebilir ve yetersizlik duygusuyla karşı karşıya gelebilir.

Kişinin kendini engelleme eğiliminin altında yatan nedenleri bilmesi, davranışlarında daha kontrollü olmasını sağlar. Kişinin özellikle başarısızlık durumları için sürekli mazeret üretmesi başarısızlık olasılığını önemli düzeyde artırmaktadır. Bu durum özellikle akademik başarıyı olumsuz şekilde etkilemekte ve bireyin sorunun kaynağına giderek çözüm üretmek yerine, bahanelerle sorunu dışsallaştırmasına neden olmaktadır. Araştırmalar (Rhodewalt, Saltzman ve Wittmer 1984; McCrea ve Hirt, 2001) yüksek düzeyde kendini engelleme eğilimi olan öğrencilerin okul başarılarının da düşük olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda kişiyi bu mazeret bulma eğilimine yönlendiren bazı etmenlerin ve var olan kimlik statülerinin bireyin kendini engelleme eğilimindeki rolünü belirlemek özellikle öğrenme ortamlarında olası iyi düzenlemeler için önemlidir. Bireyin kendini engelleme eğiliminin kimlik statülerine göre bir farklılaşma gösterip göstermediğinin incelenmesi de bu eğilimin altında yatan nedenlere ışık tutması açısından faydalı olabilir. Türkiye'deki alanyazına bakıldığında kendini engelleme eğiliminin sınırlı sayıda araştırmada ele alındığı göze çarpmaktadır. Bu konuyla ilgili yapılan çalışmaların daha çok akademik başarı ve benlik saygısı gibi değişkenler odağında yapıldığı dikkat çekmektedir. Kendini engelleme eğilimi ile kimlik statüleri arasındaki ilişkinin ele alındığı sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda bu araştırma kapsamında elde edilecek bulguların eğitimle ilgili çıktılarının daha sonraki araştırma ve uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu araştırmada ergenlerin kendini engelleme eğiliminin kimlik statülerine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu genel amaç çerçevesinde üç temel soruya yanıt aranmaktadır:

1. Ergenlerde kimlik statüleri cinsiyet, sınıf düzeyi anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?



2. Ergenlerde kendini engelleme eğilimi düzeyi cinsiyet, sınıf düzeyi ile anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

3. Ergenlerde kendini engelleme eğilimi kimlik statülerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Model

Bu çalışma, ilişkisel tarama modeline dayanan bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/ya da derecesini belirleme amacıyla olan araştırma modelidir (Karasar, 2013). Veriler tek seferde toplanmıştır ve kesitsel desen kullanılmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırma grubu Ankara ilinde devlet okulunda öğrenim gören 14-18 yaş grubunda yer alan 690 kız ve 573 erkek olmak üzere toplam 1263 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin belirlenmesinde uygulanabilirlik ve kolay ulaşılabilirlik gözetilerek rastlantısal olarak seçilen iki farklı devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerden gönüllü olanlara ölçekler uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada araştırma grubuyla ilgili demografik bilgileri edinmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" uygulanmıştır. Ayrıca kimlik statülerini belirleyebilmek için "Kimlik Gelişiminin Boyutları Ölçeği", kendini engelleme eğilimini test etmek amacıyla da "Kendini Sabotaj Ölçeği" kullanılmıştır.

Kimlik Gelişiminin Boyutları Ölçeği

Kimlik Gelişiminin Boyutları Ölçeği; Luyckx, Schwartz, Berzonsky, Goossens Smith, Soenens ve Vansteekiste tarafından 2008 yılında geliştirilmiş, Türkçe'ye Morsünbül ve Çok (2013) tarafından uyarlanmıştır. Kimlik Gelişimi Boyutları Ölçeği; seçeneklerin genişlemesine araştırılması ölçen 5 madde, seçeneklerin derinlemesine araştırılması ölçen 5 madde, seçeneklerin saplantılı araştırılması ölçen 5 madde, içsel yatırımda bulunmayı ölçen 5 madde ve içsel yatırım ile özdeşleşmeyi ölçen 5 madde olmak üzere toplam 25 madde ve beş alt faktörden oluşmaktadır. Maddeler "kesinlikle katılıyorum"dan (5 puan), "kesinlikle katılmıyorum"a (1 puan) doğru sıralanan 5 dereceli bir değerlendirme ölçeği üzerinde işaretlenmektedir. Her bir alt ölçekten alınabilecek puanlar 5 ile 25 arasında değişmektedir (Çok ve Morsünbül, 2014). Kimlik Gelişiminin Boyutları Ölçeği'nin güvenilirliğini belirlemek için iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı içsel yatırımda bulunma için .88, içsel yatırım ile özdeşleşme boyutu için .89, seçeneklerin genişlemesine araştırılması boyutu için .87, seçeneklerin derinlemesine araştırılması boyutu için .89, seçeneklerin saplantılı araştırılması boyutu için .90 olarak bulunmuştur. Tüm bu bulgular değerlendirildiğinde Kimlik Gelişiminin Boyutları Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilmektedir (Çok ve Morsünbül, 2014).

Kendini Sabotaj Ölçeği

Kendini sabotaj ölçeği, Jones ve Rhodewalt (1982) tarafından geliştirilmiş 6'lı likert tipi ölçektir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması Akın (2012) tarafından yapılmıştır. Tek boyutlu olan bu ölç-



me aracı 25 madde içermektedir. Ölçekte yer alan 3,5,6,10,13,20,22 ve 23 maddeler ters kodlandıktan sonra tüm maddelerin puanları toplanıp toplam bir puan alınmaktadır. Ölçekten elde edilen puanlar 25-150 arasında sınırlıdır. Elde edilen yüksek puan bireyin kendini engelleme eğiliminin fazla olduğunu göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirliği .90, test tekrar test güvenirliği ise .84 olarak bulunmuştur. Yapı geçerliğini ölçebilmek amacıyla açımlayıcı, doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda toplam varyansın %32.21'i açıklanmış tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir (Akın, 2012).

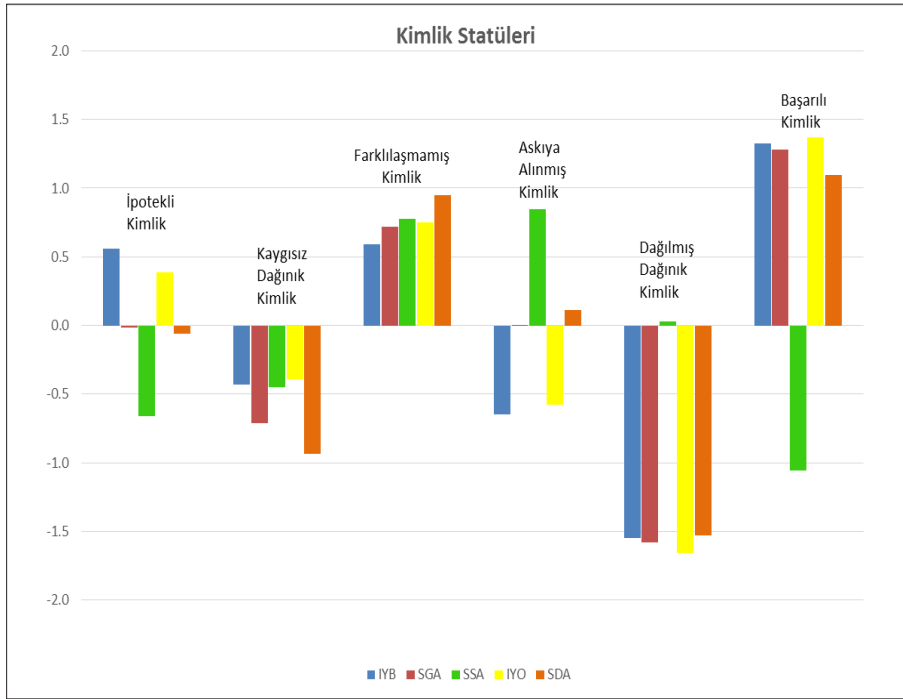
Verilerin Analizi

Araştırma sorularına yönelik analizlere geçilmeden önce veri seti düzenlenmiş ve analizlerin doğru biçimde yapılabilmesi için kontrol edilmesi gereken varsayımlar sınanmıştır. Buna göre araştırmadaki veri setinde kayıp değerlerin olup olmadığı kontrol edilmiştir. Veri setlerindeki kayıp verilerin dağılımının rastlantısal olup olmadığı Little MCAR Testi ile incelenmiştir, sonuçta bu değerlerin rastlantısal olarak dağıldıkları görülmüştür ($p > .05$). Bu nedenle herhangi bir atama yapılmamış ve kayıp değerlere yönelik herhangi bir işlem yapılmamıştır. Sonrasında veri setindeki uç değerler kontrol edilmiştir. Bu bağlamda, bağımlı değişkenlere ait puanlar z puanına çevrilmiştir. Z puanına çevrilen bu değerlerden -3 ile +3 aralığının dışına çıkan değerler, dağılımın normallliğini etkileyeceğinden bu aralığın dışına çıkan 99 (46 kız, 53 erkek) öğrenciye ait veri analiz dışı bırakılmıştır. Bununla birlikte, çok değişkenli uç değerler için, mahanabolis uzaklıkları belirlenmiştir. Bu değerlerden, kritik değeri ($\chi^2 = 16.81$; $p < .001$) 34 (16 kız, 18 erkek) öğrencinin verisi geçtiğinden, bu öğrencilerin verileri de veri setinden çıkarılmıştır. Sonuç olarak toplam 62 kız ve 71 erkek öğrencinin verisi veri setinden çıkarılmıştır. Böylece, toplam 1130 öğrencinin verisinden analizler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların kimlik statüsüne göre dağılımlarını belirlemek amacıyla kümeleme analizi yapılmış ve alt faktörlerden elde edilen puanlara göre öğrencilerin hangi kimlik statüsünü geliştirdiği bulunmuştur. Çalışmada ergenlerde kendini engelleme eğiliminin kimlik statülerine göre farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Cinsiyete göre ergenlerde kendini engelleme eğiliminin farklılaşp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Veriler analiz edilirken güven aralığı % 95 alınmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Çalışmanın ilk araştırma sorusu katılımcıların kimlik statülerinin ortaya konması ile ilgilidir. Katılımcıların kimlik statüsüne göre dağılımlarını belirlemek amacıyla kümeleme analizi yapılmış ve alt faktörlerden elde edilen puanlara göre öğrencilerin hangi kimlik statüsünü geliştirdiği bulunmuştur. Bireylerin kimlik statülerinin belirlenmesinde Luyckx ve arkadaşlarının (2008) da belirttiği gibi K-ortalamar Kümeleme analizi ile altı küme oluşturulmuştur. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin olarak belirlenen alt faktörlerden elde edilen puanlardan yola çıkılarak elde edilen kimlik statülerinin küme gösterimi Şekil 1'de verilmektedir.

Bu çalışmaya katılan ergenlerin kimlik statülerine yönelik yapılan analiz sonucunda altı farklı kimlik statüsü bulunmuştur. Bu durum Batı kültüründe ortaya çıkan bulgular (Luyckx, vd, 2008a) ile benzerlik göstermektedir. Bu doğrultuda ergenlerde kimlik statüsü ile çeşitli demografik değişkenler arasında farklılıklar ele alınmış ve cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyleri ile ilgili karşılaştırmalar yapılmıştır.



Şekil 1. Kimlik statülerinin küme gösterimi

Grup	Kız		Erkek		χ^2	p
	n	%	n	%		
İpotekli Kimlik	125	11.1	147	13.1	42.03	.00
Kaygısız Dağınık Kimlik	84	7.5	99	8.8		
Farklılaşmamış Kimlik	101	9.0	66	5.9		
Askıya Alınmış Kimlik	207	18.4	93	8.3		
Dağılmış Dağınık Kimlik	43	3.8	44	3.9		
Başarılı Kimlik	66	5.9	51	4.5		
Toplam	626	56	500	44		

Tesadüflik katsayısı: .19

Tablo 1. Cinsiyete göre Ergenlerde Kimlik Statülerinin Ki-kare Testi Sonuçları

İlk olarak cinsiyete göre yapılan karşılaştırmalarda anlamlı farklar ($\chi^2 = 42.03$; $p < .05$) bulunmuştur (Tablo 1). Buna göre ipotekli kimlik, kaygısız dağınık kimlik ve dağılmış dağınık kimlik daha çok erkeklerde görülürken; farklılaşmamış kimlik, askıya alınmış kimlik ve başarılı kimlik ise daha çok kızlarda görülmektedir. Araştırmada kız öğrencilerin başarılı kimlik statüsüne sahip olduğu görülmektedir. Bu öğrenciler kimlik gelişimini oluştururken seçenekleri derinlemesine ve genişlemesine araştırıp içsel yatırımda bulunmuştur. Alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Farklı araştırmalarda da (Morsünbül 2005; Schwartz ve arkadaşları,



2011; Meeus, Branje, Schoot ve Keijsers, 2012; Morsünbül, Çok, Meeus, Crocetti, 2016;) kadınların başarılı kimlik statüsüne sahip olduğu görülmüştür.

Araştırmanın bir diğer bulgusu bazı kız öğrencilerin askıya alınmış kimlik statüsüne sahip olduğu yani seçenekleri araştırıp içsel yatırımda henüz bulunmadığı görülmüştür. Benzer şekilde başka araştırmalarda da (Morsünbül ve arkadaşları, 2016; Issa ve Sarouphim, 2017; Verschueren ve arkadaşları, 2017) kadınlarda askıya alınmış kimlik statüsünün daha yüksek oranda ortaya çıktığı vurgulanmıştır. Askıya alınmış kimlik statüsü, seçenekleri daha fazla derinlemesine araştırılması açısından önemlidir. Çalışmada bulunan sonuçlardan farklılaşmamış statünün kız öğrencilerde daha yüksek düzeyde olması da farklı deneyimlerde bulunarak kimlik oluşumunun gerçekleşeceği yönünde değerlendirilebilir.

Araştırma bulguları erkek öğrencilerin ipotekli kimlik statüsünde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu alanyazında daha önce yapılan araştırma (Baş, 2013; Issa ve Sarouphim, 2017; Verschueren ve arkadaşları, 2017) bulgularıyla benzerdir. Yine erkeklerin kaygısız dağınık ve dağılmış dağınık kimlik statülerinde ağırlıklı olarak yer aldığı görülmektedir. Bu bulgular da alanyazındaki birçok araştırma (Morsünbül, 2005; Schwartz ve arkadaşları, 2011; Meeus ve arkadaşları, 2012; Morsünbül ve arkadaşları, 2016) ile uyumludur. Bu iki bulgu bir arada değerlendirildiğinde ergenlik sürecinde kızlara kıyasla erkeklerin kimlik duygusunu sentezleme aşamasında daha geride kaldıkları sonucuna ulaşılabılır. Söz konusu bulguların kızların erinliğe daha erken ulaştığını (Beunen ve arkadaşları, 2000) ve olgunlaşma sürecinin kızlarda erkeklerden daha erken olduğunu işaret ettiği göz önünde bulundurulduğunda erkeklerin ipotekli, kaygısız dağınık ve dağılmış dağınık kimlik statülerinde yoğunlaşması gelişimsel yollara ilişkin olarak iki cinsiyet arasındaki farklılıkları vurgulamaktadır.

Grup	9.sınıf		10.sınıf		11.sınıf		12.sınıf		χ^2	p
	n	%	n	%	n	%	n	%		
İpotekli Kimlik	103	9.1	60	5.3	67	6.0	42	3.7	21.37	.12
Kaygısız Dağınık Kimlik	63	5.6	53	4.7	47	4.2	20	1.8		
Farklılaşmamış Kimlik	45	4.0	42	3.7	50	4.4	30	2.7		
Askıya Alınmış Kimlik	85	7.5	92	8.2	84	7.5	39	3.5		
Dağılmış Dağınık Kimlik	37	3.3	24	2.1	19	1.7	7	0.6		
Başarılı Kimlik	38	3.4	30	2.7	30	2.7	19	1.7		
Toplam	371	33	301	27	297	26	157	14		

(p>.05)

Tablo 2. Ergenlerde Sınıf Düzeyine göre Kimlik Statülerinin Ki-kare Testi Sonuçları

Çalışmada kimlik statülerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($\chi^2=21.37$; p>.05), öğrencinin sınıf düzeyi değiştiğinde bireylerin kimlik statülerinde istatistiksel olarak bir farklılaşma olmadığı (Tablo 2) bulunmuştur. Kimlik gelişiminin uzun bir süreç olduğu ergenlikte başlayarak beliren yetişkinlik döneminde de devam ettiği bilinmektedir. Arnett (2000) tarafından betimlenen beliren yetişkinlik döneminde de birey kimlik oluşumunda daha derin kimlik sorgulamalarına girerek bu döneme katkıda bulunur. Bu bağlamda yapılan bir çalışmada ergenlik ve beliren yetişkinlik dönemindeki kimlik statüleri karşılaştırılmış, ergenlik döneminde olan lise öğrencilerinin dağınık ve kaygısız dağı-



nık, beliren yetişkinlik döneminde olan üniversite öğrencilerinin askıya alınmış ve başarılı kimlik statüsüne sahip olduğu belirtilmiştir (Verschueren ve arkadaşları, 2017). Bu bulguyu destekler nitelikte Kroger, Martinussen ve Marcia (2010) 19 yaş altı ve üstü bireyleri değerlendirmiş; 19 yaş üstü bireylerde başarılı kimlik statüsü puanlarının daha yüksek, ipotekli ve dağınık statü puanlarının daha az olduğunu ortaya koymuştur. Hatano, Sugimura & Crocetti (2016) de çalışmasında beliren yetişkinlik döneminde başarılı kimlik statüsü puanlarının ergenlere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular da göz önünde bulundurulduğunda ergenlikle yoğunlaşan ve beliren yetişkinlikte de önemini koruyan kimlik gelişim sürecinin süreklilik ögesi ile bu araştırma kapsamında elde edilen ve sınıf düzeyine göre herhangi bir farklılaşmanın olmadığı doğrultusundaki bulgu birbirini tamamlar niteliktedir.

Ergenlerde kimlik statülerinin anne ve baba eğitim düzeyleri bağlamında anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığına yönelik yapılan ki-kare testi sonuçları anne eğitim düzeyine göre ($\chi^2=6.57$; $p >.05$) ve baba eğitim düzeyine göre ($\chi^2=6.27$, $p>.05$) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Ergenlerde kimlik gelişimi süreçlerinde anne-baba tutumlarının etkili olduğu alanyazında bilinmektedir. Çocukluk döneminde ebeveynleriyle sağlıklı iletişim kuran ergenlerin, daha sağlıklı bir kimlik gelişimi süreci geçirdiği ortaya konmuştur (Kulaksızoğlu, 2011). Araştırma bulgularında ergenlerin kimlik statülerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bulgudan hareketle ergenlerin kimlik gelişiminin anne eğitim durumu ya da ailenin sosyoekonomik düzeyinden daha öncelikli değişkenler ile ilgili olabileceği öngörülebilir. Burada kültürel yapı önemli bir rol oynamaktadır. Toplulukçu özellikleri ağır basan Türk kültüründe (Hofstede, 1980) annelerin eğitim düzeyi ne olursa olsun çocuklarının kimlik gelişim sürecinde destek sunması ve bu aşamada eğitim düzeyinden daha önce gelen sıcaklık, içtenlik ve destekleyici bir ilişki kurulmasının daha belirleyici bir faktör olduğu söylenebilir.

Anne eğitim düzeyi ile benzer şekilde kimlik statüleri baba eğitim düzeyine göre farklılaşma göstermemesi alanyazındaki bazı araştırmaların (Akar, 2012) bulguları ile benzerdir. Toplulukçu kültür özellikleri sergileyen Türk kültüründe ebeveynler ile çocuk arasında çocukların kabul edilmesi, gereksinimlerinin giderilmesi ve sorunları ile ilgilenilmesi karşılıklı güvene dayalı bir ilişkinin oluşması açısından önemlidir. Dolayısıyla anne ile benzer bir şekilde baba ile de kurulan bağda ön plana çıkan değişkenler eğitim düzeyinden çok, kurulan bağın niteliği ile ilgilidir. Buradan hareketle ergenin kimlik gelişimi söz konusu olduğunda eğitim düzeyinin anlamlı bir fark oluşturmaması toplulukçu kültürdeki ebeveyn-çocuk ilişkisinin dinamiklerine ilişkin bir açıklama getirmektedir.

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p	Etki büyüklüğü (d)
Kız	625	82.47	12.37	1115	2.03	.04	0.12
Erkek	492	80.98	11.99				

($p<.05$)

Tablo 3. Cinsiyete Göre Kendini Engelleme Eğilimi Puanlarının T-testi Sonuçları

Kendini engelleme eğilimi puanlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik gerçekleştirilen t-testi sonuçları (Tablo 3) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($t=2.03$, $p<.05$). Bu farklılık kız öğrencilerin lehinedir. Başka bir ifadeyle, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kendini daha çok engelledikleri ifade edilebilir. Bu bulguya



ek olarak elde edilen etki büyüklüğünün değeri .10-.30 arasında olduğu ve küçük olarak nitelendirildiği (Davis, 1971) dikkate alındığında öğrencilerin cinsiyet değişkeninin kendini engelleme eğilimi puanları bağlamında düşük düzeyde farklılaştığı ifade edilebilir.

Araştırmada kız öğrencilerin kendini engelleme eğilimi puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunun bulunması araştırmanın yapıldığı bölgenin kültürel bir sonucu olabilir. Erkek ergenlerin daha fazla desteklendiği bu sosyokültürel yapıda, kız öğrenciler akademik başarı kaygısıyla kendini engelleme eğiliminde bulunabilir. Kendini engelleme eğiliminin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı inceleyen araştırma sonuçları farklılık göstermektedir. Yapılan çalışmalarda erkeklerin kadınlardan daha fazla kendini engellediği çalışmalar (McCrea, Hirt, Hendrix, 2006; Smith, Hardy, Arkin, 2009; Carlisle, 2015; Anlı, 2015) bulunurken; cinsiyet bağlamında anlamlı bir farkın bulunmadığı çalışmalar da (Coşar, 2012; Yalnız, 2014; Karner-Huñuleac, 2014; Üzbe, 2015; Kalyon, Dadandı, Yazıcı, 2016; Prpa, 2017) mevcuttur. Bu araştırmada ortaya çıkan ve kızların kendini engelleme eğiliminin erkeklere göre daha fazla olduğuna ilişkin bulgu daha önce yapılan bazı araştırma (Pulford, Johneson ve Awaide, 2005; Büyükgöze ve Gün, 2015; Yavuzer, 2015) bulguları ile benzerdir. Bazı çalışmalarda ise kendini engelleme eğilimi davranışsal ve sözel olmak üzere iki boyutta da tartışılmıştır. Erkeklerin daha fazla davranışsal; kadınların da sözel kendini engelleme eğiliminde oldukları görülmüştür. (Hirt ve Mccrea, 2001; Warner ve Moore, 2004; Smith, Hardy, Arkin, 2009). Kadınların toplum önünde bir performans sergilemeden önce bu olayı gözden geçirdiği, bu yüzden davranışsal kendini engellemeden kaçındığı, daha çok sözel kendini engelleme eğiliminde olduğu alanyazında vurgulanmıştır (Hirt, Mccrea, Boris, 2003).

Sınıf düzeyine göre ergenlerde kendini engelleme eğilimin farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için öncelikli olarak normallik ve varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Bağımlı değişkene (kendini engelleme eğilimine) ait puanlar bağımsız değişkene ait her bir düzey (sınıf düzeyi) üzerinde her iki grupta çarpıklık-basıklık katsayıları -1 ile 1 arasında değişmekte olduğundan normal dağıldığı görülmüştür. Bunun yanında, grupların varyansları Levene testi ile incelenmiştir ve grupların varyansların homojen olmadığı görülmüştür ($F_{(113-3)} = 2.65, p < .05$). Bu nedenle tek yönlü varyans analizi yerine, bu testin parametrik olmayan versiyonu Kruskal Wallis ile araştırma sorusu analiz edilmiştir.

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P	Etki Büyüklüğü (g)	Anlamlı Fark
9	364	516.53	3	15.11	.002	.01	
10	301	581.68					9-10,
11	295	604.58					9-11,
12	157	528.33					11-12

($p < .05$)

Tablo 4. Sınıf Düzeyine Göre Kendini Engelleme Eğilimi Puanlarının Kruskal Wallis Sonuçları

Kruskal Wallis Testi sonuçları (Tablo 4) kendini engelleme eğiliminin sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını ($\chi^2 = 15.11, p < .05$) göstermektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak üzere yapılan Mann Whitney U testi incelendiğinde, 9-10, 9-11 ve 11-12 sınıf grupları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu görülmüştür ($p < .05$). Bu bulguya ek olarak elde edilen etki büyüklüğünün değeri .01-.09 arasındadır ve ihmal edilebilir olarak değerlendirilmektedir (Davis, 1971). Araştırmada 9.sınıflar hem 10. hem de 11. sınıflara göre kendilerini daha az engellemektedir. Bunun aksine araştırmaya göre 9. ve 10.sınıflar ile 12. sınıflar arasında,



10.sınıflar ile 11. sınıflar arasında kendini engelleme bağlamında bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulgular sınıf düzeyi değişkeninde genel bir yargıya varılmasını engellemektedir. 11. sınıfların kendini engelleme eğilimi ise diğer sınıflardaki öğrencilerin kendini engelleme düzeyine kıyasla daha yüksektir. Bu bulgu alanyazındaki birçok araştırma (Stewart ve Walker, 2014; Dadandı, Kalyon ve Yazıcı, 2016 bulgusundan farklılaşmaktadır. Yaş ilerledikçe kendini engelleme eğiliminin arttığını gösteren çok sayıdaki araştırmaya rağmen bu araştırma kapsamında yapılan analiz sonucunda sınıflararasında böyle bir farklılaşma kısmen ortaya çıkmıştır. Bu durum bu araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleriyle ilişkili olabilir. Özellikle araştırmaya katılan 12.sınıf öğrencilerin sayısının az olması böyle bir sonucun çıkmasına etki etmiş olabilir.

Kendini engelleme eğilimi puanlarının anne ($t=1.16$, $p>.05$) eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen t-testi sonuçları ise anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, lise altında öğrenim görmüş anneye sahip olan öğrenciler ile lise ve üstünde öğrenim görmüş anneye sahip öğrenciler arasında kendilerini engelleme açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak kendini engelleme eğilimi puanlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşması ($t=-2.18$, $p<.05$) dikkat çekicidir. Bu farklılık lise ve üstü öğrenim gören babaya sahip olan öğrenciler lehinedir. Başka bir ifadeyle, lise ve üstü öğrenim gören babaya sahip olan öğrencilerin, lise altında öğrenim gören babaya sahip olan öğrencilere göre kendini daha çok engelledikleri ifade edilebilir.

Bu araştırma kapsamında yapılan analiz sonucunda kendini engelleme eğiliminin anne eğitim düzeyine göre farklılaşmaması katılımcıların düşük eğitim düzeyinin egemen olduğu ve dolayısıyla düşük sosyoekonomik düzey özelliklerine sahip bir bölgeden seçilmiş olması, yani kapalı bir sosyokültürel dokudan gelmeleri ile ilgili olabilir. Bu durum ayrıca annenin çocuğun akademik alanıyla ilgili süreçlerinden ziyade daha temel ebeveynlik sorumlulukları ile ilgilenmesinin bir sonucu da olabilir. Türk kültüründe baskın olarak gözlenen yapıda anne evin düzeni, çocukların bakımı ve beslenmesi ile ilgili süreçlerden sorumlu iken babalar genellikle çocukların disiplini, eğitimi gibi görevlerde sürece katılmaktadırlar. Bu araştırma kapsamında elde edilen bu bulgu da Türk kültüründeki aile yapısında annelik ve babalığa yüklenen roller ile ilgili olabilir. Ayrıca eğitim düzeyi düşük olduğu için lisede okuyan çocuğundan kendini daha geride kalmış şekilde nitelendiren ya da çocuğunun yetiştiği ortamdan çok farklı bir aile ortamında yetişen ebeveynlerin çocuklarını etkileme aşamasında zorluk çekmesi beklenen bir sonuçtur (Gözcü-Yavaş, 2012). Dolayısıyla annenin eğitim düzeyi ne olursa olsun bu durum ergenin kendini engelleme eğiliminde bir farklılığa yol açmıyor görünmektedir. Lise ve üstü eğitim görmüş babaların çocuklarının, lise ve altı eğitim görmüş babaların çocuklarına göre kendini engelleme eğilimi konusunda daha etkin olduğu görülmüştür. Bu bulgu eğitim düzeyi daha yüksek olan babaların çocuklarından daha fazla beklenti içerisinde olması ile ilgili olabilir. Yapılan bazı araştırmalar (örn; Heyndrickx, 2004) bunu destekler niteliktedir ve baba eğitim düzeyinin artması ile birlikte babanın akademik başarı bağlamında fazla ısrarcı ve kontrolcü olduğu şeklindeki bulguları ortaya koymuştur. Baba denetimi ve çocuğun okul yaşamına müdahalesinin artması da ergenin okuldaki performansına ilişkin kaygılarını arttırabileceğinden ergeni kendini engelleme eğiliminde bulunmaya sevk edebilmektedir.

Katılımcıların kimlik statülerine göre kendini engelleme eğilimlerine yönelik betimsel analizler (Tablo 5) ve tek yönlü ANOVA sonuçları (Tablo 6) ergenlerin kendini engelleme eğilimi kimlik statülerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını ($F_{(5-1107)}=33.48$, $p<.05$) göstermektedir. Belirtilen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Bonferonni testine göre, bireylerin kendini engelleme eğilimleri söz konusu olduğunda;



GRUP	N	\bar{X}	SS	SH
1. İpotekli Kimlik	267	78,2360	11,37041	,69586
2. Kaygısız Dağınık Kimlik	179	81,4134	11,03300	,82464
3. Farklılaşmamış Kimlik	165	81,3152	11,39095	,88678
4. Askıya Alınmış Kimlik	299	86,8629	11,01088	,63678
5. Dağılmış Dağınık Kimlik	87	87,8736	10,63321	1,14000
6. Başarılı Kimlik	116	73,7672	13,52959	1,25619
Toplam	1113	81,8086	12,22011	,36629

Tablo 5. Kimlik Statülerine Göre Ergenlerin Kendini Engelleme Eğilimlerine Yönelik Betimsel İstatistikler

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	F	p	Etki büyüklüğü (d)	Anlamlı Fark
Gruplararası	21815.38	5	4363.08	33.48	.00	0.13	1-4, 1-5, 1-6, 2-4, 2-5, 2-6,
Gruplarıçi	144240.86	1107	130.30				3-4, 3-5, 3-6, 4-6, 5-6
Toplam	166056.24	1112					

Tablo 6. Kimlik Statülerine Göre Ergenlerin Kendini Engelleme Eğilimlerine Yönelik Tek Yönlü Anova Sonuçları

(i) ipotekli kimliğe sahip olan bireyler ile askıya alınmış, dağılmış dağınık ve başarılı kimliğe sahip olan bireyler arasında,
(ii) kaygısız dağınık kimliğe sahip olan bireyler ile askıya alınmış, dağılmış dağınık ve başarılı kimliğe sahip olan bireyler arasında,
(iii) farklılaşmamış kimliğe sahip olan bireyler ile askıya alınmış, dağılmış dağınık ve başarılı kimliğe sahip olan bireyler arasında,
(iv) askıya alınmış kimliğe sahip bireyler ile başarılı kimliğe sahip bireyler arasında,
(v) dağılmış dağınık kimliğe sahip bireyler ile başarılı kimliğe sahip bireyler arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

Bu bulguya ek olarak elde edilen etki büyüklüğünün değeri. 10-.30 arasında olduğu ve küçük olarak nitelendirildiği (Davis, 1971) dikkate alındığında öğrencilerin kimlik statülerinin kendini engelleme eğilimi puanlarına göre farklılaşmasının düşük düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Bu bulgular ışığında başarılı kimlik statüsünün ergenlerde kendini engelleme eğilimini azaltan bir etken oluşturduğu söylenebilir. Söz konusu bulgu alanyazındaki bazı araştırma bulguları (Chorba, Was, Isaacson, 2012) ile benzerdir. Başarılı kimlik statüsündeki ergenler seçenekleri etkin bir şekilde araştırdıktan sonra belirli bir içsel yatırım yaptıkları ve süreç içinde bu içsel yatırımla başarılı bir biçimde özdeşleştikleri için mevcut performansıyla ilgili daha akılcı yorumlamalarda bulunabilmektedir. Dolayısıyla kendini engelleme eğilimi de düşmektedir. İpotekli kimlik statüsüne sahip ergenlerin kendini engelleme eğilimlerinin askıya alınmış ve dağılmış dağınık kimlik statüsüne sahip olan ergenlerin kendini engelleme eğilimlerine göre daha düşük düzeyde olması içsel yatırım süreci ile ilişkilidir. İçsel yatırım süreci ergenlerin farklı seçenekler arasından birinde karara varması ve özgüvenin artmasını sağladığından (Meeus ve arkadaşları, 2012) kritik bir öneme sahiptir ve ergenlerin başarıya ilişkin yüklemelerinde daha yetkin hale gelmesini sağlamaktadır. Farklılaşmamış kimlik statüsüne sahip ergenlerin kendini engelleme



eğilimlerinin dağılmış dağınık ve askıya alınmış kimlik statüsünde bulunan ergenlere kıyasla daha düşük düzeyde olması ise seçeneklerin saplantılı araştırılması boyutuyla yakından ilgilidir. Kimlik duygusunu engelleyen bir süreç olarak ortaya çıkan seçeneklerin saplantılı araştırılması boyutu ergenin belirli bir içsel yatırıma ulaşma sürecinde bir noktada saplanıp kalmasını ifade etmektedir (Morsünbül ve Çok, 2013). Bu süreç ergenin kaygı düzeyini artırmaktadır. Ergenin kaygı düzeyini artması da performansına yönelik gerçekçi olmayan bir bakış açısı geliştirmesine neden olabilmektedir. Bir başka deyişle ilişkili iki değişken olarak karşımıza çıkan kaygı ve kendini engelleme eğilimi bireylerin seçenekleri saplantılı araştırması ile yakından ilişkilidir.

Bulgular topluca ele alındığında kendini engelleme eğiliminin kimlik statülerine göre fark yarattığı ve bunun çeşitli demografik değişkenlere göre de değiştiği görülmüştür. Bu açıdan değerlendirildiğinde çalışmada kimlik gelişiminde etkin rol oynayan ergenlerin herhangi bir performans karşısında akılcı yargılamalarda bulunarak kendini engelleme eğiliminde daha az bulunduğunu ortaya konmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada kendini engelleme eğilimi ile kimlik statüleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Başarılı kimliğe sahip olan bireyler ile askıya alınmış ve dağılmış dağınık kimlik statüsüne sahip bireyler kendini engelleme açısından farklılaşmıştır. Başarılı kimlik statüsüne sahip ergenler seçenekleri araştırıp içselleştirme süreciyle kimlik gelişimlerini tamamladıkları için kendini engelleme eğilimi bağlamında daha düşük puanlar almıştır. Etkin bir biçimde seçenekleri değerlendiren ergenlerin karşılaştıkları herhangi bir performans karşısında daha akılcı yöntemler geliştirdikleri ve bu nedenle kendini engelleme eğiliminde daha az buldukları düşünülmektedir. Araştırmayla birlikte kimlik gelişim sürecinde var olan etmenlerin kendini engellemeye yönelik bilişsel çarpıtmaları da açıkladığı görülmüştür. Alanyazında bulunan araştırmalar çerçevesinde kendini engellemenin kimlik statülerine göre farklılaşması beklenen bir sonuçtur.

Kendini engelleme eğilimi demografik değişkenler açısından irdelendiğinde; ergenlerde kendini engelleme eğilimi ile cinsiyet bağlamında kız öğrencilerde kendini engelleme eğiliminin erkek öğrencilere göre daha çok görüldüğü bulunmuştur. Kız öğrencilerin kendini engelleme eğilimlerinin erkek öğrencilerden daha fazla olması ile ilgili alanyazında destekler nitelikte çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmada kendini engelleme eğiliminin sözel ya da davranışsal boyutu irdelenmediği için cinsiyet bağlamında ayrıntıya girilmemiştir. Çalışmada kendini engelleme sınıf düzeyi açısından irdelendiğinde düşük düzeyde bir farklılaşma söz konusudur. Bazı gruplarda anlamlı farklılaşma olmaması genel bir ifade kullanılmasını engellemektedir. Anne-baba eğitim durumları ile kendini engelleme eğilimi arasında sadece baba eğitim durumuyla anlamlı bir farklılaşma söz konusudur. Araştırma yapılan bölgede kadınların genelde lise altı eğitim gördüğü saptanmış, temel eğitimini tamamlamış ve daha yüksek bir eğitime devam etmiş babanın eğitim durumunun ergenlerin kendini engelleme eğiliminde etkili olduğu bulunmuştur.

Aynı demografik değişkenlerle ergenlerin kimlik statüleri de incelenmiştir. Kız öğrencilerin başarılı, farklılaşmamış, askıya alınmış kimlik statüsüne sahip oldukları görülmüş bunun da seçenekleri araştırma bağlamında kızların erkek öğrencilerden daha etkili olduğuna vurgu yapılmıştır. Erkeklerde görülen ipotekli, kaygısız dağınık ve dağılmış dağınık kimlik statüsü de içsel yatırımda bulunma bağlamında erkek öğrencilerin daha yetersiz olduğu görülmüştür. Kimlik statüleri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Kimlik gelişimi ergenlikte sonlanmayan beliren yetişkinlikte de devam eden bir süreçtir. Mevcut araştırma 14-18 yaş aralığını kapsadığı için farklılık gözlenmemiştir. Anne-baba eğitim durumunun kimlik statüleriyle için ilişkisinde ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kimlik gelişiminde anne-baba tutumları



önemli bir yer olsa da araştırmanın yapıldığı bölgede kültürel faktörler de göz önünde bulundurulduğunda anne-baba eğitim düzeyinden çok aile içi iletişim bağlamında ergenin etkilendiği düşünülmüştür.

Kaynaklar

Akar, A. (2012). *Üniversite Öğrencilerinin Kimlik Statüleri ile Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Akın, A. (2011). Academic locus of control and self-handicapping. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 812-816.

Akın, A. (2012). Kendini Sabotaj Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 176-187.

Akın, A. ve Abacı, R. (2011). *Kendini Sabotaj: İnsanoğlunun sınırlı doğasının bir sonucu*. Ankara: Pegem Akademi.

Akın, A., Abacı, R. ve Akın, Ü. (2011). Kendini Sabotaj: Kavramsal Bir Analiz. *International Online Journal of Educational Science*, 3(3), 1155-1168.

Anlı, G., Akın, A., Şar, A. ve Eker, H. (2015). Kendini Sabotaj ile Psikolojik İyi Olma Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54), 160-172.

Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.

Arazzini-Stewart, M., & De George-Walker, L. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences*, 66, 160-164.

Atak, H. (2011). Kimlik gelişimi ve Kimlik Biçimlenmesi: Kuramsal Bir Değerlendirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(1), 163-213.

Baş, N. (2013). *Ergenlerin Bağlanma Stilleri ve Kimlik Statüleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.

Berglas, S., ve Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(4), 405-417. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.4.405>

Beunen, G., Thomis, M., Maes, H. H., Loos, R., Malina, R.M., Classens, A. L., & Vlietinck, R. (2000). Genetic variance of adolescent growth in stature. *Annals of Human Biology*, 27(2), 173-186.

Büyükgöze, H. ve Gün, F. (2015). Araştırma Görevlilerinin Kendini Sabotaj Eğilimlerinin İncelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 689-704.

Carlisle, L.B. (2015). *The Relationship Between Academic Identity and Self-Handicapping* (Unpublished doctoral dissertation). University of California, Riverside, United States.

Chorba, K., Was, C., & Isaacson, R. (2012). Individual differences in academic identity and self-handicapping in undergraduate college students. *Individual Differences Research*, 10(2), 60-68.

Coşar, S. (2012). *Çalışanların Tükenmişlik Düzeyleri ile Kendini Engelleme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Elmas, A.G. ve Aşçı, F. H. (2017). Sporcularda Kendini Sabotaj: Benlik saygısı, *Başarı Hedefleri ve Başarısızlık Korkusunun Rolü*. *Türkiye Klinikleri Spor Bilimleri Dergisi*, 9(3), 108-117.

Elmas, P. ve Akfırat, S. (2015). Mazeret Bulma Eğilimi ile Özsaygı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Mazeret Bulma Eğilimi Başarısızlık Durumunda Özsaygıyı Korur mu? Başlangıçtaki Özsaygı Düzeyinin Rolü. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 34(2), 17-34.



Gözcü-Yavaş, C.Ö. (2012). *Ergen Gözüyle Ergen Anne Baba İlişkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Hatano, K., Sugimura, K., & Crocetti, E. (2016). Looking at the dark and bright sides of identity formation: New insights from adolescents and emerging adults in Japan. *Journal of Adolescence*, 47, 156-168.

Heyndrickx, F. (2004). *The Role of Parenting and Family Background on Turkish Adolescents' Academic Achievement* (Unpublished graduate degree thesis). Boğaziçi University, İstanbul, Türkiye.

Hirt, E. R., McCrea, S. M., & Boris, H. I. (2003). "I know you self-handicapped last exam": Gender differences in reactions to self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 177-193.

Hofstede, G. (1980). Motivation, leadership and organization: Do American theories apply abroad? *Organizational Dynamics*, 9(1), 42-63.

Jones, E. E., & Rhodewalt, F. (1982). *The Self-Handicapping Scale*. (Available from Frederick Rhodewalt, Department of Psychology, University of Utah, Salt Lake City.

Kalyon, A., Dadandı, İ. ve Yazıcı, H. (2016). Kendini Sabote Etme Eğilimi ile Narsistik Kişilik Özellikleri, Anksiyete Duyarlılığı, Sosyal Destek ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki. *Dusunen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 29, 237-246.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (25.Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karner-Huñuleac, A. (2014). Perfectionism and self-handicapping in adult education. *Social and Behavioral Sciences*, 142, 434-438.

Klimstra, T., Luyckx, K., Branje, S., Teppers, E., Goossens, L., & Meeus, W.H. (2013). Personality traits, interpersonal identity and relationship stability: Longitudinal linkages in late adolescence and young adulthood. *Journal of Youth Adolescence*, 42(11), 1661-1673.

Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J. (2010). Identity status change during a adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 33(5), 683-698.

Kroger, J. (2003). *Identity development during adolescence*. In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.) *The Blackwell handbook of adolescence* (pp. 205-226). Malden: Blackwell Publishing.

Kulaksızoğlu, A. (2011). *Ergenlik psikolojisi* (13. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W., & Vansteenkiste, M. (2005). Identity statuses based on 4 rather than 2 identity dimensions: Extending and refining Marcia's paradigm. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 605-618.

Luyckx, K., Soenens, B., Goossens, L., & Vansteenkiste, M. (2007). Parenting, identity formation and college adjustment: A mediation model with longitudinal data. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 7(4), 309-330.

Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., S Smits, I. and Goossens, L. (2008a). Capturing ruminative exploration: extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 42 (1), 58-82.

Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., & Soenens, B. (2008b). The relationship between identity development and adjustment in the transition to adulthood: Variable-centered and personcentered approaches. *Journal of Research on Adolescence*, 18, 595-619.

McCrea, S. M., & Hirt, E. R. (2001). The role of ability judgments in self-handicapping. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1378-1389.

McCrea, S. M., Hirt, E. R., & Hendrix, K. S. (2006). Gender differences in claimed vs. behavioral self-handicapping. *Personality and Individual Differences*, 42(4), 949-997.



Meeus, W. (2011). The study of adolescent identity formation 2000-2010: A review of longitudinal research. *Journal of Resarch on Adolescence*, 21(1), 75-94.

Meeus, W., Branje, S., Schwartz, S.J., van de Schoot, R., & Keijsers, L. (2010). On the progression and stability of adolescent identity formation: A five-wave longitudinal study in early-to-middle and middle-to-late adolescence. *Child Development*, 81(5), 1565-1581.

Meeus, W., Iedema, J. & Vollebergh, W. (1999). Identity formation re-revisited: A rejoinder to Waterman on developmental and cross-cultural issues. *Developmental Review*, 18, 480-496.

Meeus, W., van de Schoot, R., Keijsers, L., & Branje, S. (2012). Identity statuses as developmental trajectories: A five-wave longitudinal study in early-to-middle and middle-to-late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(8), 1008-1021.

Morsünbül, Ü. (2005). *Ergenlikte Kimlik Statülerinin Bağlanma Stilleri Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Morsünbül Ü. (2011). *Ergenlikte Özerkliğin ve Kimlik Biçimlenmesinin Öznel İyi Oluş Üzerindeki Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Morsünbül, Ü. (2013). Ergenlikte Kimlik Statüleri ve Risk Alma Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, 12(2), 347-355.

Morsünbül, Ü. (2014). Ergenlik Döneminde İnternet Bağımlılığı: Kimlik Stilleri ve Seçeneklerin Saplantılı Araştırılması ile İlişkileri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 15, 77-83.

Morsünbül, Ü. ve Çok, F. (2013). Kimlik Gelişiminde Yeni Bir Boyut: Seçeneklerin Saplantılı Araştırılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(40), 232-244.

Morsünbül, Ü. ve Çok, F. (2014). Kimlik Gelişiminin Boyutları Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. *The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 27, 6-14.

Morsünbül, Ü., Crocetti, E., Çok, F., & Meeus, W. (2016). Identity statuses and psychological functioning in Turkish youth: A person-centered approach. *Journal of Adolescence*, 47, 145-155.

Prpa, N. (2017). Personality traits and gender effect on athletes and non-athletes self-handicapping strategies over time. *EQOL Journal*, 9(1), 5-14.

Pulford, B., Johnson, A., & Awaida, M. (2005). A cross-cultural study of predictors of self-handicapping in university students. *Personality and Individual Differences*, 39, 727-737.

Rhodewalt, F., Saltzman, A.T., & Wittmer, J. (1984). Self-handicapping among competitive athletes: *The role of practice in self-esteem protection*. *Basic and Applied Social Psychology*, 5, 197-209.

Rhodewalt, F., & Tragakis, M. (2002). Self-handicapping and the social self : The cost and rewards of interpersonal self-construction. In J. P. Forgas & K. D. Williams (Eds.), *The social self : Cognitive, interpersonal, and intergroup perspectives* (pp. 121-140). New York: Psychology Press.

Rhodewalt, F., & Vohs, K.D. (2005). Defensive Strategies, Motivation and the self: A self regulatory process view. In a Elliot & C.S. Dweck (Eds.) *Handbook of competence and motivation* (p.548- 565). New York, NY: The Guilford Press.

Saatci, E. (2020). *Üniversite Öğrencilerinde Mükemmeliyetçilik, Belirsizliğe Tahammülsüzlük ve Psikolojik Dayanıklılığın Kendini Engelleme Üzerindeki Etkisi*, İstanbul: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Sahranç, Ü. (2011). An investigation of the relationships between self-handicapping and depression, anxiety and stress. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 526-540.

Sarouphim, K.M., & Issa, N. (2017). Investigating identity statuses among Lebanese Youth: Relation with gender and academic achievement. *Youth & Society*, 1-20.



Schwartz, S., Mason, C., Pantin, H., & Szapocznik, J. (2009). Longitudinal relationships between family functioning and identity development in Hispanic adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 29, 177-211.

Schwartz, S., Beyers, W., Luyckx, K., Soenens, B., Zamboanga, B.L., Forthun, L.F, Waterman, A.S. (2011). Examining the light and dark sides of emerging adults' identity: A study of identity status differences in positive and negative psychosocial functioning. *Journal of Youth and Adolescence*. 40(7), 839-859.

Smith, J. L., Hardy, T., & Arkin, R. (2009). When practice doesn't make perfect: Effort expenditure as an active behavioral self-handicapping strategy. *Journal of Research in Personality*, 43(1), 95-98.

Thompson, T., & Richardson, A. (2001). Self-handicapping status, claimed self-handicaps and reduced practice effort following success and failure feedback. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 151-170.

Tice, D.M. (1991). Esteem protection or enhancement? Self-handicapping motives and attributions differ by trait self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(5), 711-725.

Üzbe, N. ve Bacanlı H. (2015). Başarı Hedef Yönelimi, Benlik Saygısı ve Akademik Başarının Kendini Engellemeyi Yordamadaki Rolü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 33-50.

Verschueren, M., Rassart, J., Claes, L., Moons, P., & Luyckx, K. (2017). Identity statuses throughout adolescence and emerging adulthood: a large-scale study contextual differences. *Psychologica Belgica*, 57(1), 32-42.

Warner, S., & Moore, S. (2004). Excuses, excuses: Self-Handicapping in an Australian adolescent sample. *Journal of Youth Adolescence*, 33(4), 271-281.

Yalnız, A. (2014). *Algılanan Anne Baba Tutumları, Kendini Sabotaj ve Öz-Yeterlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.

Yavuzer, Y. (2015). Investigating the relationship between self-handicapping tendencies, self-esteem and cognitive distortions. *Educational Sciences: Theory And Practice*, 15(4), 879-890.



Özgün Makale

Evaluation of In-Service Training on Information and Communication Technologies According to Stakeholder Opinions*¹

Bilgi ve İletişim Teknolojileri ile İlgili Hizmet İçi Eğitimlerin Paydaş Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Zübeyde DURMUŞOĞLU²
Cem ÇUHADAR³

Abstract

This study aims to evaluate the in-service training on information and communication technologies according to the opinions of teachers, administrators, information technologies (IT) guidance teachers and instructors. The participants consist of 18 teachers, 5 administrators, 6 IT guidance teachers and 3 instructors working in secondary education institutions affiliated to the Ministry of National Education in Kırklareli province and determined by purposeful sampling. This study is a case study prepared using a single-case embedded design. The data were collected through semi-structured interviews and analyzed using the descriptive analysis method. The main results of research related to the in-service training are that the contents should be planned considering teachers' needs, in-service training should hold during intermediate holidays or seminar periods in places with sufficient technology equipment and technical infrastructure, the participants should be similar with the level of technology, the practice-weighted teaching methods should be used and the instructors should be experts.

Keywords: In-Service Training, information and communication technologies, professional development, teacher development

Öz

Bu araştırmada bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili hizmet içi eğitimlerin öğretmen, yönetici, bilişim teknolojileri (BT) rehber öğretmeni ve eğitici görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Katılımcılar, Kırklareli ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim

* Makale başvuru tarihi: 17.03.2021. Makale kabul tarihi: 26.04.2021.

¹ This study was conducted in Trakya University, Institute of Social Sciences, Department of Educational Sciences, Department of Educational Management, Inspection, Planning, and Economics produced from a master's thesis prepared by Zübeyde Durmuşoğlu under the supervision of Prof. Dr. Cem ÇUHADAR.

² Educational Sciences, Trakya University, Edirne, Turkey. zubeyde.durmusoglu@gmail.com, Orcid: 0000-0002-2820-4115

³ Prof. Dr., Department of Computer and Instructional Technologies Education, Trakya University, Edirne, Turkey. cemcuhadar@trakya.edu.tr, Orcid: 0000-0001-2345-6789.



kurumlarında görev yapan ve amaçlı örnekleme ile belirlenen 18 öğretmen, 5 yönetici, 6 BT rehber öğretmeni ve 3 eğiticiden oluşmaktadır. Bu çalışma iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılarak hazırlanmış bir durum çalışmasıdır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile toplanmış ve betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın başlıca bulguları hizmet içi eğitimlerin içeriklerin öğretmenlerin ihtiyaçları dikkate alınarak planlanması, hizmet içi eğitimlerin yeterli teknolojik donanım ve teknik altyapıya sahip yerlerde ara tatillerde veya seminer dönemlerinde yapılması, katılımcıların teknolojik bilgi düzeyinin benzer seviyede olması, uygulama ağırlıklı öğretim yöntemleri kullanılması ve eğiticilerin uzman olması yönündedir.

Anahtar Kelimeler: Hizmet İçi Eğitim, bilgi ve iletişim teknolojileri, mesleki gelişim, öğretmen gelişimi

Introduction

We can observe significant changes in communication, transportation, health system, entertainment, agriculture, industry, and education due to the rapid technological developments in 21st century, which is called information age or digital age (Erişen and Çeliköz, 2007). These rapid changes in technology have also affected education in societies and the use of technology in education has become increasingly widespread (Gökmen, Akgün, and Kartal, 2014). The importance and intensive use of information and technology in many areas necessitate the change of the education system and education policies.

Many projects held by the Ministry of National Education since 1984 with the establishment of computer laboratories in schools in order to ensure more effective use of technology in the education system. The Ministry of National Education started to get the technology into classes with the implementation of the 3.4 billion liras worth FATİH project to schools until 2015, especially towards the end of 2010, with the support of the Ministry of Transport, and the use of technology in schools increased significantly in parallel with the investments made (Topuz and Göktaş, 2015). "Most countries invest significantly in information technologies in schools to provide high-quality learning and teaching services, educate individuals according to the requirements of modern society, and for their social and economic success" (Milli Eğitim Bakanlığı, MEB, 2007, p. 1). Interactive boards, projectors, televisions, tablets, computers, printers, external memories, infrastructure systems, software, technical supports, and the fiber Internet network currently in use in schools have been created with large budgets. A significant amount of allowances still allocated to ensure the continuation of some of these services. Topuz and Göktaş (2015) organize studies for teachers and students together with studies to establish and improve IT infrastructure in educational institutions by the Ministry of National Education. Millions of dollars of investment in the education system for the integration of technology into education is financed by the budget of the Ministry of National Education, as well as some projects are financed by World Bank funds, European Investment Bank funds, Turkish Cooperation and Coordination Agency (TIKA), Japan International Cooperation Agency (JICA) funds, and European Union funds (EU). The most important element of the process of ensuring the effective use of technologies in education in schools together with the projects and investments made for the integration of technology into education is the need for teachers who will practice, disseminate, and guide this (Sert, Kurtoğlu, Akıncı and Seferoğlu, 2012). No matter how much technology develops in educational environments, computers can never replace teachers, teachers integrate technology into education by using it appropriately and effectively (Carlson and Gadio, 2002). Today's teachers have to improve themselves in parallel with developments in order to meet the needs and expectations of the students of the new age, to learn to communicate in their language and style and to apply technology in learning environments (Prensky, 2001). Technological changes and the increasing



amount of information have influenced the content of in-service training of teachers, which is the cornerstone of education, and in-service training with information and communication technologies has become prominent. The changes have required successful technology integration into the learning and teaching process and it has become necessary for teachers to receive systematic training on educational technologies at certain intervals (Çakır, 2016).

It is stated that teachers need in-service training including the applications of these technologies in order to use information and communication technologies effectively in schools (Doering, Veletsianos, Scharber and Miller, 2009). Various in-service training sessions were provided to teachers on information and communication technologies together with the FATİH project especially after 2010 by the Ministry of National Education. These training sessions aim to increase the knowledge and skills of teachers about technology-assisted education and informed use of technology, to be able to use technology effectively, to make courses integrated with technology, to create lesson plans with appropriate methods, to guide students about technology as an example, and to increase the use of technology in education to the intended level (MEB, 2017). It is considered necessary to identify and evaluate the problems and deficiencies related to these in-service training sessions and to organize more qualified in-service training sessions. In-service training is of great importance in technology integration and teacher opinions should be taken at this point while the use of technology in educational environments is increasing day by day (Yıldırım, Kurşun and Göktaş, 2014).

All stakeholders, especially teachers, have a more active role in the use of technology in education and it is very important that they exhibit positive attitudes and behaviors. Training on information and communication technologies should motivate teachers to improve their ability to use technology and ensure that they use these technologies not only as technology literates but also with more information (Kim, Yang, and Hwank, 2010). It is known that some or all of these tools are used by teachers despite the existence of sufficient teaching technologies in schools and in-service training received by teachers (Adıgüzel, 2010). Gökmen, Akgün, and Kartal (2014), stated in their study in which the opinions of teachers about in-service training were taken that the training given to the teachers were insufficient, the contents that could be used in the classrooms were insufficient, and these contents could not be produced by the teachers themselves, they experienced Internet connection and technical problems. The opinions of the practitioners of technological changes in schools and classrooms about the training they received together with the experiences of teachers are very important in order to evaluate the in-service training on information and communication technologies. On the other hand, it is necessary to investigate the opinions of stakeholders such as administrators who have a great role in ensuring technology integration in their schools and for teachers to improve themselves, IT teachers who have the opportunity to observe technology applications in their schools and who guide teachers, instructors who provide in-service training on information and communication technologies and who have the opportunity to observe teachers face-to-face and from a different perspective during education, in order to successfully achieve the goals of in-service training practices, to identify needs and problems, and to improve practices.

“Evaluation of in-service training on information and communication technologies according to stakeholder opinions” was the subject and answers to the following questions were sought in this study.

In-service training on information and communication technologies of teachers, administrators, IT teachers, and instructors;

1. What are their opinions on the planning?
2. What are their opinions on the practice?
3. What are their opinions on the main factors affecting education?
4. What are their opinions on the evaluation?



Method

Model of Research

A qualitative research approach was adopted that allows the evaluation of stakeholder opinions on in-service training on information and communication technologies in this study. It was prepared to determine the opinions, suggestions, and expectations of teachers, administrators, IT teachers, and instructors. This research is a case study using a single-case embedded design.

Study Group

The study group of the study consists of 18 teachers working in official secondary education institutions affiliated to the Ministry of National Education in Kırklareli province in 2018-2019 academic year, 5 administrators with technology equipment and infrastructure in their schools, 6 IT teachers assigned in various schools, and 3 instructors who provided in-service training on information and communication technologies. Criterion sampling, one of the purposive sampling techniques, was used to determine the study group.

Data Collection Tools

A semi-structured interview method was used to collect the research data. Semi-structured interview forms consisting of open-ended questions were prepared by the researcher, presented to the expert opinion, and took their final form before the data collection process. The conceptual framework of the interview form consists of 3 themes: needs analysis, the content of training, planning with teachers' requests for participation and other opinions about planning; practice with opinions about the method of training, instructors, participants, the time of training, the place of training, and the key factors affecting training; the reasons why teachers do not use information and communication technologies after training sessions, evaluation in training, evaluation after training and evaluation about what needs to be done after training. Interviews were conducted face-to-face with each participant. The interviews were conducted at the schools where the participants worked, on the day and time determined by them. A voice recorder was used after prior permission from the participants in the recording of the data was obtained, and written notes were taken about the interview when necessary.

Data Analysis

The interview records were written in the computer environment and then analyzed by descriptive analysis method before the analysis of the data. A thematic framework was created with

the themes of planning, practice, and evaluation of in-service training with opinions about the factors affecting in-service training and planning of in-service training previously determined, data were processed according to this framework, tables were created, interpreted, and direct quotations were included where necessary as shown in Figure 1.

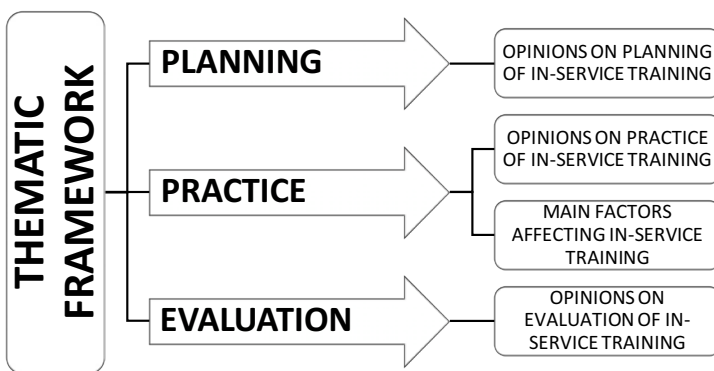


Figure 1. Thematic Framework for Research Results

Results and Interpretation

Results Regarding Planning of In-Service Training

The sub-themes of needs analysis related to the planning of in-service training, the contents of the training, teachers' participation requests, and other opinions related to planning were created. Stakeholders' opinions on these issues are presented in Table 1.

Sub-Themes	Stakeholder Opinions	f			
		TEACHER (T)	PRINCIPAL (P)	IT TEACHER (ITT)	TRAINER (I)
Opinions Regarding Needs Analysis During Planning Process	Needs analysis is performed	5	1	2	2
	Needs analysis is not performed	3		2	
	Needs analysis is not performed very often	2			
Opinions Regarding the Content of Training	Content problems may occur	3	1	2	2
	Contents are adequate	3		2	
	The needs of stakeholders should be determined by obtaining their opinions	9	4	3	3
	Contents should be based on the subject	7		1	1
Opinions on Teachers' Requests to Participate in Training in the Planning Process	Training sessions should be increased and there should be new and current topics	4	1	1	3
	There is compulsory participation	9	3	2	1
	There is both compulsory and voluntary participation	2	1	4	1
Other Opinions Regarding Planning	There is voluntary participation	2			
	Training Planning should be regional	4	1		
	Teachers should be motivated by incentives to education	1		1	1

Table 1. Opinions Regarding Planning of In-Service Training

Opinions Regarding Needs Analysis During Planning Process

We found out that there are also opinions that needs analysis is not performed, although the opinions of the participants about the need analysis are similar when we examine the stakeholder



opinions. It is seen that a significant part of the participants does not have enough information about the needs analyses carried out through their own modules in the system and do not show sufficient participation in these analyses.

Let me put it this way, request analysis reaches us through their own modules in the system. (T9)

Of course, needs analysis and questions are made from time to time for this. (ITT6)

We did not receive a needs analysis for these, we did not receive the request opinion forms. (T4)

Opinions Regarding the Content of Training

Stakeholder opinions about the content of the training are related to the determination of the content of the training by taking stakeholder opinions to meet the needs of the teachers and that the training should be based on the subject but the practice is not in this direction.

Sometimes it can be an irrelevant topic in terms of content, it is boring for the instructor to focus too much on it. (P2)

The content of the training is also given to you in some way, there is no preliminary research on whether there is a need for this content or not. (I1)

Needs analysis has to be done, surveys have to be conducted. A plan must be made in that direction. (T10)

Opinions on Teachers' Requests to Participate in Training in the Planning Process

Stakeholders' opinions that teachers mostly participate in in-service training as participants due to the fact that the training is compulsory and that they can be teachers who participate with their own applications, but the number of them is low are similar.

We did not actually voluntarily participate in these training sessions. (T5)

They obligate everyone and attend periodically to check. Most teachers reluctantly participate. (ITT4)

There are also compulsory courses sent by the Ministry. But we don't consider voluntariness about them anymore. (I3)

Other Opinions Regarding Planning

Other opinions on planning relate to the fact that regional or school-based information and communication technologies opportunities differ, as the needs of students or teachers vary regionally or as a type of school. On the other hand, there are also results that financial incentives such as additional payment to teachers due to their participation in the training, additional service score, additional level or degree, or certificates or moral incentives such as discourse will increase their motivation and participation in the training.

They should speak like a group or what the deficiencies of this school are, what the deficiencies of the city are, Ankara and this place are not the same, Siirt and Trabzon are not the same. The same thing is sent everywhere; the possibilities, the hardware, it is not even clear whether we have a connection or not. (P3)

I am sure that if an incentive or a reward is provided, the training will be more and more beneficial. (ITT5)

Results Regarding Practice of In-Service Training

The sub-themes of the method, instructor, participants, the time of training, the place of training, and the key factors affecting in-service training have been created. Stakeholders' opinions on these issues are presented in Table 2.



Sub-Themes	Stakeholder Opinions	TEACHER	PRINCIPAL	IT TEACHER	TRAINER
		f			
Opinions Regarding Method Used in Training	Training sessions are practical and sufficient	9	1	5	3
	Practices are not sufficient in training sessions	6	2	1	
	Distance education is not sufficient	2	1	1	
	Training sessions should be practice-weighted	16	5	6	3
	There should be face-to-face training sessions, not distance education	3	2	1	
Opinions Regarding Instructors in Training	Instructors are qualified	13	3	5	1
	Instructors are not qualified	4		1	
	Instructors cannot communicate with the participants well	4			
	Instructors must be qualified	10	4	6	2
	Instructors should be able to transfer well according to the level of the participants	4			
	Instructors must be understanding	2			1
	Instructors may be in the same subject	2			
Opinions Regarding Participants in Training	Participants are not on the same level	7		1	2
	Good if participants are willing, bad if reluctant	6	2	5	1
	Training sessions are crowded	2			
	Participants should be separated according to certain level groups	9		1	2
	Participants should participate willingly and voluntarily	3	1	2	
	The subject of instructors should be considered	2			
	Training sessions should not be crowded	2			

Table 2. Opinions Regarding Implementation of In-Service Training

Opinions Regarding the Time of Training	Training after working hours is a problem	14	2	4	3
	Training during working hours is a problem	2	2	2	
	Training should be held during the seminar period	8	1	2	2
	Training should be held on semester break or summer break	7	2		
	Training should be held during working hours as the teacher is considered to be on duty leave	6	2	3	1
	Training should be held at the weekend	5	1	1	1
	Teachers should be asked about the appropriate times for the training	1	1	2	
Opinions Regarding the Place of Training	The places where the training held may not be suitable, may be troublesome	7	4	1	2
	The places where the training is held are sufficient	3	1	4	1
	Hardware and technical infrastructure must be sufficient in the places where the training is held	7	2	2	1
	There should be a separate place for training	1			1
Opinions Regarding Key Factors Affecting In- Service Training	Instructor	12	4	2	1
	Participants	6	2	3	3
	Place	6	4	3	
	Content	6		2	1
	Time	3			1
	Method	1		2	

Table 2. Opinions Regarding Implementation of In-Service Training

Opinions Regarding Method Used in Training

It is seen that all stakeholders agree that a practice-oriented method should be used in information and communication technologies training and that the practice is also in this direction. In addition, another result related to the method is that in some sessions of the training, the practices are inadequate, in the form of presentations or distance training, and there are no efficient results.

Technically, the instructor did it first by telling and showing. The instructor had us do the same thing, and the method was good. (T3)

I believe that more emphasis should be placed on the practice. (ITT2)

My technique; if something is to be done about information and communication technologies, there is already preliminary information, that is, what your knowledge is, what your point of view is, etc, then the practice. So practice, practice, practice, practice. (I1)

We learned these by presentation method. No practice. (ITT5)

It should be practical education, not distance education. (P2)



Opinions Regarding Instructors in Training

Stakeholder opinions on the fact that the instructors assigned in in-service training on information and communication technologies are expert, informed, and sufficient in their field are similar. There is also an opinion that they do not teach according to the level of the participants and cannot convey the information although some instructors are good. On the other hand, there are results that training sessions will be more effective if teachers learn the practices by instructors from their own subject.

We were trained by a good instructor, someone who does this job very well. Our instructor was very successful both in content and technology. (T3)

Instructors are competent, very good, and experts, they teach very well. (ITT4)

Of course, our instructors are informed in the field, they are experts. (I2)

Who is the person who will best improve the subject, my professional development, is an expert in my field. (T15)

Opinions Regarding Participants in Training

It is seen that the biggest problem in these training sessions is that the technology knowledge of participants and instructors who participate in the training is not close to one another when the opinions expressed by the stakeholders about the participants are evaluated. In addition, it can be concluded that the reluctant and compulsory participation of participants in the training reduces the effectiveness of the training. There are also results that the fact that the training sessions are crowded negatively affects the ability of participants to the training to learn by using common tools and to practice and experience and that it negatively affects the ability of the instructor to control the training and to deal with the participants. On the other hand, teachers have opinions about organizing training sessions where they can communicate with the same subject teachers through the contents related to their own subject.

When giving training I say that those who can use computers should be given a different training, those who know less about computers should continue from there, and those who do not know anything about computers should start from scratch. It will be more efficient if everyone starts at their level. (ITT3)

The important thing is to come willingly, to take those who are willing, or to make people believe in the benefit or necessity of this, I think so. (ITT2)

I always want to communicate with people related to my subject in the training I participate in. (T15)

The number of participants was not low, there were more than enough participants in a lot of classes. It was not efficient for me Because the instructor could not help. (T10)

Opinions Regarding the Time of Training

It is seen that the training is held after working hours and this situation negatively affects the training and the participants when stakeholder opinions on the time of training on information and communication technologies are evaluated. At this point, there are stakeholder opinions stating that especially female teachers are more affected in terms of continuing family and home care in the evenings. On the other hand, there are also opinions that conducting the training sessions during working hours negatively affects the schools and students as it will disrupt the education in the school. Stakeholders expressed opinions on the adjustment of training times, especially during seminar periods, semester or summer breaks, weekends, or as teachers are deemed to be on duty leave.



I thought it was after school. The timing is not right, now we are at school until the evening. We'll take another class in the evening after working hours. We have a home, we have children. I can say that it is difficult in terms of timing. Besides, it's exhausting, and we have our own family and children. (T4)

Seminars, classes, and courses at the same time are not possible. Because we already get tired. (T15)

You do it while the education continues, the education of the students in the school is disrupted. (P2)

The best period for training is actually the seminar periods for the teacher to educate himself/herself, and the training conducted during the seminar period will be much more productive. (I3)

Opinions Regarding the Place of Training

It has been stated that they have problems with technological infrastructure, that this situation causes waste of time, and that they cannot reach the objectives of the training when stakeholder opinions on the places where in-service training on information and communication technologies is held are evaluated. However, IT teachers have stated that the places where they are trained are suitable. This may be due to the fact that IT teachers receive the training related to their fields at different times and places, with different participants and contents.

We couldn't do it ourselves because there was no Internet connection here. There was a problem with the infrastructure. (T14)

25 teachers are asked to participate even when there is no place to sit or there is no screen, two people have to look at the same screen, and therefore not everyone can practice in some of the training sessions we participate in. (P3)

Opinions Regarding Key Factors Affecting In-Service Training

The first of these factors is the instructor, the participants in the training, the place where the training is held, and the content when the opinions about the key factors affecting the in-service training received by teachers on information and communication technologies are evaluated. On the other hand, the instructors who gave the training stated that the key factor affecting the training was the participants.

Instructor affects the most. It depends on the person, the rest doesn't matter. (T3)

The instructor, what is more, important than that is what we will be trained on. (T2)

Content. If the content is efficient, if the teacher needs it, it is the right training. (I3)

Results Regarding Evaluation of In-Service Training

Teacher Opinions	f	
Technical, hardware, and infrastructure problems	10	First of all, teachers' opinions about the reasons for not using information and communication technologies after the training are presented in Table 3.
Lack of resources and content	8	
Personal reasons	5	
Lack of required equipment in students	4	
Training not related to my subject and insufficiency	4	
Lack of supervision	1	
Restricted Internet access on smartboards	1	
Biological damage of smartboard	1	

Table 3. Teachers' Reasons for Not Using Information and Communication Technologies After In-Service Training



Opinions Regarding the Reasons of Teachers for Not Using Information and Communication Technologies After Training

The main reasons for teachers not using these technologies in their schools after in-service training on information and communication technologies are the technical, hardware, and infrastructure problems and the inadequacy of the content that teachers can use regarding their lessons. There are also reasons such as teachers' feeling inadequate, lack of equipment in students, lack of training related to teachers' needs, lack of supervision in schools, restricted Internet access on smartboards, and harm to human health caused by smartboards.

Yes, there is technology. Does technology do anything to itself if you don't give something to it? It does not, there's still the human element. Human and knowledge. Technology development and training programs, training materials, and training support should be developed in the same way. (T6)

There is also a problem with the board, you cannot start any application. Now they gave us this, but I can't access YouTube, I can't access anywhere else. (T12)

The sub-themes of evaluation, evaluation after training, and what needs to be done after training have been created in the training related to the evaluation of in-service training. Stakeholders' opinions on these issues are presented in Table 4.

Sub-Themes	Stakeholder Opinions	TEACHER	PRINCIPAL	IT TEACHER	TRAINER
		f			
Opinions Regarding Evaluation of In-Service Training	A training evaluation survey was conducted	11	1	1	1
	It was conducted in written and practice form	8		3	3
	It was conducted as a written exam	4	3	2	
	An evaluation was not made	2			
	It was made as a practical exam	1		1	
	Distance learning evaluation was not very good	1	1		
	An evaluation must be made	11	4	6	2
	Evaluation should not be made	2	1	1	
Opinions Regarding Evaluation in Schools After In-Service Training	Evaluation is not made after in-service training	9	4	5	3
	IT teachers make the evaluation in schools	2		1	
	School principals are not good at information and communication technologies	4			
	An evaluation must be made	10			
	Evaluation should not be made	4	3	5	1
	Evaluation can be made in the form of incentives or guidance		1	1	1
Expert evaluation is required	1			1	

Table 4. Opinions Regarding Evaluation of In-Service Training



Opinions Regarding What Teachers, Principals and Instructors Should Do After In-Service Training	Teachers should practice what they learn	11	2	4
	Teachers should keep themselves up to date and improve themselves	10	1	1
	Principals should encourage	8		3 3
	Principals should be knowledgeable, example, and guide on information and communication technologies	6	1	3
	Principals should provide technical support	4	2	1
	Principals should conduct supervision	3	1	1 2
	Principals should do planning in their schools	3	1	1
	Instructors can follow and receive feedback	7	1	3
	Instructors must guide by communicating	3	1	1

Table 4. Opinions Regarding Evaluation of In-Service Training

Opinions Regarding Evaluation of In-Service Training

First of all, it is seen that the evaluation of the training was carried out in the form of a questionnaire at the end of the training or later through their own modules in the system when the results related to the evaluation of training are examined. Similar opinions were expressed by all stakeholders regarding the fact that disruptions or good practices experienced in in-service training were important for identifying and implementing better practices. In addition, there are results that it is important to evaluate teachers at the end of the training and that an applied or written evaluation is done.

They do evaluations and conduct tests. You are successful or not, but you usually succeed according to the test results. (ITT3)

I have not seen that the participants are evaluated in the training I have participated in so far. (T18)

Evaluation at the end of training is important in terms of motivation. Students are motivated when they take the exam, they are not very motivated without the exam, it's just like that. There may be evaluation, there may be questionnaires, there may be products. (I2)

Opinions Regarding Evaluation in Schools After In-Service Training

It is seen that no evaluation is made in schools after in-service training on information and communication technologies when stakeholder opinions are evaluated. Teachers participating in the training are of the opinion that they should be evaluated in schools. There are results that this evaluation should be carried out by experts in the form of follow-up or guidance.

If you've started doing something, if you're going to give something to the teachers, you must also consider the consequences. Otherwise, it will not serve the purpose, it will be done for doing it. (T5)

It is not made, let me be clear, we do not do the follow-up, we cannot do it, actually. (I2)



Opinions Regarding What Teachers, Principals, and Instructors Should Do After In-Service Training

There are results that teachers should continuously improve themselves because of their ability to practice their new knowledge and skills in their schools and the continuous development of technology after the training. On the other hand, it turns out that principals should encourage teachers by providing appropriate environments and it is important for them to be examples and guides on technology. There are opinions that participants should be open to communication in terms of providing the necessary guidance to teachers and ensuring the continuity of the training after the training sessions.

The teacher should practice what he/she learns at school. (P5)

Teachers need to keep themselves up to date. Teachers need to be adequately informed in this regard, they need to improve themselves in this regard. (P2)

I mean, it's not encouraged because the principals don't know what's what, either. They can't encourage something they don't know. (T5)

A good principal researches and learns these things. The principal is the leader, the guider, the encourager. (I3)

Principals can help provide the teacher with the equipment he/she needs. (P1)

When we have something on our minds, we have to find it. That instructor should be accessible. (T17)

Discussion, Conclusion and Recommendations

In-service training on information and communication technologies was examined according to the opinions and expectations of the participants in the dimensions of planning, implementation, and evaluation in this study.

It is seen in the dimension of planning in-service training on information and communication technologies that teachers do not participate sufficiently in needs analysis and that this situation causes the contents of the training not to be determined in accordance with the needs. Gökmen, Akgün, and Kartal (2014) stated that identifying the needs during the planning of in-service training is important in terms of the efficiency of the training.

It is seen that practical training is effective in successfully transferring the necessary technology knowledge and skills to teachers in the dimension of implementation of in-service training on information and communication technologies. It turns out that the practices are insufficient, presentation-weighted, or distance training sessions are not efficient. Yadigaroglu (2014) and Kaleci (2018) mentioned that practices should also be made and sample practices to be used by teachers in schools should be included in addition to providing theoretical content in the in-service training with technology content. The place of in-service training should be determined by considering the possibilities of the institutions and the type, characteristics, and principles of the program. If training aimed at behavioral change related to the cognitive field is to be provided to the personnel, it is necessary to determine the locations at the classroom level; if training aimed at gaining skills and behavioral change related to the psychomotor field is to be provided, at laboratory or workshop level; if both activities are to be performed together, at both classroom and laboratory and workshop levels (Taymaz, 1997). It is concluded that the instructors who provide training in the practice dimension are informed and the training is effective. However, it is seen that some problems such as the inability of the instructors to reach the level of the participants and not being from the same subject negatively affect the effectiveness of the training. Özcan and Dikici (2001) emphasized that the instructors should be informed about adult



education because the groups are adults in addition to providing training in their own subject. The fact that the technological knowledge levels of the participants in in-service training are not close, they are unwilling, they are not of the same subject, and training sessions are crowded negatively affects the training. The fact that participants are heterogeneous groups reduces the effectiveness of education and it is of great importance to group participants according to their subject, age, computer literacy level (MEB, 2017). Kaleci (2018) stated that teachers could not get enough support, could not complete their deficiencies, and the workload of the instructor would increase in this case. On the other hand, it negatively affects in-service training after weekdays when teachers are tired or need to spend time on a subject that requires attention and perception such as information and communication technologies. Çakır (2016) has similar results about the fact that teachers want in-service training on information and communication technologies to be carried out during working hours in a time when teachers do not have lessons or when they have completed their duty. It is stated in the research that schools that continue education and training are generally used as places where in-service training is held, that these schools are not suitable, and that technological equipment is insufficient. These problems related to the place cause waste of time and it is seen that education negatively affects achieving the targeted gains. Yıldırım (2013) has reported that there are similar results that the technological infrastructure should be appropriate and the problems experienced in this regard should be eliminated in order to be able to implement and achieve success in training on technology. The key factors affecting the training in the dimension of implementing in-service training on information and communication technologies according to the study are instructors, participants, the place, content, time, and teaching method used, respectively. Kaleci (2018) has stated that there are results that the fact that the training content of the instructors, participants, and the method of training are practical are important factors in the training sessions.

It is observed in the evaluation dimension of the research that the reasons why teachers do not use these technologies in their schools are hardware and technical infrastructure problems and lack of content that they can use in their lessons. Teachers cannot reflect what they have learned in their schools and the training cannot reach the determined goals even if they have good training. Similar results are found in the studies conducted by Kaleci (2018), Çakır (2016), and Yadigaroglu (2014) that the reason why teachers cannot effectively use information and communication technologies in classroom environments after receiving training and gaining the necessary skills is that they lack sufficient infrastructure and have difficulty in finding information and communication technologies content that they can use in their lessons. It is seen at the end of training sessions that teachers are evaluated with practical or written exams to determine whether the learning objectives are achieved. Yıldırım (2013) states that teachers should be evaluated after the training sessions and this will increase the seriousness and responsibility of the participants to the education as well as measuring the success of the training. On the other hand, training is evaluated in the form of a questionnaire or after their own modules in the system at the end of the in-service training. These evaluations are important in order not to repeat the deficiencies or mistakes made in the training, to correct them, to improve the training, and to organize more effective training. Evaluations will determine whether the needs of the training are met and will shed light on future training sessions and will allow training planning to be made by taking these opinions into consideration (Gökbulut, 2006). It is revealed in the research that no evaluation, follow-up, and guidance studies are carried out in schools after in-service training. This situation causes the training not to be reflected in schools, the continuity of training not to be ensured, and the training not to be implemented effectively in schools. It is stated in the study



conducted by YEGİTEK that there is no monitoring and evaluation after the training, but this evaluation is important in terms of seeing the effectiveness of the training and whether technology is used in educational environments (MEB, 2017).

It is seen that needs analysis is not performed sufficiently in the dimension of planning in-service training on information and communication technologies and the contents of the training are not determined in accordance with needs or deficiencies when evaluated in general. It should be ensured that teachers' participation in the needs analysis should be increased and their educational contents should be planned by performing regional and branch-based needs analysis accordingly.

It is stated that the training on information and communication technologies is generally applied in the practice dimension of the in-service training. Training on this subject should be implemented with a practical and face-to-face training approach. It is concluded that the instructors who provide the training are sufficiently informed and these affect the training positively. However, the instructors should be able to address according to the levels of the participants and master adult education. The main problems in the practice dimension are the fact that the technological knowledge levels of the participants are not similar, that they unwillingly participate in the training, and that the training is crowded. The technological readiness of the participants should be at a similar level, the training should not be crowded and should be divided into subject-specific training groups. The unsuitability of training places and lack of equipment reduce the effectiveness of training. In-service training on information and communication technologies should be held in places where the equipment and technical infrastructure are sufficient. There should be a separate in-service training place and a separate unit made with special equipment in each province where in-service training on this subject can also be carried out. On the other hand, it is possible to state that the training given after the weekday working hours are not effective and that the teachers also have problems. In-service training on this subject should be carried out during the seminar period when teachers' work intensity is low and their learning motivation is high or during the mid-term periods. The main factors affecting training in the research are instructors, participants, the place, and the content of the training. These factors should be considered for effective training.

It shows that both training and teachers are evaluated at the end of the training in the dimension of evaluation of the training and this ensures that the training is effective. Teachers should be able to practice what they have learned in their schools after the training they have received, continue to improve themselves, and follow the technology. For this, equipment and infrastructure deficiencies in schools should be eliminated by school principals and the content and resources that teachers can use from all subjects should be given to teachers. School principals should provide necessary technical support, encourage teachers, and provide examples and guidance on information and communication technologies after the training they have received. Instructors who provide training should follow this up in schools after the training they have given, continue to guide teachers in this regard, and the communication channels of the instructors should be open to teachers in this direction.

References

Adıgüzel, A. (2010). İlköğretim Okullarında Öğretim Teknolojilerinin Durumu ve Sınıf Öğretmenlerinin Bu Teknolojileri Kullanma Düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 1-17.



Carlson, S. ve Gadio, C. T. (2002). *Teacher Professional Development in The Use Of Technology. Technologies for education: Potentials, parameters and prospects*, Washington, DC and Paris: AED/UNESCO.

Çakır, Ö. (2016). *Bilgi ve İletişim Teknolojileri İçerikli Hizmet içi Eğitimlerin Verimliliğine Etki Eden Faktörler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı.

Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2007). Eğitimde Bilgisayar Kullanımı. Altun, E. ve Demirel, Ö. (Ed.), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* içinde (ss.111-144), 2. Basım. Ankara: Pegem Akademi.

Doering, A., Veletsianos, G., Scharber, C., & Miller, C. (2009). Using the technological, pedagogical, and content knowledge framework to design online learning environments and professional development. *Journal of Educational Computing Research*, 41, 319-346.

Gökbulut, B. (2006). *Web Tabanlı Hizmet içi Eğitim Planlaması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar Eğitimi Anabilim Dalı.

Gökmen, Ö. F., Akgün, Ö. E. ve Kartal, F. (2014). FATİH Projesinde Kullanılan Etkileşimli Tahtalara ve Hizmet içi Eğitimlere Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 204, 42-62.

Kaleci, F. (2018). *Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Matematik Eğitimi Sürecine Entegrasyonuna Yönelik Hizmet içi Eğitim Programı Uygulaması ve Etkililiği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Matematik Eğitimi Bilim Dalı.

Kim, H., Yang, H., & Hwank D. (2010). *Teacher capacity building for ICT in education in Korea. ICT in teacher education: Policy, open educational resources and partnership*. Paper presented at Proceedings of International Conference, St. Petersburg, Russian Federation.

MEB, (Millî Eğitim Bakanlığı). (2007). *Millî Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı Temel Eğitim Projesi II. Fazı BT Entegrasyonu Temel Araştırması Raporu*. <https://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/3298/course/section/1180/BT%20Entegrasyonu.pdf> adresinden edinilmiştir.

MEB, (Millî Eğitim Bakanlığı). (2017). *Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü FATİH Projesi Eğitimlerinin Değerlendirilmesi Raporu 2017*. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/06103627_Fatih-Projesi-Egitimlerinin-Değerlendirilmesi_AyYeEzgi_YmYr_Hoca.pdf. adresinden edinilmiştir.

Özan, M. B. ve Dikici, A. (2001). Hizmet içi Eğitim Programlarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 225-240.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On The Horizon*, no. 9 (6), pp. 1-6.

Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A., & Seferoğlu, S. S. (2012). Öğretmenlerin Teknoloji Kullanma Durumlarını İnceleyen Araştırmalara Bir Bakış: Bir İçerik Analizi Çalışması. M. Akgül ve diğerleri (Ed.), *Akademik Bilişim'12 - XIV. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* (ss. 351-357). Uşak: Uşak University.

Taymaz, H. (1997). *Hizmet içi Eğitim Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: Tapu ve Kadastro Vakfı.

Topuz, A. C. ve Göktaş, Y. (2015). Türk Eğitim Sisteminde Teknolojinin Etkin Kullanımı İçin Yapılan Projeler: 1984-2013 Dönemi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 2, 99-110.

Yadigaroğlu, M. (2014). *Kimya Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Modeli Hakkında Bilgi ve Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Hizmet içi Eğitim Programı Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Araştırılması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı Kimya Eğitimi Bilim Dalı.



Yıldırım, Ö. (2013). *Bilişim Teknolojileri Konusunda Yapılmış Hizmet İçi Eğitimlerin Niteliğini Etkileyen Faktörler: Bir İçerik Analiz Çalışması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar Öğretim ve Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı Bilgisayar Öğretim ve Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı.

Yıldırım, Ö., Kurşun, E. ve Göktaş, Y. (2014). Bilgi ve İletişim Teknolojileri Konusunda Yapılan Hizmet İçi Eğitimlerin Niteliğini Etkileyen Faktörler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 178, 163-182.

Özgün Makale

Examination of the Text and Sentiment Analysis of the Opinions of the Students in the Social Service Departments regarding the Concept of Education*

Sosyal Hizmet Bölümlerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Eğitim Kavramına İlişkin Görüşlerinin Metin ve Duygu Analizi ile İncelenmesi

Volkan DURAN¹
Selçuk TOPAL²

Abstract

The main aim of this research is to examine the opinions and sentiments of university students in the department of social service regarding the concept of education. This research is based on a mixed research design where both qualitative and quantitative data are both used. In the first part of the study, students are asked to write an essay about what does the concept of education means to them. Then the data was analyzed in MATLAB and SPSS and different online text and sentiment analysis tools. The population of the study consists of the social services department in Iğdır University. The sample was selected from 16 third-grade students in the social services department of which 4 are male 12 of them are female students based on the convenient sampling method. The first finding shows that the sentimental tone of the whole responses is neutral but there is a slightly positive tone due to the higher slightly positive, positive, and very positive values. The second finding reveals that the range of female students regarding their sentiments is broader than the male ones. It seems that although students have a cognitive understanding regarding the importance of education they are less enthusiastic about it in the context of the affective domain.

Keywords: Text Analytics, sentiment analysis, affective domain, education

Öz

Bu araştırmanın amacı, sosyal hizmet bölümü üniversite öğrencilerinin eğitim kavramına ilişkin görüş ve duygularını incelemektir. Bu araştırma hem nitel hem de nicel verilerin kullanıldığı

* Makale başvuru tarihi: 19.03.2021. Makale kabul tarihi: 25.04.2021.

¹ Iğdır University, Faculty of Science and Letters, Department of Psychology, Developmental Psychology Deptment, volkan.duran8@gmail.com Orcid: 0000-0003-0692-0265

² Bitlis Eren University, Faculty of Science and Arts, Bitlis, Turkey, s.topal@beu.edu.tr Orcid: /0000-0001-7074-2569



bir karma araştırma tasarımına dayanmaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde öğrencilerden eğitim kavramının onlar için ne anlama geldiğine dair bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Daha sonra veriler MATLAB ve SPSS ile farklı çevrimiçi metin ve duygu (sentiment) analizi araçlarında analiz edilmiştir. Araştırmanın evrenini Iğdır Üniversitesi sosyal hizmetler bölümü oluşturmaktadır. Örneklem, sosyal hizmetler bölümünde, 4'ü erkek 12'si kız öğrenci olmak üzere 16 üçüncü sınıf öğrencisinden uygun örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. İlk bulgu, tüm yanıtların duygusal tonunun nötr olduğunu, ancak daha yüksek, biraz olumlu, olumlu ve çok olumlu değerlerin görece fazlalığı nedeniyle biraz olumlu bir ton olduğunu göstermektedir. İkinci bulgu, kız öğrencilerin duygu dağılımının erkeklere göre daha geniş olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin eğitimin önemi konusunda bilişsel bir anlayışa sahip olmalarına rağmen duygusal alan bağlamında daha az hevesli oldukları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Metin Analizi, Duygu Analizi, Duyuşsal Alan, Eğitim

Introduction

Educational Data Mining (EDM) is a data mining technology field designed to solve education problems. Dealing with these problems will support students who require guidance, remove and add materials depending on student knowledge and find student's thoughts on a certain topic (Altrabsheh, Gaber and Cocea, 2013). Opinion mining or sentiment analysis (SA) means a methodology that seeks to detect the views expressed in natural language texts at the intersection of mathematics, natural language processing, and computer linguistics. SA may also be used to diagnose emotional conditions and to disclose several trends. In general, these conditions or trends may be found by various methods, including process mining or discourse analysis (Misuraca, Forciniti, Scepti, and Spano, 2020). Text analysis and sentiment analysis provide practical perspectives, promote the development of suitable measures to improve teaching and learning practices (Dietz-Uhler & Hurn, 2013). Determining students' viewpoints by gathering and analyzing data on their learning experience is well accepted in most educational establishments as a key method for measuring teaching efficiency (Mandouit, 2016). Five different kinds of tasks can be used, namely, as a sentiment analysis inside the domain of education: “(i) instruction evaluation, (ii) institutional decision/policymaking, (iii) intelligent information/learning systems enhancement, (iv) assignment evaluation and feedback improvement, and (v) new research insights” (Dolianiti, Iakovakis, Dias., Hadjileontiadou, Diniz., Hadjileontiadis, 2019).

Text analytics and sentiment analysis may provide practical perspectives, promote the development of suitable measures to improve teaching and learning practices (Dietz-Uhler & Hurn, 2013). Sentiment analysis is an important method since emotions influence the engagement as well as the motivation of students and their actual performances in the educational process. The sentiment analysis is important when considering Bloom's affective domain which is described as, “objectives which describe changes in interest, attitudes, and values, and the development of appreciations and adequate adjustment.” (Bloom 1956; Frasson, Heraz, 2012). Determining students' viewpoints by gathering and analyzing data on their learning experience is well accepted in most educational establishments as a key method for measuring teaching efficiency. Thus, the research of student's emotional knowledge help to provide educators with suggestions or educational content based on the emotional state (Ortigosa et al., 2014; Mandouit, 2016; Imani & Montazer, 2019; Misuraca, Forciniti, Scepti, and Spano, 2020; Zhou and Ye, J 2020). The main aim of this research is to examine the opinions and sentiments of university students in the department of social service regarding education as a general concept. Therefore following questions are the main problems of this research:



- 1- What is the sentimental tone of the students regarding their views on education?
- 2- Are their sentimental tone varied in terms of their gender?
- 3- What are the most frequent and relevant words in the context of their views on education?
- 4- What might be the main message of the students regarding their views on education?
- 5- What are the probable models that can be proposed regarding their views on education?

Methodology

Design

This research is based on a mixed research design where both qualitative and quantitative data are both used for the analysis for the broad purposes of breadth and depth of understanding and corroboration (Johnson et al. 2007: 123). In the first part of the study, students are asked to write an essay about what does the concept of education means to them. Then the data was analyzed in MATLAB and SPSS and different online text and sentiment analysis tools.

Analysis

First of all, in the sentiment analysis, responses of the students are taken separately for the seoscout online³ analysis tool given in the footnote. Sentiment polarity is used in the sentiment analysis that can be usually either positive or negative but it can also be expressed as a range such as how much the user liked in the range of very good, good, satisfactory, bad, very bad (Altrabsheh, Gaber and Cocea, 2013). In the analysis of the responses, seven polarities are ranging from very negative to negative to slightly negative to neutral to slightly positive to positive to very positive range. Each response is analyzed in terms of the sentiments for each sentence in terms of frequencies. However, some participants write more sentences some less so that the frequency of each participant is different from each other. Secondly, some participants overweight in terms of particular sentiments so that their frequencies are only in some choices. For instance, for case 3, the participant gives 16 sentences and there are only five sentiments as neutral (f=5), very positive (f=2), negative (f=1), positive (f=2), slightly positive (f=2). For case 1, the participant gives 24 sentences and there are only six sentiments as neutral (f=10), very positive (f=5), negative (f=2), very negative (f=1), positive (f=1), slightly positive (f=1). For case 1, the participant gives only six sentences and there are only three sentiments as neutral (f=1), very positive (f=2), positive (f=3). Therefore, it is impossible to compare the sentiments of each participant in terms of the frequencies so that the percentage of sentiments for the particular text is evaluated on its own sub-space so that each response is projected on the percentage space or normalized, henceforth, we can compare them each other.

In the analysis of the textual data, word cloud analysis was performed with MATLAB Text Analytics Toolbox. In the analysis of the whole responses, the frequencies of the words and collocations can be given as in table 3.4 in the analysis of the software Voyant tools⁴. Therefore, based on the collocations and the frequencies, these concepts can be clustered via online software in the footnote⁵.

N-gram counting analysis was used to determine the possible main theme of the data. "An *n*-gram is a tuple of *n* consecutive words. For example, a bigram (the case when *n* = 2) is a pair of consecutive words such as "heavy rainfall". A unigram (the case when *n* = 1) is a single word. A bag of- *n*-grams model records the number of times that different *n*-grams appear in document

³ <https://seoscout.com/tools/keyword-analyzer> retrieved from 26.03.2021

⁴ <https://voyant-tools.org/?corpus=6a2ad6fa7c09333b2db5f26c40f3deb4> retrieved from 27.03.2021

⁵ <https://graphcommons.com/> retrieved from 27.03.2021



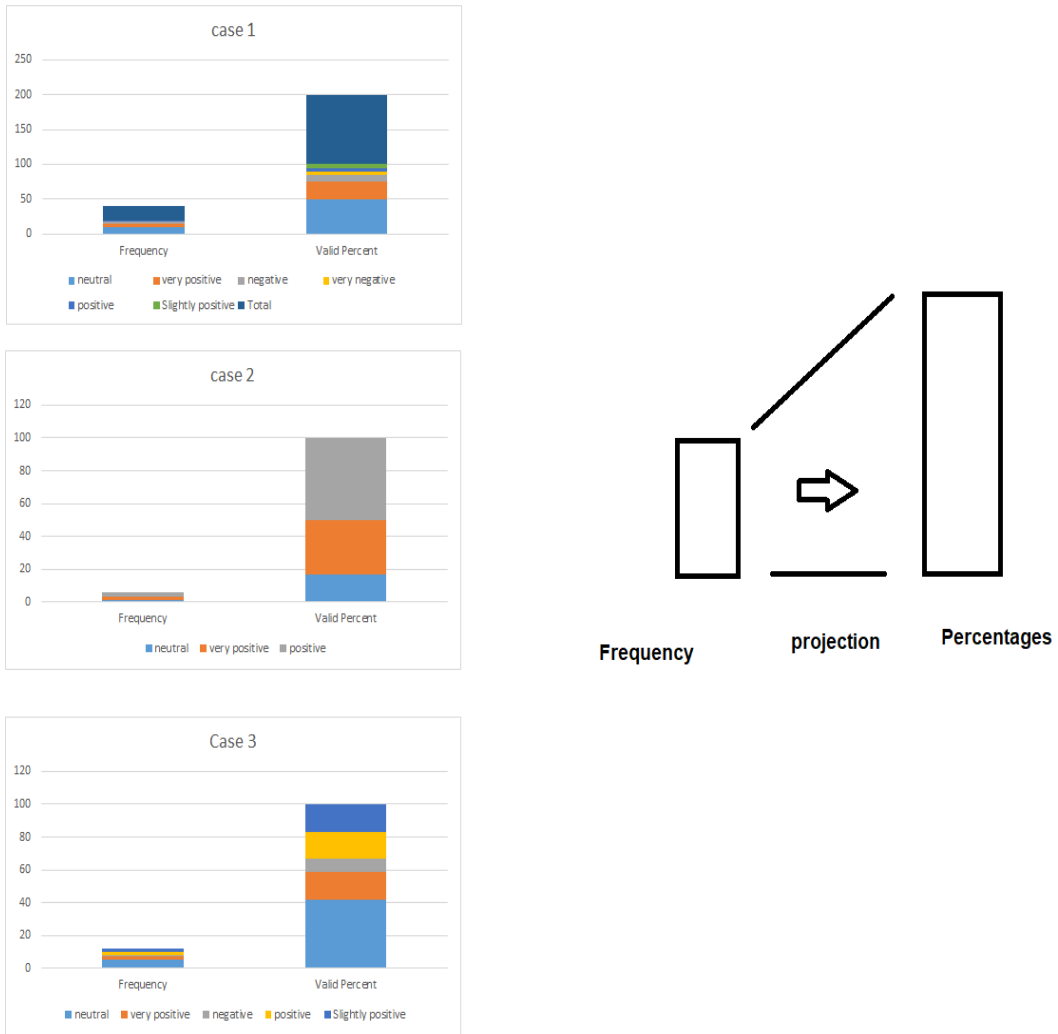


Figure 2.1. The frequencies of the sentiments are analyzed in terms of percentages for the comparison of the data.

collections.” More detail about word ordering in the original word details can be obtained by using a bag-of-n-grams model. For instance, a model for bag-of-n-grams is best adapted to capture short phrases in the document, such as 'heavy precipitation' and 'wind turbulence.' It is supposed that bag-of-n-grams can be used to capture the main theme of the text in this research (Text Analytics Toolbox, 2020: 7).

Topic model analysis Matlab is based on an LDA model discovering underlying topics in a collection of documents and infers word probabilities in topics (Text Analytics Toolbox, 2020: 16). The topic model analysis is used in this research in terms of the fifth question of the study given as “What are the probable models that can be proposed regarding their views on education?”

Population and Sample

The population of the study consists of the social services department in Iğdır University. The sample was selected from 16 third-grade students in the social services department of which four are male 12 of them are female students based on the convenient sampling method where the main aim is to choose the convenient one in terms of saving money and effort (Baltacı,

2018). The social services department was particularly chosen since social services encompass the services and facilities like education. Therefore, it important to understand how students in this department conceive education and it gives clues how they use this understanding in their future career.

Limitations

The first limitation of this study is its sample since the text analytics and sentiment analysis can be more appropriate to use big data for more coherent and objective descriptions.

The second limitation of this study is that the sentiment and text analysis was conducted translated from the responses because the software is more appropriate in English than Turkish and many sentiment programs in Turkish also use the translation method. Therefore, the sentiments and frequencies might not directly depict the emotions of the students in their language.

The third limitation of the study is the algorithms of the software. More advanced programs and algorithms might give deeper results. In this study, the frequencies of the words and their collocates as well as their graphs were used to interpret the text. It is supposed that bag-of-n-grams can be used to capture the main theme of the text in this research.

Findings

Sentiment analysis of the proportions of the qualitative responses

Firstly, the responses of each student are classified in terms of the proportions of their responses in terms of their answers or word lengths because it is impossible to compare them in terms of the frequencies while some give more sentences but others give less. In table 3.1, the proportions of their qualitative responses and their sentimental values in the range between very negative and very positive are given.

	very negative	negative	slightly negative	neutral	slightly positive	positive	very positive
M	0,00	0,00	0,00	0,00	33,30	0,00	66,70
M	0,00	0,00	0,00	25,00	0,00	75,00	0,00
M	0,00	0,00	0,00	50,00	50,00	0,00	0,00
M	0,00	0,00	0,00	0,00	14,29	28,57	57,14
F	18,75	25,00	6,25	25,00	0,00	6,25	18,75
F	0,00	5,00	0,00	55,00	0,00	10,00	30,00
F	0,00	25,00	0,00	50,00	0,00	25,00	0,00
F	0,00	0,00	0,00	16,67	0,00	50,00	33,33
F	0,00	0,00	0,00	44,44	11,11	11,11	33,33
F	0,00	0,00	0,00	25,00	0,00	50,00	25,00
F	4,17	8,33	0,00	58,33	4,17	4,17	20,83
F	0,00	0,00	0,00	0,00	10,00	50,00	30,00
F	0,00	6,25	0,00	43,75	12,50	12,50	25,00
F	0,00	11,11	44,44	22,22	0,00	0,00	22,22
F	0,00	10,00	0,00	50,00	20,00	0,00	20,00
F	0,00	12,00	12,00	48,00	8,00	8,00	12,00

Table 3.1 Sentiment analysis of the proportions of the qualitative responses



Average values of the sentiment analysis of the proportions of the qualitative responses show that the sentimental tone of the whole responses should be neutral or slightly positive due to the higher slightly positive, positive, and very positive values.

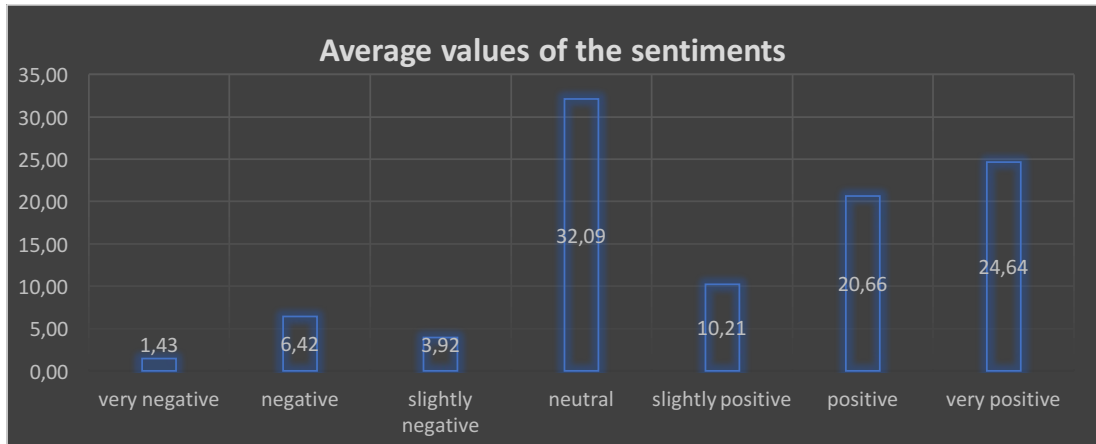


Figure 3.1. Average values of the sentiment analysis of the proportions of the qualitative responses

However, when all the responses are analyzed in the seoscout online analysis tool, it is found that the text has a neutral sentiment. This is also confirmed by another online sentiment tool given in the footnote⁶. The tool says that this text has a sentiment score of 7.1. This means that the overall sentiment or tone of this text is essentially neutral as given in Figure 3.2.

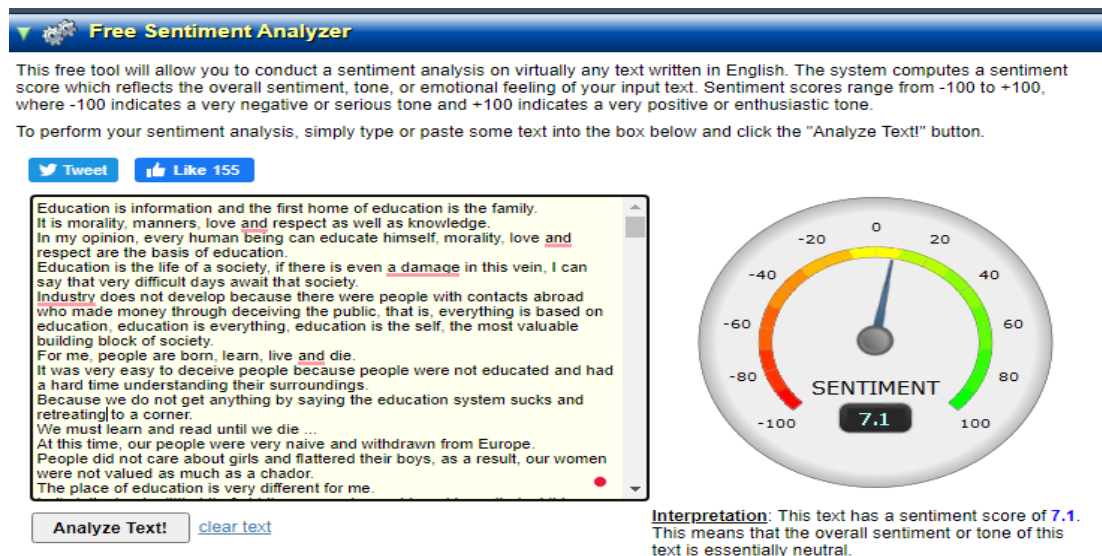


Figure 3.2. The result that the responses are neutral is confirmed by also free sentiment analyzer.

Sentiment analysis of the number of the word counts in terms of the qualitative responses

Secondly, Kruskal Wallis Test for the sentiment analysis of the number of the word counts in terms of the qualitative responses was conducted and it is found that there are significant differences in terms of sentiments for number counts.

⁶ <https://www.danielsoper.com/sentimentanalysis/default.aspx> retrieved from 26.03.2021



Test Statistics ^{a,b}	
Chi-Square	Words 50,424
Df	6
Asymp. Sig.	,000
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: sentiment	

Table 3.2. Kruskal Wallis Test for the sentiment analysis of the number of the word counts in terms of the qualitative responses

It is found that sentences having positive, slightly positive tones have more mean ranks than the other tones, Secondly, the sentences in a neutral tone and very positive tones have lesser mean ranks than the others.

		Ranks		
Words	Sentiment	N	Mean Rank	Mean rank per sentence
Words	Neutral	68	68,15	1,00
	very positive	40	68,49	1,71
	Negative	14	88,93	6,35
	very negative	4	85,50	21,38
	slightly negative	8	97,50	12,19
	Positive	25	129,06	5,16
	Slightly positive	12	144,88	12,07
	Total		171	

Table 3.3. Kruskal Wallis Test for the sentiment analysis of the number of the word counts in terms of the qualitative responses

If we categorize the sentiments in the range of 60-80 labeled as very low, 80-100 labeled as low, 100-120 labeled as moderate, 120-140 labeled as high, 140-160 labeled as the highest range, we can conclude that neutral and very positive tones have the lowest word counts, negative, very negative, slightly negative have moderate word counts, positive has high word counts and slightly positive has the highest word counts. It seems that students who are in positive and slightly positive mode are more prone to use more words to show their emotions while students are in a neutral tone are more inclined to use fewer words. However, the mean rank values per sentence should be taken also into consideration because, for example, there are only 4 very negative responses having 88,50 mean rank while 68 ranks are having 68,15 mean rank so that mean rank per sentence may give us the intensity of sentiments per words.

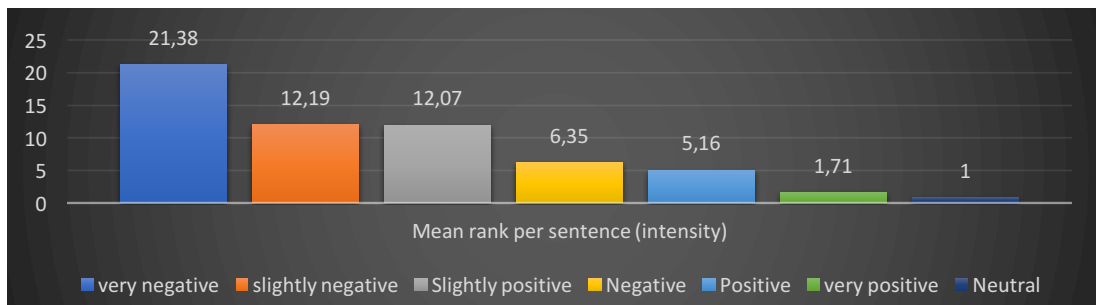


Figure 3.3. The intensity of sentiments per words of the qualitative responses

Sentiment analysis in terms of gender

Sentiment analysis in terms of gender shows that the range of the female students in terms of their sentiments is broader than the range of the male students. The range of male students is only in the sentiments of neutral, slightly positive, and positive dimensions whereas the range



of female students covers all the dimensions. However, it is observed that sentiments of both genders are slightly more in the positive dimension than the negative dimension.

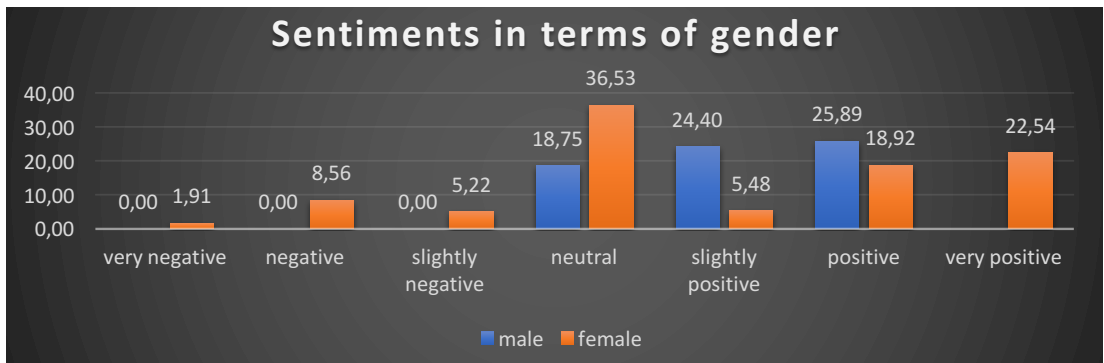


Figure 3.4. Sentiment analysis in terms of gender

Cloud and frequency analysis of the words

The cloud and frequency analysis of their qualitative responses can be given in Figure 3.5. When the cloud scheme is examined, it can be seen that the education term is the most used concept in their responses and it is natural to see this because the main question is education. People, knowledge, school, development, increase, improve, future can be related to the main keywords according to word cloud.

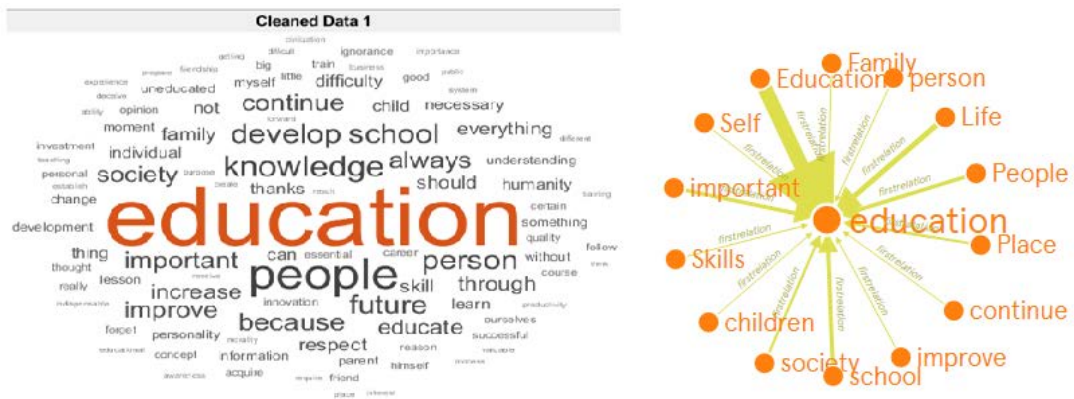


Figure 3.5. Word clouds (left figure) the graph of the words according to collocations (right figure)

In the analysis of the whole responses, the frequencies of the words and collocates can be given as in table 3.4 in the analysis of the software Voyant tools⁷. Therefore, based on the collocations and the frequencies, these concepts can be clustered via online software in the footnote⁸. According to clustering of the data cluster of education having 15 nodes (8%) seems to be the most significant cluster in the context of the responses of the students (Figure 3.5 right). The main words are education, continue, place, person, life, skills, important, children, people, family, school, self, education, society. However, it should be emphasized that there is no significant clustering about the views of the students higher than the data cluster of education, they have very few nodes and seem to be insignificant in that respect.

7 <https://voyant-tools.org/?corpus=6a2ad6fa7c09333b2db5f26c40f3deb4> retrieved from 27.03.2021

8 <https://graphcommons.com/> retrieved from 27.03.2021



Main concepts			Collocates							
Concept	Word1	fr1	word2	fr2	word3	fr3	word4	fr4	word5	fr5
Education	education	31	life	12	important	9	school	9	people	8
People	education	9	people	6	develop	4	educated	4	knowledge	4
Life	education	13	place	4	society	3	child	2	develop	2
Knowledge	skills	5	people	4	education	3	acquire	2	changes	2
School	education	10	people	3	family	2	friends	2	learning	2
Future	better	5	education	5	children	2	future	2	offer	2
Person	education	2	influence	2	person	2	society	2	age	1
İmportant	education	8	place	3	people	2	age	1	boasting	1
Develop	people	4	society	3	education	2	life	2	make	2
Society	education	5	life	4	develop	3	place	3	person	2
İmprove	education	4	continue	2	improve	2	country	1	course	1
Place	education	5	life	4	society	3	necessary	2	understanding	2
Continue	education	3	improve	2	add	1	afford	1	ambition	1
Educated	people	5	parent	3	family	2	parents	2	uneducated	2
Family	education	4	educated	2	goes	2	able	1	acquired	1
Learn	read	3	right	3	die	2	people	2	able	1
Skills	education	3	necessary	3	acquire	2	understanding	2	Abilities	
Children	education	2	people	2	acquire	1	Understanding	2	Abilities	1
Love	respect	3	right	2	wrong	2	basis	1	burning	1
Right	learn	3	wrong	3	education	2	love	2	right	2
Self	education	3	confidence	2	forward	2	individuals	2	life	2
Thanks	educaton	7	way	2	adds	1	away	1	better	1
Time	actually	1	certain	1	die	1	educated	1	improve	1

Table 3.4. The collocations and the frequencies in terms of main words

N-gram analysis of the text

N-gram analysis of the text shows that students mostly relate education with necessary skills or understanding for society. One participant comments on this: “First of all, education is to help new generations acquire the knowledge, skills, and understanding necessary to take their place in the life of society and develop their personalities.” so that some students think that education is a necessary step both for individual and social development. Another participant also says that “It helps children and young people to acquire the knowledge, skills, and understanding necessary to have a place in social life and to develop their personalities.” so similar arguments regarding its necessity for social and personal life was, therefore, emphasized. Another participant underlines this necessity by saying that “Education is almost as necessary as taking a breath.”

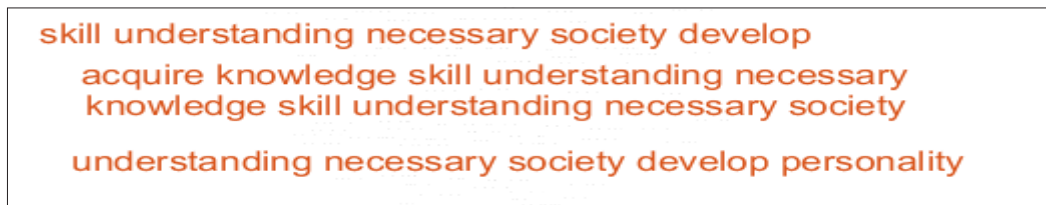


Figure 3.6. Main N-gram counting analysis results in MATLAB

When table 3.6 is examined more deeply, the comments of the students can be compared based on the results. For example, one participant underlines the necessary knowledge and skills in informal education by saying that “It is the most important factor for people to develop the necessary knowledge and skills that should be acquired by the family and their environment from the moment they are born.” Therefore, some students consider the importance of education for society. For example, one participant commented by saying “Education is the life of a society, if there is even a damage in this vein, I can say that very difficult days await that society.” Another participant also gives similar ideas by stating “It helps children and young people to acquire the knowledge, skills, and understanding necessary to have a place in social life and to develop their personalities.” Some highlight the importance of education in the context of economics in social life by saying “Industry does not develop because there were people who want to make money through deceiving the public, that is, everything is based on education, education is everything, education is the self, the most valuable building block of society.”

Topic analysis of the text

The topic analysis gives the possible models that emerged from the data. The first model includes the remarks of the participant saying that “In other words, education is the concept that will carry humanity forward, establish civilizations and develop the world that will make reforms.” Similarly, the comment saying that “If education is for me; Education is a forward-looking study of self-development, developing abilities, forward-thinking, increasing vocabulary; education is the knowledge and skill learned both at school and from the people of a job.” by the same participant was taken into account also. It also includes the comments stating “It was very easy to deceive people because people were not educated and had a hard time understanding their surroundings.” This was also taken into account. The fourth line is probably taken from the statement saying “First of all, education is to help new generations acquire the knowledge, skills, and understanding necessary to take their place in the life of society and develop their personalities.”. The final line seems to be related to the comment stating “Because little knowledge has always put people in trouble.”. When those comments are synthesized, education is a very important concept for developing skills and learn new things. Without education, people can be misled in many respects so it makes things worse or troublesome in terms of uneducated people.

Words						
"acquire"	"knowledge"	"skill"	"understanding"	"necessary"	2	5
"knowledge"	"skill"	"understanding"	"necessary"	"society"	2	5
"skill"	"understanding"	"necessary"	"society"	"develop"	2	5
"understanding"	"necessary"	"society"	"develop"	"personality"	2	5
"industry"	"develop"	"because"	"people"	"contact"	1	5
"everything"	"education"	"valuable"	"building"	"society"	1	5

Table 3.6. Some of the N-gram counting analysis results in MATLAB

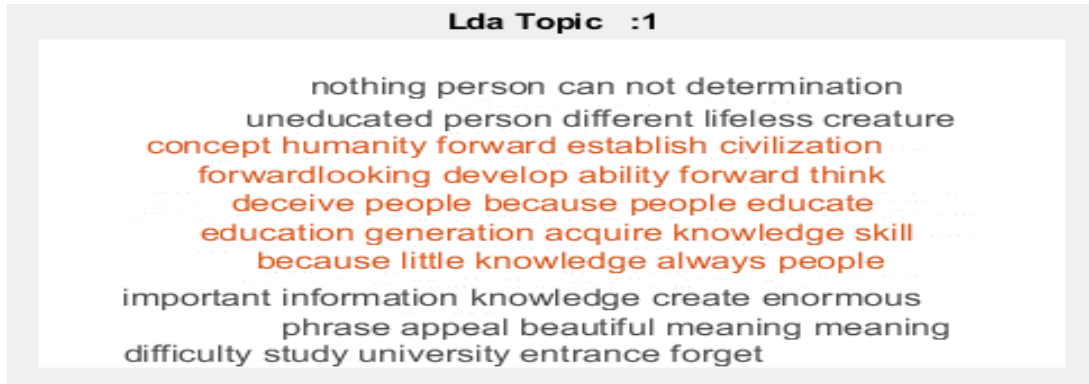


Figure 3.7. The first model of the topic analysis of the text

The first line of the second model is related to the comment saying that “It is the most important factor for people to develop the necessary knowledge and skills that should be acquired by the family and their environment from the moment they are born.” Second-line seems to be connected with the comment stating “The knowledge, skills, and attitude gained through education increase the awareness of being an individual and belonging, develop their personality and make them more valuable.” Third-line is related to the comment stating “The person continues to exist by learning and teaching, the biggest concept that guides my education life in order not to suffer in the future to survive, to improve me in the future, I will not quit and it is the way I should continue to add more to me by learning something every day.”The fourth line is related to the comment stating “In other words, education is the concept that will carry humanity forward, establish civilizations and develop the world that will make reforms.”. The final line related to the comment saying “In primitive times, when people were achieving something, they used it daily and what they were not benefited from their work in the long term, but this has always continued like this because of uneducatedness.” The second model probably indicates that informal education is also important. Furthermore, education is important to develop the personality and to make people feel more valuable by increasing awareness and the idea of self. Education is also indispensable for individuals for surviving both in terms of economically and socially. Furthermore, its benefits can be seen in the long run rather than daily concrete rewards.

The first line of the third model is related to the comment saying “With education, we can always proceed on the right path, we have a goal and focus on this goal, and as we focus on our goals, our contributions to humanity increase.” The second line is corresponding to a comment stating “ A good education also makes life more enjoyable and interesting by helping the person to develop new interests.” The third line is associated with the comment saying “It was very easy to deceive people because people were not educated and had a hard time understanding their



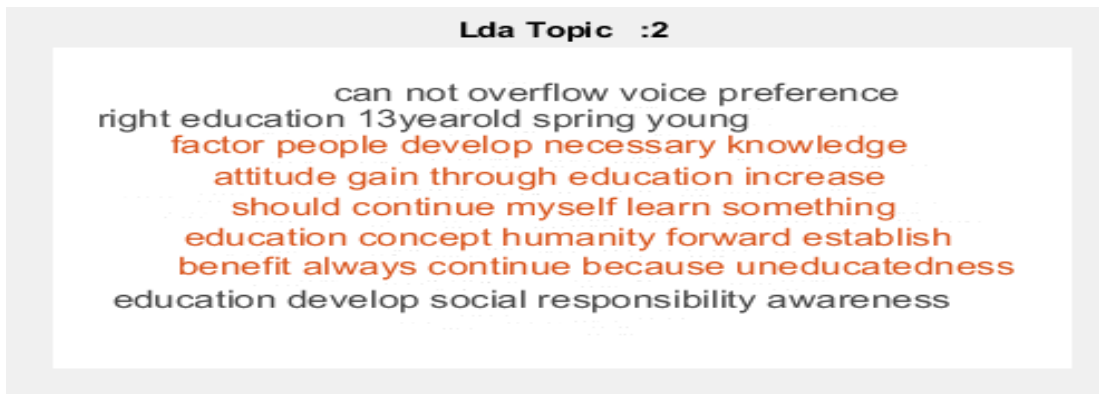


Figure 3.8. The second model of the topic analysis of the text

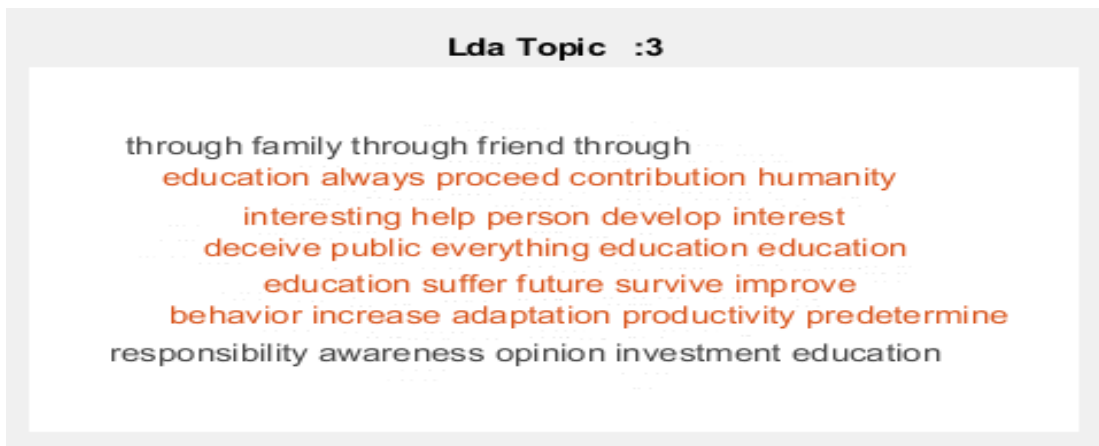


Figure 3.9. The third model of the topic analysis of the text

surroundings.” The fourth line is linked to statements expressing “The person continues to exist by learning and teaching, the biggest concept that guides my education life in order not to suffer in the future to survive, to improve myself in the future, I will not quit and it is the way I should continue to add more to myself by learning something every day.” The fifth line is related to the comment stating “For me, education is an effort to shape, improve and develop people's thoughts and behaviors to increase their adaptation and productivity in line with predetermined goals regarding the present and future.” The possible synthesized model that can be given based on these comments is that education leads students on the right path and a good education makes life more enjoyable and interesting. Furthermore, education prevents people from ignorance and its negative effects like being deceived by others and it also helps individuals to be prepared for their future career and life by increasing their adaptation and productivity in line with predetermined goals regarding the present and future.

The first line of the fourth model is related to the comment saying “An educated person cannot imagine a society without education.” The second line is corresponding to the statement saying “Knowledge is very important to me since the age we live in is the age of information and knowledge creates enormous differences in human beings.” The third line seems to be linked to statement expressing “Industry does not develop because there were people with contacts abroad who made money through deceiving the public, that is, everything is based on education, education is everything, education is the self, the most valuable building block of society.”



The fourth line is linked to a comment stating “... education has always provided people with knowledge and experience.”. The fifth line is associated with the expression stating “In short, it enables people who are ethical to establish a free, higher-quality connection with life.” The fourth model can be synthesized so that education is important because it can create an enormous difference between the educated individual and non-educated one and this can be also realized employing education. The most valuable building block of society is related to education because it provides people with knowledge and experience so they can establish a free, higher-quality connection with life.

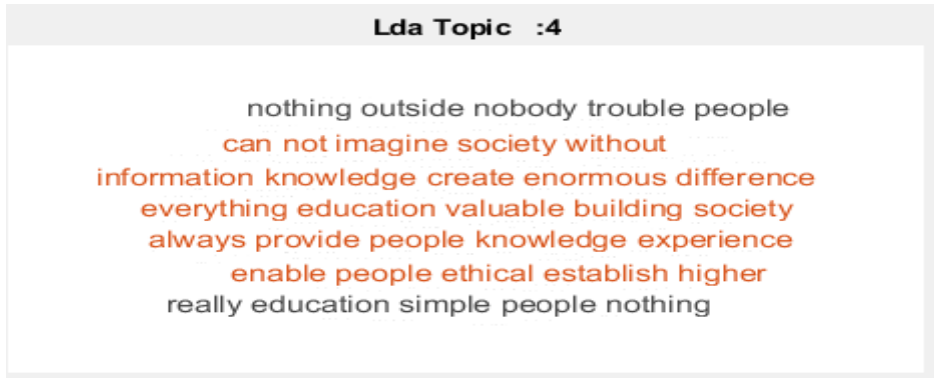


Figure 3.10. The fourth model of the topic analysis of the text

Discussion and Conclusion

The findings regarding the first question of the study given as “What is the sentimental tone of the students regarding their views on education?” shows that the sentimental tone of the whole responses is neutral but there is a slightly positive tone due to the higher slightly positive, positive, and very positive values. This may show that they have a lack of passion or enthusiasm regarding the education since they have a neutral tone. It is thought that they can express their ideas more positively and passionate way if they think that education is advantageous for themselves or society because people are supposed to use a more positive tone when they express their positive ideas or excitement about particular concepts (reference). However, they have neither negative feelings and emotions about education so that they probably don't feel that education is useless. When considering Bloom (1956)'s affective domain as objectives describing improvement in the motivation, perceptions, and values and the creation of perceptions and adequate adjustments", neutrality might imply that students are supposed to be in the lower dimensions of affective domain since they don't reflect the affective side of their views on education. Furthermore, it is interesting to note that the mean rank per sentence is higher for very negative and slightly negative sentiments. In other words, the negative intensity of sentiments per word can be linked with particular associations. Sentiment analysis looks at the polarity of sentiment. Researchers are mainly interested in positive and negative emotions even though certain researchers support the application of a neutral category (Altrabsheh., Cocea, Fallahkhair, 2014). Actually, neutral category is also important because it gives clues about the motivation of the students in some contexts as well as it gives us hints regarding their objectivity in certain circumstances. To sum up, the sentiment was connected to academic achievement: the enthusiasm of students was positively linked to educational achievement (Liu et al., 2018). Therefore, the neutrality of their responses might imply that they have less motivation in terms of educational enthusiasm.



The findings regarding the second question of the study given as “Are their sentimental tone varied in terms of their gender?” show that the range of female students regarding their sentiments is broader than the male ones. The sentiments of the male students cover only the sentiments of neutral, slightly positive, and positive dimensions whereas the range of female students covers all the dimensions. As indicated by Parkins (2012) “statistically significant body of research has found that women are the more emotionally expressive gender in the realm of face-to-face communication”. It seems that this situation can be observed in the written texts. However, it should be noted that sentiments of both genders are slightly more in the positive dimension than the negative dimension. Therefore, it is probable that gender is not so effective variable affecting the views on education.

The findings regarding the third question of the study given as “What are the most frequent and relevant words in the context of their views on education?” show that the education term is the most used concept in their responses and it is natural to see this because the main question is education. People, knowledge, school, development, increase, improve, future can be related to the main keywords according to word cloud. According to clustering of the data cluster of education having 15 nodes (8%) seems to be the most significant cluster in the context of the responses of the students. The main words are education, continue, place, person, life, skills, important, children, people, family, school, self, education, society. It is worth noting, though, that the opinions of students are not greatly segregated, but those clusters have very few nodes and tend to be negligible in this regard. It seems that the concept of the students are not restricted within the boundaries of the schools because they imply the benefits and importance of informal education but their arguments and frequent words are not abstract concepts but more concrete words like people, knowledge, school, development, increase, improve, future. This can be explained by the fact that they are not students of education faculties or pedagogy departments so that they are more likely to express their ideas based on tangible words.

The findings regarding the third question of the study given as “What might be the main message of the students regarding their views on education?” Some students view education as an indispensable requirement both for the development of individuals and society since it encourages individuals to learn and grow the experience, abilities, and understanding required to have a role in social and personal life. It is vital because the industry does not develop without education and people can be easily misled without it also.

The findings regarding the fifth question of the study given as “What are the probable models that can be proposed regarding their views on education?” show that there are possibly four models of topics in the text. In the topic model analysis, the first model implies that Education is a very relevant term for knowledge growth and new learning. Without education, it is easy to make problems bad or troubled for uneducated citizens by manipulating people in certain ways. The second model probably indicates that informal education is also important. Education is also important for the growth of the personality and for making people more precious by increasing consciousness and self-conceptions. Education is therefore important both economically and socially for individuals to succeed. In addition to the occasional incentives, their advantages can be observed in the long term. The third model proposes that education takes students on the right track and education boosts the enjoyment and interest in life. Besides, education avoids ignorance and its harmful consequences like those are misled and allows citizens to become educated for potential careers and existence following predetermined current and future objectives by increasing their adaptation and effectiveness. The fourth model can be synthesized so that education is important because it can make a huge difference between educated and uneducated



people and this can also be achieved by training. It offers citizens wisdom and knowledge such that they can have a free, higher-value link with existence. Therefore, it can be concluded that students view education,

- as a basis of information, knowledge, morality, and love
- as a basis of society and salvation for the humanity
- as a concept covers all the process of the daily activities and life
- as a tool for personal and social improvement and development for the future or personal career
- as a medium that makes people happy
- as a process raising awareness
- as a medium for giving equal opportunities

To summarize, it seems that although students have cognitive understanding regarding the importance of education they are less enthusiastic about it in the context of the affective domain.

Suggestions

Taking into account the features of sentiments or opinions of the students, the motivational levels of the students can be determined and students at risk in terms of having lower motivation can be identified and intervened (Liu et al., 2019). The usage of SA and text analytics will improve relevant curriculum processes and visually display the outcomes to render the learning intervention simpler for the instructor or researchers (Zhou and Ye, J 2020). Additionally, sentiment analysis can be studied by using different tools such as surveys, interviews, and different analysis methods like content analysis, correlational analysis, etc. Furthermore, different algorithms can be developed for better analyzing texts in different languages based on deeper and stronger algorithms.

References

- Altrabsheh, N. & Gaber, M. M. & Haig, E. (2013). SA-E: Sentiment Analysis for Education. *Frontiers in Artificial Intelligence and Applications*. The 5th KES International Conference on Intelligent Decision Technologies (KES-IDT): Portugal 255. 10.3233/978-1-61499-264-6-353.
- Altrabsheh N., Cocea M., Fallahkhair S. (2014) Learning Sentiment from Students' Feedback for Real-Time Interventions in Classrooms. In: Bouchachia A. (eds) Adaptive and Intelligent Systems. ICAIS 2014. *Lecture Notes in Computer Science*, vol 8779. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-11298-5_5
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme, *Journal of Bitlis Eren University Institute of Social Sciences*, 7(1), 231-274.
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives. In *Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Dietz-Uhler, B., & Hurn, E. J. (2013). Using learning analytics to predict (and improve) student success: A faculty perspective. *Journal of Interactive Online Learning*, 12, 17–26.
- Dolianiti F.S., Iakovakis D., Dias S.B., Hadjileontiadou S., Diniz J.A., Hadjileontiadis L. (2019) Sentiment Analysis Techniques and Applications in Education: A Survey. In: Tsitouridou M., A. Diniz J., Mikropoulos T. (eds) Technology and Innovation in Learning, Teaching and Education. TECH-EDU 2018. *Communications in Computer and Information Science*, vol 993. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20954-4_31



Frasson C., Heraz A. (2012) Emotional Learning. In: Seel N.M. (eds) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_120

Johnson BR. Dialectical pluralism: A metaparadigm whose time has come. *Journal of Mixed Methods Research*. 2017;11:156–173. doi: 10.1177/1558689815607692.

Imani, M., & Montazer, G. A. (2019). A survey of emotion recognition methods with emphasis on E-Learning environments. *Journal of Network and Computer Applications*, 147, 102423. <https://doi.org/10.1016/j.jnca.2019.102423>

Liu, Z., Yang, C., Rüdian, S., Liu, S., Zhao, L., & Wang, T. (2019). Temporal emotion-aspect modeling for discovering what students are concerned about in online course forums. *Interactive Learning Environments*, 27(5–6), 598–627. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1610449>

Mandouit, L. (2016). Using student feedback to improve teaching. *Educational Action Research*, 26, 755–769.

Misuraca, M. Forciniti, A. Scepi, G. Spano, M. (2020). *Sentiment Analysis for Education with R: packages, methods and practical applications*, arXiv:2005.12840 retrieved from 28.03.2021

Ortigosa, A., Martín, J. M., & Carro, R. M. (2014). Sentiment analysis in Facebook and its application to e-learning. *Computers in Human Behavior*, 31, 527–541. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.05.024>

Parkins, R. (2012). Gender and Emotional Expressiveness: An Analysis of Prosodic Features in Emotional Expression, *Griffith Working Papers in Pragmatics and Intercultural Communication* 5 (1), 46-54

Text Analytics Toolbox (2020). The MathWorks, Inc.

Zhou, J. Ye, J. (2020). *Sentiment analysis in education research: a review of journal publications*. *Interactive Learning Environments*, (), 1–13. doi:10.1080/10494820.2020.1826985



Özgün Makale

Experiences of Teachers Regarding School Leadership: A Case Study*

Öğretmenlerin Okul Liderliği ile İlgili Deneyimleri: Bir Durum Çalışması

Sakine SİNCER¹
Murat ÖZDEMİR²

Abstract

School administrators' leadership affects how much schools reach their goals besides teachers. Literature review shows many studies addressing school leaders' impact on teachers. However, there are few studies on how teachers perceive administrators' leadership and how this affects their psychological world. This study aims at exploring how teachers perceive their experiences with school leaders. A case study design was adopted in this study, whose study group included 16 public school teachers in 2020-2021 academic year. The data were analysed via content analysis. The results show participants' views on their experiences regarding administrators' leadership fall under six themes; vision, environmental analysis, unconventional behaviour, personal risk, sensitivity and institutionalization. Teachers' opinions on their experiences about administrators' leadership fall under three themes; feelings towards school administrator, colleagues and students. Lastly, teachers' opinions about the effects of experiences and perceptions regarding administrator's leadership fall under three themes; task, school-context and adaptation performance.

Keywords: Leadership, school administrators, teachers' experiences and perceptions.

Öz

Okulların hedeflerine ulaşmasını sağlayan etmenlerden biri okul yöneticilerinin liderlik davranışlarıdır. Bu davranışlarından etkilenen gruplardan biri öğretmenlerdir. Alanyazında okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenler üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bununla birlikte, lider okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerin yöneticileriyle ilgili deneyimlerini kendi iç dünyalarından nasıl anlamlandırdıklarına dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı, lider okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerin deneyimlerini iç dünyalarında nasıl anlamlandırdıklarını keşfetmektir. Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji benimsenmiştir. Çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'nda görevli 16 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerle yapılan yarı

* Makale başvuru tarihi: 09.02.2021. Makale kabul tarihi: 27.04.2021.

¹ Öğretim Görevlisi, Hacettepe Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, sakinekocasincer@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8929-3652

² Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mrtozdem@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1166-6831



yapılandırılmış görüşmelerle toplanan veriler, içerik analiziyle çözümlenmiştir. Analiz sonucunda, öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik davranışlarıyla ilgili yaşantılarına ilişkin görüşleri vizyon, çevre analizi, sıra dışı davranışlar, kişisel risk, duyarlılık ve kurumsallaştırma temalarında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu yaşantıları iç dünyalarında nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin görüşleri okul yöneticisine, meslektaşlara ve öğrencilere karşı duygular olmak üzere üç temada toplanmıştır. Bu yaşantı ve anlamlandırmaların öğretmenlerdeki etkisine ilişkin görev, okul bağlamı ve uyum performansı temalarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, okul yöneticileri, öğretmen, öğretmen deneyimleri.

Introduction

Schools are complex organizations that have a multi-partner and multi-variable structure. It is indicated that this complex structure should firstly be analysed in order to improve schools to enable them to achieve the educational goals (Kesen, Sundaram and Abaslı, 2019, p. 10). There are a number of factors that establish this structure and ensure schools to fulfil what is expected from them. It seems possible to categorize these factors that have a great impact on success as intramural and extramural factors. Intramural factors consist of a school's physical infrastructure and size as well as all kinds of resources including human resource that is identified by indicators such as student-teacher ratio (Greenwald, Hedges and Laine, 1996; Hanushek, 1996; Hanushek, 2006; OECD, 2005, p. 32) and geographical location of the school (Adepoju and Akinwumi, 2001; Easen and Bolden, 2005). On the other hand, extramural factors include families' socio-economic circumstances and level of education, the degree to what extent families are involved in students' learning processes and even the parenting style adopted by families (Brown and Iyengar, 2008; Hara and Burke, 1998; Harris and Goodall, 2008).

A leader school administrator is predicated to be one of the factors which enable schools to achieve organizational goals and attain the intended learning outcomes, which refers to the fact that the mostly-highlighted result of having a school administrator with leadership qualities is a heightened level of student success (Ross and Gray, 2006). At this point, Gronn (1996) expresses that school outcomes are presented as a component of leadership definitions. In other words, school leadership comes to the forefront for schools to achieve their goals. Concordantly, Harris (2005) underlines that improving schools and achieving the intended student success can be possible only through school leadership. Besides, Day and others (2009) state that leader administrators have a considerable indirect impact on students' success, if not a direct one. Indeed, there are a great number of studies that put emphasis on the impact of leadership on student success (Cruickshank, 2017; Mulford, 2013; Nir and Hameiri, 2014; Robinson, 2007). As is stated in the literature, another outcome of a school administrator displaying leadership behaviours is an improvement in school climate as a result of leadership (Allen, Grigsby and Peters, 2015; Black, 2010; Griffith, 1999; Kelley, Thornton and Daugherty, 2005; McCarley, Michelle and Decman, 2016). It is especially stated that indicators such as the discipline at school, how well teachers and students get along with each other at a school, how much students have a feeling of belonging to school, and these indicators are mostly determined by leadership behaviours (OECD, 2005). Silins, Mulford and Zarins (2002) indicate that another outcome of school leadership is organizational learning, emphasizing that leadership behaviours contribute to the capacity of a school's organizational learning and encourage it in this way. Kurland, Peretz and Hertz-Lazarowitz (2010) also specify that leader school administrators create a common vision for the stakeholders of a school and thus turns learning into an organizational goal not only for students but also for other partners of the school. Such leaders improve the organizational learning skill of the school by this way.



A school administrator's leadership qualities have an important effect on the teachers who work at this school, too. First of all, school administrators' leadership qualities are stated to have a positive effect on teachers' motivation (Finnigan, 2010). Indeed, Normianti, Aslamiah and Suhaimi (2019) underline the fact that there is a strong and direct relationship between leadership and teachers' motivation. School leadership is also said to be influential on teachers' job satisfaction (Bogler, 2001). According to Bogler (2001), school administrators who can be a leader affect the level of teachers' job satisfaction both directly and indirectly. Similarly, Tek (2014) emphasizes the positive effect of school administrators' leadership on teachers' job satisfaction. In addition, it is remarked that leadership behaviours of school administrators have a positive impact on teachers' sense of organizational commitment (Dumay and Galand, 2012; Ling and Ling, 2012; Ross and Gray, 2006) and their perception of self-efficacy (Cansoy and Parlar, 2018; Liu and Hallinger, 2018a; Ninković and Knežević Florić, 2018).

As is seen, there are a great many studies in the literature that focus on the impact of the leadership qualities of school administrators on teachers. However, it is seen that there are a limited number of studies that address how teachers make sense of school administrators' leadership and how this leadership reflects upon teachers' psychological world. Nonetheless, there are a number of quantitative studies on this topic in the literature (Durnalı, 2019; Hallinger, Bickman and Davis, 1996; Heck and Hallinger, 2009; Heck and Hallinger, 2010; Koçak and Özdemir, 2019; Leithwood, 1994; Liu and Hallinger, 2018; Özdemir, 2017; Özdemir and Demircioğlu, 2015; Özdemir and Pektaş, 2017; Özdemir and Yirmibeş, 2016; Yıldız and Aykanat, 2016; Yılmaz and Ceylan, 2011).

In one of the quantitative studies, Aksel and Elma (2018) concluded that there was a statistically significant and a high level of relation in the positive direction between teachers' level of motivation and school administrators' transformational leadership behaviours according to the perceptions of teachers. In another quantitative study, Ereş and Akyürek (2016) revealed that there was a statistically significant and positive relation between school administrators' distributed leadership behaviours and teachers' job satisfaction. Likewise, Koray and Buluç (2012) carried out a quantitative study in which they found out that there was a statistically significant, positive and medium level relation between instructional leadership and organizational commitment. Kurt (2013) also conducted a quantitative study and concluded that there was a statistically significant and high level of relation between teachers' level of motivation and school administrators' leadership behaviours. Moreover, Kurt found out that school administrators' leadership behaviours predicted 52% of teachers' motivation. As is clear, there are a great number of quantitative studies in the literature that address school administrators' leadership according to the perceptions of teachers.

At the end of the literature review, the researchers came across a limited number of qualitative studies addressing the interaction between leader school administrators and teachers. Aslan and Bakır (2015) conducted a qualitative study, and they found out that the perception of participative leadership and organizational commitment was higher at private schools. Another study that focused on how teachers perceived their administrators' leadership qualities was carried out by Köybaşı and others (2017). It was concluded at the end of the analysis that school administrators displayed leadership qualities in the dimensions of mostly instructional, then communication and lastly openness respectively.

There was also a limited number of qualitative studies on the topic internationally. One of these studies was carried out by Berkovich and Eyal (2019). They found out at the end of their study that the relationship between school administrators and teachers was important as the emotional support given to teachers by the school administrator affected teachers' emotional conditions to a great extent, and this in turn affected teachers' perception of professional identity. In another study, Handford and Leithwood (2013) concluded that leadership behaviours



which were perceived as competence, consistency, reliability, openness, respect and integrity by teachers had important positive effects on teachers' sense of trust. Likewise, Shernoff and others (2011) carried out a qualitative study in which they found out that one of the resources of stress experienced by teachers was disarray at school. At this point, the participant teachers expressed that they were having stress because of disorder and indiscipline resulting from school administrators' lack of competence. According to the findings of this study, school administrators' inadequacies leave a negative effect on teachers.

As is seen, there are a limited number of studies in literature both in Turkey and abroad that focus on the experiences of teachers who work with leader school administrators. Moreover, it is seen that both qualitative and quantitative studies addressing leader school administrators and teachers' experiences mainly focus on a certain leadership style and they are far away from addressing leadership behaviours in general. In this context, this study aims at exploring how teachers who work with school administrators having leadership qualities make sense of their experiences in their psychological world. Besides, it is aimed in this study to investigate the effects of these experiences on teachers. In other words, one of the aims of this study is to understand what kind of results it creates for teachers to work with leader school administrators. At this point, this study which aims at investigating in depth the experiences and perceptions of teachers working with leader school administrators is expected to fill in the gap in the literature. Within this framework, the questions for which answers are sought in this study are as below:

1. What are the experiences of teachers regarding the leadership behaviours of their school administrators?
2. What are the perceptions of teachers regarding their experiences about the leadership behaviours of their school leaders?
3. What are the effects of teachers' experiences and perceptions regarding the leadership behaviours of their school administrators on teachers themselves?

Method

This part of the current study focuses on research design, study group, data collection tool as well as the processes of collecting and analysing the study data. Then necessary information as to the validity and reliability of the study is given.

Research Design

A case study method, a qualitative research methodology, was adopted in this study which aims at identifying the experiences and perceptions of teachers who work with leader school administrators about their administrators. Case study is a design of inquiry in which the researcher develops an in-depth analysis of a case, event, activity, process or individual (Creswell and Creswell, 2018, p. 51). A qualitative case study describes a case and addresses the themes that emerge from studying it. It requires a close and detailed examination of particular case or cases. By this way, researchers can achieve a deep viewpoint regarding how and why experiences are perceived. A case study method was preferred in this study in order to identify the in-school experiences of teachers who work with school administrators having leadership qualities and how they make sense of these experiences.

Study Group

The study group is composed of 16 teachers who were working at public schools in 2020-2021 academic year. Purposeful sampling method was used to determine the study group of this study focusing on the experiences and perceptions of teachers working with leader school administrators. Purposeful sampling method gives the opportunity to carry out an in-depth study by means



of choosing information-rich cases in line with the study aim. It is mostly preferred by researchers who carry out a study on one or more certain cases possessing specific qualities or meeting specific selection criteria. In this way, researchers try to understand natural or social events or phenomena within the context of the selected cases, and to explore and explain the relations between them (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2011, p. 254).

The participant teachers included in the study group were determined considering the opinions of teachers about their school administrators. In line with the study aim, those teachers who thought that their school administrators were displaying leadership behaviours were included in the study group. At this point, the researchers got in touch with teachers who saw their administrators as a leader via snowball sampling method. This method focuses on individuals and crucial phenomena that would provide a rich set of data, and it reaches the population by following these individuals and phenomena (Creswell and Creswell, 2018, p. 261). The first step of snowball sampling technique is to contact one of the members of the population. Then the existing participant is asked to assist in getting in touch with another potential participant, and then another potential participant is recruited via the same way. Thus, the sample group grows like a rolling snowball. In addition to this, maximum variation sampling, one of purposeful sampling techniques, was used to identify the participants of the study that were reached via snowball sampling method. Maximum variation sampling technique involves identifying different cases that are similar among themselves, and the study is conducted based on these cases (Büyüköztürk and others, 2011, 261). In this direction, the criteria that were considered to ensure a wide variety of participant were gender, age, year of experience and field of teaching. In line with the study ethics, the participant teachers' names are not included in the study. Instead, the participant teachers are coded as T1, T2, T3,, T16 respectively. The demographic qualities of the participant teachers are given below in Table 1.

<i>Teacher</i>	<i>Gender</i>	<i>Age</i>	<i>Year of Experience</i>	<i>Field of Teaching</i>
T1	Female	42	19	Primary school teacher
T2	Female	45	24	Primary school teacher
T3	Female	45	21	Primary school teacher
T4	Male	50	25	Primary school teacher
T5	Female	39	16	Primary school teacher
T6	Male	48	23	Primary school teacher
T7	Female	51	25	Primary school teacher
T8	Male	40	17	Primary school teacher
T9	Male	38	15	Primary school teacher
T10	Female	28	5	Turkish
T11	Male	39	17	Science
T12	Female	28	7	Pre-school Teacher
T13	Female	24	2	Guidance Counsellor
T14	Male	38	16	Maths
T15	Female	43	21	Maths
T16	Male	45	22	Science

Table 1. Demographic Qualities of the Study Group



As is seen in Table 1, the study group is composed of 16 teachers, 11 of whom are female and seven of whom are male. Participant teachers' age vary between 24 and 51, while their year of experiences range from two to 25. Nine of the participants are teachers at primary school level, two of them are Maths teachers, two of them are Science teachers, one of them is a pre-school teacher and one of them is a guidance counsellor.

Data Collection Tool

The study data were gathered via interviews. deMarris (2004) defines interview as a conversation process that involves an interviewer and a participant focusing on interview questions prepared beforehand in line with the study aim. The data in this study were gathered via semi-structured interviews based on semi-structured interview form developed by the researchers. A semi-structured interview is a technique that is grounded on interview questions developed by the researchers in advance, but which might require the interviewer to ask new questions as to the topics that arise during the interview (Güler, Halicioğlu and Taşşın, 2015).

While preparing the interview questions, an item pool consisting of 14 questions was created by the researchers after conducting literature review (Allen, Grigsby and Peters, 2015; Bogler, 2001; Cemaloğlu, 2007; Conger and Kanungo, 1994; Finnigan, 2010; Griffith, 1999; Gronn, 1996; Harris, 2005; Heck and Hallinger, 2010; Leithwood, 1994; Ling and Ling, 2012; Mulford, 2013; Özdemir, 2017; Özdemir, 2018; Özdemir and Pektaş, 2020; Tahaoğlu and Gedikoğlu, 2009). The item pool was created in a way to include questions that are in line with the study aim and that are intended to obtain in-depth data during the interview. The question form was sent to three academics who are experts in qualitative study design in order to check to what extent they serve the study aim and they are applicable. The academics who were sent the question form to receive expert view gave feedback after checking the questions in terms of understandability as well. Thus, the interview questions were reviewed in terms of language validity and the necessary changes were made for confusing questions upon receiving feedback. Afterwards, a pilot interview was conducted with two teachers who were not included in the study group, allowing necessary modifications to create the final interview form. Thus, the final version of the semi-structured interview form consisting of 14 questions was obtained. (Examples of interview questions: 1-Do you think that your school administrator is sensitive to your needs? 2- What are your feelings towards your school administrator? 3- How do you think your feelings you have just told about affect your performance as a teacher?)

Collecting the Study Data

The necessary ethical and legal permissions were taken before starting to collect the study data. Afterwards, semi-structured interviews with the participant teachers were conducted on an online platform because of the Covid-19 pandemic restrictions. The interview sessions were arranged in advance and the teachers were separately provided with the necessary information to join the session. The teachers were informed about the conduct of the interview beforehand. At the beginning of each interview, interview protocol was read to the participant teachers, they were reminded that participation in the study was completely based on voluntariness, and they were told that they could end the interview whenever they wanted. The interview sessions were video-recorded upon getting permission from the participants in order to prevent the possible data



loss. Each interview that was conducted with each and every teacher separately and that aimed at collecting data in depth lasted for about 30 minutes.

Data Analysis

The study data gathered from the participant teachers via semi-structured interviews within the framework of this study were analysed by taking the advantage of content analysis, which is a qualitative data analysis method. In qualitative studies, data analysis starts with preparing and organizing the data for the analysis. Then the obtained data are gathered together within the framework of certain concepts and themes. During the process of coding, the first step of content analysis, the gathered data are examined and divided into meaningful categories, and what each category conceptually points out is determined accordingly. After determining the codes, themes that can gather codes under certain categories are established. The final step of analysis requires presenting the results and findings in tables and graphs or via discussion (Creswell and Creswell, 2018, s. 267; Merriam, 2015; Yıldırım and Şimşek, 2016).

The abovementioned steps were followed during the process of content analysis conducted within the framework of this study. First of all, the data gathered via semi-structured interviews were transcribed. The transcriptions were sent to the participant teachers via e-mail. The participant teachers were asked if the transcribed data truly reflected their opinions, and if they had something more to add. The transcriptions were amended upon receiving feedback from the participants and thus participant approval was ensured in that way.

Codes and themes were extracted by examining the opinions of the participant teachers. The extracted codes and themes were sent for peer debriefing to an academic who was an expert in carrying out qualitative research studies, and thus peer approval was ensured in this way. The codes established at the end of the content analysis were digitized by means of presenting them in per cent ratios and frequencies.

Validity and Reliability

Validity and reliability in qualitative studies are handled in a way different from quantitative studies (Yıldırım and Şimşek, 2016). Krefling (1991) state that it would be proper to use concepts such as credibility, accuracy of results and competency of the researcher in qualitative studies instead of the concepts of validity and reliability that are used in quantitative studies. Guba and Lincoln (1982) also emphasize that it is necessary to mention about trustworthiness instead of validity and reliability in a qualitative study, and they have set some criteria for that purpose. They have gathered the criteria necessary for trustworthiness under four main titles, which can be listed as credibility, dependability, confirmability and transferability. The strategies suggested by Guba and Lincoln were used in this study to minimize or eliminate the elements that affected and/or threatened validity and reliability.

First of all, the method of prolonged engagement was adopted in order to ensure the internal validity (credibility) of the study. An intimate relationship based on mutual trust could be established between each participant and the interviewer researcher by means of keeping the duration of the interview long without any time limitation. In this way, the researcher tried to



receive complete and more intimate answers from the participants, while it also became possible for the researcher to get rid of prejudices. Besides prolonging the engagement and reducing the prejudices of the researcher, another method used to ensure internal validity of the study was member checking. In this direction, the transcribed interviews were sent to the participants and they were asked to give feedback if the transcriptions really reflected their opinions or not, and thus the participants were ensued to approve the accuracy of the data. At the same time, the participants had an opportunity to add any experience or opinion they wanted to in this way. Within the framework of another precaution taken for the sake of internal validity, peer debriefing was ensured by means of asking independent researchers for feedback during the process of preparing the interview questions, analysing and interpreting the study data.

External validity (transferability) of a qualitative study can be ensured to the extent that study findings can be transferred to cases with similar participants in similar environments (Houser, 2015). The researchers in this study have clearly stated the way the study sample was determined, the qualities of the participants and the setting. Sufficient information was presented about the content, raw data were cited on the basis of loyalty to the nature of the data as much as possible without adding any comments in a re-arranged way in line with the extracted coded and themes. Direct quotations were frequently used for that purpose. In this way, the methods of purposeful sampling and thick description were used within the framework of the external validity of the study.

In order to ensure the reliability (consistency) of the study, the interviews were conducted in a similar manner with each participant by means of taking the semi-structured interview forms that was prepared beforehand as the basis and taking advantage of video-recording during the data collection process. In order to ensure the reliability of coding during the content analysis, the researchers re-coded the study data twice with an interval of two weeks and examined the consistency between the coding. Moreover, the transcribed interviews were coded separately by the researchers during the analysis. At the end of the calculation carried out by using the formula of $\text{Number of Agreements} / (\text{Number of Agreements} + \text{Disagreements}) \times 100$ suggested by Miles and Huberman (1994), inter-coder reliability was found to be .90, which is a value that proves the reliability of this study as Miles and Huberman state that inter-coder reliability should exceed .80 for internal consistency. study.

Findings

The study data were processed via content analysis, and codes were extracted in line with the research questions and then themes were extracted in line with these codes. Codes and themes for each research question are presented below.

The Experiences of Teachers Regarding the Leadership Behaviours of Their School Administrators

Themes, codes and frequencies as to the experiences of teachers regarding the leadership behaviours of their school administrators are given in Table 2.



<i>Theme</i>	<i>Code</i>	<i>f</i>
Vision	Taking radical decisions	8
	Setting a goal	12
	Being innovative	11
	Guiding	7
	Having a different perspective	9
Environmental Analysis	Being in contact with governmental agencies	4
	Co-operating with the partners of school	8
	Being aware of the socio-economic conditions of school	3
	Being inquisitive	3
	Being a good listener	14
Unconventional Behaviour	Being a careful observer	9
	Having unusual greeting habits	7
Personal Risk	Helping about issues not required by the current position	9
	Being brave and fearless	13
	Taking initiative	15
	Protecting teachers when necessary	11
Sensitivity	Overcoming bureaucratic obstacles	8
	Meeting the needs	12
	Addressing problems immediately	7
	Paying attention to teachers' opinions	11
	Paying attention to teachers' professional development	5
Institutionalization	Appreciating positive behaviours	13
	Keeping the communication channels open	10
	Being decisive and hard-working	6
	Monitoring results	4
	Ensuring the permanence of recently-taken decisions	7
	Avoiding ambiguity	7

Table 2. Findings About the Experiences of Teachers Regarding the Leadership Behaviours of Their School Administrators

As is seen in Table 2, the participants' views on their experiences regarding the leadership behaviours of their school administrators are gathered under six themes, which can be listed as vision, environmental analysis, unconventional behaviour, personal risk, sensitivity and institutionalization. One of the codes under the theme of vision is taking radical decisions. One of the participants has stated opinion in this direction as below:

"There was a usual practice about the locations of classrooms at our school. Nobody used to change the place of the classroom. When our current administrator first came to school, he noticed that first grade students had difficulty in climbing upstairs to reach their classroom. At the beginning of the academic year, he told that he would take younger children to downstairs and elder ones to upstairs. Half of the teachers at school, including me, reacted to his announcement; we didn't want to change our classrooms. However, we later realized that this decision, which seemed negative at first, was indeed very rational. Then we also supported this decision. Our administrator is such a person, he doesn't avoid taking radical decisions on various issues." (T1)



Another code under the theme of vision is setting a goal. A participant teacher has expressed opinion in this direction as below:

“First and foremost, our administrator has goals. As we are working at school, I will mention school environment. He has future goals that he wants to realize for the school. He sets these goals for us as well, and does his best to achieve them. When we offer him a different method to achieve a goal that we have been established before, he doesn’t reject us, he wants to reach the goal.” (T8)

Another code under the theme of vision is being innovative. The opinion of one of the participants within this framework is as below:

“When there are nice ideas, when he is told about these ideas appropriately, he can turn his steps towards them. He is an administrator who is open to innovation. He is a forward-looking administrator who always thinks about what we can do to achieve a future goal. For example, he wants us to join e-twinning programs, because he wants to turn our school into an important institution both at national and international level. He wants us to join trainings for that purpose.” (T12)

Another code under the theme of vision is guiding. One of the participants has stated opinion as below:

“He tries to do his best when we consult him on any issue. When we face a problem or when an extraordinary case arises, he can produce solutions for us. He always tries to guide us.” (T10)

The last code under the theme of vision is having a different perspective. One of the participants has stated opinion as below:

“To be honest, I think that our administrator contributes to our school with his different perspective. On the first days after he came to our school, he told us about his plans. He has ideas which we could not hear from our previous administrator and which we ourselves have not thought of before.” (T1)

As is seen in Table 2, another theme under which the participants’ views on their experiences regarding school administrators’ leadership behaviours are gathered is environmental analysis. One of the codes under the theme of environmental analysis is being in contact with governmental agencies. A participant teacher has expressed opinion regarding this code as below:

“When our administrator was first assigned to our school last year, I applied for a project and then asked for help from our administrator. He did not know me at all then. It was August, academic year hadn’t started yet. The project was supposed to take a long time, it was a very detailed issue. The administrator helped me wholeheartedly. We together went to the municipality, post office, hospital. We went to many governmental offices together. He accompanied me. We met the mayor, district director of national education, departmental manager. In short, he helped me to get in touch with many people for an educational issue that was for the good of my students.” (T1)

Another code under the theme of environmental analysis is co-operating with the partners of school. A participant’s opinion regarding this code is as below:

“Our administrator gets along with vice administrator as well. I think that they work well together. Our administrator also has good relations with the parents of students. I mean, he can ask for help from families for the good of the school, and families help him with pleasure.” (Ö4)

Another code under the theme of environmental analysis is being aware of the socio-economic conditions of the school. In this direction, one of the participants has stated opinion as below:

“Our school is one of the best schools in this district. Our students’ profile as well as the parents’ profile is very good. I think that our administrator is aware of this fact. As our school is a favourite one, he takes decisions accordingly.” (T14)



Another code under the theme of environmental analysis is being inquisitive. In this direction, the opinion of a participant teacher is as below:

“Our administrator has been working in this school for two years. In these two years, he has examined the developmental levels of our students. He has contacted families or other offices when necessary to get information. Then he can guide us based on this information.” (T12)

Another code under the theme of environmental analysis is being a good listener. One of the participants has expressed opinion in this direction as below:

“First of all, our administrator is a good listener. We can go to his room and easily talk about school, ourselves, our students. This is of great importance to us.” (T2)

The last code under the theme of environmental analysis is being a careful observer. One of the participants has stated opinion in this direction as below:

“Our administrator is a very good observer, and he knows who will react to an issue in which way. I mean, he can predict the reactions of teachers, students and parents. He takes steps accordingly.” (T13)

As is seen in Table 2, another theme under which the participants' views on their experiences regarding school administrators' leadership behaviours are gathered is unconventional behaviour. The first code under the theme of unconventional behaviour is having unusual greeting habits. The opinion of a participant regarding this code is as below:

“I have worked in five different schools in my teaching career. I used to feel in previous schools that pre-school level was not considered as important as the other levels of education. My administrators in the previous four schools were telling things like, ‘This is your classroom, you have to clean it when necessary.’ For this first time in this school, my administrator drops by my classroom every day in the morning, greets me and talks to children at least for five minutes. He asks me and the children if we need anything. He is always in touch with us. In fact, it might not be something unusual, but this seems unusual to me as this is the first time, I have met such a school administrator. None of my previous administrators have dropped by my classroom to say, ‘Good morning!’ to me.” (T12)

The second code under the theme of unconventional behaviour is helping about issues not required by the current position. In this direction, one of the participants has stated opinion as below:

“It is not possible to find our school administrator in his room. You can find him walking with a toolkit in his hand or repairing something, or getting interested in a student. I mean, he does something all the time. He works all the time. He is not a person who likes dealing with issues only about his position. ... As I have mentioned before, our administrator's room is next to the copier machine. We sometimes print worksheets for students and go to class. And in a few minutes, our administrator comes to our class with the worksheets in his hand.” (T1)

As is seen in Table 2, personal risk is another theme under which the participants' views on their experiences regarding school administrators' leadership behaviours are gathered. One of the codes under the theme of personal risk is being brave and fearless. One of the participants has expressed opinion in this direction as below:

“We have a school administrator who shoulders responsibility. As I have mentioned before, he tries to do his best when the focus is the good of students. He always acts in a way to be helpful for the students. And he is brave in this direction, he is not scared of any person or position.” (T3)

Another code under the theme of personal risk is taking initiative. Within this framework, one of the participants has stated opinion as below:

“I want to mention about school trips here. We couldn't go on school trips during the time of our previous school administrator, because our previous administrator didn't want to take any risk



under any condition. We were feeling very anxious and nervous even on a very simple school trip. We were worried about if we would be able to come back from that trip. Our current administrator, of course, follows the necessary procedures such as getting the necessary permit from parents. However, when an extra-ordinary case arises, when we tell him about the case and ask him what to do, he takes initiative. He doesn't cancel the trip.” (T7)

Another code under the theme of personal risk is protecting teachers when necessary. One of the participants has stated opinion in this direction as below:

“And there is something of this kind. If there is an issue that requires him to contact families personally, he gets in touch with them himself. He doesn't use us as a mediator. He doesn't confront us with parents. He directly communicates with parents if it is only about parents themselves. He holds a meeting or meets them personally. I mean, he doesn't use us as a buffer. If he thinks that we are right, he defends us against parents to the end.” (T5)

The last code under the theme of personal risk is overcoming bureaucratic obstacles. One of the participants has expressed opinion in this direction as below:

“He sometimes makes something which we think is impossible real. You know, there are procedures. He sometimes leaves these procedures aside and takes responsibility. Instead of getting stuck because of procedures or different obstacles, he acts to reach a solution and to move forward more quickly. He accelerates the process to get a solution in a short time. I mean, he tries to solve a problem instead of getting stuck. We sometimes stick around some steps too much. Our administrator acts more quickly in order to pass those steps. He moves forward with a solution-focused manner, and he makes our lives easier about that.” (T10)

As is seen in Table 2, sensitivity is another theme under which the participants' views on their experiences regarding school administrators' leadership behaviours are gathered. One of the codes under the theme of sensitivity is meeting the needs. One of the participants has stated opinion in this direction as below:

“I am a school counsellor. When I first came to this school, I didn't have a room to have a talk with students. Now, I have a room which has been designed and equipped from scratch. My school administrator talked to me in the beginning and asked me what kind of materials I needed. Then my room was prepared in line with my needs. During this process, my administrator took every step after asking for my opinion on issues such as supplying a printer or having the walls painted. I was pleased with that.” (T13)

Another code under the theme of sensitivity is addressing problems quickly. Within this framework, a participant teacher has indicated opinion as below:

“My school administrator really supports us in all domains such as supplying all kinds of educational materials and tools. He tries to meet our needs very quickly. For instance, I wanted to buy a printer for my class last year. I was planning to talk to parents about that. The administrator immediately called someone and solved my problem about printer before I even got in touch with parents.” (T9)

Another code under the theme of sensitivity is paying attention to teachers' opinions. A participant's opinion on that is as below:

“When our school administrator wants to make a new arrangement or a change, he asks for our opinions. He shares his own opinions with us. Thus, he works by including all us into the process.” (Ö12)

Another code under the theme of sensitivity is paying attention to teachers' personal development. One of the participants has expressed opinion in this direction as below:

“He encourages us to improve ourselves. For example, within the first month after he came to our school, he helped us to join a training on body language.” (T16)



Another code under the theme of sensitivity is appreciating positive behaviours. A participant's opinion on that is as below:

"I want to emphasize that my administrator often expresses that he appreciates me, he says that he is very pleased with my efforts and he likes my educational practices and activities. It makes me happy that he does not ignore my efforts." (T6)

Another code under the theme of sensitivity is keeping the communication channels open. A participant's opinion on that is as below:

"And I think that this is very important: I can reach my administrator whenever I want. He already underlines this frequently. He says, 'You can reach me 7/24, you can always call me any time, you can call or text to me when you have a problem.' I feel that this closes the gap between us resulting from the position." (T13)

As is seen in Table 2, institutionalization is the last theme under which the participants' views on their experiences regarding school administrators' leadership behaviours are gathered. One of the codes under the theme of institutionalization is being decisive and hard-working. One of the participants has expressed opinion in this direction as below:

"Moreover, he is a very decisive person. He has been working as an administrator for a long time. He has achieved a lot as an administrator. I think that the reason underlying his success is his being very decisive. He is a very determined person. He is a very resolute person. He is a person who likes working very much. As the phrase goes, we call him atom ant." (T1)

Another code under the theme of institutionalization is monitoring results. A participant's opinion on that is as below:

"When we go to him with a problem in hand, he certainly asks about the result afterwards. He listens to us, but not leaves it there. If there is something he can do, he does it. Or if there is something we do, he asks us about the result of the issue, or at which stage of solving it we are. He keeps tracks of the developments about the issue. He is a person who goes after his job, he certainly wants to make sure in detail whether the issue has been finalized or not. These are important criteria for us." (T5)

Another code under the theme of institutionalization is ensuring the permanence of recently-taken decisions. One of the participants has expressed opinion in this direction as below:

"He even made a speech to us, saying: 'I can be assigned to another school. But I would like you to adopt this innovation. I believe that it will be very helpful for children. Even if I go, I would like you to continue these projects. I mean, he puts all that effort not only for himself but for the whole school. He tries to make changes permanent.'" (T12)

Another code under the theme of institutionalization is avoiding ambiguity. A participant's opinion on that is as below:

"What are we going to do? Should we do it or not? Will this be useful or not? Instead of these dilemmas or contradictions, clear decisions are better. You know the saying, the worst decision is better than having no decision. When we have clear decisions in mind, we can work more effectively. We guide ourselves in that direction and set our goals accordingly." (T10)

The Perceptions of Teachers Regarding Their Experiences About the Leadership Behaviours of Their School Leaders

Themes, codes and frequencies as to the perceptions of teachers regarding their experiences about the leadership behaviours of their school administrators' leadership behaviours are given in Table 3.



<i>Theme</i>	<i>Code</i>	<i>f</i>
Feelings Towards the School Administrator	Respect	16
	Trust	16
	Sincerity	9
	Admiration	7
Feelings Towards Colleagues	Respect	13
	Sincerity	11
	Solidarity	14
Feelings Towards Students	Affection	12
	Tolerance	11
	Patience	7

Table 3. Findings About the Perceptions of Teachers Regarding Their Experiences About the Leadership Behaviours of Their School Administrators

As is clear in Table 3, teachers' opinions as to how they perceive their experiences about their administrators' leadership behaviours in their psychological world are gathered under three themes, which are feelings towards the school administrator, feelings towards colleagues and feelings towards students. One of the codes under the theme of feelings towards the school administrator is respect. One of the participants has stated opinion in this direction as below:

"First of all, I respect my administrator. I certainly feel lucky because I am working with him. If a school administrator distresses or bothers you when you go to school, you cannot be happy. But I am working very happily with my administrator. I can easily exchange information with him. Therefore, I respect him very much." (T9)

Another code under the theme of feelings towards the school administrator is trust. In this direction, a participant teacher has expressed opinion as below:

"First of all, I trust him. You feel confident with a person who has such a self-confidence. You trust him, and you trust yourself. And I think that it is very important to work with confidence and trust. I know that I can stick to what I am doing to the end. I know that I won't be stopped at any point for any reason." (T2)

Another code under the theme of feelings towards the school administrator is sincerity. The opinion of a participant teacher within this framework is as below:

"His attitude here is also very important. I mean, he doesn't treat us just as an administrator. He has a fatherly nature. His behaviours towards us are very intimate and friendly." (T10)

The last code under the theme of feelings towards the school administrator is admiration. One of the participants has stated opinion in this direction as below:

"I feel very very happy when I see my administrator. I don't drag my feet while I am going to school. By the way, our administrator is quite old, he is an experienced administrator. But he is very dynamic at the same time. He says, 'Good morning!' to all us every morning. In fact, I admire our administrator. He combines different qualities and does his job in a very good way." (T11)

As can be seen in Table 3, another theme under which teachers' opinions as to how they perceive their experiences about their administrators' leadership behaviours in their psychological world are gathered is feelings towards colleagues. One of the codes under this theme is respect. The opinion of a participant teacher within this framework is as below:



“Of course, this positive state of our administrator reflects upon the relations among us. Our school is really a place where one can work with pleasure. We work in this school with pleasure, we get happy when we, teachers, see each other at school, we respect each other as colleagues.” (T2)

Another code under the theme of feelings towards colleagues is sincerity. The opinion of a participant teacher within this framework is as below:

“We are 30 teachers in total working in this school. As to age, there are very experienced teachers at an old age as well as young ones. I think that our administrator also takes important steps to bind us together. Teachers treat each other with more intimacy and sincerity. We are like a family in the teachers’ room.” (T5)

The last code under the theme of feelings towards colleagues is solidarity. One of the participants has stated opinion in this direction as below:

“Our administrator always conduces all the teachers to work together in cooperation. He binds us together. This creates a very positive atmosphere for teachers. He never puts us in a race. He always treats us equally. In this way, we support each other and work with happiness altogether.” (T12)

As can be seen in Table 3, the last theme under which teachers’ opinions as to how they perceive their experiences about their administrators’ leadership behaviours in their psychological world are gathered is feelings towards students. One of the codes under this theme is affection. The opinion of a participant teacher within this framework is as below:

“If you are happy where you work, this happiness reflects upon your students and your job. You see that your colleagues and your administrator congratulate you on what you are doing as a teacher. I feel that the more you are appreciated in this way, the happier you get and the more this happiness reflects upon your students. This creates a bond based on affection between you and your students.” (Ö16)

Another code under the theme of feelings towards students is tolerance. The opinion of a participant teacher within this framework is as below:

“I don’t think our administrator’s attitude affects my relations with my students directly, but I think that it certainly affects this relation indirectly in a positive way. That’s because when there is a good relation between teachers and school administrator, this reflects on the teacher’s general attitude and leads the teacher to be more tolerant. I think that this affects our relations with our students indirectly.” (T10)

The last code under the theme of feelings towards students is patience. One of the participants has stated opinion in this direction as below:

“I go into the classroom very happily. I am happy when I step into the classroom and naturally reflect this to my students. but If I had an unrest at school, for example, if I experienced a trouble at break time, and then went into the classroom after five minutes, this would unavoidably reflect on my students despite my efforts to leave the trouble behind the door. I would not be able to remove it from my face at least. You know, we have a hard job. Our students are composed of young children. But the peace at our school and our administrator’s positive manners naturally reflects on my relationship with my students when I go into the classroom.” (T8)

The Effects of Teachers’ Experiences and Perceptions Regarding the Leadership Behaviours of Their School Administrator on Teachers Themselves

Themes, codes and frequencies regarding the effects of teachers’ experiences and their perceptions on teachers are presented in Table 4.



<i>Theme</i>	<i>Code</i>	<i>f</i>
Task Performance	Increase in motivation for in-class activities	12
	Increase in motivation for extracurricular activities	9
	Effective use of time by avoiding waste of time	6
School-Context Performance	Increase in cooperation among classes	11
	Increase in participation in social activities organized for teachers	10
	Increase in the sense of belonging to school	7
Adaptation Performance	Adaptation to school during the Covid-19 pandemic	15
	Adaptation to changes in educational system	9
	Adaptation of teachers that has recently started school	6
	Adaptation to school as a result of improvement in the physical conditions of the school	8

Table 4. Findings About the Effects of Teachers' Experiences and Perceptions Regarding the Leadership Behaviours of Their School Administrator on Teachers Themselves

As is clear in Table 4, teachers' opinions as to the effects of experiences and perceptions regarding school administrator's leadership behaviours on teachers are gathered under three themes, which are task performance, school-context performance and adaptation performance. One of the codes under the theme of task performance is increase in motivation for in-class activities. One of the participants has stated opinion in this direction as below:

"I want to work more. I mean, sense of being appreciated leads me to work more. You have to do this, this is your job, you earn your life. But when you are appreciated, when you are considered important, when you are made to feel that what you are doing is important, of course, this reflects on your job. I think that we spend effective six hours in class." (T12)

Another code under the theme of task performance is increase in motivation for extracurricular activities. An opinion presented by one of the participants regarding this code is as below:

"I would like to give you an example of school trips. As our administrator precipitates the issue, we organize more school trips. Our colleagues just observe and see that we can easily go on a school trip and the administrator provides us with all the needs about that. They think, 'Why shouldn't I also go on a school trip? It is so easy to go on a school trip. It is very easy to bring children to the museum or to the cinema.' We have organized so many school trips that as far as I remember, one day, three or four buses from the municipality came to school to bring children to school trip for free. I mean, so many classes had a school trip at the same." (T1)

The last code under the theme of task performance is effective use of time by avoiding waste of time. One of the participants has stated opinion in this direction as below:

"As our school administrator makes our life easier at school, we can spare more time for our class. I can give you this simple example: We don't wait in front of the copier machine for a long time anymore. Our administrator has provided us with an easy practice, he has assigned somebody to deal with the copier machine. We can spend more time in our class instead of waiting in front of the copier machine." (T5)



As is seen in Table 4, school-context performance is another theme under which teachers' opinions as to the effects of experiences and perceptions regarding school administrator's leadership behaviours on teachers are gathered. One of the codes under the theme of school-context performance is increase in cooperation among classes. One of the participants has expressed opinion in this direction as below:

"As we work at a kindergarten, we meet each other or students in the dining hall. We sometimes trust our students to each other for about five minutes. I have realized that I know the names of the students of my colleague. I mean, I also know those students. I do not discriminate between them and my own students. I want to carry out activities not only in my class but also in other parts of the school. I want to be helpful both for my students and the other students. For instance, painting the walls or decorating the school... I try to include other classes into activities I do for my class." (T12)

Another code under the theme of school-context performance is increase in participation in social activities organized for teachers. One of the participant teachers has stated opinion in this direction as below:

"People have good and bad life experiences, I mean, wedding ceremonies or funerals. Or we organize social activities as teachers out of school. Our administrator has brought our school to a better point by ensuring unity and integration at school via such activities. Before our current administrator came to this school, there were groupings among teachers when there were social activities. For example, when one of the teachers at school had a loss, there used to be only three or four people who visited this teacher to condole. But now, such gatherings or visits are composed of at least 20 teachers. This is thanks to our administrator's uniting attitude." (T2)

The last code under the theme of school-context performance is increase in the sense of belonging to school. One of the participants has stated opinion in this direction as below:

"He makes me feel that I am included in this school, he treats me as if I am part of this school. His attitude has strengthened my sense of belonging to school." (T13)

As is clear in Table 4, adaptation performance is another theme under which teachers' opinions as to the effects of experiences and perceptions regarding school administrator's leadership behaviours on teachers are gathered. One of the codes under the theme of adaptation performance is adaptation to school during the Covid-19 pandemic. One of the participants has expressed opinion in this direction as below:

"We started school again as if we hadn't had that long break. On the first day when we went back to school, our school administrator welcomed us in such a nice way that we felt as if we only had had a weekend break. I mean, we didn't start again, we just continued from where had left. That's why, we didn't have any difficulty. Of course, the school was ready in all terms. All necessary precautions had been taken for the safety of teachers and students before we went to school. We didn't have any trouble adapting to school during the pandemic." (T8)

Another code under the theme of adaptation performance is adaptation to changes in educational system. An opinion presented by one of the participants regarding this code is as below:

"Our school administrator helped all the teachers one by one when we gave the students the first online test. He knows about distance education more than us. And this has made it easier for us to switch to distance education." (T15).

Another code under the theme of adaptation performance is adaptation of teachers that has recently started school. One of the participants has stated opinion in this direction as below:

"There are almost 50 teachers at our school. I think I am the youngest of all. All the other teachers at school are more experienced than me. As my administrator was always in touch with me



or assigned me some responsibilities, elder teachers could easily include me in their group. I can say that I got used to my profession and this school very quickly.” (T13)

The last code under the theme of adaptation performance is adaptation to school as a result of improvement in the physical conditions of the school. One of the participants has stated opinion in this direction as below:

“We didn’t use to have a kitchen in teachers’ room. I mean, we didn’t use to have a sink or tap to wash our hands, a dishwasher to wash teacups. We demanded this from our previous administrators many times. We used to have a space under stairs to use as a kitchen and it was really in a very bad condition. The first thing that our current administrator did when he came to school was to provide us with a proper kitchen. The fact that he gave us a kitchen at school on his first days at school although we couldn’t get it for years came like bombshell. Even though I had been working in this school for years, I started to go to school with more pleasure after this kitchen issue.” (T6)

Discussion and Result

It was found out at the end of the content analysis that the participants’ views on their experiences regarding school administrators’ leadership behaviours are gathered under six themes. These themes can be listed as vision, environmental analysis, unconventional behaviour, personal risk, sensitivity and institutionalization. It is seen that the concept of vision, which is the first theme regarding the first research question, complies with the concept of strategic vision, which is the first sub-dimension of charismatic leadership model developed by Conger and Kanungo (1987, 1988). Hence, Conger and Kanungo also emphasize that charismatic leaders question the current status quo and put an effort to create a vision. Besides this, the theme of vision reached at the end of this study is also in line with the instructional leadership developed by Hallinger and Murphy (1985) as well as transformational leadership whose framework was set by Bass and Avolio (1990). Hallinger and Murphy indicate that school administrators who can be an instructional leader, first of all, creates a vision that is accepted by the followers at school. Similarly, Bass and Avolio remark that the first step to be taken by a transformational leader is developing a vision. Another theme that was obtained regarding the first research question is environmental analysis. This research finding, which designates that leader school administrators make a comprehensive analysis of the environment in order to turn the vision they have developed into reality, is in parallel with the studies carried out on the strategic leadership in the literature (Gerrass and others, 2010; Ireland and Hitt, 1999; Kara, 2018). As a matter of fact, researchers who have studied strategic leadership have come to a common conclusion that strategic leaders consider the environmental factors while they are drawing a road map for the organization. Likewise, the theme of environmental analysis also complies with the charismatic leadership model developed by Conger and Kanungo (1987, 1988). Conger and Kanungo underline that after outlining the vision, charismatic leaders conduct a realistic environmental analysis to scan the environment for threats and opportunities for their organizations. Another theme regarding the first research question is unconventional behaviour. This theme is supported by the Conger and Kanungo’s (1987, 1988) charismatic leadership model as well as servant leadership developed by Greenleaf (1979). As a matter of fact, the code of helping about issues not required by the position complies with the concept of servant leadership. Likewise, one of the sub-dimensions of Conger and Kanungo’s charismatic leadership model focuses on qualities and behaviours that differentiate a leader from other people. According to another study finding, one of the other themes regarding the first research question is personal risk. This research finding is in line with the study carried



out by Akca (2000) on entrepreneurial leadership, which indicates that entrepreneurial leaders do not avoid taking risk in order to get an advantage. Similarly, one of the sub-dimensions of charismatic leadership focuses on the idea that leaders take risk in order to realize the vision that they have promoted (Conger and Kanungo, 1987, 1988). Another theme regarding the first research question is sensitivity. This finding is in parallel with the findings of the studies in the literature that put forth that leaders have a significant quality of sensitivity which ensures them to pay attention to their followers' needs, feelings and ideas (Conger and Kanungo, 1987, 1988; Keller, 1999; Mast, Jonas, Cronauer and Darioly, 2012). The last theme regarding the first research problem is institutionalization. This research finding, which remarks ensuring the permanence of decisions that have been taken recently or practices that have been adopted lately in the organization, complies with Conger and Kanungo's (1987, 1988) charismatic leadership model. Hence, Conger and Kanungo emphasize that charismatic leaders take the necessary steps to ensure the permanence and continuity of institutional changes started within the organization.

It has been concluded at the end of this study that teachers' opinions as to how they make sense of their experiences about their administrators' leadership behaviours in their psychological world are gathered under three themes, which are feelings towards the school administrator, feelings towards colleagues and feelings towards students. One of the study findings in this direction designates that teachers' positive feelings towards their administrators increase as a result of the leadership behaviours displayed by the administrators. This study finding is in line with many other research findings in the literature. As a matter of fact, there are studies in the literature that have concluded that teachers' positive feelings towards their administrators such as respect (Çelikten, 2003; Demir, 2019; İşginöz and Bülbül, 2012) and trust (Demirbilek, 2018; Özer and Çağlayan, 2016; Paşa and Nergis Işık, 2017) increase as a result of leadership behaviours of school administrators. Another theme regarding the second research question is teachers' feelings towards their colleagues. According to the study finding, teachers' positive feelings towards their colleagues such as respect and sincerity increase when they work with leader administrators. This study finding complies with the findings of the study carried out by Cantaş and Kavas (2015), who indicate in their study that school administrators' leadership behaviours increase teachers' sense of organizational trust and thus the positive feelings of teachers towards each other go up. The last theme regarding the second research question is feelings towards students. According to this finding, teachers who work with leader administrators can establish a more intimate bond with their students, and thus teachers treat their students with more affection and tolerance. This finding is supported by the findings of the study conducted by Can (2006), who has concluded that teachers can be a leader in their own classroom when school administrators fulfil their role of leadership effectively, and teachers can establish a friendly and intimate communication with their students in this way.

Lastly, it has been concluded at the end of this study that teachers' opinions as to the effects of experiences and perceptions regarding school administrator's leadership behaviours on teachers are gathered under three themes, which are task performance, school-context performance and adaptation performance. This study finding, which designates that leader school administrators have a positive impact on teachers' task performance is in parallel with other studies in the literature (Akcakoca and Bilgin, 2016; Korkmaz, 2005; Özgenel and Aktaş, 2020). In fact, these studies have all put forth that leadership styles and effective leadership behaviours of school administrators improve teachers' motivation and have a positive effect on their performance. The second theme regarding the third research question is school-context performance. According to this study finding, a positive atmosphere is created at school as a result of school administrators'



leadership behaviours, and teachers' positive feelings such as belonging to school improves as well. This finding complies with the studies carried out by Ayık and Şayir (2014), Çetin, Korkmaz and Çakmakçı (2012), Şentürk and Sağnak (2012) and Yeşilyurt (2005). These studies have found out that the leadership behaviours displayed by the school administrator improve the school climate and create an increase in teachers' positive feelings about the school such as sense of belonging or organizational citizenship. Lastly, the last theme regarding the third research question is adaptation performance. This study finding is in line with the study finding carried out by Eyal and Roth (2011), who have found out that school administrators' leadership behaviours make it easier both for students and teachers to adapt to school.

The purpose of this study is to explore the experiences and perceptions of teachers who see their administrators as a leader. Within the framework of the study, it has been found out in the light of the opinions of teachers who accept their administrators to be a leader that leader administrators are good at developing a vision. According to the opinions of teachers, for the purpose of realizing this vision, leader school administrators make a detailed environmental analysis in order to determine the threats and opportunities for the organization, take the necessary steps accordingly, take personal risks if necessary, meet the needs of teachers and pay attention to their thoughts. They also do what is needed in order to ensure the permanence and continuity of the new steps and decisions. It has been concluded that leader administrators display unconventional behaviours in this direction. Moreover, it has been found out in this study that teachers who have positive experiences with leader school administrators also experience an increase in their positive feelings. At this point, teachers working with leader school administrators experience various positive feelings towards their school administrators, colleagues and students such as affection, respect, tolerance and trust. Lastly, teachers perceive an improvement in their performance as a result of having positive experiences and feelings. In this context, teachers' performance as a teacher in class improves, solidarity and cooperation at school increase, teachers adapt to school easily and quickly when there arise situations which requires teachers to adapt to their schools. Consequently, it has been concluded that leadership behaviours of school administrators result in a general increase in teachers' positive feelings and performances. This study, in which qualitative research design has been adopted, has been carried out with a limited number of teachers. It would contribute to the literature to support this study with quantitative studies with different study groups and with more participants.

References

- Adepoju, T. L., & Akinwumi, F. S. (2001). Location of secondary schools as a factor in determining academic performance of students. *Ibadan Journal of Educational Studies*, 1(2), 410-420.
- Ayık, A., & Şayir, G. (2014). Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 253-279.
- Akca, M. (2020). Girişimcilikten girişimci liderliğe. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 6(2), 80-89.
- Akcakoca, A., & Bilgin, K. U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Aksel, N., & Elma, C. (2018). Ortaokul müdürlerinin dönüştürücü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1252-1268.
- Allen, N., Grigsby, B., & Peters, M. L. (2015). Does leadership matter? Examining the relationship among transformational leadership, school climate, and student achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(2), 1-22.



Aslan, M., & Bakır, A. A. (2015). Okullarda paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık etkileşimi: Nitel bir çalışma. *Electronic International Journal of Education, Arts, and Science*, 1(2), 1-30.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training* 14(5), 21-27.

Berkovich, I., & Eyal, O. (2019). School leaders' emotional support of teachers through emotional transformation: Qualitative insights into the maintenance of teachers' occupational identity. *Leadership and Policy in Schools*, 1-15.

Black, G. L. (2010). Correlational analysis of servant leadership and school climate. *Journal of Catholic Education*, 13(4), 437-466. doi: 10.15365/joce.1304032013

Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683. doi: 10.1177/00131610121969460

Brown, L., & Iyengar, S. (2008). Parenting styles: The impact on student achievement. *Marriage & Family Review*, 43(1-2), 14-38. doi: 10.1080/01494920802010140

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Can, N. (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 349-363.

Cansoy, R., & Parlar, H. (2018). Examining the relationship between school principals' instructional leadership behaviours, teacher self-efficacy, and collective teacher efficacy. *International Journal of Educational Management*, 32(4), 550-567. doi: 10.1108/IJEM-04-2017-0089

Cantaş, C., & Kavas, E. (2015). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütlerine duydukları güvenin motivasyonları üzerindeki etkileri: Afyonkarahisar ili uygulaması. *Journal of International Social Research*, 8(41), 920-932.

Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 5(1), 73-112.

Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1987). Toward a behavioural theory of charismatic leadership in organizational settings. *Academy of Management Review*, 12(4), 637-647. doi: 10.5465/amr.1987.4306715

Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). *Charismatic Leadership: The Elusive Factor in Organizational Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1994). Charismatic leadership in organizations: Perceived behavioural attributes and their measurement. *Journal of Organizational Behaviour*, 15(5), 439-452. doi: 10.1002/job.4030150508

Creswell, J.W. & Creswell, J. D. (2018). *Research Design*. (5th edition). London: Sage Publications.

Cruickshank, V. (2017). The influence of school leadership on student outcomes. *Open Journal of Social Sciences*, 5(9), 115-123. doi: 10.4236/jss.2017.59009.

Çelikten, M. (2003). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 0-0.

Çetin, Ş., Korkmaz, M., & Çakmakçı, C. (2012). Dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik ile lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 7-36.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., ... & Kington, A. (2009). The impact of school leadership on pupil outcomes. *Final report*.

deMarrais, K. (2014). Qualitative interview studies: Learning through experience. In



- K. deMarrais & S.D. Lapan (Eds.). *Foundations for Research* (p. 51-68). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Demir, S. (2019). Okul yöneticisi motivasyonel dilinin lider-üye etkileşimindeki rolü üzerine yapısal eşitlik modellemesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 431-456.
- Demirbilek, N. (2018). *Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdüre güvene etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Dumay, X., & Galand, B. (2012). The multilevel impact of transformational leadership on teacher commitment: Cognitive and motivational pathways. *British Educational Research Journal*, 38(5), 703-729. doi: 10.1080/01411926.2011.577889
- Durnalı, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranış düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 12(2), 401-430. doi: 10.30831/akukeg.449484
- Easen, P., & Bolden, D. (2005). Location, location, location: what do league tables really tell us about primary schools?. *Education 3-13*, 33(3), 49-55. doi: 10.1080/03004270585200341
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275. doi: org/10.1108/09578231111129055
- Finnigan, K. S. (2010). Principal leadership and teacher motivation under high-stakes accountability policies. *Leadership and Policy in Schools*, 9(2), 161-189. doi: 10.1080/15700760903216174
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational Research*. White Plains, NY: Longman Publishers.
- Gallagher, S. (2012). *What Is Phenomenology?* London: Palgrave Macmillan.
- Gerras, S. J., Clark, M., Allen, C., Keegan, T., Meinhart, R., Wong, L., ... & Reed, G. (2010). *Strategic Leadership Primer*. Carlisle Barracks: Army War College.
- Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (2. Baskı). (Çev. Ali Ersoy-Pelin Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Greenleaf, R. K. (1979). Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness. *Business Horizons*, 22(3), 91-92.
- Greenwald, R., Hedges, L. V., & Laine, R. D. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), 361-396. doi: 10.3102/00346543066003361
- Griffith, J. (1999). The school leadership/school climate relation: Identification of school configurations associated with change in principals. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 267-291. doi: 10.1177/00131619921968545
- Gronn, P. (1996). From transactions to transformations: a new world order in the study of leadership?. *Educational Management & Administration*, 24(1), 7-30. doi: 10.1177/0263211X96241002
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *ECTJ*, 30(4), 233-252.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M.B., & Taşğın, S. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The Elementary School Journal*, 96(5), 527-549.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behaviour of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Handford, V., & Leithwood, K. (2013). Why teachers trust school leaders. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 194-212. doi: 10.1108/09578231311304706

Harris, A. (2005). Distributed leadership. In Brent Davies (Ed.), *The Essentials of School Leadership* (160-172). London: Paul Chapman Publishing.

Hara, S. R., & Burke, D. J. (1998). Parent involvement: The key to improved student achievement. *School Community Journal*, 8(2), 9-19.

Hanushek, E. A. (1996). School resources and student performance. IN Gary Burtless (Ed.), *Does Money Matter? The Effect of School Resources on Student Achievement and Adult Success* (43-73). Washington, D.C.: The Brookings Institution.

Hanushek, E. A. (2006). School resources. *Handbook of the Economics of Education*, 2, 865-908. doi: 10.1016/S1574-0692(06)02014-9

Harris, A., & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational research*, 50(3), 277-289. doi: 10.1080/00131880802309424

Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689. doi: 10.3102/0002831209340042

Heck, R. H., & Hallinger, P. (2010). Collaborative leadership effects on school improvement: Integrating unidirectional-and reciprocal-effects models. *The Elementary School Journal*, 111(2), 226-252.

Houser, J. (2016). *Nursing Research: Reading, Using and Creating Evidence*. Burlington: Jones & Bartlett Learning.

Ireland, R. D., & Hitt, M. A. (1999). Achieving and maintaining strategic competitiveness in the 21st century: The role of strategic leadership. *Academy of Management Perspectives*, 13(1), 43-57. doi: 10.5465/ame.1999.1567311

İşginöz, R., & Bülbül, T. (2012). Okulda diyalog: Okul yönetiminin rolü. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 125-146.

Kara, E. (2018). Örgütlerde stratejik liderliğin önemi üzerine bir araştırma. *International Journal of Disciplines Economics & Administrative Sciences Studies*, 4(9), 423-436.

Keller, T. (1999). Images of the familiar: Individual differences and implicit leadership theories. *The Leadership Quarterly*, 10(4), 589-607. doi: 10.1016/S1048-9843(99)00033-8

Kelley, R. C., Thornton, B., & Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education-Indianapolis Then Chula Vista*, 126(1), 1-7.

Koçak, S., & Özdemir, M. (2019). Examining teachers' opinions on social justice leadership. *Journal of Human Sciences*, 16(4), 1164-1179. doi: 10.14687/jhs.v16i4.5871

Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 401-422.

Köybaşı, F., Beycioğlu, K., Uğurlu, C. T., & Özer, N. (2017). Müdürlerin okul liderliği davranışları: Öğretimsel destek, ilişki ve açıklık düzeyleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 781-808.

Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222. doi: 10.5014/ajot.45.3.214

Kurland, H., Peretz, H., & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: The mediate effect of school vision. *Journal of Educational administration*, 48(1), 7-30. doi: 10.1108/09578231011015395

Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.



Leithwood, K. (1994). *Leadership for school restructuring. Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518. doi: 10.1177/0013161X94030004006

Ling, S., & Ling, M. (2012). The influence of transformational leadership on teacher commitment towards organization, teaching profession, and student learning in secondary schools in Miri, Sarawak, Malaysia. *Educare*, 4(2), 155-178. doi: 10.2121/edu-ijes.v4i2.254

Liu, S., & Hallinger, P. (2018a). Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: Testing a mediated-effects model. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 501-528. doi: 10.1177/0013161X18769048

Liu, S., & Hallinger, P. (2018b). Teacher development in rural China: how ineffective school leadership fails to make a difference. *International Journal of Leadership in Education*, 21(6), 633-650. doi: 10.1080/13603124.2017.1294266

Mast, M. S., Jonas, K., Cronauer, C. K., & Darioly, A. (2012). On the importance of the superior's interpersonal sensitivity for good leadership. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(5), 1043-1068. doi: 10.1111/j.1559-1816.2011.00852.x

McCarley, T. A., Peters, M. L., & Decman, J. M. (2016). Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 322-342. doi: 10.1177/1741143214549966

McMillan, J.H. (2000). *Educational Research: Fundamentals for The Consumer*. USA: Longman.

Meriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded Form*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Mulford, B. (2013). Successful school leadership for improved student outcomes: capacity building and synergy. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 1(1), 7-32. doi: 10.4471/ijelm.2013.01

Ninković, S. R., & Knežević Florić, O. Č. (2018). Transformational school leadership and teacher self-efficacy as predictors of perceived collective teacher efficacy. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 49-64. doi: 10.1177/1741143216665842

Nir, A. E., & Hameiri, L. (2014). School principals' leadership style and school outcomes. *Journal of Educational Administration*, 52(2), 210-227. doi: 10.1108/JEA-01-2013-0007

Normianti, H., Aslamiah, A., & Suhaimi, S. (2019). Relationship of transformational leaders of principal, teacher motivation, teacher organization commitments with performance of primary school teachers in Labuan Amas Selatan, Indonesia. *European Journal of Education Studies*, 5(11), 123-141. doi: 10.46827/ejes.voio.2308

OECD. (2005). *School factors related to quality and equity: Results from PISA 2000*. Organisation for Economic Co-operation and Development.

Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 267-281. doi: 10.15390/EB.2017.6281

Özdemir, M., & Demircioğlu, E. (2015). Distributed leadership and contract relations: Evidence from Turkish high schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(6), 918-938. doi: 10.1177/1741143214543207

Özdemir, M., & Pektaş, V. (2017). Sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 576-601. doi: 10.12984/eggefd.328458



Özdemir, M., & Pektaş, V.(2020) Conger-Kanungo karizmatik liderlik ölçeğinin türk kültürüne uyarılma çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 2-18.

Özdemir, M., & Yirmibeş, A. (2016). Okullarda liderlik ekibi uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde iş doyumunun aracı etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 323-348.

Özdemir, M. (2018). Liderlik yönelimi ve politik beceri arasındaki ilişkinin okul müdürlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 116-134. doi: 10.12984/eegefd.347616

Özer, N., & Çağlayan, Z. A. (2016). Öğretmenlerin müdürlerine duydukları güven ve kronizm algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 16-27.

Özgenel, M., & Aktaş, A. (2020). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansı-na etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 1-18.

Paşa, Ö., & Negiş Işık, A. (2017). Öğretmenlerin okul müdürüne güven düzeyleri ve okul müdürü tarafından sergilenen etik liderlik davranışlarının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(60), 134-144.

Robinson, V. (2007). The impact of leadership on student outcomes: Making sense of the evidence. *Australian Council for Educational Research Archive*, 11-16.

Ross, J. A., & Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 798-822. doi: 10.2307/20054196

Shernoff, E. S., Mehta, T. G., Atkins, M. S., Torf, R., & Spencer, J. (2011). A qualitative study of the sources and impact of stress among urban teachers. *School Mental Health*, 3(2), 59-69. doi: 10.1007/s12310-011-9051-z

Silins, H. C., Mulford, W. R., & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642. Doi: 10.1177/0013161X02239641

Şentürk, C., & Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-43.

Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Tahaoglu, F., & Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(2), 274-298.

Tek, B. A. (2014). *An investigation of the relationship between school leadership, teacher job satisfaction, and student achievement*. (Doctoral Dissertation). Retrieved from <https://digital-commons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer>

Yeşilyurt, R. (2015). *Okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stilleri ile öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yıldız, T., & Aykanat, Z. (2016). Karizmatik liderlik ve örgütsel yenilikçilik ilişkisi üzerine bir araştırma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 11(2), 198-228.

Yılmaz, A., & Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 277-394.

Yin, R. K. (2017). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. CA: Sage publications.



Özgün Makale

İkinci Meşrutiyet Döneminin Başlarında Osmanlı Sarayında Padişah Huzurunda Bir Eğitim Faaliyeti: Huzur Dersleri*¹

An Educational Activity in the Presence of the Sultan in the Ottoman Palace at the Beginning of the Second Constitutional Era: Huzur Lectures

Arzu ATMACA²

Öz

Osmanlı Devleti'nin yaklaşık iki yüz yıllık bir geleneği olan huzur dersleri, resmi olarak 1759'da başlamış ve 1924 yılına kadar devam etmiştir. Önemli bir kültürel faaliyet olan bu dersler, Ramazan ayında sarayda padişahın huzurunda dönemin meşhur bilginleri tarafından sekiz oturum şeklinde Kâdı Beyzâvî tefsirinin münazaralı biçimde müzakeresiyle gerçekleşmiştir. Bu derslerin muhtevası tahlil edildiğinde ve derslere ilişkin daha kapsamlı düşünüldüğünde bu derslerde sadece tefsir konularına veya dinî içerikli mevzulara değil aynı zamanda Osmanlı siyasal ve toplumsal meselelerine de temas edildiği anlaşılmaktadır. Nitekim dersleri icra eden âlimler, ilgili Kur'an âyetleri ve hadisler ışığında derslerde, yeri geldiği ölçüde devlet ve toplum yapısı ile ilgili efkâr ve nazariyatlarını belirtip, dönemlerinin siyasî ve sosyal sorunlarına değinmişlerdir. Bu anlamda bu çalışmada huzur derslerinin kapsamı ve sistematığı ile ilgili kısa bir bilgi verilmesinin ardından söz konusu dönemde bu derslerde ne gibi konulara değinildiği ve bunların toplumsal ve siyasal açıdan tahlilini içeren genel bir bakış çizilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Huzur Dersleri, ramazan, tefsir, osmanlı.

Abstract

The Huzur lectures (the lessons held in the presence of Sultan) which are a tradition lasting 200 years in Ottoman State, started officially in 1759 and lasted until 1924. These lessons that are a crucial cultural activity were given by famous scholars in eight-session of in the presence of Sultan and in form of discussion, of Kâdı Beyzâvî's exegesis in Ramadan month. When the content of these lessons is analyzed and when the lessons are considered more comprehensively, it is

* Makale başvuru tarihi: 10.03.2021. Makale kabul tarihi: 05.05.2021.

¹ Bu çalışma, Prof. Dr. Arzu TERZİ danışmanlığında yürütülen "II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Kadar Huzur Dersleri (1909-1922)" başlıklı yüksek lisans tezinin belli bir oranda kısaltılmış bir versiyonudur.

² Doktora Öğrencisi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Yeniçağ Tarihi Anabilim Dalı, İstanbul, email: arz.atmaca@gmail.com. ORCID No: 0000-0002-9726-6942.



understood that these lessons were not just put emphasis on exegesis matters and religious questions but also Ottoman political and social issues. As a matter of fact, the scholars who conducted the lessons, in the light of Quranic verses and Hadith, stated their ideas and thoughts about the state and social structure, and touched on the political and social problems of their time. In this sense, in this study, after giving a brief information about the scope and systematics of the huzur lectures, it will be tried to draw a general view, including what the subjects were mentioned in these lectures in the said period and their social and political analysis.

Keywords: Huzur Lectures, ramadan, exegesis, ottoman.

Giriş

Cumhuriyet tarihimiz açısından son derece mühim olan 1908'de başlayan II. Meşrutiyet dönemi her yönüyle ilginç bir özellik göstermektedir. Bilhassa siyasal ve düşünsel hayatta canlılık gösteren söz konusu period, iç ve dış olayların birbirini takip ettiği Osmanlı Devleti'nin dağılma tehlikesi ile karşı karşıya kaldığı önemli bir dönemi teşkil etmektedir. Bölgesel ve küresel çapta birbirini takip eden büyük savaşlar, içte gayrimüslimlerin isyanları ve baskıları, dışta ise Avrupa'nın müdahalesi, kontrolü altında oluş, bunların neticesinde de siyasî ve fikrî anlaşmazlıkların çokça görüldüğü bu dönemde, devletin içinde bulunduğu bu iç ve dış koşullar, tabiatıyla devleti derin bir buhran içerisine sokmuştur. Büyükten küçüğe koca bir imparatorluğun batışına şahit olunan böylesi bir süreçte, sarayda padişahın huzurunda gerçekleşen bu derslerde hangi konuların işlendiği ve ne gibi hususlara temas edildiği, Osmanlı ilmiye sınıfının ve haliyle yüksek bürokrasisinin zihniyetine, düşünce kalıplarına ve geleceğe dair ümitlerine ışık tutar. Zira burada icra edilen merasimin dinî boyutu bir tarafa, yapılan derslerin ele aldığı Kur'an ayetleriyle içerisinde bulunan toplumun siyasî ve sosyal durumu arasında kurulan irtibat her yönüyle ilginç bir özellikler gösterir.

Ramazan ayı boyunca sekiz oturum şeklinde devrin ileri gelen uleması tarafından sarayda padişah huzurunda Kur'an âyetlerinin tefsiri şeklinde müzakeresiyle gerçekleşen bu derslerin içeriği tahlil edildiğinde ve dersler ile ilgili daha geniş düşünüldüğünde derslerin yalnızca bir tefsir dersi olmamakla beraber, aynı zamanda kendi dönemlerinin siyasî ve sosyal meselelerine ayna oldukları da bir gerçektir. Diğer bir ifadeyle bu dersler, yapıldığı dönemin siyasal ve toplumsal meselelerini takip edebilme imkânını bize sunmaktadır. Zira bu dersleri yapan âlimler, Kur'an ayetleri ve hadisler ışığında derslerde, devlet ve toplum yapısı ile ilgili fikir ve düşüncelerini belirtip, derslerde dönemlerinin siyasal ve sosyal meselelerine göndermeler yapmışlardır. Onlar devlet içerisinde ve toplumda görülen bunalımları ve aksaklıkları kendilerine göre tespit ve bunların sebeplerini tahlil edip, giderilme çareleri üzerine söz konusu derslerde çeşitli fikir ve tavsiyeler öne sürmüşlerdir. Bu noktada dönemin mevcut siyasî ve sosyal atmosferinin huzur derslerine ne şekilde yansıdığı suali akla gelmektedir. Bu anlamda bu çalışmada huzur derslerinin işleyişine dair genel bir bilgi verilmesinin ardından söz konusu dönemde derslerde ne gibi hususlara değinildiği ve bunların toplumsal ve siyasal açıdan tahlilini ihtiva eden genel bir bakış çizilmeye çalışılacaktır.

Huzur Dersleri Hakkında Genel Bilgi

Huzur dersleri, resmi olarak 1759'dan 1924 yılına kadar devam eden, Ramazan ayında sarayda padişahın huzurunda mukarrir³ olarak adlandırılan dönemin meşhur bilginleri tarafından Kadı Beyzavî tefsirinin münazaralı biçimde müzakeresiyle gerçekleşen derslerdir (Zilfi, 1993, s. 186).

³ Dersi anlatan ve dersin gidişatını belirleyen müderrise denir. Her derste bir mukarrir bulunmaktadır.



Ramazan ayı boyunca sekiz oturum şeklinde icra edilen bu derslerin iştirakçileri; başta padişah olmak üzere, dersin takririnden sorumlu olan mukarrir, mukarrire soru sormakla mükellef ve müzakereci konumunda olan muhataplar⁴ ve buna ek olarak dinleyici statüsünde bulunan, padişahın en yakını şehzadeler, bunun yanı sıra sadrazamlar, şeyhülislam gibi ileri gelen devlet adamlarından, mabeyn erkânı memurlarından, diğer önemli devlet ricalinden müteşekkildir (*İkdam*, nr: 3742, s. 2; *Tanin*, nr: 2723, s. 3; *Sabah*, nr: 9926 s. 2). Tüm bunlara ek olarak zaman zaman huzur derslerini kafes arkasında Harem-i Hümayûn'daki kadınlar da dinlemişlerdir (Ünüvar, 1964, s. 52; Simavi, 2007, s. 98; Mardin, 1951, s. 214).

Huzur derslerinin tedris edileceği mekân, padişah tarafından belirlenir, şeyhülislam kanalıyla ilgililere bildirilir ve dersler orada yapılırdı. Huzur dersleri için sabit bir mekân yoktu. Farklı dönemlerde, derslerin icra edildiği mekânlar da değişebilmekteydi. Bazı dönemlerde Hünkâr Sofası'nda (Ortaylı, 2008, s. 181), yaza denk gelen bazı Ramazan aylarında Sofa-i Hümayûn'da derslerin tefsiri yapılmıştı (Ortaylı, 2008, s. 125). Sultan I. Abdülhamid döneminde bazı dersler, Sofa Köşkü-Merdivenbaşı Kasrı ismiyle de anılan Mustafa Paşa Köşkü'nde icra edilmişti (Ortaylı, 2008, s. 138). Ayrıca kışa denk gelen bazı Ramazan aylarında Revan Köşkü'nde de dersler tedris edilmişti (Ortaylı, 2008, s. 128). Sultan Abdülaziz döneminde bazı dersler, Dolmabahçe Sarayı'nın Muayede Salonu'nda yapılmıştı (İpşirli, 2000, s. 326). II. Abdülhamid döneminde yapılan huzur derslerinin bazıları, Yıldız Sarayı Çit Kasrı'nda gerçekleşmişti⁵. II. Meşrutiyet döneminde ise huzur derslerinin icra mekânı olarak Dolmabahçe Sarayı tercih edilmişti (Uzunçarşılı, 2014, s. 226; Kara, 2013, s. 98; İpşirli, 2006, s. 23, İpşirli, 2000, s. 326, Akyüz, 2010, s. 104, İpşirli, 1998, s. 443). Ek olarak dönemin gazetelerindeki bilgiler ışığında bu dönemde derslerin icrası için Yıldız Sarayı'nın da kullanıldığı anlaşılmaktadır. Mesela Sultan Reşad döneminde dersler, Dolmabahçe Sarayı ve Yıldız Sarayı'nda yapılmıştı⁶. Sultan Vahideddin döneminde ise dersler, Yıldız Sarayı'nda tefsir edilmişti⁷. Bunlara ek olarak Halife Abdülmecid döneminde ise dersler, Dolmabahçe Sarayı'nda takrir edilmişti (*İkdam*, nr: 9374, s. 2; *İkdam*, nr: 9378, s. 3; *İkdam*, nr: 9380, s. 2; *İkdam*, nr: 9388, s. 3; *İkdam*, nr: 9389, s. 4; *Vakit*, nr:1945, s. 2; *Vakit*, nr: 1949, s. 2) .

Huzur derslerine dair literatürdeki bilgilere bakıldığında, genel olarak huzur derslerinin Ramazan ayının ilk gününde başladığı (Akyüz, 2010, s. 101; Bağlan, 2005, s. 10; Kara, 1997, s. 29; Ali Bey, 2001, s. 218; Uşaklıgil, 1965, s. 231; Pakalın, 1983, s. 860) ve ilk sekiz günde (Sarhan, 2006, s. 60; Kara, 1997, s. 29; Ali Bey, 2001, s. 218) kimi zamansa ilk on günde icrasının gerçekleştiği bilgisi verilir (Kazıcı, 2004, s. 271; Temizler, 2013, s. 69) Gelenekselleşen bu zamanlama tercihi, II. Abdülhamid döneminde değişmiştir ve söz konusu dönemde dersler, Ramazan ayı boyunca her hafta ikişer defa takrir edilmek suretiyle yapılmıştır (Uzunçarşılı, 2014, s. 224; İpşirli, 2006, s. 23)⁸.

4 Dersi dinleyen ve dersin mütalaasını sağlayan kişidir. Her derste en az beş muhatap olmak durumundadır. Zaman içerisinde muhatap sayılarında değişiklikler olmuştur.

5 1903 senesinde bazı dersler, Yıldız Sarayı Çit Kasrı'nda icra edildi. Bkz. *İkdam*, nr: 3389, s. 1, (6.N.1321); *İkdam*, nr: 3393, s. 1, (10.N.1321); *İkdam*, nr: 3396, s. 1, (13.N.1321); *İkdam*, nr: 3401, s. 1, (18.N.1321); 1904 senesinde de derslerin bazıları Yıldız Sarayı Çit Kasrı'nda tefsir edildi. Bkz. *İkdam*, nr: 3742, s. 2, (5.N.1322); *İkdam*, nr: 3745, s. 2, (8.N.1322).

6 1910, 1911 ve 1917 senesinde bazı dersler, Dolmabahçe Sarayı'nda yapıldı. Bkz. *İkdam*, nr: 176, s. 4, (2.N.1328); *Sabah*, nr: 7530, s. 3, (2.N.1328); *İkdam*, nr: 527, s. 2, (2.N.1329); *İkdam*, nr: 529, s. 2, (4.N.1329); *Tanin*, nr: 3065, s. 2, (2.N.1335); *Sabah*, nr: 9917, s. 2, (2.N.1335); 1912, 1913, 1914, 1915 ve 1916 senesinde ise bazı dersler Yıldız Sarayı'nda tefsir edildi. Bkz. *İkdam*, nr: 5562, s. 3, (2.N.1330); *İkdam*, nr: 5913, s. 4, (4.N.1331); *Tanin*, nr: 2009, s. 1, (4.N.1332); *Sabah*, nr: 9201, s. 3, (23.N.1333); *Sabah*, nr: 9067, s. 3, (2.N.1334).

7 1919 senesi birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve altıncı dersler Yıldız Sarayı Çit Kasrı'nda takrir edildi. Bkz. *Tasvir-i Efkâr*, nr: 2743, s. 2, (3.N.1337); *Tasvir-i Efkâr*, nr: 2745, s. 2, (5.N.1337); *Tasvir-i Efkâr*, nr: 2749, s. 2, (9.N.1337); *Tasvir-i Efkâr*, nr: 2752, s. 2, (12.N.1337); *Tasvir-i Efkâr*, nr: 2756, s. 2, (16.N.1337); 1920 senesi birinci, beşinci, altıncı ve sekizinci dersler Yıldız Sarayı'nda tedris edildi. Bkz. *İkdam*, nr: 8358, s. 1, (2.N.1338); *Vakit*, nr: 894, s. 2, (2.N.1338); *İkdam*, nr: 8373, s. 4, (17.N.1338); *İkdam*, nr: 8374, s. 3, (18.N.1338); *Vakit*, nr: 910, s. 2, (18.N.1338); *Vakit*, nr: 915, s. 1, (23.N.1338); *İkdam*, nr: 8385, s. 1, (29.N.1338); *Vakit*, nr: 921, s. 2, (29.N.1338); 1921 senesi birinci ve üçüncü huzur dersi Yıldız Sarayı'nda tefsir edildi. Bkz. *İkdam*, nr: 8679, s. 2, (3.N.1339); *Vakit*, nr: 1231, s. 2, (3.N.1339); *İkdam*, nr: 8674, s. 2, (8.N.1339).

8 Ayrıca II. Abdülhamid dönemini içeren bazı huzur derslerinin icra günleri için bkz. *İkdam*, nr: 3387, s. 1, (4.N.1321); *İkdam*, nr: 3389, s. 1, (6.N.1321); *İkdam*, nr: 3393, s. 1, (10.N.1321); *İkdam*, nr: 3396, s. 1 (13.N.1321); *İkdam*, nr: 3401, s. 1, (18.N.1321); *İkdam*, nr: 3742, s. 2, (5.N.1322); *İkdam*, nr: 3745, s. 2, (8.N.1322); *İkdam*, nr: 3747, s. 2, (10.N.1322); *İkdam*, nr: 3764, s. 2, (27.N.1322).

Böylece Ramazan ayı süresince derslerin idamesinin temin edildiği söylenebilir. II. Abdülhamid döneminde değişen bu zamanlama tercihinin, Sultan Reşad döneminde de aynı şekilde devam edeceği ve derslerin Pazartesi ve Çarşamba günleri yapılacağı 374 numaralı Tanin gazetesi haberi ifade edilmiştir (Tanin, nr: 374, s. 3). Ancak pratikte bunun böyle olmadığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla eskiden uygulandığı gibi derslerin Ramazan ayının ilk günlerinde ve her gün icrasına karar verilir (Sabah, nr: 7178, s. 2). Bu durumu yeni idarenin “*devr-i sabika*” olan muhalif tutumunun bir göstergesi olarak değerlendirmek muhtemeldir.

Sultan Reşad dönemi huzur derslerinin işleyiş günlerine bakıldığında Mesela 1909 senesi huzur derslerin birincisi 3 Ramazan Cumartesi günü başlamış (Sabah, nr:7179, s. 1; Tanin, nr:377, s. 2; Yeni Gazete, nr:384, s. 2) ve 11 Ramazan Pazar günü dönemin son dersi olan sekizinci ders takrir edilmiştir (Tanin, nr:385, s. 2). Sultan Vahideddin döneminde ise bu uygulamadan vazgeçilip, II. Abdülhamid dönemindeki gibi dersler, Ramazan’ın sonuna kadar sürmüştür. Mesela 1919 senesinin ilk huzur dersi; 2 Ramazan Pazar günü (Tasvir-i Efkâr, nr: 2743, s. 2) sekizincisi ise 29 Ramazan Cumartesi günü gerçekleşmiştir (Tasvir-i Efkâr, nr: 2770, s. 2)⁹.

Dersler padişahın ve devlet erkânının huzurunda icra edilmesi sebebiyle mukarrir ve muhatap seçiminde liyâkate ve belirli bir ilmî mevkiye yükselmiş olmalarına dikkat edilmesi, gönderilen emir ve tezkirelerde önemle belirtilirdi (İMŞSA, HHM.d., nr. 45, s. 12). Mukarririn dersi icra eden, dersin gidişatını belirleyen kişi olması hasebiyle önemi büyüktü. Bu sebepten mukarrir seçimi ayrı bir önem taşıdığından bu görevi layıkıyla yapabilecek kişinin tayin edilmesi derslerin sıhhati ve işlevsel olması açısından mühim görülürdü. Derslere katılan hocalardan en kıdemli ve liyakatli olanlar mukarrir olurdu. Dolayısıyla mukarrirlik için birtakım nitelikler aranırdu. Bunlar; İstanbul müderrisliği rütbesine nail olmak, çok seneler tedris-i ulum etmek ve diğer âlimler arasında seçkin bir mevki sahibi ve fazl u kemal ile meşhur olma¹⁰.

Muhataplar, dersi dinleyen ve mukarrire sorular sorarak icra edilen tefsirin mütalaasını sağlayan kişilerdi. Aynı zamanda fikir alışverişine imkân veren, dersi tek düzelikten kurtaran, derse hareket katan, dersin içeriğini zenginleştiren ve derse farklı yorumların da katılmasını sağlayan zevat olmaları sebebiyle mühim bir mevkideydiler. Dolayısıyla muhatapların da mukarrirlik için dile getirilen özelliklerin aynılarını taşımaları beklenirdi.

İkinci Meşrutiyet Döneminin Başlarında Huzur Derslerinin İçeriği Üzerine Bir İnceleme

Yukarıda da ifade edildiği gibi dersler, genel manada Ramazan ayında sekiz oturum şeklinde dönemin meşhûr âlimleri tarafından sarayda sultan huzurunda Kur’an ayetlerinin tefsiri şeklinde müzakeresiyle gerçekleşmiştir. Fakat derslerin içeriğine bakıldığında, bu dersler, yalnızca Kur’an âyetlerinin tefsiri şeklinde yapılmayıp, aynı zamanda dönemin siyasî ve sosyal meselelerinin de görüşüldüğü yer olduğu anlaşılmaktadır.

II. Meşrutiyet’in ilanı ve bir süre sonra II. Abdülhamid’in tahttan indirilmesiyle birlikte hiç şüphesiz siyasî ve sosyal hayatta radikal değişiklikler görülmeye başlanmıştır. Bu değişikliklerin ilmiye mensuplarının üzerinde ne gibi bir tesir icra ettiği ayrı bir konu olmakla beraber, bu durumun hususiyle huzur dersleri üzerinde ne gibi bir etkisinin olduğuna yakından bakmak gerekir.

⁹ 1919 senesi ikinci, üçüncü, dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci huzur derslerinin yapıldığı günleri için bkz. *Tasvir-i Efkâr*, nr: 2745, s. 2, (5.N.1337); *Tasvir-i Efkâr*, nr: 2749, s. 2, (9.N.1337); *Tasvir-i Efkâr*, nr: 2752, s. 2, (12.N.1337); *Tasvir-i Efkâr*, nr: 2756, s. 2, (16.N.1337); *Tasvir-i Efkâr*, nr: 2759, s. 2, (19.N.1337); *Tasvir-i Efkâr*, nr: 2764, s. 2, (24.N.1337).

¹⁰ “Nezd-i hikmet-vefr-i âlide müstağni-i arz ve izah olduğu üzere huzûr-ı hümâyûn-ı müllûkâne takrir olunan tefsir-i şerif derslerinin mukarrirleri bi’l-imtihan İstanbul müderrisliği rütbesine nâil ve sinin-i vefire tedris-i ulûm ederek akran-ı beyninde fazl u kemâl ile müştahir olan dâiyâne ...” Bkz. İMMA, MA.d., nr: 4, s. 155, (17 Ş 1326); Ayrıca bkz. “Huzûr-ı Hümâyûn takrir olunan tefsir-i şerif derslerinin mukarrirlikleri İstanbul müderrisliği rütbesine nâil ve tedris-i ulûm ederek fazl u kemâl ile müştahir olan dâiyâne ...” BOA, Y.PRK.BŞK, 79/37, (17 Ş 1326).



Hiç şüphesiz, bir yönetim biçiminin başka bir yönetim biçimine dönüşmesiyle birlikte siyasî ve sosyal açıdan değişiklikler arz etmesi son derece tabiidir. Bu çerçeveden bakıldığında, yeni yönetimin kendi içerisinde uygulama alanı bulabilmesi ve kanunlarını rahatça uygulayabilmesi için idari yapıyı hatta zihinleri kendi efkâr ve nazariyatı ile donanmış kişilerce seçmesi son derece mümkündür. Bu anlamda huzur derslerinin kadroları da bu süreçten doğrudan doğruya etkilenmiş ve II. Meşrutiyet dönemine geçişle birlikte derslere yeni mukarrirler atanmıştır¹¹. Bu dönemde yeni isimlerin öne çıkması son derece doğaldır. Ancak “devr-i sabık” hakkında oluşturulan olumsuz imaj ve propagandanın bu atama işlemine ve huzur derslerine ne şekilde yansıdığı ayrı bir konudur. Diğer bir ifadeyle bu kişilerin ittihat kadroyla ne ölçüde bir yakınlık kurduğunu tam anlamıyla tahmin etmek zor olsa da atanan hocalardan bazılarının ittihatçılar ile yakın münasebetleri beyan etmek imkan dahilindedir. Bu anlamda yeni dönemde mukarrir olarak atanan Dereli Vildan Faik Efendi bu hocalardan bir tanesidir. Faik Efendi, son dönem Osmanlı ulemasının birçoğu gibi yalnızca ilmiye sınıfına mensup olan vazifeleri yapmakla kalmamış, devrin siyasî olaylarına da müdâhil olarak devleti içinde bulunduğu buhrandan kurtarma çabası içine girmiş bir âlimlerden bir tanesidir. Nitekim kendisinin devrin siyasî hadiselerinde yer aldığı müşahede edilebilir. Bu noktada söz konusu âlim, halkın üzerinde vaaz ve nasihatleriyle olumlu bir etkide bulunacağı düşüncesiyle, Meşrutiyet’i halka anlatmak ve onların meşrutî idareye desteklerini sağlamak gayesiyle başkanlığını yapmış olduğu bir heyet ile birlikte Arnavutluk’a gönderilmiştir. Bu gibi faaliyete diğer bir örnek ise, onun Üsküdar’da Selimiye kışlasında askerlere meşrutî sistem ile ilgili nasihatte bulunmuş olmasıdır. (Güldöşüren, 2015, s. 117-148.)

Bilindiği gibi II. Meşrutiyet, sadece siyasî yönden değil, aynı zamanda toplumun bütün alanlarında etkili olan bir farklılık meydana getirmiştir. Bunlardan en önemlisi de düşüncüyü ifade özgürlüğüdür. Bu hürriyet ortamında insanlar yoğun bir cemiyetleşme, basın ve siyasî parti faaliyetleri içerisine girmişlerdir. Daha önceleri söylenemeyenler ve konuşulamayanlar söylenmeye, yazılmaya başlanmıştır. Nitekim söz konusu dönemin getirmiş bu hürriyet ortamı derslerde yer yer zikredilmiştir. Misal olarak yukarıda belirtildiği gibi bu yeni dönemin mukarrirlerinden olan Faik Efendi, katılmış olduğu bazı derslerde dönemin yönetim tarzı olan meşrutî sisteme bağlı olarak adalet, hürriyet ve eşitlik gibi kavramları sık sık kullanmıştır¹². Dönemin siyasî yönelişlerine ve hissiyatına uygun bir karakter olarak okuyabileceğimiz söz konusu âlim, yeri geldiği ölçüde ilgili âyetler ve hadisler ışığında, bu dersler vesilesiyle siyasî iktidarının rejim yapısını, diğer bir ifadeyle meşrutiyeti destekleyici sohbetler yapmıştır. Misâl olarak Hüd süresinin 17. âyetinin tefsirinin yapıldığı 1909 senesi yedinci huzur dersinde mukarrir Faik Efendi, dersin başlangıcında meşrutiyete dair söylemlerde bulunarak, meşrutiyet dönemini, “*devr-i dil-ârâ*” olarak nitelendirmiş ve bu anlamda mütalaaların serbestçe yapılabilirdiği, bunu mümkün kılmanın da “*meşrutiyet-perver padişah*” olduğunu dile getirip, padişaha ve meşrutî sisteme övgülerde bulunmuştur (Faik, 1330, s. 6). Bu bağlamda meşrutî idare taraftarlığı şeklinde okunabilecek

11 Beher sene Ramazan-ı mağfîret nişânında huzûr-ı hümâyûn-ı şâhâne’de sekiz meclis olarak kıraat olunmak dâb-ı dîrîn-i saltanat-ı seniyyeden olan tefsir-i şerif mukarrirlerinin müderrisinden fazl u kemâl ile müştehir dâiyân tefvîziyle bunların usûl-i tarîk vecihle terfian mahrec-i mevleviyetine veya diğer rütbe-i aliyeye nâil olanların uhdelerinde bulunan mukarrirliklere ahîrînin ta’yini usul-i mer’iyeden bulunmasına ve bundan akdem mukarrir ile şerefyab olan rütbe-i aliyeye irtifa eden zevatın yerlerine kaide-i kadimesi vecihle müderrisinden evsâf-ı lazimeyi cami’ dâiyânın bi’l-intihab istizân-ı memuriyetleri makam-ı senâveriden lede’l-arz irade-i seniyyeye iktiran etmiş olmasına binâen sâlifü’z-zikr huzûr-ı hümâyûn ders-i şerif muhataplarından olup vazife-i takrir-i hüsn-i ifaya ehliyet ve liyakatleri ders vekâletinin taht-ı riyasetinde münakid meclis-i mesalih-i talebeden ita olunup leffen takdim kılınan mazbatada esamiyesi beyan olunan Süleymaniyye müderrislerinden *Kastamonulu mekremetlü Ebubekir Sıtkı Efendi, Lüleburgazlı mekremetlü Mehmed Eşref ve Hamis-i Süleymaniyye müderrislerinden Ödemişli mekremetlü Mustafa Fehmi Efendi, Nasuhefendizâde mekremetlü Mustafa Âsım ve Musile-i Süleymaniyye müderrislerinden Turnovalı mekremetlü Muhammed Hilmi, Çarşambalı mekremetlü Ahmed Hamdi ve Hareket-i Altmışlı müderrislerinden Debrelî mekremetlü Vildan Faik Efendi ve Musile-i Sahn müderrislerinden Zaferanbolulu mekremetlü İsmail Necati efendilerin zikr olunan tefsir-i şerif dersleri mukarrirliklerine tayinleri tensib kılınmış ...*” İMMA, MA.d., nr: 4, s. 175, (7C.1327); BOA, M.B.İ, 134/1, (9C.1327).

12 Meşrutiyetle ilgili görüşlerinden bahsederken Hürriyet, Müsavat ve Uhuvvet gibi mefhûmlara da değinmiştir. Bkz. Faik, 1330, s. 2, 6, 10, 37, 39, 40.



ve mevcut yönetimle ortak hedefe dayalı hissî bağlar içinde olarak değerlendirilebilecek olan mukarrir, yönetim tarafından temsil olunan siyasal iktidarın gücünü meşrulaştırıcı bir misyon edindiği söylenebilir. Buradan hareketle huzur derslerinin mevcut yönetimin siyasî otoritesini güçlendirme konusunda etkin bir rol oynadığı gözlemlenebilir.

Bu derslerde âlimler, ilgili âyetler ve hadisler ışığında devlet erkânında bulunması gereken hususlara dair padişaha tavsiyelerini sunmuşlar ve bu noktada ikaz ve uyarılarını da yapmışlardı. Misal olarak, 1911 senesi beşinci huzur dersinde mukarrir, Osmanlı Devleti'nde millet işlerini omuzlamak için tayin olunacak kişilerin geleceği makam-mevki Arap beldelerinden ise, resmî lisânı olan Türkçeyi mükemmel bildiği gibi Arapçayı dahî bilmesi gerektiğini, buna benzer şekilde Kürt memleketlerine tayin olunacak kişilerin dahî o lisânları bilmesinin lüzumlu olduğunu vurgulamıştı. (Faik, 1330, s. 53-57). Ayrıca bir beldenin valisi, mutasarrıfı, hâkimi, kaymakamı gibi tedvir-i umur (işleri döndürme) eden hükümet reisleri, belde ahalişi lisaniyla mütekellim bulunursa o ahalinin devlete göstereceği dostluğun ve muhabbetin elbette daha samimi ve daha ciddi olacağını ifade etmişti. (Faik, 1330, s.54-57) Bu noktada mukarrir, peygamberin “*Memuriyet talebinde bulunanları biz istihdam etmeyiz*” hadisi ışığında, devletin herhangi bir kademesinde âmir veya memur olacak kimselerin talep eden değil, bunun aksine her zaman matlup olunmalarına vurgu yapıp, her işin ihlâs ile yapılması ve Allah'ın rızasına uygun olarak icra edilmesi sonucunda başarının ve ilerlemenin mümkün olacağına değinip, devlet kademesinde bulunan reisler, vekiller ve bunun yanında ulema gibi kimselerde şahsî menfaatler mevcut ise bu durumun, insanı helak edeceği ve daima fazlasını isteyen bir âmir veya memur millete hizmet eden değil, bilakis milleti yıkıma uğratacak kişi olduğunu belirtmişti (Faik, 1330, s. 54-57). Aynı derste mukarrir, adalet konusuna temas ederek, Meşrutiyetin adaletle açıklandığını adaletin sözde, kafa, kalemde değil, ahlakta, davranışlarda olduğu ve millet arasında güzel ahlak edinilmedikçe meşrutiyet idaresinin gerçekleşemeyeceği; tâcir, âmir, memûr, nâzir vs gibi kimselerin önce nefislerinde adaleti tatbik etmeleri gerektiğini vurgulamıştı (Faik, 1330, s.60). Dersleri yapan âlimler, yalnızca devlet erkânının değil ayrıca padişahın da adaletli olması hususunda padişaha nasihatlerde bulunmuşlardı. Misal olarak 1909 senesi yedinci huzur dersinde mukarrir, padişahın istikamet ve adalet üzere muvaffak olacağına vurgu yaparak, “*Emrolunduğu gibi dosdoğru ol*” âyetinden hareketle, doğruluğun dünyevî, uhrevî bir kurtuluş ve saadet olduğuna değinerek, doğruluğun önemi üzerinde durmuştur (Faik, 1330, s. 8-9) Buradan hareketle âlimler, bu dersler vesilesiyle padişaha adaletli ve doğru olması konusunda bir anlamda hatırlatmalar yapıyorlardı denilebilir.

Görüldüğü üzere ilmiye içerisinde ifa edilmesi gereken bu görevde yer alan âlimler, bir tefsir dersi olan bu derslerde sadece dinî içerikli mevzulara ilişkin değerlendirmeler yapmakla kalmamış aynı zamanda yeri geldiği ölçüde bu dersler vesilesiyle ilgili âyetler ve hadisler ışığında siyasî içerikli yorumlamalar yaparak, bir anlamda siyasî alanda yönlendirici bir rol üstlenmişlerdir.

Derslerdeki fikir hareketliliğinin siyasî açıdan yapmış olduğu yansımalarını bu şekilde ifade ettikten sonra sosyolojik bakımdan yansımalarına biraz yakından bakmak gerekir. Derslere katılan âlimler, yaşadığı topluma aşina olması dolayısıyla halkın içinde bulunduğu durumlar hakkında ilgili âyetler ve hadisler ışığında derslerde doğrudan ve güncel gözlemlerle sultana bilgi vermekte ve bu anlamda padişah ile halk arasında belli ölçüde irtibat sağlayarak köprü görevi görmekteydiler. Misal olarak 1910 senesinde mukarrir efendi, şerefli ve mühim bir ibadet olarak nitelendirdiği namaz konusuna vurgu yapıp, namazın insanın kalbinin ve vicdanının lekelerini temizlediğini, cami ve mescitlerin bomboş olduğunu hatta insanların hanelerinde seccadelerinin bile bulunmadığını ve bu anlamda kibleyi bile tayinde aciz kaldıklarını belirtip, namazın öneminden ve toplumun namaza kayıtsız kalışından dem vurmıştır (Faik, 1330, s. 38). Buna



ek olarak mukarrir, namaz konusuyla ilgili bir rivayet¹³ ışığında, valilere, mutasarrıflara ve diğer devlet yöneticilerine namazın eda edilmesi hususunda emir verilmesi gerektiğini ve bunun da hiçbir zaman meşrutiyete aykırı olmadığını vurgulamıştır¹⁴.

Anlaşılan o ki, derslerde zaman zaman aktüel meselelerle ilgilenilmiş ve âlimler, bu sorunlara dikkat çekmek ve çözüm üretmek gayesiyle derslerde fikir ve tavsiyelerini öne sürmüşlerdir.

Bu derslerde ahlakî konulara yönelik değerlendirmeler de yapılmıştı. Mesela 1911 senesi beşinci huzur dersinde mukarrir, topluma güzel ahlakı aşılama yollarından bahsedip, nasıl ki Meşrutiyet ilanı meselesi için çaba gösterilmiş ve sonucunda kabul edilmiş ise; ahlak konusunda da camilerde, mescidlerde, müzakerelerde, konferanslarda; ahlakî, edebî nutuklar ve etkili öğütler yaparak, ahlak hususundaki eksikliklerin giderilebileceğini ifade etmişti. Bu noktada meşrutiyetin düşmanlarını da insanın kendi nefsinde gizlemiş olduğuna ve insanın sahip olduğu kötü ahlakı kendisinden koparıp atmadıkça meşrutiyetten, adaletten memnun kalmayacağına ve ayrıca meşrutiyetin tekâmülünün de gerçekleşmeyeceğini vurgulamıştı. Aynı derste mukarrir efendi, bir kimsenin bir diğerine hilede bulunmaması gerektiğine, bir kimse malını satarken bir diğerine malın parasını artırıp kıymetinden fazla ücret almak için hilelere başvurmamasına, kendi menfaatleri için insanı aldatmanın sahtekârlık olduğuna, istikamet ve adaletle tacir olanların övgüyü hak eden kişiler olduğuna ve bunların da helal lokma ile kazanç sağladıklarında temiz bir kalbe sahip olacaklarına değinmişti. Ayrıca tüm Müslümanların kardeş olduklarına, asla birbirlerine yalan söylememesi, hakir görmemesi ve zulmetmemesi gerektiği üzerinde durmuştu (Faik, 1330, s. 60, 61, 62, 63, 65). Bu noktada mukarrir, Peygamber'in Mirac gecesinde yaşamış olduğu bir olaya işaret ederek¹⁵, bir insanda hiçbir günah olmasa bile bir mümin kardeşini aşağılamasının bütün şerlere bedel olduğuna, bütün insanların kanının masun ve mahfuz olduğuna, hiç kimsenin bir diğerinin kanını dökemeyeceğine ve malını gasp edemeyeceğine vurgu yaparak, dinin bize bahsettiği hürriyetin de bu olduğuna değinmişti (Faik, 1330, s. 65-66).

Bilindiği üzere bu dönemde Osmanlı toplumu sıkıntılı bir süreç içerisindeydi ve toplumsal açıdan bir ayrışma söz konusuydu. Meşrutiyet'in vaad ettiği hürriyet havası içinde bir takım grupların, milletlerin farklı beklentiler içerisine girdiği, menfaat mücadelesi, üstünlük yarışı gibi hareketlenmelerin baş gösterdiği bir süreci oluşturan bu dönemde toplumda mutlak birlik ve beraberliğin var olmadığı söylenebilir. Âlimler derslerde yeri geldiği ölçüde toplumda var olması umud edilen bu duruma vurgu yaparak, birlik ve beraberliğin öneminden bahsetmiştir. Mesela mukarrir, Faik Efendi tkrir etmiş olduğu bir derste Hz. Peygamberin '*Ey Allah'ın kulları kardeş olunuz*' hadisini örnek verip, insanların arasında din ve mezhep ayrımı yapılmaksızın kardeş olduğu, bütün icraatlarını bu bilinç ile yürütmesinin inkâr edilmeyen bir gerçek olduğu hususuna değinip, şer'î, şeriata uygun olarak nitelendirilen meşrutiyetin de bunu emrettiğine vurgu yapmıştı¹⁶. Burada mukarririn "*meşrutiyet-i meşruâ*" tabirini kullanması dikkat çekicidir. Bu dönemde "*meşrutiyet-i meşruâ*" arayışları vardı. Söz konusu dönemde belli bir kesimi tedirgin ve meşgul eden konulardan biri de buydu. Meşrutî idarenin İslam'a aykırı ve bidat

¹³ Ya Resûllühâ sallallâhu aleyhi ve sellem efendimiz hazretleri Muâz radiyallahu anh'ı Yemen'e vali buyurdıkları vakit 'Ey Muâz en ehem emrin indissâlat' buyurmadılar mı? Ey Muâz senin en büyük vazifen benim indimde namazdır. Ehl-i Yemene birinci vasiyetin namaz olacaktır?' Faik, 1330, s. 38.

¹⁴ "...Hâsılı valilerimize, mutasarrıflarımıza, hükâm-ı şer'a ve bütün emirlerimize ve darül hilafede mevcut devair-i resmîyede ki nazar-ı vükela-yı devlet ve millet ve mekatib-i islamiyemize namazın edası hususunda emir verilmelidir. Bu hiçbir vakit meşrutiyete münafî olamaz. Çünkü meşrutiyet hukuk-ı ibada müteallik ahkâm ve kavaninden ibarettir. Bu da ahkâm-ı dünyaya taalluk eder." Bkz. Faik, 1330, s. 39.

¹⁵ "Peygamber Efendimiz'e Mi'râc'ta bütün ümmetinin ahvâli, tevbekârların ve günahkârların sahip olduğu makamlar gösterildiği esnâda cehennemde bir kavmin azaba uğrarken bazılarının nühâsdan (bakır) turnaklarıyla yüzlerini kopardıklarını ve pek şiddetli azaba düçar olduklarını görünce, Peygamber Efendimiz Cebrail Aleyhisselam'a: "Yâ Cebrail bunlar kimlerdir suâlîne karşı; "Yâ Rasûllâh bunlar luhûm-ı nâsî yiyen ve yekdiğerinin ırzına tasallut iden bir şîrzime-i rezîledir" cevabını vermişti." Faik, 1330, s. 66.

¹⁶ "Meşrutiyet-i meşruâmızın bize bahsettiği uhuvvet (kardeşlik) tabirinin me'hazı (kaynak) hadis-i mezkûrden müstefad (istifade edilmiş olan) olan kanun-ı şer'in hükmüdür." Bkz. Faik, 1330, s. 39.

olduğunu, Avrupa'dan alındığını ileri süren dinî muhalefet çevrelerini susturmak, etkisiz kılmak ve ayrıca muhafazakâr büyük kalabalıkları yeni siyasî sisteme kazandırmak, bunu sağlayabilmek için de meşrutî yönetim savunucuları tarafından, meşrutiyetin Avrupa'dan alınmadığını aksine İslam'da mevcut olduğunu ve hatta Hz. Peygamber ve dört halife devrinde tatbik edilen siyasî sistemin kendisi olduğuna vurgu yapılırdı (Kara, 1993, s. 96). Anlaşılan o ki, âlim Faik Efendi, derslerde âyet ve hadislerden yola çıkarak, meşrutiyetin şer'îliğini savunmaya yönelik yorumlar yapmıştı. Ve ayrıca yine Hz. Peygamber'in hadisi¹⁷ ışığında kardeşliğe, birlik ve beraberliğe işaret edip; insanlığın mükemmel bir imana, gelişmiş bir medeniyete ve refaha sahip olmalarının ancak müşterek bir hayat ile mümkün olduğu konusunu da dile getirmişti (Faik, 1330, s. 43).

Bu derslerde dönemin ulemasına ilişkin değerlendirmeler de yapılmıştı. Mesela 1911 senesinde mukarrir, "*Benim ümmetimin uleması Benî İsrâil Peygamberleri gibidir*" hadisine¹⁸ işaret ederek ulemanın toplumdaki öneminden bahsetmişti. Dönemin âlimlerine bir eleştiri getirip; "*Bilemem şu dönemin uleması bu hadisten bir nebze hissedar olabilirler mi?*" diyerek bir başka hadis-i şeriften hareketle¹⁹ âlimlerin peygamberlerin varisleri olduğuna; ahlakta, amelde ve takvada varis olmaları gerektiği hususuna değinmişti. Bu noktada bazı âlimlerin dünyalığı terk ettiğini, ilimden gelen ağırbaşlılığıyla iyi hal üzere olduğunu, itikâf ve inzivaya çekilen kanaat ehli ulema olduklarına vurgu yapmıştı. Ayrıca mukarrir, ulemanın peygamber varisleri olmaları sebebiyle muazzam ve muhterem olmaları gerektiğini de dile getirmişti. Buna ek olarak vaaz eden, nasihat veren ulemanın asla ücret talebinde bulunmaması gerektiğini, ücretle din tebliğinde bulunmanın caiz olmadığını ve nasıl ki peygamberlere tebliğleri karşılığında bir ücret, bir sadakat caiz değilse, peygamber varisi olan ulemaya da caiz olmadığı ve onlara tayin edilen maaştan başka bir ücret talebinde bulunmamaları gerektiği hususu üzerinde durmuştu (Faik, 1330, 57-58).

Buradan hareketle derslere katılan âlimler, derslerde toplumdaki problemlere değinerek ve bu dersler vesilesiyle padişahı bir anlamda bu meselelerden haberdar ederek, padişah ve halk arasında bir bakıma irtibat sağladığı ifade edilebilir.

Sonuç

Ramazan ayında sekiz oturum şeklinde sarayda padişahın huzurunda dönemin ünlü âlimleri tarafından Kur'an ayetlerinin tefsiri şeklinde icra edilen bu derslerin bir tefsir dersi olmasının yanı sıra aynı zamanda Osmanlı siyasal ve toplumsal meselelerine de göndermeler yapıldığı yer olma özelliğindedir. Osmanlı'nın hem siyasî hem de sosyal yaşamına ışık tutan söz konusu dersler, bize dönemin sorunlarını takip edebilme imkânı sunmaktadır. Zira daha önce de misallerle de beyân edildiği üzere dersleri yapan ulema, derslerde zaman zaman yaşadıkları dönemin toplumsal ve siyasal meselelerine de dikkat çekmişlerdir. Onlar bu derslerde toplumdaki problemlere değinmiş, bu sorunların ıslahına dair çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Bir anlamda padişahı da bu sorun ve aksaklıklardan haberdar ederek, bir bakıma padişah ve halk arasında irtibat sağlamışlardır. Âlimler derslerde sadece dinî ve toplumsal içerikli değerlendirmeler yapmakla kalmamış, aynı zamanda ilgili âyetler ve hadisler ışığında siyasî iktidarın rejim yapısını, diğer bir ifadeyle meşrutî sistemi destekleyici sohbetler yaparak bu alanda da yönlendirici bir rol üstlenmişlerdir. Bu bağlamda Osmanlı dinî, siyasî ve sosyal konularının tarihî izlerini sürmemize olanak sağlayan bu dersler, mevcut yönetimin otoritesini güçlendirme ve meşrulaştırma konusunda da etkin bir rol oynamıştır. Ayrıca söz konusu dersler, dönem aydınlarının efkâr ve nazariyatlarına, Osmanlı toplumu ve siyasî meselelerine bakışlarına da ışık tutacak bir mahiyettedir.

¹⁷ "Ey ümmetim sizden biriniz herhangi bir şekilde olursa olsun imanda, diyanet-i takvada, kemalat-ı insaniyyede, ulum-ı maârifte, âlem-i medeniyette, kemâl-i terakkiye nâil olamazsınız. Ta ki sevdiğiniz, arzu ettiğiniz meşru bir şeyi dindaşın, vatandaşın olan bir kimseye dahi o şeyin vukuunu meyl ve arzu etmelisiniz ..." Bkz. Faik, 1330, s. 43.

¹⁸ "Ulemâi ümmetî ke Enbiyâi Benî İsrâil ..." Faik, 1330, s. 57.

¹⁹ "El-Ulemâu Veresetü'l-Enbiya ..." Faik, 1330, s. 57.



Arşiv Belgeleri

Başbakanlık Osmanlı Arşivi

Mabeyn İrade (MB.İ), 134/1, (9.C.1327).

Yıldız Tasnifi Perakende Evrakı Mâbeyn Başkitâbeti (Y.PRK.BŞK), 79/37, (17.Ş.1326).

İstanbul Müftülüğü Arşivi

• Meşihat Arşivi

- Meşihat Arzları ve İradelere Mahsus Kayıt Defteri (MA.d.), nr: 4, s. 175, (7.C.1327).
- Meşihat Arzları ve İradelere Mahsus Kayıt Defterleri (MA.d.), nr: 4, s. 155, (17.Ş.1326).

• Şer'iye Sicilleri Arşivi

- Huzur-ı Hümayûn Müderrisleri Defteri (HHM.d.), nr. 45, s. 12.

Tarik Defteri

Debreli Vildan Fâik, el-Mevâizü'l-Hisân, Dersaadet 1330.

Gazeteler

İkdam, nr: 3742, s. 2, (5.N.1322); *Tanin*, nr: 2723, s. 3, (10.N.1334); *Sabah*, nr: 9926 s. 2, (11.N.1335); *İkdam*, nr: 3389, s. 1, (6.N.1321); *İkdam*, nr: 3393, s. 1, (10.N.1321); *İkdam*, nr: 3396, s. 1, (13.N.1321); *İkdam*, nr: 3401, s. 1, (18.N.1321); *İkdam*, nr: 3742, s. 2, (5.N.1322); *İkdam*, nr: 3745, s. 2, (8.N.1322); *Tasvir-i Efkâr*, nr: 2743, s. 2, (3.N.1337); *Tasvir-i Efkâr*, nr: 2745, s. 2, (5.N.1337); *Tasvir-i Efkâr*, nr: 2749, s. 2, (9.N.1337); *Tasvir-i Efkâr*, nr: 2752, s. 2, (12.N.1337); *Tasvir-i Efkâr*, nr: 2756, s. 2, (16.N.1337); *İkdam*, nr: 8358, s. 1, (2.N.1338); *Vakit*, nr: 894, s. 2, (2.N.1338); *İkdam*, nr: 8373, s. 4, (17.N.1338); *İkdam*, nr: 8374, s. 3, (18.N.1338); *Vakit*, nr: 910, s. 2, (18.N.1338); *Vakit*, nr: 915, s. 1, (23.N.1338); *İkdam*, nr: 8385, s. 1, (29.N.1338); *Vakit*, nr: 921, s. 2, (29.N.1338); *İkdam*, nr: 8679, s. 2, (3.N.1339); *Vakit*, nr: 1231, s. 2, (3.N.1339); *İkdam*, nr: 8674, s. 2, (8.N.1339); *İkdam*, nr: 9374, s. 2, (4.N.1341); *İkdam*, nr: 9378, s. 3, (9.N.1341); *İkdam*, nr: 9380, s. 2, (11.N.1341); *İkdam*, nr: 9388, s. 3, (19.N.1341); *İkdam*, nr: 9389, s. 4, (20.N.1341); *Vakit*, nr: 1945, s. 2, (25.N.1341); *Vakit*, nr: 1949, s. 2, (29.N.1341).

Kaynak Eserler ve İncelemeler

Akyüz, F. (2010). "İlim ve Siyasetin Bir Randevusu: Huzur Dersleri", *Milli Saraylar Kültür-Sanat-Tarih Dergisi*, 6, s. 101-108.

Ali Rıza Bey. (2001). *Eski Zamanlarda İstanbul Hayatı*, İstanbul: Kitabevi.

Bağlan, S. Z. (2005). "Huzur Dersleri", *Üç Aylık Kültür Sanat Araştırma Dergisi*, 1, Ekim, s. 10-11.

Güldöşüren, A. (2015) "Arnavutluk'tan İstanbul'a Bir Âlim Portresi: Debreli Vildan Faik Efendi", *Marmara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, 48, Haziran, s. 117-148.

İpşirli, M. (2000). "Huzur Dersleri", (Haz. Özlem Olgun), *Ramazan Kitabı*, İstanbul: Kitabevi, s. 322-327.

İpşirli, M. (2006). "Osmanlı Asırlarında Ramazan'da ilmi Faaliyetler", Editör: Ertuğrul Tanık Kara, *Tarihte Ramazan*, İzmir: Yitik Hazine Yayınları, s. 17-25.

İpşirli, M. (1998). "Huzur Dersleri", *DİA*, XVIII, (s. 441-444). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.



- Kara, İ. (1997). “Huzur Dersleri”, *Bir Ramazan Binbir İstanbul*, İstanbul: Kitabevi, s. 29-31.
- Kara, Ö. (2013). “İslam Geleneğinde Ümerâ Huzurundaki Bilimsel Toplantıların Osmanlıcası: Huzur Dersleri” *Osmanlı Toplumunda Kur’an Kültürü ve Tefsir Çalışmaları II*, İstanbul: İlim Yayıma Vakfı Kur’an ve Tefsir Akademisi, s. 300-369.
- Kara, İ. (1993). *İslamcılara Göre Meşrutiyet İdaresi (1908-1914)*, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kazıcı, Z. (2004). *Osmanlı’da Eğitim-Öğretim*, İstanbul: Bilge Yayınları.
- Mardin, Ebu’l-ula. (1951). *Huzur Dersleri*, I, İstanbul.
- Ortaylı, İ. (2008). *Osmanlı Sarayında Hayat*, İstanbul: Yitik Hazine Yayınları.
- Pakalın, M. Z. (1983). *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Mili Eğitim Basımevi.
- Sarıhan, R. (2006). “Huzur Dersleri”, *Mostar Aylık Medeniyet-Kültür Aktüalite Dergisi*, 15, Mayıs, s. 60-61.
- Sakaoğlu, N. (1994). “Huzur Dersleri”, *Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi*, IV, s. 98.
- Simavi, L. (2007). *Sultan Mehmed Reşad Hân’ın ve Halefi’nin Sarayında Gördüklerim (Osmanlı Sarayı 1909-1919)*, (Haz. Sevdâ Şakar). İstanbul: Şehir Yayınları.
- Temizer, A. (2013). “Osmanlıda Huzur Dersi Örnekleri Tahlil ve Tenkitli Tefsir Metni Neşirleri I”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, cilt: XV, sayı: 28, s. 65-92.
- Uşaklıgil, H. Z. (1965) *Saray ve Ötesi*, İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitapevleri.
- Uzunçarşılı, İ. H. (2014) *Osmanlı Devleti’nin İlmiye Teşkilâtı*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Ünüvar, S. (1964). *Saray Hatıralarım*, İstanbul: Çağaloğlu Yayınevi.
- Zilfi, M. (1993) “A Medrese For The Palace: Ottoman Dynastic Legitimation in the Eighteenth Century”, *Journal of the American Oriental Society*, Volume. 113, No. 2, Apr.-Jun., s. 186-191.



Özgün Makale

Kültür Mirası Eğitimde STK'ların Rolü Üzerine Bir Örnek: “Üsküdar Kültür Mirasını Katılımcı Koruma Projesi” Kapsamında İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Eğitim Programı*

An Example on the Role of NGOs in Cultural Heritage Education: Education Program for Primary Education Students within the Scope of “Üsküdar Cultural Heritage Participatory Protection Project”

İlknur TÜRKÖĞLU¹
Esra SAYIN²

Öz

Kültür mirasının korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması ancak toplumun bilinçlendirilmesi ile sağlanabilir. Özellikle çocuklar ile gençlerde kentlilik bilincinin geliştirilmesi, sahiplenme duygusu ve koruma bilincinin sağlanması ise eğitimler aracılığıyla mümkündür. Bu yaklaşımla, kültür mirasının korunması konusunda verilecek eğitimlere küçük yaşlarda başlanması ve sadece okul içi eğitimlerin değil aynı zamanda sivil toplum kuruluşlarının da destekleyeceği okul dışı eğitimlerin de organize edilmesi gerekmektedir. Çalışma kapsamında kültür mirası kavramı, eğitim çerçevesindeki faaliyetler ve okul dışı eğitim alanında sivil toplum örgütlerinin üstlendiği roller incelenmiştir.

Bu bağlamda, Arkeologlar Derneği İstanbul Şubesinin 2010-2011 yılları arasında yürüttüğü “Üsküdar Kültür Mirasını Katılımcı Koruma Projesi” kapsamında uygulanan ilköğretim öğrencilerine yönelik eğitim modeli örnek çalışma olarak değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sivil Toplum Kuruluşu, kültür mirası, Eğitim, ilköğretim, üsküdar.

* Makale başvuru tarihi: 12.03.2021. Makale kabul tarihi: 03.05.2021.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Kültür Varlıklarını Koruma ve Onarım Bölümü, e-mail: iturkoglu@gelisim.edu.tr. ORCID: 0000-0003-3731-9130.

² Arş. Gör., İstanbul Gelişim Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Kültür Varlıklarını Koruma ve Onarım Bölümü, e-mail: esayin@gelisim.edu.tr. ORCID: 0000-0002-8982-0042.



Abstract

Preserving the cultural heritage and transferring it to future generations is only possible by raising the awareness of the society. Especially in children and young people, it is possible to develop the awareness of urbanity, to provide a sense of ownership and protection awareness through education. With this approach, it is necessary to start the education on the protection of cultural heritage at an early age and to organize not only in-school but also out-of-school education that will be supported by non-governmental organizations. Within the scope of the study, the concept of cultural heritage, activities within the framework of education and the roles of non-governmental organizations in the field of out-of-school education were examined.

In this context, the education model for primary school students implemented within the scope of the "Participatory Conservation Project of Üsküdar Cultural Heritage" carried out by the Istanbul Branch of the Archaeologists Association between 2010-2011 has been evaluated as an exemplary study.

Keywords: Non-governmental organization, cultural heritage, education, primary education, üsküdar.

Giriş: Kültür Mirası Kavramı

Tarihsel sürece baktığımızda kültür mirası kavramının zaman içinde değişen ve gelişen bir kavram olduğu görülmektedir. Ülkeler arasında yaklaşım farkları olmakla beraber 20. yüzyıla kadar kültür mirası daha çok gösterişli eski eserler olarak ele alınırken, günümüze doğru, geçmiş dönemlerde insanın ürettiği ve insana ait olan her şey ortak kültür mirası olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Kültür mirası kapsamı içine zamanla, kültürel peyzajlar, endüstri mirası ve sözlü gelenekleri, toplumsal ritüelleri ve oyunları da kapsayan somut olmayan kültür mirası da dahil edilmiştir.

II. Dünya Savaşı'na kadar kültür mirasının eski eserlerin korunması konusunda her ülke kendi çözümünü ararken, savaşın neden olduğu büyük yıkım ülkeleri uluslararası kararlar alma yönlendirmiştir. Birleşmiş Milletler, UNESCO ve Avrupa Konseyi gibi uluslararası kuruluşlar sosyal, kültürel ve siyasi alanda işbirliği sağlamaya çalışmış ve zaman içinde kültür mirasının sadece buldukları ülkelerin değil, tüm insanlığın ortak mirası olduğu görüşü benimsenmeye başlanmıştır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün 1972 yılında düzenlediği Genel Konferans sonuç bildirgesinin 1. maddesinde kültür mirası aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır:

"Anıtlar: Tarih, sanat veya bilim açısından istisnâ evrensel değerdeki mimari eserler, heykel ve resim alanındaki şaheserler, arkeolojik nitelikte eleman veya yapılar, kitabeler, mağaralar ve eleman birleşimleri.

Yapı toplulukları: Mimarileri, uyumlulukları veya arazi üzerindeki yerleri nedeniyle tarih, sanat veya bilim açısından istisnâ evrensel değere sahip ayrı veya birleşik yapı toplulukları.

*Sitler: Tarihsel, estetik, etnolojik veya antropolojik bakımlardan istisnâ evrensel değeri olan insan ürünü eserler veya doğa ve insanın ortak eserleri ve arkeolojik siteleri kapsayan alanlar."*³

UNESCO'nun ilan ettiği kültür mirası tanımı zamanla değişmiş ve kapsamı genişlemiştir. UNESCO liderliğinde 29 Eylül-17 Ekim 2003 tarihleri arasında Paris'te toplanan 32. Genel Konferansı'nda "Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi" kabul edilmiştir. 2003 yılından itibaren üye ülkeler somut olmayan (intangible) kültür miraslarını UNESCO'ya bildirmeye başlamış ve 2019 yılı itibari ile 127 ülkeden 549 tanesi listeye alınmıştır⁴. Türkiye 19 Ocak

³ Dünya Kültürel ve Doğal Mirasının Korunmasına Dair Sözleşme: I- Kültürel ve Doğal Mirasın Tanımları (Madde 1): <https://teftis.ktb.gov.tr/yazdir?85AE7D17D2FDA6203E4245944E27BFB> (ET: 09.03.2021)

⁴ <https://www.unesco.org.tr/Pages/125/122/UNESCO-D%3%BCnya-Miras%C4%B1-Listesi> (ET: 09.03.2021)



2006 tarihli ve 5448 sayılı Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi'nin uygun bulunduğuna dair kanunla bu sürece dâhil olarak 27 Mart 2006 tarihinde resmen taraf olmuştur⁵.

Kültür mirası ve kültür varlıklarının tarihsel süreç boyunca farklı metinlerde ve kanunlarda çok çeşitli tanımlamaları yapılmıştır. 2018 Avrupa Miras Yılı kapsamında, Avrupa Birliği tarafından hazırlanan bildiriye en açık şekliyle dört farklı kategoride detayları ile değerlendirilmiş ve her kategori örneklendirilmiştir:

“Somut; Örneğin yapılar, anıtlar, objeler, giysiler, sanat eserleri, kitaplar, makineler, tarihi kentler, arkeolojik sit alanları.

Somut olmayan; İnsan değeri olan uygulamalar, sunumlar, bilgi, yetenekler ve ilgili araçlar, objeler ve kültür alanları. Bunun içine diller, sözel gelenekler, performans sanatları, sosyal pratikler ve geleneksel el sanatları da dâhildir.

Doğal; Peysajlar, flora ve fauna.

Dijital; Dijital biçimde ortaya konmuş kaynaklar (dijital sanat veya animasyonlar) veya korumak için dijitalize edilmiş kaynaklar (metinler, imajlar, kayıtlar)”⁶.

Kültür Mirasının Korunmasında Eğitim Boyutu

Kültür mirasının korunmasında eğitim önemi ise konu ile ilgili ve yukarıda bahsi geçen uluslararası kurumların hazırladığı belgelerde açıkça vurgulanarak bu alanda verilecek olan eğitimin ilkeleri belirlenmiştir. Örneğin; Dünya Kültürel ve Doğal Mirasının Korunmasına Dair Sözleşme'nin 4. maddesinde; *“Bu sözleşmeye taraf olan devletlerden her biri 1. ve 2. maddelerde sözü edilen ve topraklarında bulunan kültürel ve doğal mirasın saptanması, korunması, muhafazası, teşhiri ve gelecek kuşaklara iletilmesinin sağlanması görevinin öncelikle kendisine ait olduğunu kabul eder.”* denilmektedir.

Dünya Kültürel ve Doğal Mirasının Korunmasına Dair Sözleşme'nin “Eğitim Programları” başlığı altındaki 27. madde ise taraf ülkeleri eğitim programları konusunda sorumlu tutmaktadır; *“Bu sözleşmeye taraf devletler, kendi halklarının sözleşmenin 1. ve 2. maddelerinde tanımlanan kültürel ve doğal mirasa karşı bağlılık ve saygı hislerini güçlendirmek için, bütün uygun araçlarla ve özellikle eğitim ve tanıtma programlarıyla çaba göstereceklerdir.”⁸*

Avrupa Birliği'nin 1994 tarihli “Çocuklara ve Kültüre İlişkin Konsey Sonuçları” belgesinde ise; *“Kültürün, anaokulundan üniversiteye bütün Avrupa ülkelerinin eğitim sistemlerinde çeşitli şekillerde ve farklı seçeneklerle mevcut olduğunu ve bu durumun söz konusu sistemlerin belirgin özelliklerinin yanı sıra Avrupa'nın temellerinden birini oluşturan kültürel çeşitliliği de yansıttığı”* vurgulanmaktadır (Öz ve Güner, 2007, s. 16).

Ülkemizde de bu konu kapsamında çalışmalar halen devam etmektedir. Örneğin; 2007 yılında Sivil Toplum Diyaloğu: Avrupa-Bilgi Köprüleri Programı kapsamında Kültürel Mirasın Dostları Derneği (KUMID) başkanlığında ve İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi ortaklığında “Avrupa Birliği Kültürel Miras Mevzuatı ve Türkiye Projesi” isimli proje hayata geçirilmiştir. 2012 yılında ise proje çıktısı olarak “Uluslararası Mevzuatlar Işığında Türk Eğitim Sisteminde Kültürel Miras ve Koruma Raporu” hazırlanmıştır⁹. Bu belgede ülkemizdeki kültür mirası eğitimi ilköğretim, orta öğretim, yaygın eğitim ve mesleki eğitim boyutu olarak dört ana başlıkta ele alınmıştır. Raporun ilk başlığı olan Kültürel Miras ve Koruma Eğitimi “İlköğretim Boyutu”, Doç. Dr. Banu Çulha tarafından hazırlanmıştır. Çulha bu bölümde, ülkemizde sürdürülen kültür mirası eğitiminin özellikle öğretmenlerin odağında şekillendiğini ve müzelerin bir eğitim yeri olarak

5 <https://aregem.ktb.gov.tr/TR-50837/somut-olmayan-kulturel-mirasin-korunmasi-sozlesmesi-hak-.html> (ET: 09.03.2021)

6 <https://ec.europa.eu/culture/cultural-heritage> (ET: 09.03.2021)

7 <https://www.unesco.org.tr/Pages/161/177> (ET: 09.03.2021)

8 <https://www.unesco.org.tr/Pages/161/177> (ET: 09.03.2021)

9 Rapor hakkındaki daha kapsamlı bilgiler için bk.: https://kumid.net/euproject/uzmanlar_raporu.html (ET: 09.03.2021)



görülmemesine de bağlı olarak yaygın müze eğitiminin olmaması ve bu sebeple de müze pedagojisinin yeterince gelişmemiş olmasına dikkat çekmiş ve konu ile ilgili önerileri sıralamıştır.

Türkiye’de Kültür Mirasının Korunmasında Sivil Toplum Kuruluşlarının Rolü ve İlköğretim Okullarına Yönelik Eğitim Projeleri

Kültür mirası ve koruma eğitimlerinin uluslararası kurumların mevzuatlarından da anlaşılacağı üzere sadece örgün eğitim ile sınırlı kalmaması ve eğitimlerin okul dışı faaliyetler ile de desteklenmesi gerektiği yeterince açıktır. Bu doğrultuda özellikle okul dışında gerçekleştirilecek olan kültür mirası eğitimlerinde topluma olumlu katkılar sağlama gayretindeki sosyal sorumluluk bilincine sahip bireylerin dayanışma içinde ve tamamen gönüllü olarak örgütlendiği sivil toplum kuruluşlarına düşen pay oldukça önemlidir.

Bu tip örgütlenmeler, insanlığı ilgilendiren her türlü ortak değer konusunda toplumda işbirliği ve duyarlılığın artmasına doğrudan katkı sağlamaktadır. Sivil toplumun, iktidardan bağımsız bu dayanışmasının kavramsal olarak siyasal pratik içindeki adı Non Governmental Organizations (NGO: Hükümet Dışı Organizasyonlar) ve bunun Türkçe karşılığı ise Sivil Toplum Kuruluşları ya da Sivil Toplum Örgütleri (STK-STÖ) olarak bilinmektedir (Çaha, Çaylak ve Tutar, 2013, s. 13; Gönel, 1998, s. 1; Gümüş, 2004, s. 13; Özcan, Polat ve Şener, 2015, s. 59). Sivil toplum kuruluşları; sosyal ilişkiler temelli olarak devletin etki ve ekonomik alanı dışındaki faaliyetlere odaklanan, her türlü adaletsizliğe karşı duyarlı olan, toplumsal bilinçlenmeye destek sağlayan, toplumsal problemleri tespit ederek çözüm üreten ve bu gibi sivil faaliyetler ile devletin resmi kurumları üzerinde baskı oluşturarak kendi kimliklerini koruyan gönüllü kuruluşlar olarak tanımlanabilirler (Doğan, 2000, s. 40; Doğan, 2002, s. 14; Habermas, 1999, s. 44; Keane, 1994, s. 21).

1980’lerin başından itibaren Türkiye gündeminde kendine yer bulan sivil toplum kuruluşları 20. yüzyıl ile birlikte batıda da çeşitlenerek sayıca artmaya başlamıştır (Demirel, 2009, s. 125). Bu artışın en büyük sebebi 1992 yılında gerçekleştirilen Birleşmiş Milletler Rio Çevre ve Kalkınma Zirvesi’dir. Çevreci harekete katkı anlamında çok büyük önem taşıyan zirve sadece sürdürülebilir kalkınma kavramının yaşamımızın her alanına dahil edilmesine katkı sağlamamış aynı zamanda sivil toplum kuruluşları gibi katılımcı ve faydacı mekanizmaların hükümetler ve tüm kurum/kuruluşlarca tanınmasını sağlamıştır (T.C. Çevre Bakanlığı, 1995). Zirvenin sonucunda sivil toplum kuruluşlarının toplumun tamamlayıcı ve vazgeçilmez öğelerinden biri olduğu kabul edilerek yasa ve tüzüklerle korunması gerektiği kanısına varılmıştır (Şahin ve Güner, 2006, s. 2). 20. yüzyıl ile hızla gelişen Sivil Toplum Kuruluşu kavramı zamanla; halk sağlığı, çevre olayları, ekonomik sorunlar, toplumsal ilerleme, kadın ve çocuk sorunları, göç ve kültür gibi yaşamsal ve çevresel pek çok konuya odaklanmaya başlamıştır (Talas, 2011, ss. 387-401). Sivil toplum kuruluşlarının konumuzun özü olan kültür mirası alanındaki rolü ise özellikle korumanın ve bu bilincin kitleselleşmesi noktasında karşımıza çıkmaktadır (Aygün, 2011, ss. 191-213).

Günümüz dünyasında, kültür varlıklarının korunmasında yalnızca yasal düzenlemelerin yeterli olmadığı, Türkiye özelinde uzun yıllar boyunca merkezden yönetilen koruma politikalarında kültür mirası bilinci ile korumanın halkla olan bağlantısının göz ardı edildiği görülmektedir. Oysaki koruma bilincinin, kurumsal yapılanmaların ve yasal düzenlemelerin ötesinde, toplumun kültür varlıklarına verdiği değerle doğrudan bağlantısı olduğu artık bilinen bir gerçektir. Dolayısıyla halkın söz konusu yasal düzenlemeleri anlaması ve benimsenmesinin ötesinde etkin sivil katılımcı mantığını da özümsemesi gerekmektedir. Bu etkin katılım da ancak halkın bilinçlendirilmesi ile mümkündür (Hersek, 2001, s. 234). Bu bağlamda Türkiye’de kültür mirasının korunmasında etkinlik gösteren ve tarihi çevreye, toplum ve kamu yararı adına sahip çıkması gereken sivil kuruluşları, ülkedeki sivil toplum geleneği ile de bağlantılı olarak ön plana çıkarmak-



tadır. Korumanın kitleselleşmesi noktasında önem kazanan sivil toplum kuruluşları bu amaçla ürettikleri proje ve etkinlikleri çeşitli kampanyalarla toplumun her kesimine yaygınlaştırarak kamuoyu bilincini oluşturmaktadırlar. Böylece, sivil toplum kuruluşları aracılığı ile sağlanan sivil girişimler giderek artan bir ivme ile tarihi ve kültürel çevrelerin korunması konusunda halkın bilinçlenmesinde önemli rol oynayarak kitlesel korumayı sağlamış olurlar.

Sivil toplum kuruluşlarının kitlesel korumanın sağlanmasındaki önemli rollerinin yanı sıra; barış döneminde, silahlı çatışmalarda ve sonrasında uluslararası anlaşmaların uygulanmasında, kültür mirası korumasına yönelik politik stratejilerin belirlenmesi ve hayata geçirilmesinde, kültür varlıklarının kanunlara uygunsuz şekilde ticaretinin yapılmasının engellenmesinde, toplumsal ve kamusal ölçekte koruma bilincinin artırılmasında da önemli roller üstlendiği bilinmektedir (Şahin ve Güner, 2006, s. 2). Bu doğrultuda uluslararası alanda; ICOMOS, ICOM, ICA, Europa Nostra ve WATCH, ülkemizde ise; ÇEKÜL, KUMİD, Tarihi Kentler Birliği, Kültür Bilincini Geliştirme Vakfı gibi sivil toplum kuruluşlarının önemli faaliyetler yürüttüğü görülmektedir.

Yukarıda yalnızca bir kaçının adı geçen sivil toplum kuruluşlarının; ülkemizin sürdürülebilir kalkınmasının teminatı olan tarihi ve kültür mirasının toplumu oluşturan tüm öğelere tanıtılması ve aktarılması için her düzeydeki eğitim kuruluşu ile iş birliği içinde olduğu proje ve etkinlikleri vardır. Bu eğitim odaklı projelerin amacı; Türkiye’de merkezi hükümet politikalarının kısmen yetersiz kaldığı ve hala sadece belirli bir grubun çabalarıyla kısıtlı kalarak ilgi odağı haline gelemeyen kültür varlıklarını koruma olgusunun hızla gelişmesine katkı sağlamaktır. Öyle ki Türkiye’de tarihi çevrenin korunmasındaki problemlerden en önde gelenlerinin ekonomik güçlükler ve entelektüel düzeydeki eğitimin yetersizliği olduğu bugün için kabul edilen genel kanıdır (Hersek, 2001, ss. 231-236). Bu bağlamda ekonomik problemler kamu kurumlarının politikaları ile aşılabılırken entelektüel eğitim de başta okul öncesi gruplardan başlayarak tüm eğitim gruplarını ve hatta tüm bireyleri hedef alan projeler ile çözüme kavuşmaktadır.

Bu yaklaşımla öncelikli hedef grubu olan öğrencilerin, eğitim aldığı okulların günümüzde eğitim-öğretim denildiğinde akla gelen tek kurum olma önceliğini yitirmiş olduğu görülmektedir. Özellikle okul dışı deneyimlerin de çocuğun sosyo-kültürel çevresini oluşturduğu unutulmamalıdır. Bu çevrenin önemi ile çocuğun düşüncesele dünyası arasındaki bağın etkisi oldukça kuvvetlidir. Bu noktada kültür mirasının korunması ile eğitim arasındaki ilişki üzerine araştırmalar yapan bilim insanları; tarihi ve doğal çevrenin korunmasında ilk sorumluların sivil toplum olduğunu ve bu sebeple kültür mirası bilincinin okul içi ve dışı eğitim-öğretim faaliyetleri ile kazandırılacağı ve hatta koruma konusundaki bilinçlenmenin ilkokuldan başlayarak yükseköğretime kadar devam ettirilmesi gerektiğinin önemini vurgulamaktadır (Ahunbay, 2007, s. 126; Aktekin, 2010, s. 58; Akurgal, 1998, s. 126; Özcan, 2010, ss. 32-33; Stone, 2004, s. 2; Uçankuş, 2000, s. 760). Dolayısıyla sivil toplum kuruluşlarının gerçekleştireceği okul dışı eğitimler ile kamuoyu oluşturma ve korumayı içselleştirmenin ne kadar önemli olduğu yeterince açıktır. Bu eğitimler, öğrencilerin analitik düşünce yetenekleri ve gözlem yaparak öğrenmelerine önemli katkı sağlamakta ve hatta bozulma ve koruma gibi konularda da sorumlu olduklarının farkına vararak ülke miraslarının en etkin koruyucu ve savunucuları olduklarının bilincine varmalarını sağlamaktadır. Böylelikle ilerideki meslekleri ne olursa olsun bu bilinçle toplumdaki rolünü almış olacaktadırlar (Dönmez ve Yeşilbursa, 2014, s. 439).

Ülkemizde kültür mirasının korunmasında okul çocuklarına yönelik farkındalık yaratmak amacıyla çalışmalar yürüten bazı sivil toplum kuruluşları şunlardır; Koruma ve Restorasyon Uzmanları Derneği (KORDER), Çevre ve Kültür Değerlerini Koruma ve Tanıtma Vakfı (ÇEKÜL), Kültürel Mirası Koruma Derneği (KMKD), Kültürel Mirasın Dostları Derneği (KUMİD), Kültür Bilincini Geliştirme Vakfı, Tarihsel Çevre ve Yapı Korumacıları Derneği, Tarihi Kentler Birliği, Türk Tarih Vakfı, Müzeciler Derneği, Arkeologlar Derneği, Anadolu Sanat Tarihçiler Derneği vb.



Yukarıda adı geçen sivil toplum kuruluşları önderliğinde özellikle ilköğretim öğrencilerinin tarih ve kültür bilinci ile aidiyet duygusunun gelişimine ve kentsel koruma özelinde kültür mirası farkındalığının yaratılmasına katkı sağlama amacındaki pek çok sınıf dışı eğitim gerçekleştirilmiştir. Bu eğitim ve etkinliklerden bazıları örnek oluşturması adına aşağıda kısaca ele alınmıştır.

Çevre ve Kültür Değerlerini Koruma ve Tanıtma Vakfı (ÇEKÜL): ÇEKÜL ülkemizin doğal varlıklarını ve tarihi kültür mirasını korumak amacıyla 1990 yılında vakıf statüsünde kurulmuş bir sivil toplum kuruluşudur¹⁰. ÇEKÜL'ün amacı; topluma, doğal ve kültürel değerlere sahip çıkmaları için yol göstericilik yapmak, kent-bölge-ülke ölçeğinde kültür mirasının korunmasında yerel yönetimler ve koruma üzerine çalışan gruplarla ortak projeler geliştirmek, kültür değerlerini korumak ve onarmak, koruma amaçlı kent planı hazırlamak ve kentlere kültür öncelikli bir gelecek vizyonu hazırlamaktır¹¹. ÇEKÜL'ün bu amaçlar doğrultusunda yürüttüğü projelerin başında kültür mirasının korunması için öncülük ettiği eğitim programları yer almaktadır. Sivil toplum kuruluşunun Türkiye genelinde büyük yankı uyandıran ve uzun soluklu olarak devam eden en önemli etkinliği ise Kentler Çocukları Kültürel Miras Eğitim Programı¹² isimli projesidir. Bu projenin amacı; çocukların ve gençlerin çevrelerindeki doğa ve kültür miraslarına karşı farkındalık oluşturmak, kentlilik ve koruma bilincini geliştirmek, ortak mirasın korunması konusundaki bilgi ve duyarlılığı aşılaktır¹³. Program 2003 yılından beri Anadolu'nun pek çok kentinde uygulanmakta olup eğitim çalışmaları 13 yaş grubundaki çocuklarla yürütülmektedir. Eğitim programı kapsamında çocukların yaşadıkları kentlerin doğal ve kültür varlıkları ile yaşam kültürleri hakkında bilgilendirici sunumlar gerçekleştirilmekte ve seramik, maket ve resim yapımı gibi ilgi çekici etkinlikler düzenlenmektedir. Ayrıca eğitim programı müze, antik kent ve çeşitli zanaat atölyeleri gezileriyle de desteklenmektedir. Eğitim programlarının sona ermesi ile ilgi odağı olan kentlerde Kültür Elçileri Kulüpleri oluşturulmakta ve bu kulüplerin desteği ile koruma bilincinin yaygınlaştırılması ile projenin sürdürülebilirliği sağlanmaktadır.

Kentler Çocukları Kültürel Miras Eğitim Programı kapsamında yürütülmekte olan farklı bir eğitim programı ise ortaöğretim öğrencilerine yönelik "Yapıların Diliyle İstanbul" projesidir. İstanbul'un tarihi geçmişinin ve mimarlarının öyküleri, çizimler ve gezilerle öğrencilere aktarıldığı eğitim programının amacı; öğrencilerin İstanbul'un kültür değerlerini farklı bir bakış açısıyla tanımlarını sağlamaktır.

Kültür Bilincini Geliştirme Vakfı: 2003 yılında kurulan vakfın amacı; ülkemiz kültür varlıklarını ortak miras bilinci ile korumak ve nesiller boyunca sürdürülebilirliğini sağlamak, bu konuda oluşturulacak olan toplumsal duyarlılık ile miras bilincini geliştirmektir¹⁴. Vakıf bu amaçlar doğrultusunda hedef grup olarak belirlediği genç nesiller ile eğitim çalışmalarını; Kültür Karıncaları, Kültür Akademisi ve Kültürel Miras isimli projeleri ile hayata geçirmektedir.

Alanında uzman eğitimciler, psikologlar, tarihçi ve turizmciler ile oluşturulan bir ekip ile yürütülen Kültür Karıncaları Projesi'nin hedef kitlesi, özellikle göç hareketinin olduğu bölgelerde yaşayan ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencileri ile onların aileleri ve öğretmenlerinden oluşmaktadır¹⁵. Proje kapsamındaki eğitim temaları; çevre kültürü tanıma, kentlilik ve kültür mirası bilinci, koruma, müze kavramı, eğitimin gücü ve çok kültürlülüktür. Bu temalar başlığında yürütülen ilköğretim öğrencileri eğitimleri bir ya da iki yıl sürmekte ve vakfın yürütmüş olduğu eğiticinin eğitimi programlarında başarılı olmuş üniversite öğrencileri ile mezunları tarafından sürdürülmektedir. Vakıf tarafından yürütülen Kültür Karıncaları Projesi, dünya çapında büyük ilgi gör-

10 <https://www.cekulvakfi.org.tr/hakkimizda> (ET: 09.03.2021)

11 <https://www.cekulvakfi.org.tr/hakkimizda> (ET: 09.03.2021)

12 2008 yılında Eti Gıda'nın eğitimleri desteklemesi ile programın adı "ETİ ÇEKÜL Kültür Elçileri Projesi" olarak değiştirilmiştir.

13 <https://www.cekulvakfi.org.tr/proje/kulturel-miras-egitim-programi> (ET: 09.03.2021)

14 <https://kulturbilinci.org/tr-tr/hakkimizda> (ET: 09.03.2021)

15 <http://www.kulturkarincalari.org/hakkimizda> (ET: 09.03.2021)



müş ve takdir toplamış, 2009 yılında ise “Kültürel Mirasa Duyarlılık ve Farkındalık Geliştirilmesi-Eğitim” dalında Europa Nostra ödülüne layık görülmüştür.

Kültürel Mirası Koruma Derneği (KMKD): 2014 yılında kurulan derneğin amacı; Anadolu topraklarında yaşamış olan tüm toplumların üretmiş olduğu kültür değerlerinin insanlığın ortak mirası olduğu bilincini yaygınlaştırmak, ihmal edilen koruma kavramının gelişmesine katkı sağlamak, yok olma tehlikesi ile karşı karşıya olan kültür mirasımızı belgelemek, sorun tespitlerini yaparak uygun şartlarda korunmak ve gelecek kuşaklara aktarımını sağlamaktır¹⁶. Bu amaçlar doğrultusunda risk altındaki kültür varlıklarının değerinin anlaşılması ve korunarak gelecek kuşaklara aktarılması için gerekli bilinç, bilgi, beceri ve uzmanlığın gelişmesi adına eğitimler düzenleyen dernek, kültür mirası koruma ve alan yönetimi uzmanları ile çeşitli kurum ve kuruluşların da desteğiyle projeler yürütmektedir.

Bu projelerinden biri olan Kültürel Mirasının Korunmasında Kapasite Geliştirilmesi Projesi (KORU) kültürel miras bilincinin artırılması ve kültürel mirası korumak için teorik ve pratik olarak doğru yöntemlerin benimsenmesini amaçlamaktadır¹⁷. Bu amaçlar doğrultusunda eğitim programları düzenlenmiş ve eğitimleri destekleyecek pratik ve akademik bilgi temelinde, tarihi ev bakımından, definciliğin önlenmesine, çocuklarda kültürel miras bilincinin yerleşmesinden, enerji verimliliğine kadar birçok tema etrafında ve farklı hedef gruplarına yönelik özel sözlük, broşür ve kitapçıklar hazırlanmıştır.

Dünya Mirası Gezginleri Derneği: Doğa ve kültür mirası gönüllülerince 2010 yılında kurulmuş olan derneğin amacı; UNESCO'nun ilan ettiği dünya miras listesinde yer alan ülkemiz kültür varlıklarının korunması konusunda kamuoyu bilincini oluşturmak ve benzer kültür varlıklarımızın UNESCO dünya mirası listesine dahil edilmesini sağlamaktır¹⁸. Bu bağlamda dernek, özellikle genç kuşakların dünya mirasına olan ilgisini arttırmak, sahiplenme bilinci ile ortak mirasın korunmasında aktif katılımı sağlamak adına eğitim programları, bilgilendirme seminerleri ve çalıştaylar düzenleyerek diğer sivil toplum kuruluşları ve yerel yöneticiler ile iş birlikleri organize etmektedir. Dünya Mirası Gezginleri Derneği, Birleşmiş Milletler'in de dünya mirasının korunması konusunda önceliği eğitim alanına yönlendirmiş olmasının da etkisi ile özellikle çocuk ve gençlerde bireysel farkındalığı arttırmak adına koruma eğitimleri üzerine yoğunlaşmıştır. Bu görüş doğrultusunda dernek bünyesinde eğitim komitesi oluşturulmuş ve komitenin ana hedefi bilgi, bilinç, farkındalık ve süreklilik odaklı eğitimler ile korumaya aktif katılımcılar yetiştirmek olmuştur¹⁹.

Derneğin eğitim komitesinin bu alandaki çalışmalarına bir örnek olarak UNESCO Gençlerin Dünya Mirası Eğitimi projesi kapsamındaki Gordion için Eğiticinin Eğitimi (Polatlı) etkinliği örnek gösterilebilir. Öğrenciler ve öğretmenleri kapsayan bu eğitim programının amacı; geçici miras listesinde yer alan Gordion'un miras listesine dahil edilmesi için sivil toplumun sürece aktif katılımını sağlamak ve UNESCO'nun talep ettiği eğitim çalışmaları gibi faaliyetler konusunda belediyeyi desteklemek olmuştur.

Derneğin bir diğer eğitim programı ise UNESCO'nun Genç Ellerde Dünya Mirası projesi uygulamalarıdır. Bu uygulamalar; seminerler, bilimsel danışmanlıklar, okullar için kaynak ve materyal temini sağlamak ve okullardaki kültür mirası koruma kulüplerinin kurulmasına öncülük etmek gibi çalışmaları kapsamaktadır. Ayrıca yurtiçi ve yurtdışı gezilerin de düzenlenmesine katkı sağlayan dernek genç kuşakların kültür varlıklarını yerinde görerek tanımalarına ve koruma bilinçlerinin artırılmasına katkı sağlamaktadır.

¹⁶ <http://kmdk.org/calisma-alanlarimiz/> (ET: 09.03.2021)

¹⁷ <http://www.koruprojesi.org/> (ET: 09.03.2021)

¹⁸ <https://www.worldheritagetravellers.com/hakkimizda/> (ET: 09.03.2021)

¹⁹ <https://www.worldheritagetravellers.com/hakkimizda/> (ET: 09.03.2021)



Vehbi Koç Vakfı (VKV): Sağlık, eğitim ve kültür gibi insanlığı ilgilendiren pek çok alanda çalışmalarını bulunan Vehbi Koç Vakfı kuruluşlarından biri olan Vehbi Koç Ankara Araştırmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi (VEKAM) Ankara'nın gelişimi, sivil ve ekonomik tarihi, doğal ve kültürel mirası gibi alanlarda araştırmalar yapmakta ve bu tip çalışmalarını desteklemektedir. Ulusal ve uluslararası alanda işbirlikleri sağlayarak Ankara ve çevresi hakkında çalışmalar yürüten VEKAM bölge araştırmalarının ve projelerinin daha geniş kitlelere ulaşmasını sağlamaktadır²⁰.

En eski çağlardan beri pek çok medeniyete ev sahipliği yapmış olan Ankara özelindeki çalışmalara imza atan VEKAM kültür mirası eğitimi alanında ise Çocuklar için (0-18) Kültürel Miras Çalışmaları Projesi'ni geliştirmiştir²¹. Hedef kitlenin küçük yaşta çocuklar olduğu bu projenin amacı; çocuklara, gençlere ve onların öğretmenlerine verilecek olan kültür mirası eğitimleri ile sahiplenme ve sürdürülebilir koruma bilincini sağlamaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda proje kapsamında öncelikle çalıştay düzenlenerek kültürel miras konusunda hem Türkiye'de hem de dünyada yürütülen örnek projeleri değerlendirmek, bu konuda yaratıcı ve faydacı yeni fikirlerin oluşmasını sağlamak ve sürdürülebilir koruma için en verimli eğitim metotlarını belirlemek hedeflenmiştir.

Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği (TMMOB): Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği'nin pek çok alanda olduğu gibi tarihi ve kültürel çevrenin korunması adına da düzenlediği birçok proje ve etkinlik bulunmaktadır. TMMOB'un amacı; koruma kültürünün yaygınlaşması adına çeşitli yayın organları ile geniş kitlelere ulaşmak, seminerler ve konferanslar ile koruma bilinci alanındaki farklı görüş ve yenilikçi fikirlerin tartışılacağı ortamları yaratmak, kültür mirasının yok olmasının önüne geçmek, koruma mevzuatları hakkındaki bilirkişi görüşlerini sivil toplum ile paylaşmak ve aynı amaçlara hizmet eden diğer sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapmaktır²².

Bu amaçlar doğrultusunda pek çok proje ve etkinlik gerçekleştiren Mimarlar Odası'nın başlıca eğitim etkinlikleri; Ankara Şubesi'nin gerçekleştirdiği 1000 Mimar 1000 Okulda Projesi, İzmir Şubesi'nin gerçekleştirdiği Keşif Atölyesi: İzmir Mimarlık Merkezi programı, Konya Şubesi'nin tamamladığı kitap projesidir. Bu etkinliklerin tamamının amacı; çocuklara ve gençlere çevre ve duyarlılık bilincini aşılama, kentlilik, koruma ve mimarlık gibi konularda bilgilendirme sağlamak, yapıyı çevre farkındalığını arttırmak ve kültür mirası koruma bilincini geliştirmektir.

Kültürel Mirasın Dostları Derneği (KUMİD): 2002 yılında sivil inisiyatif olarak gündemdeki yerini alan ve 2005 yılında dernekleşen KUMİD gönüllülük esasına dayalı olarak Türkiye ve dünyadaki taşınabilir-taşınmaz ve sözlü kültür mirasının korunması ve gelecek nesillere aktarılması için çalışmalar yapmayı amaçlamaktadır (Şahin ve Güner, 2006, ss. 3-4). Dernek bu amaçlar doğrultusunda, ulusal ve uluslararası imza kampanyaları, bildiriler, konferanslar, eğitimler ve AB projeleri düzenlemektedir²³. Eğitim amaçlı etkinlikleri toplum bilinci geliştirme amacının üstüne kurulu olan dernek, öğrencilere ve karar vericilere sık sık bilgilendirme seminerleri düzenlemektedir.

“Üsküdar, Kültür Mirası Katılımcı Koruma Modeli Projesi” Kapsamında Yürütülen Eğitim Programı²⁴

Bu bölümde Arkeologlar Derneği İstanbul Şubesi'nin 2010-2011 yılları arasında yürüttüğü ve İstanbul'un Üsküdar ilçesindeki dört ilköğretim okulunda uygulanan kültür mirası eğitim programı üzerinde durulacaktır. Öncelikle projenin genel hatları tanıtılacak, daha sonra ayrıntılı olarak eğitim programı ele alınacaktır.²⁵

²⁰ <https://vekam.ku.edu.tr/> (ET: 09.03.2021)

²¹ <https://vekam.ku.edu.tr/vekam/projeler/devam-eden-projeler/cocuklar-icin-kulturel-miras-projesi/> (ET: 09.03.2021)

²² <http://www.tmmob.org.tr/> (ET: 09.03.2021)

²³ <https://kumid.net/> (ET: 09.03.2021)

²⁴ Projenin Resmi Web Sayfası için bkz.: <https://www.arkeologlardernegist.org/projeler-detay.php?id=4> (ET: 09.03.2021)

²⁵ Makalenin bu bölümünün yazılmasında, 2011 yılında proje ekibinde görev alan makale yazarı Dr. İlknur Türkoğlu'nun ve Arkeologlar Derneği İstanbul Şubesi'nin belge arşivinden yararlanılmıştır.



2010-2011 yılları arasında, Arkeologlar Derneği İstanbul Şubesi tarafından Sivil Toplum Diyalogu-İstanbul 2010 Avrupa Kültür Başkenti Hibe Programı kapsamında İstanbul'un Üsküdar ilçesine yönelik olarak "Kültür Mirasını Korumada Katılımcı Koruma Modeli Projesi" gerçekleştirilmiştir. Projenin uygulama alanı olarak, tarihin farklı dönemlerine ait çok katmanlı bir kültür mirasına ev sahipliği yapan ve İstanbul'un diğer yerlerine göre nispeten daha iyi korunmuş bir kültürel zenginliği olan Üsküdar İlçesi seçilmiştir.

Proje ortaklarının, Türkiye'den Arkeologlar Derneği İstanbul Şubesi, Yunanistan Selanik'ten Antigone (İrkçılık, Çevre, Barış ve Anti-Şiddet Hareketleri Üzerine Bilgi Edinme ve Belgeleme Merkezi) ve İtalya Perrugia'dan Consorzio ABN A&B Sosyal Ağ'ın olduğu projenin amacı;

- Üsküdar bölgesindeki sivil toplum kuruluşları ve semt sakinleri ile toplantılar organize edilerek mahalle gönüllülerine ulaşmak,
- Kültür mirasının korunması amacıyla şikâyetlerin alındığı katılımcı izleme sürecini güncel bir web sitesi aracılığı ile hayata geçirmek,
- Kültür mirasının korunması için mahalle gönüllülerinin ve yerel halkın doğrudan muhatap olabilecekleri bir sistemin oluşmasını teşvik etmek ve kurulacak web sitesi ile izleme süreci geliştirmek,
- Yirmi beş arkeolog ve sanat tarihçisinden oluşan eğitim komitesine örgün eğitim teknikleri ve Üsküdar hakkında eğitim vermek,
- Belirlenen dört okulda yaklaşık beş yüz öğrenciye Üsküdar'ın kültür mirası ile ilgili bilgilendirme çalışmaları yapmak,
- Kültür mirasının ana konu olacağı farklı içerikte ve disiplinlerarası seminerler gerçekleştirmektir.

Proje Programı

Tanıtım Toplantısı: Üsküdar'ın kültür mirası gönüllülerinin tanışma buluşması ve proje tanıtım toplantısı, 6 Aralık 2010 tarihinde Üsküdar Altunizade Kültür Merkezi'nde, mahalle muhtarları, gönüllüler, akademisyenler, sivil toplum örgütleri, kamu kurum ve kuruluşlarından ve ortak kuruluşlardan temsilcilerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Toplantıya bölgedeki 16 sivil toplum kuruluşu ve yine Üsküdar'da bulunan beş üniversite de katılım sağlamıştır.

Toplantıda, proje hakkında yapılan bilgilendirme sunumunun ardından Sanat Tarihçisi Hayri Fehmi Yılmaz tarafından da hikâye ve yapıları ile Üsküdar anlatılmıştır. Proje tanıtım toplantısından sonra, uzmanların, proje gönülleri ve ortak organizasyonlardan temsilcilerin katıldığı bir atölye çalışması gerçekleştirilmiştir.

Üsküdar Gezileri: Proje gönüllüleri ile Kasım ayında Ahmediye, Salacak, Kuzguncuk ve Tabaklar Mahalleri'ne geziler düzenlenerek bu çevredeki tarihi ve kültürel eserler ziyaret edilmiştir.

Söyleşiler ve Konferanslar

25 Kasım 2010, Hikâye ve Yapıları ile Üsküdar Söyleşisi: Sanat tarihçisi Hayri Fehmi Yılmaz ile Üsküdar üzerine bir söyleşi gerçekleştirilmiştir. Üsküdar'ın yapıları ve yaşama kültürünün anlatıldığı toplantıda, hikâyeler ve örneklerle dinleyicilerle paylaşımda bulunulmuştur.



Resim 1: Üsküdar Kültür Mirasını Katılımcı Koruma Projesi kapsamında gerçekleştirilen tanışma toplantısı afişi. (İstanbul Arkeologlar Derneği Arşivi)

5 Ocak 2011, Osmanlı Dönemi'nde Üsküdar'da Kadınların İnşa Ettirdikleri Külliye ve Kadınların Toplumsal Konumu Söyleşisi: Defne Karakaya tarafından gerçekleştirilen söyleşide Üsküdar'da inşa edilmiş külliyelerin, mimari ve toplumsal dönüşüm açısından döneme olan etkileri ele alınmıştır.

15 Ocak 2011, Katılımcı Koruma Modülü ve Geçmişten Günümüze Üsküdar Kültürü Toplantısı: 'Kültürel Planlama' ve 'Kültür Politikaları' hakkında bilgi verilen toplantı, 15 Ocak 2011 tarihinde Arkeologlar Derneği ofisinde gerçekleştirilmiştir. Toplantının ikinci kısmında, Melis Gerekmen tarafından hazırlanan, çeşitli arşivlerden derlenmiş belge ve fotoğraflarla geçmişten günümüze Üsküdar'da yaşama kültürü hakkında özel bir sunum yapılmıştır.

12 Mart 2011, Üsküdar Kent Müzesi İnisyatifi: Proje sürecinde oluşan "Üsküdar Kültür Gönülleri Grubu" 12 Mart 2011 tarihinde bir çalıştay düzenlemiştir. 34 yerel temsilci ve uzmanla birlikte Üsküdar Kent Müzesi fikri üzerinde tartışmaların gerçekleştirildiği bu çalıştayın amacı olası Üsküdar Kent Müzesi konusunda fikir ve öneriler toplamaktır.

30 Nisan 2011, Kapanış Konferansı: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sedat Hakkı Eldem Oditoryumu'nda proje paydaşlarının da katıldığı bir konferansla Kültürel Mirası Katılımcı Koruma Modeli Projesi son bulmuştur.

Proje Ortaklarına Yapılan Ziyaretler: Projenin uygulanmasında iyi deneyimlerin paylaşılması ve kurumsal kapasitelerin geliştirilmesinin sağlanması amacıyla proje ortakları olan Antigone (Selanik, Yunanistan) ve Consorzio ABN A&B Network Sociale (Perugia, İtalya) kurumlarına ön inceleme ziyaretleri Ağustos ve Eylül aylarında gerçekleştirilmiştir. Ziyaret sırasında, her iki kentteki iyi uygulama örnekleri görülmüş, uzmanlarla katılımcı koruma ve kültür yönetimi üzerine bilgi almak üzere görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca ortak organizasyonlarla proje uygulama takvimi ve faaliyetler içeriği tartışılmıştır.

Projenin Kültür Mirası Eğitimi Programı

Kültürel mirasın korunması eğitimlerinde gönüllü eğitmen olarak çalışacak bir takım oluşturmak amacıyla dört günlük eğitmen eğitimi programı düzenlenmiştir.

Eğitmen Eğitimi Programı: Proje kapsamında Arkeologlar Derneği İstanbul Şubesi'nde 29-30 Ocak 2011 tarihleri arasında ilköğretim okullarında eğitim verecek gönüllüler için düzenlenen eğitmen eğitimi programının ilk aşaması gerçekleştirilmiştir. Bu aşamaya farklı meslek gruplarından 30 kadın gönüllü katılmıştır. Bu iki gün boyunca katılımcılara konunun uzmanları tarafından; Tarihöncesinden Bizans dönemine kadar İstanbul, kültür mirasının korunması ve Üsküdar'ın kültür mirası hakkında detaylı bilgiler verilmiştir.

Arkeologlar Derneği İstanbul Şubesi
Kültürel Mirası Katılımcı Koruma Modeli AB Projesi

KÜLTÜREL MİRAS EĞİTİMİ PROGRAMI 29-30 OCAK 2011

29 Ocak 2011	
12.00-13.00	Tanışma ve Bilgilendirme Sunumu
13.00-14.00	Türkiye'de Kültür Mirası ile ilgili Mevzuat - Dr. İlknur TÜRKÖĞLU ARI -
14.00-15.00	Kültür Mirası Kavramı ve Yeni Yaklaşımlar - Dr. İlknur TÜRKÖĞLU ARI -
15.00-15.30	Kahve Arası
15.30-17.00	Tarih Öncesi İstanbul -Doç. Dr. Necmi KARUL -

30 Ocak 2011	
13.30-14.30	Yunan Roma Dönemi'nde İstanbul - Gülbahar Baran ÇELİK -
14.30-15.00	Kahve arası
15.00-17.00	Çağlar boyu Üsküdar -Hayri Fehmi YILMAZ-

Arkeologlar Derneği İstanbul Şubesi
Kültürel Mirası Katılımcı Koruma Modeli AB Projesi

KÜLTÜREL MİRAS EĞİTİMİ PROGRAMI 12-13 Şubat 2011

12 Şubat 2011	
10.00 - 11.00	Tanışma
11.00 - 12.00	Uygulama: Örnek Sunum ve Etkinlik
12.00 - 13.00	Sunum ve Tartışma: Formal Olmayan Eğitim ve Müfredat İhtiyaç Duyulan Bilgi, Beceri ve Tutumlar
13.00 - 14.00	Yemek Arası
14.00 - 15.00	Örnek Çalışma ve Tartışma: Program Geliştirme ve Sunum-Etkinlik Hazırlama
15.00 - 15.15	Kahve Arası
15.15 - 16.30	Grup Çalışması: Program Geliştirme, Sunum- Etkinlik Hazırlama

13 Şubat 2011	
10.00 - 12.30	Grup Sunumları, Değerlendirme ve Tartışma
12.30 - 13.30	Yemek Arası
13.30 - 14.30	Grup Sunumları, Değerlendirme ve Tartışma
14.30 - 15.30	Sonraki Adımlar ve Okul Etkinliklerinin Planlaması

Resim 2-3: Üsküdar Kültür Mirasını Katılımcı Koruma Projesi kapsamında gerçekleştirilen eğitmen eğitimi programı. (İstanbul Arkeologlar Derneği Arşivi)



Bu proje AB tarafından finansemektedir.

ARKEOLOGLAR DERNEĞİ İSTANBUL ŞUBESİ
KÜLTÜREL MİRASI KATILIMCI KORUMA MODELİ
AB PROJESİ

KÜLTÜREL MİRAS EĞİTMEN EĞİTİMİ
PROGRAMI
29-30 OCAK 2011

Arkeologlar Derneği İstanbul Şubesi
Şehit Muhtar Mah., İmam Adnan Sok. No: 24, K. 2,
34435 Beyoğlu – İstanbul, 0090 212 245 93 10
www.arkeologlardernegist.org istanbul@arkeologlardernegist.org


Bu programı organize eden Arkeologlar Derneği İstanbul Şubesi'dir.


Bu programı organize eden İstanbul 2010 Avrupa Kültür Başkenti Ajansı'dır.


Bu proje Suriyeli Tüccarların Gelişimini ve Yatırımını Destekleyen Projesi kapsamında gerçekleştirilmektedir.


Maliye Bakanlığı ve Hazine Bakanlığı bu programı desteklemektedir.

Bu bilgilere Avrupa Birliği'ne katılmadan hazırlanmıştır. Detaylı bilgi için İstanbul Arkeologlar Derneği İstanbul Şubesi'ne veya Avrupa Birliği'ni ziyaret edebilirsiniz.

Resim 4: Üsküdar Kültür Mirasını Katılımcı Koruma Projesi kapsamında gerçekleştirilen eğitmen eğitimi afişi. (İstanbul Arkeologlar Derneği Arşivi)



Resim 5-6: Üsküdar Kültür Mirası Katılımcı Koruma Projesi kapsamında gerçekleştirilen eğitimci eğitimi. (İstanbul Arkeologlar Derneği Arşivi)

12- 13 Şubat Eğitiminde İzlenen Yöntemler

Uygulama-Örnek Sunum ve Etkinlik: Uygulamalı olarak kültürel miras üzerine bir sunum ile eğitim programı başlatılmıştır. Daha sonra sunumun kapsamı ve yöntemi konusunda katılımcıların görüş ve düşünceleri alınmıştır.

Sunum ve Tartışma, Formal Olmayan Eğitim ve Müfredat, İhtiyaç Duyulan Bilgi, Beceri ve Tutumlar: Formal olmayan eğitimin ne olduğu ve nasıl uygulanabileceği konusunda ön bilgi verilmiş, okullarda yapılacak eğitimlerde hangi kazanımların amaçlandığı üzerinden hareket edilerek müfredat oluşturulması sağlanmıştır. Bunun üzerinden belirlenecek çerçeve kapsamında grup çalışması ve tartışma yöntemi ile en etkin program belirlenmiştir. Ardından eğitim sürecinde belirleyici olan ve ihtiyaç duyulan bilgi (*çocuklara aktarılacak yöntem*), beceri (*çocuk dilini anlama*) ve tutum belirlenmiştir.

Örnek Çalışma ve Tartışma, Program Geliştirme ve Sunum-Etkinlik Hazırlama: Yukarıda temel konular öncülüğünde adım adım örnek bir program geliştirilmesi ve sunumu yapılacak ve hazırlanan program kapsamında uygulanacak etkinliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Hazırlanan programda amaç, yöntem, beklenen sonuç ve araçlar-etkinlikler teker uygulamalı örneklerle oluşturulmuştur.

Grup Çalışması: Program Geliştirme, Sunum- Etkinlik Hazırlama: Bir önceki çalışma örneğinden hareketle gruplara ayrılacak katılımcılardan benzer yöntemle çalışma programı oluşturması istenmiştir.

Grup Sunumları, Değerlendirme ve Tartışma: Her bir grup, önceki gün oluşturdukları programları sunmuş ve böylece ortak bir değerlendirme yapılmıştır.

Sonraki Adımlar ve Okul Etkinliklerinin Planlaması: Okullardaki programda dikkat edilecek temel ilkeler belirlenmiş ve eğitim takvimleri oluşturularak hedef gruplar oluşturulmuştur.

İlköğretim Öğrencileri Eğitimleri: Amacı etrafındaki kültürel değerlerin farkında olan, gözlemleyen ve koruyan genç gönüllü yetiştirmek olan eğitim kapsamında, “Üsküdar’ın Kültür Mirası” konulu iki günlük bir eğitim programı ile toplamda 500 ilköğretim öğrencisine ulaşılması hedeflenmiştir. Eğitimde 25 gönüllü eğitici görev yapmıştır.

Eğitmen Eğitimi’ne katılan gönüllüler, Şubat ve Mart ayları içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı’ndan alınan izinle Şemsipaşa, İcadiye, Çamlıca ve Sokullu Mehmet Paşa İlköğretim Okulları’nda kültür mirasının korunması ile ilgili eğitim çalışmalarında görev almıştır. Eğitime bu okulların 5. sınıflarından toplamda 430 öğrenci katılmıştır.

Eğiticilerin yaptıkları toplantılarda belirlenen ilkeler ışığında hazırlanan ve üç ders saati boyunca sürdürülen eğitimlerde;

1.Ders: Üsküdar’ın Kültür Mirası Sunumu: Gönüllü eğiticiler tarafından hazırlanan ve eğitim verilen her sınıfta gösterilen sunumda, kültür mirasının ne demek olduğu, neden korunduğu,

İstanbul'un ve Üsküdar'ın tarihi, Üsküdar'daki kültür varlıkları gibi konular öğrencilere aktarılmıştır. Sunum sırasında öğrencilere de sorular sorularak onların da fikirlerini açıklamaları teşvik edilmiştir.



Resim 7-8: Üsküdar Kültür Mirasını Katılımcı Koruma Projesi kapsamında ilköğretim 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen eğitim sunumları. (İstanbul Arkeologlar Derneği Arşivi)

2. Ders: Oyun Zamanı! (Üsküdar Kültür ve Tarih Mirası) Harita, Yapılar, Yapı Modelleri ve Kart Oyunları: Bu derste eğitici eğitimi toplantılarında belirlenen çeşitli oyunlarla öğrencilerin Üsküdar kültür mirası konusunda anlatılanları pekiştirmesi amaçlanmıştır.



Resim 9-10: Üsküdar Kültür Mirasını Katılımcı Koruma Projesi kapsamında ilköğretim 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen oyun etkinlikleri. (İstanbul Arkeologlar Derneği Arşivi)

3. Ders: "Kendi Üsküdar Posterini Hazırla" ve değerlendirme formlarını doldurulması: Bu son derste ise, öğrencilerin Üsküdar kültür mirası hakkında fikirler ve görseller üretmesi amaçlanmıştır. Proje bitiminde öğrencilerin bu ürünleri ile "Sinan'ın Üsküdar'ı" kitapçığı hazırlanması tasarlanmıştır.



Resim 11-12: Üsküdar Kültür Mirasını Katılımcı Koruma Projesi kapsamında ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yapmış oldukları Üsküdar posterleri. (İstanbul Arkeologlar Derneği Arşivi)

Sonuc

Milli Eğitim Bakanlığı müfredatında kültür mirası eğitime yönelik düzenlemeler:

Kültür mirasının korunması ve doğru ilkelerle değerlendirilmesinin sürdürülebilir kalkınmanın vazgeçilmez bir ögesi olduğu artık tüm dünya ülkelerince kabul gören bir yaklaşımdır. Ülkemizin de taraf olduğu uluslararası kararlar, kültür mirasının korunmasında eğitimin önemini vurgulamakta ve taraf ülkeleri bu konuda eğitim programları hazırlamakla yükümlü tutmaktadır. Fakat ülkemizde bu konuda yeterli adımın atılmadığı, her düzeyden okul müfredatında, kültür mirası eğitiminin yeterli olarak yer almadığı gözlenmektedir. Son yıllarda ülkemizde kültür mirası eğitiminin örgün eğitim müfredatındaki durumu hakkında yapılan bilimsel araştırmaların sayısı artmaktadır. Örneğin; Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda, ana sınıflarından başlayarak, ilköğretim programları ve ders kitaplarına yönelik yapılan bir araştırmada, ilköğretimin hiçbir kademesinde tarihi çevre eğitimi ile ilgili bağımsız bir ünite ya da bir bölüm bulunmadığı görülmektedir. (Alkış ve Oğuzoğlu, 2005:44) Sosyal bilgiler, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersleri ile seçmeli turizm dersi kapsamında öğrencilere tarihi eserlerle ilgili bilgi verilmekle beraber, sadece bu derslerin tarihi çevre bilinci oluşturmada yeterli olmadığı görülmektedir. Bu sebeple Milli Eğitim müfredatı, mutlaka çağdaş bir anlayışla tekrar değerlendirilmeli ve müfredatta yer alacak kültür mirası eğitimi dersleri ile zenginleştirilmelidir. Yeni eklenecek dersler ile öğrencilere genel bir kültür mirası koruma bilincinin yanı sıra ülkemizin ve buldukları kentin kültür zenginlikleriyle ilgili bilgi de kazandırılmalıdır. Ayrıca hem somut hem de somut olmayan kültür mirasının ders planlarına dahil edilmesi ve bunun dönem ve kültür farkı gözetilmeden yapılması da ilke olarak kabul edilmelidir.

Kültür mirası konusunda meslek içi eğitim:

Devlete bağlı ya da vakıf okullarında, kültür mirası konusunda eğitim verecek öğretmenlerin konunun uzmanları eşliğinde bir meslek içi eğitim programını başarı ile tamamlaması sağlanmalıdır. Bu tür eğitimlerde, konu ile ilgili sivil toplum kuruluşlarına da görev verilmesi ve işbirliği yapılması önem taşımaktadır.

Kültür Mirası eğitiminde multidisipliner bir model oluşturulması:

Kültür mirası eğitime yönelik projelerde her yaş grubuna göre eğitim modeli tasarlanmalıdır. Çünkü bu tür projelerde eğitimler tasarlanırken her yaş grubunun özelliklerinin göz önünde bulundurulması bilgi kazanma ve beceri geliştirme konusunda büyük önem taşımaktadır. Mutlaka pedagoglar ve eğitim uzmanları ile birlikte çalışılmalı ve eğitimde oyun, çizim ve münazara gibi yöntemler geliştirilmelidir.

Kültür Mirası eğitiminde sivil toplum kuruluşları ile işbirliği:

Kültür mirası koruma bilincinin yaygınlaşması ve katılımcı bireylerin koruma süreçlerine dahil edilmesi yalnızca örgün eğitim ile yeterli olmayıp bu konuda okul dışı eğitim çalışmalarının da gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu konuda sivil toplum kuruluşlarına düşen pay oldukça büyüktür. Sivil toplum kuruluşları tasarlayacakları projeler ile çocuklar ve genç nesillere kültür mirası koruma bilincini aşımak için teorik eğitimler ve öğrencilerin kendi çevrelerindeki müze ve ören yerlerini gezebilmelerini sağlayacak keyifli etkinlikler düzenlenmelidir. Sivil toplum kuruluşları tarafından daha önce uygulanan eğitim projeleri bu konuda yol gösterici olmaları açısından önemlidir.

Üsküdar Kültür Mirasını Katılımcı Koruma Projesi'nde Gönüllülük Esası:

Ülkemizin şartları göz önüne alındığında, özellikle kültür mirası bilinci kazandırılması ve korunması konularında sivil toplum kuruluşları tarafından gerçekleştirilen gönüllülük esasına dayalı projeler önem kazanmaktadır. Arkeologlar Derneği İstanbul Şubesi'nin gerçekleştirdiği ve Avrupa Birliği destekli "Kültür Mirasını Katılımcı Koruma" projesinde izlenen yöntemler bu bağlamda önemli bir deneyim olmuştur.



Projeye tamamen gönüllü olarak katılan ve görev alan, farklı uzmanlıklara sahip eğitimci, kısa süre içinde konunun uzmanlarından eğitim almış, 430 öğrenciye ulaşmış ve görevlerini başarı ile tamamlamışlardır. Bu süreçte okullara ulaşmak, okul yönetimlerinin etkinliği kabul etmesi, verilecek dersler için gerekli izinlerin alınması gibi bazı zorluklar yaşanmış ve bu konuda da değerli tecrübeler kazanılmıştır.

Kültür Mirası Eğitiminde Bütüncülük:

Projenin gerçekleştirildiği Üsküdar kenti çok katmanlı ve kültürel çeşitliliğe sahip bir yer olması açısından kültür mirası eğitimi bağlamında önemli bir örnek oluşturmuştur. Eğitim sırasında öğrencilere, seçilmiş bir tarih dönemi değil, çevrelerindeki farklı dönemlere ait kültürler ve kültür varlıkları da tanıtılmıştır. Böylelikle, yaşadıkları çevredeki farklı kültürlerin farkında olmaları ve bu kültürlere saygı bilincine sahip olmaları da amaçlanmıştır.

Bütüncül korumanın bir diğer yanı da, uluslararası ve ulusal koruma belgeleri ile adından daha çok bahsedilmeye başlanan ve somut kültür mirasının ayrılmaz ve tamamlayıcı bir parçası olan Somut Olmayan Kültür Mirası'dır. Günümüzde korunması gereken kültür mirası sadece eski yapılar veya objelerden oluşmamakta, yöresel gelenekler, kutlamalar, oyunlar hatta yemek gelenekleri dahi korunması gerekli değerler olarak kabul edilmektedir. Üsküdar'ın kültür varlıklarına yönelik olarak yürütülen bu projede, sadece eski eserler değil, somut olmayan kültür mirası olan kent hafızasına dair sözlü tarih çalışmaları da yapılmış, öğrencilere verilen eğitimlerde de kendi çevrelerindeki gelenekler, törenler ve hikâyeler gibi somut olmayan kültür mirasının da bir değer olarak görmeleri üzerinde durulmuştur.

Sürdürülebilirlik:

Zaman sınırlaması olan bir Avrupa Birliği projesi kapsamında gerçekleştirilen bu eğitim, ne yazık ki sürdürülebilir bir modele dönüştürülebilmiştir. Bununla beraber, daha sonra yapılabilecek bu tür eğitimler açısından bir örnek oluşturulması açısından çok değerli bir birikim oluşturmuştur. Kültür mirasının korunmasında, STK'larla yerel halkın birlikte yürüttüğü kültür mirasına yönelik projelerin sayısının artması, uzun vadede yerel halkın yaşadıkları çevredeki kültür mirasına kendilerinin sahip çıkması açısından önem arz etmektedir. Anaokullarından başlayarak, tüm okullarda verilecek kültür mirası eğitimleri, yerelde bir bilinç oluşturulması ve kültür varlıklarının korunmasında sürdürülebilir modeller oluşturulabilmesi açısından yaygınlaştırılması gereken bir yöntemdir.

Kaynaklar

- Ahunbay, Z. (2007). *Tarihi Çevre Koruma ve Restorasyon*. İstanbul: YEM Kitabevi.
- Aktekin, S. (2010). Kültürel, Doğal ve Tarihsel Mirasın Korunması ve Topluma Mal Edilmesi: İngiltere ve Türkiye Örnekleri. *Türk Yurdu Dergisi*, 270, ss. 52-58.
- Akurgal, E. (1998). *Türkiye'nin Kültür Sorunları ve Anadolu Uygarlıklarının Dünya Tarihindeki Önemi*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Alkış, S., Oğuzoğlu, Y. (2005). İlköğretim Öğrencilerinin Tarihi Çevre Bilgisinin Değerlendirilmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVIII (1), ss.23-46.
- Arslan, O. (2001). *Kuramsal ve Tarihsel Aşamalarıyla Sivil Toplum ve Türkiye Gerçeği*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Aygün, H. M. (2011). Kültürel mirası korumada katılımcılık. *Vakaflar Dergisi*, 35, ss. 191- 213.
- Çaha, Ö., Çaylak, A., Tutar, H. (2013). *Traz Bölgesi Sivil Toplum Kuruluşları Profili*. Ankara: Serka Kalkınma Ajansı.
- Doğan, İ. (2000). *Sivil Toplum*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Doğan, İ. (2002). *Sivil Toplum*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Dönmez, C., Yeşilbursa, C. C. (2014). Kültürel Miras Eğitiminin Öğrencilerin Somut Kültürel Mirasa Yönelik Tutumlarına Etkisi, *Elementary Education Online*, 13(2), ss. 425-442.

Gönel, A. (1998). *Önde Gelen STK'lar Araştırma Raporu*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Gümüş, K. (2004). *Yakın Tarihimizde STK Hareketinin Gelişimi ve Kamu Sivil Toplum Kuruluşlarıyla İlişkisi*. İstanbul: STK Eğitim ve Araştırma Birimi Savunuculuk ve Politikaları Etkileme Konferans Yazıları.

Habermans, J. (1999). *Kamusallığın Dönüşümü* (T. Bora, M. Sancar, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Hersek, C. M. (2001). Ülkemizde Doğal ve Kültürel Mirasımızı Korumak Üzere Oluşturulmuş Kamu Kurumları İle Gönüllü Sivil Toplum Kuruluşlarının Organizasyon, Yetki ve Sorunları Hakkında Çözüm Önerileri. H. Sezgin (Ed.), *TAÇ Vakfı'nın 25. Yılı Anı Kitabı Türkiye'de Risk Altındaki Doğal ve Kültürel Miras* içinde (ss. 231-236). İstanbul: Türkiye Anıt Çevre Turizm Değerlerini Koruma Vakfı Yayınları.

Keane, J., (1994). *Demokrasi ve Sivil Toplum* (N. Erdoğan, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Öz, A. K., Güner, S. (2007). *Avrupa Birliği Kültür Mevzuatı (16. 40), AB Kültürel Miras Mevzuatı ve Türkiye Projesi Cilt: 1*. İstanbul: Senkron Reklam ve Matbaacılık.

Özan, M. B., Polat, H., Şener, G. (2015). Sivil Toplum Kuruluşlarının Eğitimdeki Yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25 (1), ss. 59-70.

Özcan, Ö. (2010). Cumhuriyet Sonrası Türk Müzeciliği Hakkında Notlar. *Türk Yurdu Dergisi*, 30 (270), ss. 30-34.

Stone, P. (2004). Introduction: Education and the historic environment into the twenty-first century. In D. Henson, P. Stone & M. Corbishley (Eds.), *Education and Historic Environment* (pp. 1- 10). New York: Routledge.

Şahin, A. S., Güner, S. (2006). Kültürel Miras Koruması ve Sivil Toplum Örgütleri Arasındaki İlişki. *Uluslararası Geleneksel Sanatlar Sempozyumu Bildirileri*, İzmir, ss. 548-555.

Şirin, H. (2011). Eğitimin Etki Alanında Sivil Toplum ve Kültürel Değişim. 8. *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi Bildirileri*, Ankara, ss. 739-753.

T.C. Çevre Bakanlığı, (1995), Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı (UNCED), T.C. Çevre Bakanlığı.

Talas, M. (2011). Sivil toplum kuruluşları ve Türkiye perspektifi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 29, ss. 387-401.

Taşcı, G. B., Gökmen, H. (2015). Türkiye'de Yapılan Çocuk-Mimarlık Çalışmalarının Literatür Eşliğinde Değerlendirilmesi. *Mimarlık Dergisi*, 381, ss. 65-68.

Türkoğlu, İ. (2020). Sürdürülebilir Kalkınmada Kültür Mirasının Yeri ve Önemi. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (TÜEFD)*, 10 (20), ss. 118- 143.

Uçankuş, H. T. (2000). *Bir İnsan ve Uygurlık Bilimi Arkeoloji*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Yücel, E. (2006). Kültür Varlıklarından Korumacılık ve Türkiye Gerçeği. *Yapı Dergisi*, 294, ss. 112-116.

Elektronik Kaynaklar

Avrupa Birliği (Kültür Mirası)

Erişim linki: <https://ec.europa.eu/culture/cultural-heritage> (ET: 09.03.2021)

ÇEKÜL (Vakıf Hakkında)

Erişim linki: <https://www.cekulvakfi.org.tr/hakkimizda> (ET: 09.03.2021)



ÇEKÜL (Kültürel Miras Eğitim Programı)

Erişim linki: <https://www.cekulvakfi.org.tr/proje/kulturel-miras-egitim-programi>
(ET: 09.03.2021)

Dünya Mirası Gezginleri Derneği (Dernek Hakkında)

Erişim Linki: <https://www.worldheritagetravellers.com/hakkimizda/> (ET: 09.03.2021)

KUMID (Uzmanlar Raporu)

Erişim linki: https://kumid.net/euproject/uzmanlar_raporu.html (ET: 09.03.2021)

Kültür Bilincini Geliştirme Vakfı (Vakıf Hakkında)

Erişim linki: <https://kulturbilinci.org/tr-tr/hakkimizda> (ET: 09.03.2021)

Kültürel Mirasın Dostları Derneği (KUMID)

Erişim Linki: <https://kumid.net/> (ET: 09.03.2021)

Kültürel Mirası Koruma Derneği (Dernek Hakkında)

Erişim Linki: <http://kmdk.org/calisma-alanlarimiz/> (ET: 09.03.2021)

Kültürel Mirası Koruma Derneği (KORU Projesi)

Erişim Linki: <http://www.koruprojesi.org/> (ET: 09.03.2021)

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı (Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi)

Erişim linki: <https://aregem.ktb.gov.tr/TR-50837/somut-olmayan-kulturel-mirasin-korunmasi-sozlesmesi-hak-.html> (ET: 09.03.2021)

Türk Mühendis ve Mimarlar Odaları Birliği (TMMOB)

Erişim Linki: <http://www.tmmob.org.tr/> (ET: 09.03.2021)

UNESCO Türkiye Milli Komisyonu (Dünya Kültürel ve Doğal Mirasının Korunmasına Dair Sözleşme)

Erişim linki: <https://www.unesco.org.tr/Pages/161/177> (ET: 09.03.2021)

UNESCO (Dünya Miras Listesi)

Erişim linki: <https://www.unesco.org.tr/Pages/125/122/UNESCO-D%C3%BCnnya-Miras%C4%B1-Listesi> (ET: 09.03.2021)

VEKAM (Koç Üniversitesi Vehbi Koç Ankara Araştırmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi)

Erişim Linki: <https://vekam.ku.edu.tr/> (ET: 09.03.2021)

VEKAM (Çocuklar için Kültürel Miras Projesi)

Erişim Linki: <https://vekam.ku.edu.tr/vekam/projeler/devam-eden-projeler/cocuklar-icin-kulturel-miras-projesi/> (ET: 09.03.2021)

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı (Teftiş Kurulu Başkanlığı)

Erişim Linki: <https://teftis.ktb.gov.tr/yazdir?85AE7D17D2FDA62032E4245944E27BFB>
(ET: 09.03.2021)

Kültürel Mirası Katılımcı Koruma Modeli Projesi

Erişim Linki: <https://www.arkeologlarderregist.org/projeler-detay.php?id=4> (ET: 09.03.2021)

Özgün Makale

Jacques Rancière: Eğitim, Siyasal Olan ve Özgürleşimci Eşitlik*

Jacques Rancière: Education, The Political and Emancipatory Equality

Erol SUBAŞI¹

Öz

Fransız filozof Jacques Rancière (1940-) son elli yılda eğitim, tarih, siyaset, estetik, sinema, edebiyat gibi farklı alanlarda önemli düşünsel ürünler vermiştir. 1968 Mayıs olayları ve neo-liberal küreselleşmenin yükselişi çalışmalarının sosyo-politik arka planını oluşturmaktadır. Rancière kendi özgün nitelikteki felsefi-politik projesini ise Althussercilik, Ortodoks Marksizm, tarihin sonu, müzakereci demokrasi, konsensüs demokrasisi tartışmaları ve post-yapısalcılık ile girdiği polemiklerle şekillendirmiştir. Bu çalışmanın sorunsalı, Rancière'in siyasal düşüncesinde eğitim ve siyasal arasında kurmuş olduğu ilişkinin niteliğidir. Temel argüman, Rancière'in düşünce sisteminin içsel mantığı uyarınca eğitim ve siyasetin paradoksal bir şekilde birbiri içinde mevcut olarak tasarlanmış olduğudur. Rancière'in siyasal eleştirisi özü itibarıyla pedagojiktir ve radikal pedagojisi de büyük oranda siyaset ve siyasal olana dair kavrayışı üzerinde temellenmektedir. Pedagojisi, zekâların eşitliği aksiyomuna ve siyasal olana dair yaklaşımı da öznelliklerin eşitliği varsayımına dayalıdır. Buna göre, hoca-öğrenci, entelektüel-halk, Parti-proletarya arasındaki hiyerarşilerin eşitlik varsayımı ile ortadan kaldırılması özgürleşimin yolunu açacaktır. Çalışma bu bağlantıları gösterebilmek için Rancière'in özellikle eğitim ve siyasal olana dair düşüncelerini geliştirmiş olduğu eserlerinin çözümlenmesine odaklanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Jacques Rancière, eğitim, siyasal olan, siyasal akımlar ve siyasal düşünce tarihi, özgürleşimci eşitlik.

Abstract

French philosopher Jacques Rancière (1940-) has produced crucial intellectual products in different fields such as education, history, politics, aesthetics, cinema and literature in the last fifty years. The events of May 1968 and the rise of neo-liberal globalization form the socio-political background of his work. Rancière, on the other hand, has shaped his own philosophical-political project with his polemics with Althusserianism, Orthodox Marxism, the end of history, deliberative democracy, consensus democracy and post-structuralism. The problematic of this study is the quality of the relationship that Rancière has established between education and politics in

* Makale başvuru tarihi: 14.03.2021. Makale kabul tarihi: 29.03.2021

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, erol.subasi@erdogan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5710-9988>.



his political thought. The basic argument is that, in accordance with the internal logic of Rancière's system of thought, education and politics are paradoxically designed to be present within each other. Rancière's political critique is pedagogical in essence; and his radical pedagogy is also largely based on politics and his understanding of the political. His pedagogy is based on the axiom of equality of intelligence, and his approach to the political is based on the assumption of equality of subjectivities. The abolition of the hierarchies between the teacher-student, the intellectual-the people, the Party and the proletariat with the assumption of equality will pave the way for emancipation. In order to show these connections, the study focused on analyzing Rancière's works, in which he developed his thoughts especially on education and the political.

Keywords: Jacques Rancière, eğitim, siyasal olan, siyasal akımlar ve siyasal düşünce tarihi, öz-gürleşimci eşitlik.

Giriş

Fransız filozof Jacques Rancière (1940-), 1960'ların sonu ve 1970'ler boyunca Marksizm ile ilgili olarak yaşanan hayal kırıklığının sonucu ortaya çıkan isimlerden biri olarak görülebilir. Rancière, Jean Paul Sartre, Claude Levi Strauss, Louis Althusser, Gilles Deleuze ve Michel Foucault gibi önemli Fransız filozofları takip eden nesle aittir. O, prestijli Fransız üniversitesi École Normale Supérieure'de okumuş ve Althusser'den dersler almıştır. Önce Maoist goşizme ve Althusserci Marksizme meylenmiş ve dönemin militan öğrenci hareketi içinde yer almış; 1968 Mayıs'ından sonra ise Althusserci Marksizm ile ilgili yaşadığı hayal kırıklığı ile yüzünü, tarihe ve özneye dönmüştür (Hewlett, 2010, s. 86). Sonraki süreçte 'özgürleşimin bilimi' olarak Marksizm'den uzaklaşmış; ancak dönemin 'yükselen yıldızı' post-yapısalcılığa, Foucaultculuğa ve Deleuezcülüğe karşı da mesafesini korumuştur. Bilim ve ideoloji arasındaki katı ayrımı eleştirerek başladığı felsefi yolculuğunda eğitim, siyaset, estetik, edebiyat, sinema, sanat gibi farklı alanlarda yaratıcı ve özgün nitelikteki düşünsel ürünler vermiştir. Bilhassa, pedagoji, siyaset, toplumsal düzen, siyasal olan, eğitim, demokrasi, ideoloji, bilme, bilim, estetik ve toplumsal hiyerarşiler arasındaki ilişkileri mercek altına almış, bunların doğasını yeniden tanımlamaya girişmiştir. İlerleyen dönemde Rancière'in siyasal düşüncesi belirli kuramsal ve siyasal konjonktürlere müdahaleler şeklinde evrilmiştir.

Fransa'da II. Dünya Savaşı sonrasında üç H, Hegel, Husserl ve Heidegger'in etkisi söz konusudur. İçine Jean Paul Sartre'ın da dahil edilebileceği bir çevre fenomenoloji ve bilinç felsefeleri bağlamında çalışmaktadır. Bu hakimiyete karşı Strauss, dilbilimden de yararlanarak yapısalcı bir antropoloji geliştirmiş, Althusser de benzer bir şekilde Marksizmi yapısalcılık, Saussurecül dilbilim ve Lacancı psikanaliz ile ilişkiye sokmuştur. Böylece özgün nitelikte bir Althusserci ekol ortaya çıkmıştır. Bu ekol, Rancière de dahil olmak üzere dönemin Marksist gençliğinin bir bölümünü etkisi altına almayı başarmıştır. Rancière, Althusser'in derlediği ve yayımlandıktan sonra çok ses getirmiş, kolektif bir çalışmanın ürünü olan *Kapital'i Okumak'a* (1965) da "1844 El Yazmalarından Kapital'e: Eleştiri Kavramı ve Politik İktisadın Eleştirisi" başlıklı bir yazı ile katkı sunmuştur. Ancak 1968 Olayları, Rancière'in Althussercilik ile bağlarını koparmasında bir dönüm noktası teşkil etmiştir. İçine Rancière'in de dahil olduğu Mao'nun ve onun Kültür Devrimi'nden (1965-1968) de yoğun bir şekilde etkilenmiş Fransız gençliğinin bir kısmı, Althusserciliğin 1968 Mayıs'ını öngörememesi, eylemliliğe sıcak bakmaması ve bu hareketi yönlendirememesi gibi nedenlerle bir hayal kırıklığı yaşayarak ondan uzaklaşmaya başlamıştır.

En sert ayrılığı yaşayanlardan biri Rancière olmuş, eski hocası ile kopuşunu Althusser'in Derisi (1974) (*La Leçon d'Althusser*) adlı bir kitapla beyan etmiştir. Temel eleştiri aksı, Althusserciliğin bilim ve ideoloji arasında yaptığı katı ayırım, bilimsel bilgiyi ve hakikati kuramcı ve Öncü Parti'ye özgülemesi; öğrenci, halk ve proleterleri ise yanılı ve ideoloji dünyasında yaşar şekilde resmetmesidir. Bu tabloda, öğrenci, halk ve işçi kendi çıkarımın nerede olduğunu bil(e)meyen ve aydınlatılması gereken bir grup olarak görülmektedir. Bu anlayışa karşı çıkmak için Rancière yüzünü arşivlere dönmüş, 19. yüzyılın Fransız zanaatçıların kendi özgün düşüncelerini ve 'kurtuluş reçeteleri'ni yaratabildiklerini göstermek istemiştir. Sonrasındaki süreçte zanaatçının, yoksulun ve üreticinin nasıl Platon'un *Devlet*'inden başlayarak düşünme işinden soyutlandığı, filozofların ve sosyologların nasıl onlar adına düşündüğünü, konuştuğunu ve böylece onları nesneleştirdiğini göstermek ister. Dahası, Platon'dan başlayarak bilen-bilmeyen ya da kafa-kol arasında yapılan ayırımın nasıl da toplumsal hiyerarşiler yarattığını göstermek için pedagojiyi kullanır. Bunun yanı sıra, arşivlerden ilginç bir figürü, Joseph Jacotot'u çıkararak onun radikal pedagojik projesinden "zekaların eşitliği" ve eğitimin amacının özgürleşim olduğu yönündeki ilkelerini güncelleştirir ve özümser.

Sonraki süreçte, Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB)'nin yıkılışı ve neo-liberal küreselleşmenin yükselişini açıklamak için tarihin sonu, siyasetin dönüşü, post-siyaset ve post-demokrasi gibi kavramlardan oluşan siyasal gramere karşı çıkar. Bunun için, siyaseti ve siyasal olanı Platon'a ve Aristo'ya dönerek yeniden formüle etmek ister. John Rawls'un *Adalet Teorisi*, Jürgen Habermas'ın *Müzakereci Demokrasi* kavramlarına karşı siyasal olanın uyuşma, uzlaşma ya da konsensüs ile değil; çatışma, karşı çıkma ve uyuşmazlık ile ilgili olduğunu savlar. Böylece bir anlamda Ernesto Laclau ve özellikle Chantal Mouffe'un "agonistik siyaset" kavrayışına ve yine onların savunuculuğunu yaptığı radikal demokrasi stratejik-politik ufkuna yakınsar.

Bu çalışmanın amacı Rancière düşüncesinde eğitim ve siyaset arasındaki bağlantı noktalarını deşifre etmektir. Temel sorunsal, Rancière düşüncesinde pedagoji ile siyaset ve siyasal arasındaki özgül ilişkidir. Temel argüman, Rancière'in pedagojiyi siyasallaştırmanın ötesine geçerek; eş zamanlı olarak onu siyasetin içine ve siyaseti de pedagojinin içine yerleştirmiş olduğudur. Eğer, Rancièreci bir pedagojik-politik projeden söz edilebilirse bunun özü burada saklıdır. Bu proje, felsefi modellemeler ve analogiler yolu ile bilen/bilmeyen, hoca/öğrenci, parti/proleter, entelektüel/halk, arasında kurulan hiyerarşik ve asimetrik ilişkinin sorunsallaştırılmasını içerir. Proje, kategorilerin varsaydığı hiyerarşilerin ve eşitsizliğin dağıtılması yönünde bir çağrıdır. Nitekim, Rancière'in siyasal düşüncesine göre demokrasinin ve siyasetin (ki Rancièreci terminolojide bunlar aynı anlama gelirler) varlığı eşitlik mücadelesi ile geçerlilik kazanır. Bu minvalde, Rancière'de pedagoji basitçe mesleki-teknik bir sorunsal olarak görülmez; bizatihi toplumsal varoluşa içkin bir pratiktir. Eğitimin amacı da yine yaygın kanının aksine meslek edindirme ya da toplumsal zincir içindeki konuma öğrencileri dağıtmak değildir; eğitimin esas amacı varoluşsal özgürleşimin (*émancipation*) sağlanmasıdır. Buna ek olarak, Rancière eğitimin hâkim formunun toplumsal hiyerarşiler yarattığını, oysa esas işlevinin bunun tam tersi olması gerektiğini ileri sürer. Eğitim, daha akıllının ya da daha bilginin daha az akıllı ya da daha az bilgiliye malumat aktarım süreci olarak görülemez. Zira Rancière'in en önemli aksiyomlarından biri "akılların eşitliğidir" (*l'égalité des intelligences*). Buna göre, herkes aynı zihni kapasitelere sahiptir. Özetle, öğreten ile öğrenen arasında bir toplumsal hiyerarşinin, bir bağımlılık ilişkisinin kurulması anlamsızdır.

Çalışma dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, Rancière'in Althussercilikten kopuşunu, öznellik fikrine geri dönüşünü ve bunun felsefi-politik dayanaklarını ele almaktadır. İkinci bölüm, Rancière'in eleştirel pedagojisine dair düşüncelerini açıklamaktadır. Üçüncü bölüm,



Rancière'in siyasal olana dair görüşlerini ana hatları ile özetlemektedir. Dördüncü ve son bölüm siyasal ve pedagojik arasındaki bağlantı noktalarını tartışmaktadır.

Althusser Eleştirisi ve Öznelliğe Dönüş

Erken dönem Rancière düşüncesinin iki ilham kaynağı Maoculuk ve Althussercilik'tir. Esasında Maoculuk, o dönemde Althusser de dahil olmak üzere çok sayıda Fransız entelektüel ve öğrenci için bir çekim merkezi haline gelmiş, bu sayede dönemin strateji ve mücadele konjonktürünün biçimlenmesine önemli etkilerde bulunmuştur. Maoculuk, Çin'in özgün koşullarından hareketle Marksizm-Leninizm'den kısmen farklı kuramsal önermeler ortaya koymuştur. Burjuvazisi ve işçi sınıfı yeterince gelişmemiş bir ülke olarak Çin'de Mao, devrimin itici gücü olarak sınıfları değil, 'kitle çizgisi'ni işaret etmiş, aşamacı ekonomizme karşı da siyasal ve kültürel mücadelenin özerkliği öne çıkaran bir strateji ortaya koymuştur. Klasik Marksist şablona göre devrim için zorunlu maddi koşullara sahip olmayan Mao hareket böylece iradeciliği en aşırı boyutlarına götürebilmiştir (Meiksins Wood, 2011, s. 46). Yine bu bağlamda, Mao kısmen Sovyet deneyimi ile karşıtlık içinde; bürokrasi, parti ve entelektüellere karşı eleştiriler yönelmiş, kafa-kol emeği arasındaki ayrımı, iş bölümü mantığını ortadan kaldırmaya dönük bir çağrıda bulunmuştur. Çin Kültür Devrimi (1965-1968) sırasında Kızıl Muhafızlar'ın entelektüellere "akademi rahipleri" diye seslenerek küçümsemeleri bu yaklaşımın ürünüdür (Badiou, 2015, s. 147). Mao'nun *Küçük Kırmızı Kitap*'ı anti-entelektüalist ve halkçı eğilimlerin bu dönemde tüm dünyada taraftar kazanmasını sağlamıştır. İşte bu Maoçu bâkiye, Rancière'in sonraki çalışmalarında ve özellikle de pedagoji üzerine düşüncelerini biçimlendirmeye devam etmiştir.

Rancière'in ikinci ilham kaynağı, ünlü Fransız düşünür Louis Althusser'dir (1918-1990). Ancak onunla ilişkisi 1968 Mayıs Olayları ertesinde bir kopuş yaşamıştır. Rancière (2011a, s. 18) retrospektif olarak bakıldığında, "Althusserciliğin 68 Mayıs'ının barikatlarında can verdiğini" ilan eder. Althusserciliğin içerdiği felsefe, epistemolojik ve siyasal mülahazalar 1968 türbülansını öngörmede, açıklamada ve yönlendirmede başarısız olmuştur. Bunun nedeni de Althusser ekolünün esasında bir "düzen felsefesi" sunmasıdır (Rancière, 2011a, s. 17). Bu durum özellikle Fransız Maoist entelektüeller arasında Althusser ve Althusserciliğe yönelik bir büyü bozumuna ve önemli bir hayal kırıklığına neden olmuştur. Ancak düzgün bir 'cenaze töreni' yapılmadığı için, Althusser'in *John Lewis'e Cevap* (1973) kitabı ile Althussercilik yeniden dirilmeye başlamıştır. İşte, Rancière, *Althusser*'in Dersi kitabını tam da bu yeniden canlanmanın önünü alabilmek için yazmıştır. Rancière aslında bir 'redd-i miras' olan söz konusu kitabı bir Althusser monografisi olarak değil, onun Marksizmi üzerine bir "yorumlama" denemesi olarak sunar.

Rancière'in Althusser üzerine kitabı kendisine Maoist kuramsal öncülleri temel almaktadır. Kitapta, Althusser eleştirisinin iki temel aksının bulunduğu söylenebilir. Bunlardan birincisi Althusser'in bilim/ideoloji arasında yaptığı katı ayırmadır. Althusserci anlatıya göre Marksizm, kapitalist üretim tarzının bilimsel bir açıklamasını ortaya koymuştur. Bu nedenle de 'alélade' bir ideoloji olarak görülemez. Zira Marx'ın kendisi erken dönem çalışmalarındaki Hegelci-Feyerbahçı ideolojik yönelimden bir "epistemolojik kopuş" yaşamış ve yeni sorunsallarla birlikte bilim alanına geçmiştir. Althusserci felsefe de bu bilim alanında Lacan ve Stratuss'un yardımlarıyla "Marksizmi Yeniden Kuran Kuramsal Silah" olarak görülmüştür (Rancière, 2019). Ancak bu yaklaşım Rancière'e göre sorunludur; zira bilime sahip olan ayrıcalıklı entelektüeller ile bilimden yoksun halk kitleleri ya da öğrenciler arasında sözde bir ikilem yaratmaktadır. Burada Rancière'in (2019, s. 176) sözleriyle, "Kendiliğinden ideolojinin zavallı mağdurlarına karşı" "bilime sahip olanların" üstünlüğü arasında bir hiyerarşi kurulmaktadır (Rancière, 2019, s. 176). Oysa bilmek, özgürleşim için asla yeterli değildir. "Boyun eğme ya da reddetme cehalet ya da



bilim meselesi” değildir. Zira “Kapitalist sistemin yasalarını bilmek, kendiliğinden onu yok etmek için herhangi bir enerjiyi tetiklemedi.” (Rancière, 2019, ss. 176-177). Öyleyse, Rancière’e göre özgürleşimin yolu bilmekten değil eylemekten, bunu mümkün kılacak bir öznelleşme sürecinin yaşanmasından geçmektedir. Eylemek ve öznelleşmek de kendine güvenle mümkün olur ki bu da ancak bilen/bilmeyen ayrılığının yarattığı güvensizlik duygusunun aşılmasıyla gerçekleşebilir. Sadece kendi ‘bilgisizliğinin’ altında ezilmeyen, öznelleşebilir ve harekete geçebilir. Bu noktada tâbi olmanın nedeni cehalet değil, “güvensizlik” duygusunun bizatihi kendisidir. Özneler hem kendi hem de başkalarının zekâlarına, yaratıcılıklarına, kapasitelerine inanmadıkları için yeni bir dünyanın inşası için harekete geçmemektedirler. İşte, “Özgürleşme bu güvensizlik mantığının kırılmasıdır.” (Rancière, 2019, s. 177). Güvensizliğin ortadan kalkması ise taraflar arasındaki eşitliğin kabul edilmesiyle mümkün olabilir. Rancière’in önemli hipotezlerinden biri olan “zekâların eşitliği” burada devreye girmektedir. Zekâlar eşittir, bu nedenle söz konusu olan taraflardan birinin ya da diğersinin üstünlüğü değil; aynı düzeydeki bir zekânın kolektif olarak harekete geçirilmesidir: “Düşünce işi, ancak ortak bir entelektüel kapasitenin seferber edilmesi olarak tasavvur edilirse bir anlamı olacaktır.”(Rancière, 2019, s. 177).

Althusser, dönemin yükselen işçi mücadeleleri, sömürgecilik karşıtı mücadeleleri, anti-emperyalist mücadeleleri ve öğrenci isyanları karşısında, bunlarla etkileşime girmekten kaçınarak yüzünü Marx’a, Lenin’e ve özellikle Parti’ye dönmüştür (Rancière, 2011b). Fransız Komünist Partisi’ndeki (FKP) hümanist eğilimlere karşı kuramı özerkleştirerek Parti’yi içeriden değil dışarıdan etkilemek istemiştir. Ancak kuramın hem Parti’den hem de eylemden özerkleşmesi kuramcıyı ayrıcalıklı hale getirmekle sonuçlanmıştır. Böylece de Althusser’in felsefi-politik projesi, öğrenci ayaklanmalarının entelektüel çevrelerde “küçük-burjuva” eylemliliği olarak küçümsemesine hizmet etmiştir. Buna göre, eylemci öğrenciler, farkında olmadan burjuva ideolojisi içinde davranmaktadırlar. Bu durumun farkına ise ancak Parti’nin ve parti entelektüellerinin bilimsel-kuramsal eğitiminden geçtikten sonra varabilirler. Böylece Althusserci ortodoksi, bilim/ideoloji karşıtlığı üzerinden bilen/bilmeyen arasındaki eşitsizliği yeniden üretmektedir. Rancière burada totolojik nitelikteki bir yanılğı tespit eder: Bilmeyenler bilmedikleri için tahakküm altındadır; tahakküm altında oldukları için bilmemektedirler. Bu labirentten tek çıkış yolunu, bilen, hoca ya da entelektüel gösterebilir (Rancière, 2012, ss. viii-ix).

Böylece, Althusser ile kopuşunu gerçekleştiren Rancière bir anlamda Althusser’in en önemli muarızlarından biri olan EP. Thompson’un safına geçmiş olur. Artık birincil derdi, sınıfın öznel deneyimleri, onların günlük hayatları, düşün ve hayal dünyalarıdır. Mademki sınıfın ‘sıradan’ bir üyesi ile bir parti entelektüeli arasında siyasal olarak herhangi bir fark yoktur; o halde birincinin gündelik pratikleri ve zihinsel üretimleri de aynı ciddiyetle ele alınmalıdır. İşte Rancière bu amaçla, tıpkı EP Thompson ve Michel Foucault gibi yüzünü tarihe ve arşivlere döner. Rancière, *Proleterlerin Gecesi*’nde (*La Nuit des Proletaires*) 19. yüzyılın Fransız ayakkabıcıları, terzi-leri, demircilerinin hikayelerini anlatır. Kitap, zanaatkârların yeni bir dünyaya dair umutlarını, hayallerini, ütopyalarını konu edinir. EP Thompson’un İngiliz İşçi Sınıfının Oluşumu’nda yaptığına benzer şekilde gündelik olanın, sıradanın, deneyiminin hikayesini ‘aşağıdan tarih’ yaklaşımı ile sunar. Kitabın temel dertlerinden biri Platon’un Devlet’inden beri ileri sürülegelen, zanaatkârların düşünmek, entelektüel üretim yapabilmek için yeterli zamanları olmadığı yolundaki argümanı çürütmektir. Zira Marksist ortodoksi tarafından da paylaşılan bu görüşe göre çalışan sınıflar, ideoloji üretmek ve yayabilmek için boş zamanları olan din adamlarının, filozofların, peygamberlerin, bürokratların, aristokratların hakimiyeti altında kalmışlardır. Tam da bu nedenle, onları içine düşürüldükleri hâkim ideoloji cenderesinden kurtaracak olan bilim insanlarıdır, kuramcılardır, profesyonel devrimcilerdir. Oysa kitap söz konusu iddiadan bambaşka



bir durumu betimlemek ister. Rancière'in zanaatkârları gündüz çalışırlar; ancak geceleri ütöpik nitelikteki düşünceler üretirler, başkaları olmayı hayal ederler.

Rancière, (2018) *Filozof'un Yoksulları*'nda (*Le Philosophe et ses pauvres*) plebin, üreticinin, zanaatçının, proleterin, lümpenin, sıradan insanın ve özellikle yoksulun Platon'dan başlayarak Marx, Sartre ve Bourdieu tarafından bilgi nesnesi haline getirilmesini sorunsallaştırır. Bu isimlerin ortak noktası üretici, proleter ya da yoksulun tek bir iş yapmakla yükümlü olduğu varsayımından hareket etmeleri ve onları bilginin ve eylemin öznesi olma olanaklarından yoksun bırakmalarıdır. Platon'un düşüncesinde toplumsal iş bölümü, toplumsal roller yaratarak kişileri bu rollere dağıtmıştır. Buna göre, makbul olan "herkesin kendi yaradılışına uygun bir tek işi görmesi"dir (Platon, 2020, s. 154). *Devlet*'te üretici sadece üreticidir ve başka bir rol oynayamaz. Örneğin, zihinsel değil, sadece fiziksel üretimde bulunabilir. Buna göre, üretici ya da yoksul, sosyal uzamın bir tarafında; filozof ise başka bir tarafındadır. Marx'a göre de yoksulun (bu noktada proleterin) yapması gereken tek bir iş vardır: "devrim" (Rancière, 2018, s. 105). Rancière'e göre Marx'ta da yoksul, Platon'dakine benzer bir şekilde tek bir eylemliliğe bağlanmıştır; devrimin söz konusu olmadığı durumda o bir hiçtir. Sartre ise işçinin etkili bir militan olmasının önündeki en büyük engelin "yorgunluk" olduğunu söyler. Buna ek olarak, modern Taylorist ya da Fordist dünyada işçinin militanlık yapacak "zamanı yoktur." Bu nedenle, enerjik ve boş zaman sahibi Parti'ye kendini bağlamalıdır (Rancière, 2018, s. 169). Bourdieu ise Rancière'e göre bir "sosyolog-kral" olarak tıpkı Platon gibi eşitsizliği temel bir aksiyomatik ilke olarak alır. Böylece olunca da her yerde eşitsizliğin izlerini sürer, onları bulur ve "demistifiye" eder. Böylesi bir eşitsizlik söylemi Rancière'e göre son tahlilde eşitsizliklerin sürmesine hizmet etmektedir (Rancière, 2018).

"Cahil Hoca"nın Radikal Pedagojisi

Rancière Althusser eleştirisi ile başladığı, *Proleterlerin Gecesi* ve *Filozofun Yoksulları* ile sürdürdüğü radikal pedagoji projesi için yine arşivlerden ilginç bir örnek çıkarır. Joseph Jacotot, (1770-1840) panekastik (panécastique) ya da "evrensel öğrenim" (Enseignement universel) adını verdiği özgün bir pedagojik yöntem geliştiren bir Fransız pedagoğtur. Bu yöntemin iki temel varsayımı şunlardır: 1) "Tüm zekalar eşittir." 2) "Her şey her şeydedir". Birincisi, tüm zekâların eşitliği bir bitişten ziyade başlangıç durumunu ifade eder. Yoksa, varılan noktada zekâlar arasında farklar olması normaldir. Jacotot'a göre bunun nedeni öğrenme iradesindeki farklılıklardır. Bu nedenle, öğrenenlerin iradelerini baskılamayacak, bilakis onların baskılanmış kapasitelerinin önündeki engelleri temizleyerek onları devingenliğe sevk edecek şekilde güven duygusunun aşılması gerekir. İkincisi, Jacotot, öğrenmenin fikirleri ve bilgileri birbirine bağlayarak genişletmek ve yaymak olduğunu ileri sürer. Örneğin, sonradan geliştireceğiniz fikirler ya da edineceğiniz bilgiler her daim ilk okuduğunuz kitaba referansla olacaktır. Biraz garip görünen bu önerme esasında fikirler ve bilgilerin yoktan var olmadığını bir yumak gibi birbirleriyle eklemlenerek büyüdüğünü ileri sürmesi ve bunlar arasında bir ilişkisellik ve etkileşimsellik varsayımından ötürü dikkate değerdir (Buisson, t.y.). Jacotot'un pedagojik projesinin en önemli yönlerinden biri ise şudur: Geleneksel pedagojik anlayış eğitimin kişinin toplumsal iş bölümü içindeki yerine uygun meziyet ve becerileri ona kazandırmakla ilgili iken, Jacotot eğitimi bir "özgürleşim" (*emancipation*) yolu olarak görmüştür (Rancière, 2012, s. x).

Rancière, *Cahil Hoca: Zihinsel Özgürleşme Üzerine Beş Ders'te*² (*Le Maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*) de işte bu ilginç pedagoğun felsefi bir biyografisini sunmuştur. Kitap, 1818 yılında, bugünkü Belçika sınırları içinde kalan Leuven kentinde bulunan

² Kitabın Fransızca orijinal ismi *Le Maître ignorant* bir sözcük oyununu da bünyesinde taşır. *Maître* kelimesi efendi, hoca, üstat gibi anlamlara gelir. Dolayısıyla, kelimenin kendisi hoca-efendi paralellliğini daha baştan kurarak eşitsizliğe gönderme yapar.



üniversitede edebiyat okutmanlığı yapan Joseph Jacotot'un 'tuhaf hikayesi'ni anlatır (Ranci re, 2020, s. 9). Buna göre Fransızca konuşan Jacotot'un, Hollandaca konuşan öğrencilere ders anlatması gerekmektedir. Jacotot bu sorunu ilginç bir yöntemle açar. O sıralarda Brüksel'de François F nelon'un (1651-1715) *Telemak*'ının Fransızca ve Hollandaca olarak iki dilli bir baskısı yapılmıştır. İşte Jacotot, bu kitabı alır, tercümanı aracılığıyla öğrencilerden kitap yardımıyla Fransızca  ğrenmeye çalışmalarını ister. Belirli bir süre sonra da okudukları kitap hakkındaki d ş nelerini Fransızca kaleme almalarını bekler. Sonuç oldukça şaşırtıcıdır: Öğrenciler beklenmedik düzeyde bir performans göstermişlerdir. O halde, "her insan başkalarının yaptığı ve anladığı her şeyi anlamaya potansiyel olarak kadirdi." (aktaran Ranci re, 2020, s. 10). Bu felsefi-pedagojik deney Jacotot açısından bir zihinsel devrime neden olmuştur. Daha öncesinde, o da herkes gibi hocanın asli görevinin öğrencilere bildiklerini aktarmak ve onları kendi düzeyine çekmek olduğunu düşünmektedir. Oysa söz konusu deneyde  ğrencilerine Fransızca dili ile ilgili ne dilbilgisi ne de imla anlatmıştır; yine de öğrenciler kendi kendilerine belirli bir ifade düzeyine erişmeyi başarmışlardır.

Ranci re hoca ve talebe arasındaki en önemli bağlardan birinin "açıklama zorunluluğu" olduğunu söyler. Öğrencinin bir şeyi bilebilmesi için ona bir şeylerin açıklanması gerekir. Oysa deneyin gösterdiği şey tam da "açıklama mantığının" sanıldığı şekilde iş başında olmadığıdır. Söz konusu olan bir "anlama kapasitesizliği"dir ve bu durum bir açıklayıcı var eder. Ranci re'e göre, genel kabul görmüş ilişkiyi tersine çevirerek aıklayanın anlamayana ihtiyaı olduğunu kabul etmek gerekir. Anlama konusundaki "kapasitesizlik" aıklayanın var oluş koşuludur. Yine açıklama mantığının kendisi bir akıllar hiyerarşisi yaratır: "Birine bir şeyi açıklamak, her şeyden önce, ona kendi başına anlayamadığını göstermek demektir." (Ranci re, 2020, s. 14). O halde, açıklama edimi toplumsal varoluşu ikiliklere ayırır: bilen/bilmeyen, bilgin/cahil, akıllı/aptal vb. Zekânın ikiye bölünmesiyle, bir tarafta ampirik ve somut düzeyde kalmış, şeyleri pratik yolu ile bilebilen çocuğun ve halkın zekâsı vardır. Diğer tarafta ise şeyleri neden sonuç ilişkileri içinde, belirli bir soyutlama düzeyinde ve karmaşıklıkta kavrayabilen hocanın/entelektüelin zekâsı bulunur. Oysa, Ranci re'e göre zekâları bu şekilde bölen "pedagojik mit" anlamayanı "aptallaştırır." (Ranci re, 2020, s. 14).

Öğrencinin/anlamayanın eğitimi kendi başına, bir açıklayıcı-aracı olmadan gerçekleşebilir. Ancak burada öğrenmeyi istemeye dair bir 'bilme istenci' gerekir. Bu arzu, eyleme yoluyla deneyim haline gelecek ve bir dönüşümün sağlanmasını tetikleyecektir. Anlaşılıyor ki, Ranci re'e göre öğrenme yolunda bir irade beyanı aynı zamanda dar anlamda 'zekâların', geniş anlamda varoluşsal eşitliğin talebi anlamına gelmektedir.  ğrenme arzusu bilen/bilmeyen hiyerarşisini yıkacak eşitlikçi bir başkaldırıcıdır: "Bu eşitlik yöntemi her şeyden önce bir irade yöntemiydi." (Ranci re, 2020, s. 19).

"Cahil Hoca" bir oksimoronu ifade eder (Badiou, 2015, s. 153). Jacotot  rneğinde hoca, öğrencilerin öğrenmesini sağlayarak hocalığını yapmıştır; ancak kendi bilgi birikiminden herhangi bir aktarım yapmadığından onlara kendi zekâsını da dayatmamıştır. Daha ziyade, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlamıştır. Hocanın zekâsının devreden çıkması hiyerarşik ilişkiyi dağıtmış, öğrencinin zekâsı ile kitabın zekâsının karşı karşıya kalmasını sağlamıştır. Ranci re'e göre, bu durumda kitabın zekâsı, hoca ile  ğrenci arasında "eşitlikçi bir zihinsel bağ" işlevi görmüştür. Zira "Bir zekânın başka bir zekâya tabi olduğu yerde aptallaşma vardır." (Ranci re, 2020, s. 20). O halde, eğitim sürecinde zekâ ve irade kategorilerinin ayrı kalması gerekir. Ranci re'e göre Jacotot'un deneyinde  ğrenciler Jacotot'un iradesine; ancak kitabın zekâsına bağlanmışlardır.  zg rleşimi, ancak, eğitim sürecinde bu ikisinin ayrı kalması getirebilir. "İki ilişki arasındaki



farkın bilinip özenle korunmasına, irade başka bir iradeye itaat ederken kendisinden başka bir şeye itaat etmeyen bir zekânın gerçekleştiği edime özgürleşme denir” (Rancière, 2020, s. 20).

Bu bakımdan, yapılması gereken öğrenciyi aracısız bir şekilde kendi zekâsına yönlendirmek: “Öğrenciyi özgürleştirirsek, yani onu kendi zekâsını kullanmaya zorlarsak, hoca bilmediğini öğretebilir.” (Rancière, 2020, s. 22). Ancak başkasını kendi zekâsı ile baş başa bırakarak özgürleştirmek, her bir bireyin zihinsel kapasitesinin buna uygun olduğunu düşünmek demektir. Bu ise zaten hocanın kendi özgürleşimini tamamladığı anlamına gelebilir. Ancak kendi zekâsına güvenen, kendi özgürleşimini başarmış olan başkasının zekâsının da aynı şeyi başarabileceğini bilir. Nitekim Rancière’e (2020, s. 22) göre “Cahili özgürleştirmek için insanın kendisinin özgürleşmiş olması, yani insan zihninin gerçek gücünün bilincinde olması gerekli ve yeterlidir.” Esasında hoca, cahilin kendi kapasitesine inanmasını sağlayarak ona kendisinin bilmediği şeyi öğretebilir. Aksi takdirde, onu kendi zekâsına ve bilgi birikimine bağımlı hale getirmiş olur. Hocanın fonksiyonu, öğrenenin kendi başına bunu yapabileceğine onu inandırmaktır. Öğrenenin zihinsel gücünü keşfetmesini sağlamaktır. Kısacası, öğreticinin asıl hedefi öğretmek değil, özgürleştirmektir. Ancak özgürleştiren bir pedagoji eğitmeyi de başarabilir. Yoksa mantık tam tersi olmalıdır. Zira: “Özgürleştirmeksizin eğiten aptallaştırır. Özgürleştirenin de “Özgürleştirilenin neyi öğrenmesi lazım acaba?” gibi bir derdi olamaz, Canı ne isterse onu öğrenecektir, belki de hiçbir şey” (Rancière, 2020, s. 24). Jacotot’a göre aslolan öğrenenin öğrenebileceğinin farkında olmasıdır. Zira her eylemde, her üründe esasında aynı zekâ iş başındadır: “Evrensel zekâ”. Bunun aldığı biçimler de ancak “evrensel eğitim” ile ortaya konabilir. Jacotot’a göre “evrensel eğitim”in ana ilkesi şudur: “Bir şey öğren ve geriye kalan her şeyi şu ilke uyarınca onunla ilişkilendir: Bütün insanların zekâsı eşittir.” (Rancière, 2020, s. 25).

Rancière bir taraftan da belki de en eski eğitim yöntemi olan Sokratesçi yöntemi eleştirir. Bilindiği gibi Sokrates’in yöntemi cevaplar vermeye değil, sorular sormaya dayalıdır. Sokrates sorduğu sorular ile muhatabının bildiğini sandığı şeylerin aslında zayıf gerekçelendirildiğini ona göstermek ister. Başka bir anlamda, onu kendi bilgi ve zekâsı ile yüzleşmeye çağırır. Amaç, bildiğini sandığı şeyi aslında bilmediğini ona göstermektir. Nihayetinde, Sokrates “öğretmek için” soru sorar (Rancière, 2020, ss. 35-36). Rancière’e göre bu özgürleşime götüren bir yöntem değildir. Çünkü, sonuçta Sokrates aslında bildiği bir sonuca doğru muhatabını ustalıklı yönlendirir. Yani varılacak durak daha en başından bellidir. Sokrates sadece muhatabını farklı patikalardan oraya götürür. Bu yolculuğun nihayetinde de Sokrates işin aslını bilen olarak ortaya çıkar. “Bu nedenle Sokratesçilik aptallaştırmanın kusursuzlaştırılmış biçimidir.” (Rancière, 2020, s. 36). Oysa, hocanın bilmediğini öğretebilmesi için sadece sorular sorması gerekir. Böylesi bir durumda ise varılacak durak belli değildir. Hoca soruları ile belirli bir cevabı ‘doğurtmaz’: “Bilmediğimizi öğretmek, bilmediğimiz her şey hakkında sorular sormak demektir, o kadar.” (Rancière, 2020, s. 36).

Evrensel zekâ, bir bütünlüğü ifade eder. Her zekâ esasında bu evrensel zekânın görünümlelidir. Jacotot bu anlayışı Antik Yunanca’dan devşirdiği “bütün” ve “her bir” kelimelerinin birleşiminden oluşturduğu *panekastik* bir eğitim felsefesi olarak isimlendirir (Rancière, 2020, s. 44). “Özgürleşmiş birinin asıl kâdir olduğu şey özgürleştirici olmaktır: Bilginin anahtarını vermek değil, bir zekânın kendini başka her zekâyı ve her zekâyı da kendine eşit gördüğü zaman ne yapabileceğinin bilincini kazandırmaktır.” (Rancière, 2020, s. 45). “Halkı aptallaştıran öğrenimsizlik değil, zekâsının aşağı olduğuna duyduğu inançtır.” (Rancière, 2020, s. 45). Yine Rancière’e göre gerçek bir iletişimin ön koşulu da muhatabın söylediklerinizi anladığını varsaymanızdır. Aksi takdirde konuşmanın hiçbir anlamı olmaz. Demek ki, basit bir sohbet bile aslında “zekâların eşitliği”ni koyutlar. Bu eşitlik “anlaşılabilir” olmanın “ortaklaşmanın” koşuludur (Rancière, 2016, s. 61).



“Cahil Hoca”nın Radikal Pedagojisi

SSCB'nin ve Berlin Duvarı'nın yıkılışı, kapitalizmin ve liberalizmin nihai zaferi olarak selamlanmıştır. Özellikle Keynesçi Ulusal Refah Devleti (KURD) eleştirisinden güç alarak yükselişe geçen yeni sağ anlayış doğrultusunda siyasetin doğası yeniden tanımlanmış; siyaset teknikleştirilmiş ve işlevselleştirilmiştir. Birleşik Krallık'ta Margaret Thatcher, sonrasında da Tony Blair'in “üçüncü yolcu” ‘yeni’ İşçi Partisi, Batı Almanya'da Helmut Kohl bunu yönelimin bariz örnekleridir. ABD'de Ronald Reagan ve Bill Clinton yönetimleri de bu yeni neo-liberal akıma dahil edilebilir. Bunlara ek olarak, Fransa'da sosyalist Başkan François Mitterand'ın 1981 yılında “neo-keynesçi” vaatlerle iktidara gelip, 1982 sonrasında neo-liberalizme direksiyon kırmaması zikredilebilir (Hewlett, 2010, s. 102). Rancière'in felsefi-politik projesi, işte bu siyasal konjonktürde, yeni sağın bir varyantı olarak neo-liberalizmin siyaseti iğdiş edici, teknokratik, işlevselci ve pragmatik tavrına bir cevaptır. Zira neo-liberal dönemde iyi fikirler daima “işe yarayan fikirlerdir.” (Zizek, 2012, s. 241). Buna göre, siyaset ne vaatlerle ne ütopyalarla ne de özgürleşim ile ilgilidir; o toplumsal düzenin barışçıl bir şekilde korunmasını sağlayan pragmatik ve realist önlemler paketidir. Oysa, vaatler ve ütopyalar kafa karıştırıcıdır; siyasal toplumsallaşma yolu ile irrasyonel taleplerin gündeme getirilmesine davetiye çıkarır ve bu nedenle de bunların toplumsal düzen üzerinde bozucu etkisi vardır. Bunun yerine, siyaseti, uzlaşmayı ve uyumu esas alan, toplumsal grupların barışçıl bir şekilde yönetilmesini sağlayacak bir eylem dizisi olarak görmek gerekir. Bu şekliyle siyaset, mevcut düzenin somut işleyişinin güvencesine dönüşmüştür. Bu görüşlere karşıtlık içinde, Rancière'in çağrısını yaptığı siyaset bir anlamda Ernesto Che Guevara'nın o meşhur “Gerçekçi ol imkânsız iste” şeklindeki sloganında yankılanır. Zizek'e (2012, s. 241) göre bu sonuncu anlamda siyaset, “mümkün olanın sanatı” değil; “imkânsız olanın sanatıdır.” Siyaset, imkân matrisinin sınırlarını yeniden belirlemeye dönük bir eylemliliktir; bu anlamda da her daim şimdinin reddiyesi anlamında ‘ütöpiktir’. Aksi durumda, yani siyasetin mümkün olana indirgendiği durum eşitsizlikleri ve haksızlıkları meşrulaştırmakta, onları yeniden üretmektedir (Zizek, 2012, s. 242).

Rancière bu bağlamda Habermasçı “müzakereci demokrasi” kavrayışına, “konsensüs demokrasisi”³ anlayışına ve her tür ‘büyük anlatı’ ya da evrensellik iddiasını reddeden, siyaset-sonrasını ilan eden Lyotardçı türden bir post-yapısalcılığa karşı da felsefi-politik bir mücadele yürütür. Rancière, bir anlamda bunların siyasete yüklediği işlevin “konsensüs” fikri etrafında ortak bir zeminde buluştuğunu ileri sürmektedir. Konsensüs bir anlamda Thatcher'ın There is No Alternatif (TİNA) söyleminde karşılığını bulan türde bir uzlaşma-dayatmaya tekabül eder. Ancak Rancière'e göre siyasetin bu tanımı hatalıdır; zira ona göre siyaset harmoni ya da mutabakata dayalı bir şekilde toplumsallığın yönetimi olarak anlaşılabilir; daha ziyade siyaset, “insani eylemin uyuşmazlığa (dissensus) dayalı bir biçimdir, insan toplumlarının toplanmasını ve yönetilmesini belirleyen kaidelerin istisnasıdır.” (Rancière, 2016, s. 13). “Siyaset'in özü “uyuşmazlıktır (dissensus). Uyuşmazlık, çıkarların ya da kanların karşı karşıya gelmesi değildir. O, duyulur olanın içindeki yarığın bir tezahürüdür” (Rancière, 2010, s. 38). Siyaset, uzlaşmaların değil, “uyuşmazlıkların”, karşı karşıya gelmelerin, geçimsizliğin, ahenksizliğin, geri çevirmenin, meydan okumaların, paradoksların, taleplerin ve irade beyanlarının çarpışmasıdır. Siyaset, “şeylerin normal düzeni”nden bir “sapma” bir “anomali”dir (Rancière, 2016, s. 148). Tam da bu nedenle, Rancière, Habermas'a karşı siyasetin, akli bir uyuşmanın, anlaşmanın değil, yok sayılanların “tanınma mücadelesi”nden doğduğunu söyler (Zizek, 2012, s. 227). Buna göre siyaset, yuvarlak masa

3 Habermasçı “müzakereci demokrasi” anlayışı aktörlerin rasyonelliklerine ve iletişim kapasitelerine vurgu yapar. Buna göre, aktörler kuralları belirli bir tartışma süreci içinde herkes için iyi olanın ne olduğu konusunda uzlaşabilirler (Schmidt, 2002, s. 171). “Konsensüs demokrasisi” ya da “Oydaşmacı Demokrasi” modeli ise çoğunlukçu demokrasi kavrayışı ile karşıtlık içinde toplumun azınlıkta kalan kesimlerinin de karar-alma süreçlerine dahil edildiği bir süreci ifade eder (Lijphart, 2016, s. 53).



etrafından toplanarak ortak çıkarların müzakere yoluyla belirlenmesine indirgenemez; daha ziyade siyaset, içerilmeye değil, eşit muhatap olarak alınmaya dair bir mücadeledir.

Rancière'in bakış açısından bu mücadelenin ana eksenini siyasetin, siyasal olanın ve demokrasinin doğasına dair yerleşik fikirlerin radikal bir yeniden yorumlanması oluşturur. Yer yer Platon ve Aristoteles'e dönüşlerle, *polis* düzeni, siyaset, siyasal, eşitlik ve demokrasi kategorilerinin yeniden içeriklendirilmesi yoluyla Rancière, özellikle Ernesto Laclau ve Chantal Mouffe gibi post-Marksistlerin açtığı radikal demokrasi yolunda özgün denebilecek görüşler geliştirmiştir. Özellikle tarihin sonu, siyasetin sonu, siyaset-ötesi siyaset gibi kavramsal araçlarla yürütülen tartışmalara "siyasal olan"ın sınırlarını yeniden tarif etmeye yönelik bir felsefi-politik proje ile dahil olur. Bu anlamda, Rancière, basitçe siyasete dönüşten değil ama "siyaseti yeniden icat etmek"ten bahseder (Rancière, 2016, s. 78).

Bu projenin temel bir ayağını mevcut kavramların yeniden ele alınması oluşturur. Nitekim, Rancière, *polis* (*la police, police*), *siyaset* (*la politique, politics*) ve siyasal olan (*le politique, the political*) arasında kategorik bir ayrıma gider. Polis, Antik Yunan'da ortaya çıkmış, ancak bugün de varlığı devam eden bir 'düzen-durumu' ifade eder. Polis, "duyulur olanın" (*sensible*) konumlanmalara, matrislere, işlevlere pay edilmesi ve bunun meşrulaştırılma prosedürlerini içerir (Rancière, 1995, s. 51). Polis, içinde herhangi bir boşluk, aralık ve fazlalık olmayan bir tamlıktır. Rancière'in *polis*'i Parmenidesçi anlamda, boşluğun, hareketin, değişimin ve nihayetinde 'yokluğun yokluğu' bir düzlem olarak tasarladığı söylenebilir⁴ *Polis* düzeni, bir bölme düzenidir; kapsadıklarının bazılarını tanımlamış, onları adlandırmış, sınıflandırmış, derecelendirmiş ve kendi yerlerine koymuştur.⁵ Diğerlerini ise görmemiş, onları yok saymış, onlara bir ad vermemiş, onları kendi kör noktasında toplamıştır. *Polis*, böylece hem kendi içine hem de kendi dışına doğru "eşitliğe zarar" vermiştir (Rancière, 2016, s. 72). Siyasal olan işte bu kör noktada kalanların ışığa çıkma çabası, kendi kendini adlandırma 'küstahlığı' ve eşitliğe verilen zararın hesabının sorulmasıdır. Siyasal olan, *polis*in yaydığı eşitsizliğe karşı eşitlik iradesinin dile getirilmesidir. Dahası, bu eşitlik iradesinin en baştan varsayılması ve bu öncel mantığa göre davranılması özgürleşimdir (Rancière, 2016, s. 71). Bu özgürleşim sürecinin kendisi de siyaset olarak anlaşılabilir. Siyaset, *polis* düzenini, onun ayarlamalarını bozan ve belirli bir özne ile ilişkilendirilen, kendine has mantığı olan özgül bir eyleme kipidir (Rancière, 2016, s. 139). Siyasal olan ise "siyaset ile polis bir haksızlığın, bir zararın ele alınışında karşılaşmalarıdır." (Rancière, 2016, ss. 71-72).

Rancière'e (2018, s. 265) göre siyasetin özü uyumsuzluk, ya da yanlış uyum, uyuşmamama anlamlarına gelebilecek *mésentente* (*disagreement*) durumudur. Bu kelime basitçe taraflar arasındaki söz değişiminin hem anlamlı hem de anlamsız oluşunu ifade eder. Konuşma iki farklı kelime ya da kavram etrafında ya da iki farklı dil tarafından gerçekleşmez. Esasında, muhataplar aynı kelime ve kavramlarla konuşup bunlardan farklı şeyler anlarlar. Rancière bu noktada uyumsuzluk kavramını tarafların ikisinin de "ak" dediği; ama bu "aktan" farklı şeyler anladıkları bir durumu betimlemek için kullanır. Dahası uyumsuzluk, bilmeme, anlamama, yanlış anlama (*méconnaissance*) da değildir; zira böyle bir durum taraflar için belirli bir "cehalet" düzeyini ima eder. Benzer şekilde uyumsuzluk kelimelerin anlamlarının muğlaklığından kaynaklanan bir anlaşamamazlık (*malentendu*) da değildir (Rancière, 1995, s. 12). Uyumsuzluk, "belirli duyulur bir dünyada, o dünyayla türdeş olmayan bir verinin üretilmesidir." (Rancière, 2018, s. 265). Siyaset, duyulur dünyadan daha önce dışlanmış olanın yeniden duyulur hale gelmesini sağlayan bir frekans ayarlaması ya da bir estetizasyon hamlesidir. Bu hamle ile daha önce görünmeyen,

⁴ Parmenides'in yokluk kavramı için bkz. (Bhaskar, 2010, s. 135).

⁵ Bu noktada Platon'un Devleti'nin bir polis düzeni befitlemesi olduğu söylenebilir. Platon'un ideal devletindeki temel örgütlenme mantığının da iş bölümü ve hiyerarşik sıralama olduğu hatırlanabilir. Bkz. (Şenel, 1999, s. 146). Dahası, polis düzenine benzer şekilde kadınlar bir yana alınırsa Devlet'te de kölelere ve metoikoslardan neredeyse hiç söz edilmez (Şenel, 1999, s. 150).



görünür; duyulmayan, duyulur hale gelir (Rancière, 2018, s. 265). Siyaset, bütünü parçası olmayanların (*sans-part*) bu yöndeki iddia ve taleplerinin olduğu yerde vardır. Siyaset, parça dahi olmayanların topluluğun bütüncül kimliğini yeniden tarif etmeye dönük öznelliklerinde ortaya çıkar (Rancière, 1995, s. 169).

Bu meyanda, Rancière, siyasetin cemaatle (*communauté*), onun düzeni ile ilişkilendirilerek ele alınmasına karşı çıkar. Ne siyasetin ne de demokrasinin *arkhesi* (başlama/hükmetme mantığı) yoktur; daha ziyade her ikisi de belirli bir zamansal yarılmaya, düzensizliğe, dengesizliğe, olumsuzluğa ve “anarşiye” gönderir. Zira halk, düzenli bir form oluşturmaz; o, bölünmüşlüklerin aldığı farklı konfigürasyonlardan oluşur. Bu yönüyle de o, *polis*'in kozmosunun kıyısında bir kaosu gündeme getirir. Buna ek olarak, halk hem kendinden azı hem de fazlasıdır; demek ki, halk Rancière'e göre bir kapasite, bir potansiyeldir. Bu nedenle siyasetin yönetim (hükümet) ve cemaat arasındaki bir “özdeşleşme” olarak görülmesi bir yanılgıdır. Aynı şekilde, siyasetin belirli bir grupla, cemaatle ve kimlikle ilişkilendirilmesi de yanlıştır. Rancière'e göre bu anlamda azımlıkların kimlik taleplerinden ibaret olan bir siyaset tanımı sorunludur. Özgürleşme, eşitlik varsayımının tasdik edilmesi ise, eşit olmadıklarının altı çizilen grupların (kadın, siyahi, eşcinsel vb.) mücadelesi tikelin mücadelesi olmamalıdır. Zira Rancière burada eşitliği tek “tümel/evrensel” olarak kurar.⁶ Demek ki, eşitlik talebi evrensel yönelmelidir; çünkü eşitlik evrensel bir aksiyomdur. Ancak, eşitlik kendi başına *a priori* bir tümel olarak var olamaz; içinin eylemlilikle doldurulması gerekir. Evrenselliğin varlığı onun “ispat sürecindedir.” Pratik ve söylemsel uygulamasındadır. Kimlik politikaları ise evrenselin değil, tikelin doğrulanmasının talebidir. Eşitlik mücadelesi aynı zamanda bir “özneleşme sürecidir.” Özneleşme süreci ise adsız olanın, “hesap dışı” olanın rahatsızlığıdır. Özne, ‘arada kalmış’ olandır; özneleşme bu durumun dile getirilmesidir. Siyasal özneleşme bu arada kalmışların uğradıkları haksızlığı telaffuz etmeleridir; varlığı muallak olanın potansiyel geleceğine dönük devinimdir (Rancière, 2016, ss. 75-76).

Rancière'e göre halk, çoğunluk, yoksul sınıflar vb. değildir; demokrasi ve siyasetin öznesi olarak halk, *poliste* “sayılmayan”, “hesaba katılmayanlar”dır, “fazlalıktır” (Rancière, 2016, s. 145). Rancière burada açıkça *poliste* demokratik yönetime katılmayanları (köleler, kadınlar, *metoikoslar*) demokrasinin gerçek öznesi haline getirir. Bunlar *polis* tarafından kapsanırlar; ama içerilmezler. Bu anlamda da hem *polis*in parçasıdırlar hem de değildirler. Siyaset, işte “parça olmayan parçaların” (*sans-part*), sayılmayanların, adsızların, ötekilerin ya da diğerlerinin eylemliliğidir. Yok sayılanlar, kendilerini bütün toplumun ve evrenselliğin temsilcisi olarak sunduklarında siyasallaşırlar. Siyaset, “parça dahi olmayanın” bütün olduğunu iddia etmeye cüret etmesidir (Zizek, 2012, s. 226). Zizek, *Tiers État*'nın kendini ulus olarak ortaya koymasının bu tür bir siyasal eylemliliğe örnek gösterilebileceğini söyler. Her demokratikleşme talebi bir (yeniden) siyasallaşmadır; her siyasallaşma demokrasi talebidir. Bu bakımdan, siyaset, ‘tikel ve evrensel olamamış’ olanın evrensel olma yönünde ortaya koyduğu irade beyanıdır. Oysa, “kimlik siyaseti” bir evrensellik değil; tikellik peşinde koşmaktadır. Bu durum evrensel kategorisinin “tarihin sonu”, neo-liberalizm ya da TİNA ile doldurulmasına neden olur. Evrensellik iddiası burada *polise* terkedilmiştir. Demek ki, Rancière'e göre ‘isimsizler’ evrensel bir isim talep etmelidirler; yoksa kimlik mücadelelerinin öngördüğü gibi tikel bir tanesini değil.

Rancière'in (2018, s. 263) siyasal düşüncesinde demokrasi ne toplumun farklı çıkarlar etrafındaki diyalogu ne de herkesin uymak zorunda olduğu bir kolektif yasadır. Demokrasi bir rejim biçimi, kurumlar bütünü, parlamenter sistem ya da hukuk devleti de değildir. Demokrasi bir siyaset tarzı, bir “siyasal özneleşme biçimi”dir. Demokrasi, *polis* düzenindeki şeylerin

⁶ Rancière'in bu noktada evrensel anlatıları ve tümelleri reddeden post-yapısalcılıktan ayrıldığı söylenebilir. Zira onun gözünde eşitlik pekâlâ tümel/evrensel bir aksiyom olarak koyutlanabilir.



sürekliliğinin “kesintiye uğratılışı”dır (Ranci re, 1995, s. 139). Demokrasi, “siyaset kurumu”nun kendisidir. Bedenleri işlevlerine dağıtan sistemi sabote eden olumsuzluktr. Eşitlik mantığını, *polis* düzeninin karşısına koyan her siyasal eylemlilik bu anlamda demokratiktir (Ranci re, 1995, s. 142). Demokrasi, iktidarı kullanma hakkı olmayanlar tarafından “siyasal olanın sembolik kuruluşudur.” O, sayılmayanların, hesaba katılmayanların “paradoksal iktidarıdır” (Ranci re ve Panagia, 2000, s. 124).

Eğitim Siyasetin ve Siyaset de Eğitimin İcinde

Böylece, Ranci re’in felsefi-siyasal projesinin radikal-pedagojik bir özü olduğu söylenebilir. Hatta, Ranci re’in Maoizmden ilham alarak yaptđđ Althusser eleştirisi’nin daha sonra geliştirdiği kavramsal açılımlara mührünü vurduğu da söylenebilir. Pedagojinin kendisi aslında ab *initio* siyaset felsefesi kanonunun kalbinde yer alır. Örneğin, Badiou’ya (2015, s. 154) göre bilme ve iktidar arasındaki ilişki esas itibariyle Platoncu bir sorunsala tekabül eder. Bilindiği gibi, Platon (2020) ideal *Devlet*’inde  cl  bir sınıfsal yapı kurmuştur: Üreticiler, koruyucular ve yöneticiler. Temel argümanlardan biri koruyucuların ve yöneticilerin farklı zihinsel ve fiziksel pratikler içine girmesini sağlayan şeyin üreticilerin üretim işi ile ilgilenererek diğerlerine boş zaman kazandırabilmesidir. Üreticiler, ürettikleri ve sadece tek bir işle ilgilendikleri içindir ki, koruyucular ve elbette filozof-krallar eğitim alabilirler ve birden çok işi gerçekleştirebilirler. Bu noktada, *Skhol  (σχολή)* boş zaman düşüncesi ile eğitim ve zihinsel gelişim arasında doğrudan bir ilişki kurulur. *Devlet*’te, formlar düşüncesi bağlamında iyi ideasına ulaşmak için etin bir felsefe eğitiminden geçmesi gereken bir yönetici zümresi söz konusu olmuştur (Şenel, 2006, s. 722). Nitekim, Platon’un demokrasi eleştirisinin temel unsurlarından biri budur. Tüm zamanını üretim için harcayan kişi, yönetmek için gerekli erdemleri ve uzmanlığı geliştiremez. Demokrasi tam da bu nedenle niteliksiz yđđınların yönetimine dönüşür. Bu temeldeki bir demokrasi eleştirisi daha sonra genel geçer bir kabul haline gelir. “Demokrasiyi eleştirenlerin ortaya attđđı soru şudur: Yaşamak için çalışmak zorunda olanların derin siyasi düşüncelere dalmaya zamanı var mıdır?” (Meiksins Wood, 2020, s. 52) Ranci re’in temel eleştirilerini yönelttiği kabullerden biri de budur. Zira Platon’un filozof-kralları “aristokratik, eşitsizlikçi bir felsefe sistemi” geliştirmiştir (Şenel, 1999, s. 134). Dahası, Platon neden birilerinin tek bir işte çalışmak zorunda olduğunu, diğerlerinin hangi kriterlere göre düşünebilme ve ‘ok iş’ yapabilme ayrıcalığına sahip olduğunu bir “metaller mitosunu” ya da “yalan”ı ile açıklar. Platon’un (2020, s. 111) *Devlet*’inde, 3. kitapta Sokrates Tanrının “ nder” olarak yarattıklarının mayasına altın, yardımcı olanlara gümüş, ifti ve işilerinkine ise demir ve tunç katmıştır” demektedir. Böylece, *polis* içindeki pay edilmiş konular ‘ilahi’ bir şekilde doğallaştırılmaktadır.

Platon’un sunduğu tabloya karşıt olmak üzere, Ranci re  rneğin *Proleterlerin Gecesi*’nde sıradan zanaatçının entelektüel üretimde bulunabileceğinin, çok yönlü bir şekilde kendini geliştirebileceğinin  neklerini sunmak istemiştir. Kitabın gerisindeki temel soru şudur: “İşi düşünmek olmayanlar nasıl kendilerini düşünmeye yetkili kılabilir ve düşünce özneleri olarak kurabilirler?”(Ranci re, 2018, s. 14). Kitap, mikrofonu zanaatk rlara bırakır ve onların kendi ütopik-sosyalist dünyalarında nasıl da kendilerine biçilen değerleri reddederek eşitlik mücadelesinde bulduklarını göstermeye çalışır (Ranci re, 2018, s. 257). Kitap, Saint-simoncular’ın, İkaruşuların 1830 ve 1840lı yıllardaki gelecek tahayyüllerini gün işığına çıkararak onların entelektüel rüştünü ispata çalışır. Marksist tarih yazımının hâkim söylemine karşılık bu zanaatçılar ‘emeğin en yüce değer’ olduğu iddiasını yanlışlayarak kol emeğinin bir “eziyet” olduğunu düşünmüşlerdir (Tanke, 2011, s. 24). Ranci re, (2018) *Filozof ve Yoksulları*’nda zanaatkârların ama özellikle yoksulların filozoflar ve sosyologlar tarafından nasıl nesneleştirildiğini göstermek



ister. İster Platon, Marx, Sartre isterse de Bourdieu yoksullar adına konuşarak onları sessizliğe mahkûm etmede ortaklaşırlar. Rancière böylece, yoksulların ‘yanlış temsili’ni ve hatta temsil nosyonunun kendisini sorunsallaştırmış olur.

Rancière’in pedagojik-politik projesinin hoca-öğrenci, entelektüel-halk, parti-sınıf gibi ikilikler arasında kurulan çapraz felsefi analogiler olarak görmek mümkündür. Rancière, bu ikilikler arasında kurulan hiyerarşik ilişkiyi, ilerleyen dönemde *polis*-siyaset arasında farklı bir biçimde kurmuş, bu ikiliği de siyasal olan kavramı ile aşmaya çalışmıştır. Althusser eleştirisiyle başlayan bu serüven, siyasal, bilen-bilmeyen arasında kurulan hiyerarşiyi dağıtma uğraşı, eşitliği kurma çabası olarak yeniden icat eder. Kısacası, eğitimin kendisi bir siyasal modelleme olarak düşünülür. Eğitim, muhataplar arasında dikey değil yatay bir ilişki olarak düşünülür. Topografik bir anlayışla, eğitmen daha derinlerdeki gerçekleri öğrenciye açıklıyor değildir; daha ziyade eğitmen onu kendi bulunduğu düzlemde, bazen kendisinin hiç gitmediği coğrafyalara sürüklemektedir. Eğitmen, paradoksal bir şekilde ancak kendisinin cahil olduğunu kabul ederse öğrencisini eğitebilir. Burada Sokratesçi anlamda “bildiğim bir şey var; o da hiçbir şey bilmediğim” şeklindeki bir ‘sahte tevazu’ söz konusu değildir. Buradaki cehalet, hocanın üstün bilgi ve zekası ile öğrenciyi kendine bağlamaması anlamındadır. Aksi durumda, hoca öğrencinin vasisi haline gelecek ve öğrenci özerklik imkânını yitirerek hocaya bağlanacaktır. Böylesi bir durum da hiyerarşi ve eşitsizlik yaratacaktır. Oysa, Jacotot’un pedagojisi başka bir yerden başlamayı önerir: Eşitliğin kendisinden. Burada eşitlik, “pasif” bir şekilde verili kabul edilmez; o her tür eyleme rehber eden temel ilkedir. Bu haliyle de “aktif” bir şekilde talep edilmesi gerekir (May, 2008). Aslında bu akıl yürütme aynı şekilde parti/proleter, entelektüel/halk arasındaki ilişkileri açıklamak için de çalıştırılabilir. Rancière’in eleştirdiği yaygın kaniya göre ancak üstün bir zekâ ve bilgi birikimiyle aydınlanmış olan parti ve parti entelektüelleri, profesyonel devrimciler işçi sınıfını ve halkı eğitebilir, *doxa* perdesinin arkasındaki gerçekleri onlara gösterebilir. İşçi sınıfı ve/veya halk emek süreci içinde yeterli boş zamana sahip olamadıkları için kendilerini uyandıracak kitapları okuyamayacak, bunlar üzerine düşünemeyecektir. Parti ve entelektüeller bunu onlar adına yapacaktır.

Rancière’in sunduğu alternatif pedagojik-siyasal felsefeye göre ise zekâlar ve öznellikler eşittir. Öğrenci, halk, zanaatçı ya da proleter hiçbir vasiye ihtiyaç duymadan kendi adına düşünebilir; *polis*in toplumsal iş bölümü aracılığı ile yarattığı statüko rejimini sarsabilir. Eşit bir taraf olarak hareket ederek eşitliği tasdik edebilir. İşte bu anlarda, *demos*, siyasal özne haline gelir ve özgürleşimi duyumsayabilir. Siyasetin ve siyasal olanın ontolojisi devingendir: Hayır demek, kafa tutmak, meydan okumak, reddetmek. Yok sayılan, eşitsizliği yok saydıkça görünür ve duyulur hale gelerek varlık kazanır. Demokrasi işte bu varlık sekanslarının eklemleme zincirini ifade eder. O, söyleme ve eyleme iradesinin gerçekleşmesidir. Ezcümlle, eşitliksizlik düzeni ile zıtlasma siyasal ve demokratik bir eylemlilik olarak özgürleşimci eşitliğe geçerlilik kazandırır.

Sonuç

Jacques Rancière’in siyasal düşüncesini şekillendiren iki ana entelektüel ve siyasal bağlamdan söz edilebilir. Bunlardan birincisi, 1960’ların ama özellikle 1968 Mayıs’ının şekillendirdiği siyasal-kuramsal konjonktürdür. İkincisi ise 1980’lerin sonu itibarıyla reel sosyalizmin çöküşü, Keynesçiliğin geri çekilmesi ve neo-liberal küreselleşmenin yükselişidir. Rancière, birinci döneme Althussercilik ve Marksist ortodoksi eleştirisiyle, ikincisine ise neo-liberalizm, post-yapısalcılık, tarihin sonu, post-siyaset, post-demokrasi, liberal demokrasi tartışmalarına müdahale ederek dahil olmuştur. Rancière düşüncesinin başlangıçtaki iki ana ilham kaynağı Maoculuk ve Althusserciliktir. Maoculuk, Kültür Devrimi, kitle çizgisi savunuculuğu (yani halkçılığı ya da *de-*



mosçuluğu) ve anti-entelektüalizmi ile Fransız sol akımlarını etkilemiştir. Althusser de kısmen Maoculuk ile uyumlu kısmen de onunla karşıtlık içinde Marksizmi diğer ideolojiler karşısında bir bilim olarak nitelemiş, kendi felsefesini de Marksizm'e bağlı bilimsel kuramlar olarak sunmuştur. Böylece, bilim/ideoloji, hoca/öğrenci entelektüel/halk ve kuramcı/pratisyen arasında ikilikler kurmuştur. Bu ikilikler 1968 Mayıs'ı sonrası şiddetli bir şekilde eleştirilecektir.

İşte Rancière, Althusser'in bir tilmizi olarak 1968 Mayıs'ında Althusserciliğin kuramsal, siyasi ve pratik olarak iflas ettiğine ikna olmuştur. Rancière'e göre Althussercilik her şeyden önce bilime hâkim ayrıcalıklı bir grup olarak kuramcıyı ve Parti'yi işaret etmiştir. Böyle olunca da halk, işçi sınıfı ve öğrenciler, hakikatin tekelinden dışlanmışlardır. Bu sonuncular, tüm kapitalist toplumsal formasyonu yatay kesen devletin ideolojik aygıtlarının etkisi altındadırlar. Onları bu yanlıgılar dünyasından çekip çıkarabilecek olan ise hoca-kuramcı-Parti'den başkası değildir. Rancière'e göre böylesi bir anlayış, toplumsal hiyerarşiler ve eşitsizlikler yaratarak *demos-proleter-öğrencinin* özneleşme ve özerkleşme olasılığını elinden almıştır. Althusser'in felsefesi bu anlamda 1968 Mayıs'ında isyan edenleri küçük burjuva ideolojisi içinde ne yaptığını bilmeyen 'cahiller' olarak kodlanmasına hizmet etmiş ve bu sayede de düzene yönelecek olası bir tehdidi etkisizleştirmiştir. Rancière'e göre işte bu anlamda Althussercilik bir "düzen felsefesi"dir.

Althusser sonrası dönemde Rancière, bilimsel sosyalizmin hakimiyetinden önceki devrede proleter öznelliğinin nasıl sunulduğuna bakmak için tarihe ve arşivlere döner. Başlangıçtaki arzusu, arşivlerde, bilimden, tahakkümden, partiden ve entelektüellerden uzak bir şekilde işçi sınıfının, ya da zanaatkârların özerk ve özgür bir şekilde kendi otantik kimliklerini nasıl inşa ettiklerini gözler önüne sermektir. Ancak çok geçmeden, 19. yüzyıl zanaatkârlarının kendilerini herhangi bir işçi sınıfı kimliği içinde tanımlamadıklarını, böyle bir kimliği reddetmeye çalıştıklarını görür. Başka bir deyişle, zanaatkârlar, toplumsal iş bölümü çerçevesinde kendilerine çizilen rolü reddetmiş, farklı toplumsal sınıflara, özellikle burjuvaziye özenmiş, oldukları şeyi reddedip başka bir şey olmak istemişlerdir. Bu arzularını da Marx ve Engels'in "ütopik sosyalizm" adını vererek eleştirdikleri bir çerçeve içinden yapmışlardır. Üstelik, bu istekler işçi sınıfı ya da zanaat zümresi gibi kolektif kimlikler içinden dile getirilmez; bariz bir şekilde bireyseldirler. Demek ki, öznellik kişiye atfedilen kimlik ya da rolün onaylanmasından ziyade bunun reddedilmesiyle, başka bir şey olma iradesi ile ilgilidir. Rancière bu durumu varlığın açıklığı olarak selamlar. Ancak, felsefe tarihine ya da sosyolojiye baktığında bambaşka bir manzara ile karşılaşır. Platon'un *Devlet*'inden itibaren Marx, Sartre ve Bourdieu gibi isimler üreticiyi, zanaatçıyı, sıradan insanı hep 'kendi yerinde' tutmuşlar, onu hep tek bir işe bağlamışlar, zamanı ve dolayısıyla da entelektüel gelişimi olmayan, bağımlı bir kişi olarak resmetmişlerdir.

Rancière felsefi-politik cendereden çıkış imkânını yine arşivlerden bulmuş, eksantrik figür Joseph Jacotot'un radikal pedagojisini bir çıkar yol olarak örnek göstermiştir. Buna göre, eğitimin amacı meslek edindirme değil; özgürleşimin sağlanmasıdır. Bu da ancak öğrencinin kendi zekâsına bağlı olarak özerkleşmesi ve özneleşmesi ile sağlanabilir. Böyle bir yaklaşımın en temel aksiyomatik ilkesi zekâların eşitliğidir. Eğer hoca ve öğrencinin zekâsı eşitse, hocanın öğrencisine eşit bir muhatap olarak davranması gerekir. Ancak bu başlangıç ilkesine göre davrandığında hoca kendi zekâ ve iradesini öğrenciye açıklayıcı bir tahakküm içinde dayatmamış olur. Böylece, Rancière'e göre bilen/bilmeyen arasındaki o kadim hiyerarşinin ortaya çıkması engellenir. Öğrenci, hoca ile eşit olan kapasitesini kullanarak aslında kendini eğitmelidir. Böyle yapınca da paradoksal olarak hoca bilmediğini öğretebilir. Zira hocanın rolü kendinden aşağı olana anlayamadığını açıklamak ya da bilmediğini aktarmak değil, aynı seviyede bulunduğunu kendi zekâsına yönlendirmek, bunun için gerekli özgüveni ona bir dengi olarak davranarak vermektir. Ancak kendi zekâsına güvenen özerkleşebilir, özneleşebilir ve özgürleşebilir.



İşte Rancière'in bu pedagojik eleştirisi onun siyasal eleştirisinde yankılanır. Zira ortaya koyduğu radikal pedagojik görüşlerin epistemolojik-politik sonuçları vardır. Nasıl ki Jacotot, herşeyin her şeyde olduğunu söylüyordu; Rancière için de eğitim siyasetin siyaset de eğitimin içindedir. Rancière'in siyasal düşüncesinin evriminde eğitim kategorisi bir leitmotif görevi görmüştür. Aynı şekilde, nasıl ki Jacotot için zekâların eşitliği bir ön varsayım ilkesidir; Rancière için de öznelliklerin eşitliği ona göre hareket edilmesi gereken en temel ilkedir. Toplum sözleşmecilerine anıştırmayla, Rancière'e göre 'doğa durumu'nun bir 'eşitlik durumu' olduğu söylenebilir: Önce eşitlik vardı. *Polis* düzeni bir nizam-ı âlem olarak var oluşuyla daha en başta eşitliği kadük hale getirir. *Polis*, daha en başından kadınları, köleleri ve *metoikos*ları kapsayarak dışlamıştır. Onları muhatap almamış, yok saymıştır. Oysa, Rancière'e göre tıpkı Jacotot'un yönteminde öğrenenlere eşit zekâları olduğu ön varsayılarak muamele ediliyorsa, farklı toplumsal kesimlerin de eşit oldukları varsayılarak onlara o şekilde muamele edilmelidir. Ne ki, *polis*, eşitsizlik düzeninin arketipik formu olarak günümüzde de varlığını sürdürmektedir. Konsensüsçü ve neo-liberal yaklaşımlar bir anlamda siyasetten polis düzeninin normalleştirilmesini ve içselleştirmesini anlarken Rancière, siyasetin tam da bu duruma bilinçli bir karşı çıkış olduğunu ileri sürer. *Polis* düzeni içinde yok sayılanlar, kendisinden sarf-ı nazar edilenler, 'geriye kalanlar', sözü dinlenmeyenler bu duruma itiraz ettiklerinde, diğerleri ile 'eşitmiş gibi' davrandıklarında siyasetin zemini oluşur. Bu bağlamda, Rancière siyasal olan kategorisini yeniden tanımlayarak onu *polis* düzeni ve siyasetin bir haksızlığın dile getirilmesinde karşı karşıya gelişleri, bir çatışma hali olduğunu ileri sürer. Bu bakımdan hayır demek, aracısız ve temsilcisiz bir şekilde kendi sözünü söylemek ve eşitliği yeniden talep etmek siyasal özneleşmeyi sağlar.

Böylece, Rancière'in çıkış noktası olarak zekâların eşitliği ilkesi özneliğin eşitliğine dönüşür. Yine, onun radikal pedagojisi, bu noktada onun radikal siyaset kuramı ile bağlanır. Rancière'in bir anlamda 1968 Mayıs'ının felsefi modellemesine dayalı olarak geliştirdiği siyasal düşünce sistemi içindeki bilgi-hakikati ipotek altına alan hoca imgesi, siyasal rezonansını siyasetçide, profesyonel devrimcide, avangart Parti'de bulmaktadır. Öğrencinin zekâsının eşitliği ve özerkliği, uzman ya da profesyonel olmayan *demos*'un siyasal otonomisine ve kendiliğinden eylemciliğine gönderir. Bu anlamda, Rancière'in siyasal aktivizmi, yer yer popülist tonlarda sıradan insanın siyasal becerilerine duyulan güveni temel alır. Rancière düşüncesinin içsel mantığı uyarınca radikal eşitlikçi pedagojik projesi hem onun felsefi-politik projesinin nüvesini bünyesinde taşır; hem de pedagoji onun siyasal olanı kavrayışına içkindir. Bu bakımdan, Rancière'in 'dersi' bizi pedagoji ve siyaset arasındaki ilişkiyi eşitlik ve özgürleşim sorunsalları bağlamında yeniden düşünmeye çağırılmaktadır.

Kaynaklar

Badiou, A. (2015). Jacques Rancière: Fırtınadan sonra bilme ve iktidar. (P. B. Yalım, Çev.), *Fransız felsefesinin macerası: 1960'lardan günümüze içinde* (ss. 145-170). İstanbul: Metis.

Bhaskar, R. (2010). *Plato ETC: The problems of philosophy and their resolution*. London: Routledge.

Buisson, F. (t.y.). Jacotot. *Inrp.fr*. 17 Ocak 2021 tarihinde <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2949> adresinden erişildi.

Hewlett, N. (2010). *Badiou, Balibar, Rancière: Re-thinking emancipation*. New York: Continuum.

Lijphart, A. (2016). *Demokrasi modelleri: Otuz altı ülkede yönetim biçimleri ve performansları*. (G. Ayas ve U. U. Bulsun, Çev.) (2. bs.). İstanbul: İthaki.



- May, T. (2008). *The political thought of Jacques Rancière: Creating equality*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Meiksins Wood, E. (2011). *Sınıftan kaçış: Yeni hakiki sosyalizm* (Ş. Alpagut, Çev.) (2. bs.). İstanbul: Yordam.
- Meiksins Wood, E. (2020). *Yurttaşlardan lordlara: Eskiçağdan ortaçağa batı siyasi düşüncesinin toplumsal tarihi* (O. Köymen, Çev.) (4. bs.). İstanbul: Yordam.
- Platon. (2020). *Devlet*. (S. Eyüboğlu ve M. A. Cimcoz, Çev.) (42. bs.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Rancière, J. (1995). *La mésentente*. Paris: Galilée.
- Rancière, J. (2010). *Dissensus: On politics and aesthetics* (S. Corcoran, Çev.). New York: continuum.
- Rancière, J. (2011a). *La leçon d'Althusser*. Paris: La fabrique éditions.
- Rancière, J. (2011b). Foreword to the English edition (E. Battista, Çev.), *Althusser's lesson* içinde (ss. xiii-xviii). London: Continuum.
- Rancière, J. (2012). Preface to the New English Edition (J. Drury, Çev.), *Proletarian nights: The worker's dream in nineteenth-century France* içinde (ss. vii-xii). London: Verso.
- Rancière, J. (2016). *Siyasal'ın kıyısında* (A. U. Kılıç, Çev.) (2. bs.). İstanbul: Metis.
- Rancière, J. (2018). *Filozof ve yoksullar* (A. U. Kılıç, Çev.) (3. bs.). İstanbul: Metis.
- Rancière, J. (2019). Marksizmi yeniden kuran kuramsal silah (A. Meral, Çev.), A. W. Lasowski (Ed.), *Althusser ve biz* içinde (ss. 172-177). İstanbul: İletişim.
- Rancière, J. (2020). *Cahil hoca: Zihinsel özgürleşme üstüne beş ders* (S. Kılıç, Çev.) (6. bs.). İstanbul: Metis.
- Rancière, J. ve Panagia, D. (2000). Dissenting words: A conversation with Jacques Rancière. *Diacritics*, 30(2), 113-126.
- Schmidt, M. G. (2002). *Demokrasi kuramlarına giriş* (M. E. Köktaş, Çev.) (2. bs.). Ankara: Vadi Yayınları.
- Şenel, A. (1999). *Siyasal düşünceler tarihi* (8. bs.). Ankara: Bilim ve Sanat.
- Şenel, A. (2006). *Kemirgenlerden sömürgele: İnsanlık tarihi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Tanke, J. J. (2011). *Jacques Rancière: An introduction*. London: continuum.
- Zizek, S. (2012). *Gıdıklanan özne: Politik ontolojinin yok merkezi* (Ş. Can, Çev.) (3. bs.). Ankara: Epos.

Özgün Makale

Kişiselleştirilmiş Fransızca Öğretiminin Öğrencilerin Derse İlgisine ve Başarısına Etkisi*

The Effects Of Personalized French Instruction on Learners' Interest and Achievement of Course

Yeşim GÜRKALE¹
Perihan YALÇIN²
Sami ACAR³
Özlem ÇAKIR⁴

Öz

Bu araştırmanın amacı, kişiselleştirilmiş Fransızca öğretiminin 9. sınıf öğrencilerinin başarısına ve derse ilgisine etkisini belirlemektir. Ankara Ayrancı Aysel Yücutürk Anadolu Lisesi'nde 70 öğrenciyle beş hafta süren araştırmada katılımcıların demografik bilgileri, "Ders başarısı" ve "Derse ilgi" ölçekleri ile edinilmiş, veriler SPSS ile analiz edilerek çözümlenmiştir. Araştırma bulguları ışığında; çalışmaya katılan öğrencilerin öğretim öncesi ders başarı düzeylerinin düşük olduğu, gruplar arası ders başarı düzeyleri farklılığının önemli olmadığı, öğretim sonrası ders başarı düzeylerinin orta düzeyde olduğu, gruplar arası ders başarı düzeyleri farklılığının önemli olmadığı, öğretim sonrası ders başarı düzeylerinin cinsiyete göre önemli bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada yapılan kişiselleştirilmiş öğretimin başarı üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını söyleyebiliriz. Buna karşın öğrencilerin öğretim sonrası derse ilgi düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin derse ilgi düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Zira kişiselleştirilmiş Fransızca öğretimi alan öğrencilerin motivasyonlarında artış gözlemlenirken ilgilerinde de belirgin bir yükselme kaydedilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fransızca öğretimi, kişiselleştirilmiş öğretim, kişiselleştirilmiş Fransızca öğretimi, kişiselleştirme.

* Makale başvuru tarihi: 23.02.2021. Makale kabul tarihi: 24.04.2021.

¹ Gazi Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi Yeşim GÜRKALE, "ygurkale@gmail.com" ORCID: 0000-0001-9102-9543

² Gazi Üniversitesi Prof. Dr. Perihan YALÇIN, "perihan@gazi.edu.tr" ORCID: 0000-0003-3831-7508

³ Gazi Üniversitesi Dr. Öğretim Üyesi Sami ACAR, samiacar@gazi.edu.tr" ORCID: 0000-0002-3030-3673

⁴ Ankara Üniversitesi Doç. Dr. Özlem ÇAKIR, "ocakir@ankara.edu.tr" ORCID: 0000-0002-7306-5820

Bu makale yüksek lisans tezinden üretilmiştir.



Abstract

The aim of this study is to determine the effect of personalized French teaching on the success and interest of 9th grade students. The demographic information of the participants in the study, which lasted for five weeks with 70 students in Ankara Ayrancı Aysel Yüçetürk Anatolian High School, was obtained by "Course success" and "Interest in the course" scales, and the data were analyzed and analyzed by SPSS. In the light of research findings, it was concluded that the students participating in the study had low pre-teaching lesson success levels, the difference in lesson success levels between groups was not important, post-teaching lesson success levels were moderate, the difference in lesson success levels between groups was not important, and post-teaching lesson success levels did not differ significantly by gender has been reached. It is possible to say that personalized instruction in this study did not make a significant difference on success. On the other hand, it was determined that the students' level of interest in the lesson after the instruction was high and there was a significant difference in favor of the experimental group in the interest levels of the experimental and control group students. It has been determined that while the motivation of the students taking personalized French instruction increased, their interest also increased significantly.

Keywords: Teaching French, personalized teaching, personalized french teaching, personalization.

Giriş

İnsan yapı itibarıyla sosyal bir varlıktır ve kendini ifade etmek, diğer insanları anlamak, iletişim ve yakınlık kurmak, gelişmek ihtiyacındadır. Düşünmeye kaynaklık etme işlevine sahip olan dil, insanı diğer canlılardan ayıran en temel özelliklerdendir ve o kültürün düşünüş biçimini, dünyayı algılayışını belirleyen belki de en önemli etken ve toplum içi ve toplumlar arası ilişkilerin önkoşuludur (Metzger, 2020, s. 196). Dil konusuyla bugüne kadar pek çok araştırmacı, dil bilimci, toplum bilimci ilgilenmiş, söz konusu alanda birçok çalışma yapmıştır. Demirel (2004, s. 2) dili, seslerin oluşturduğu, iletişim aracı olarak kullanılması nedeniyle toplumsal bir görevi olan, kişilerin duygularını, düşüncelerini ortaya koydukları düşünme aracı olarak kabul edilen bir sistem olarak niteler. Günay (2004, s. 11) dili, toplumda kullanılan, vazgeçilmez iletişim öğelerinin temelini oluşturan ve konuşulduğu toplumca kabul edilmiş bir kurallar bütünü olarak tarif eder. Beden dilinin, aynı duygu ya da düşünceyi birçok şekil veya renkle rahatlıkla anlatabileceği halde, konuşulan her dilin birçok kelimesi olduğu için hiçbirinin dil kadar geniş olanaklar sunmayacağını belirtir. Toklu (2003, s. 9) ise dili, o dili konuşan toplumun kültürünü yansıtan bir ayna olduğunu, o kültürün düşünüş biçimini, dünyayı belirleyen belki de en önemli etken, toplum içi ve toplumlar arası ilişkilerin önkoşulu olarak tanımlar. Her toplumun kendine ait dili ve kültürü vardır. Dilini iyi bilen ve koruyan toplumlar, kültürel kimliğinin aktarımları sağlam olacağından varlığını geleceğe taşıyabilecektir.

İletişimde kullanılan dil unsuru; insanın kendini ifade etmesinin yanında düşünce ve bilgi aktarımıyla da eğitim ve öğretimin temel yapı taşı oluşturur. Eğitim, toplumların ilerlemesini, gelişimini sağlayan en önemli etkenlerdendir ve bu, dil olmadan mümkün olmaz. Başarılı iletişim için ana dili doğru kullanmak, dili doğru kullanmak için de ana dili kurallarıyla birlikte iyi öğrenmek gerekir.

Ana dili öğretim aşamaları planlanırken hedef; okuduğunu tam ve yazarın iletmek istediği mesajı yitime uğratmadan anlayabilecek şekilde, duygu, düşünce ve görüşlerini belirli bir amaç doğrultusunda yazıya dökebilecek şekilde olmalıdır. Farklı konulardaki konuşmaları dinleyip,



bilgi yitimine yol açmadan eksiksizce, doğru bir biçimde algılayabilecek yetkinlikle, duygu, düşünce ve izlenimlerini güzel, doğru, etkili bir biçimde söze dönüştürmeye odaklı amaçlanmalı ve öğretim aşamaları bu bütünsellik içinde kurgulanarak planlanmalıdır (Özdemir, 1983, s. 379).

Ana dilini iyi öğrenen öğrencilerin diğer derslerinde ve özellikle de yabancı dil öğretiminde daha başarılı olmalarının mümkün olabileceği, bununla birlikte ana dilini iyi öğrenen kişilerin kendilerini daha etkili ifade edip, toplumu daha iyi anlayabilecekleri çok açıktır. Birey dünyayı bilinci ile algılar, dili ile yansıtır ve algılama gücü anlama, yansıtma gücü ise anlatma becerileri ölçüsünde geliştiğinden bireyin anlama ve yansıtma gücü, dil becerileri kapasitesiyle sınırlı olacaktır (Mete, 2014, s. 114).

İnsanoğlu, yüzyıllardan beri ticari, diplomatik, ekonomik, askeri veya toplumsal sebeplerden dolayı diğer milletlerle iletişim kurmak durumunda kalmış, bundan dolayı anadili dışında diğer dilleri de öğrenmeye ihtiyaç duymuştur. Günümüzde, hızla gelişen teknolojinin etkisiyle küçülen dünyamızda, birden fazla yabancı dili öğrenmek artık bir gereklilik olmuştur. Farklı kültürlerle iletişim kurmak, bilimsel araştırmaları takip etmek, teknolojik alandaki gelişmelere ayak uydurmak yabancı dil bilmeden mümkün olmamaktadır. Eskiden bir yabancı dil bilmek saygınlık sayılırken bugün oldukça doğal karşılanan bir durum, hatta bir zorunluluk haline gelmiştir. Ülkemizde, birçok firma personel alım şartlarında bir yabancı dil, bazı kurumlar ise adaylardan iki yabancı dil bilmelerini istemektedir. Kişiler kariyer basamaklarında ilerlerken girmek zorunda oldukları yabancı dil sınavları ile karşılaşmaktadırlar. Özellikle akademik kariyer aşamasında gerek yüksek lisans ve doktora gerekse doçentlik ve profesörlük başvurularında yabancı dil sınavları ön şartı oluşturmaktadır. Yapılacak çalışmalar açısından, yabancı kaynaklardan araştırma yapmak için anadilin yeterli olmadığı durumlarda, bir yabancı dil bilmek şarttır. Kısacası ana dilimizi iyi bilme zorunluluğunun yanında, en az bir yabancı dili bilme gerekliliği ülkemizde olduğu kadar tüm dünyada kabul edilen bir ihtiyaç haline gelmiştir. Ayrıca 2001 yılı “Avrupa Diller Yılı” ilan edilirken temel hedef çok dilliliği yaygınlaştırmak olmuştur. Bu bağlamda Avrupa Komisyonu’nun amacı, herkesin ana dilinin yanında en az iki Avrupa dilini öğrenmesi ve böylece çok dilli olmayı sağlamak olmuştur. Bu ihtiyaç ve gereklilik, dilin öğrenimi/öğretimi konusundaki sorunları da birlikte getirmiştir. Avrupa’nın bir parçası olan ülkemizde, ciddiyetle ele alınması gereken yabancı dil öğretimi/öğrenimi sorununu Demirel şu şekilde vurgulamıştır:

“Tarihsel olarak incelediğimizde son iki yüzyıldan beri yabancı dil eğitimi konusunda uğraş verilen zaman içinde uygulanan farklı eğitim politikalarının etkisiyle de yenilikler yapılmaya çalışılmasına karşın, bugün hala ilköğretimden başlayarak yükseköğretim süresince yabancı dil dersleri alan öğrencilerin ciddi sorunlar yaşadıkları herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir” (2003, s. 4).

Ataman ve Türkoğlu’na (2015, s. 28) göre bir yabancı dili öğrenmek, eğer konuşulduğu ortamda gerçekleşmiyorsa, doğal dil öğrenim sürecinden farklılıklar gösterir ve kaçınılmaz olarak büyük ölçüde ana dilden hareketle gerçekleşir. Ana dili ile öğrenmesi amaçlanan dil arasında hem benzerlikler hem de farklılıklar bulunmaktadır. Benzerlikler, yabancı dilin öğrenimini kolaylaştırırken, farklılıklar zorlaştırmaktadır. Buna ilave olarak, ana dilini iyi bilmeme, düşük motivasyon, kendine güvensizlik, yanlış yapma korkusu, adapte olamamak, dikkat eksikliği, kişisel ve psikolojik nedenler, ailenin durumu, ders çalışma ortamı, öğretmenin öğrenciyi davranışları, öğretmenin yetkinliği, öğrenciyi sunulan imkânlar öğrenmeyi etkilemektedir.

Acat ve Demiral (2002, s. 317) dil öğrenimindeki sorunun motivasyon eksikliğinden kaynaklandığını ileri sürerek kişisel farklılıklara vurgu yapmışlardır. Ayrıca Türkiye’deki yabancı dil öğretim yöntemleri ve izlencelerin batı ülkelerinde geliştirilmiş olduklarını ve Türk öğrencilerin dünya görüşlerini, yaşam biçimlerini ve öğrenim gereksinimlerini göz ardı etmekte olduğunu



dile getirmiş, yabancı dil öğreniminde hedeflenen düzeye ulaşmada bireysel farklılıkların ve ihtiyaçların göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamışlardır.

Demirel (2004, s. 24), yabancı dil öğretiminin etkili olması için gerekli olan temel ilkeleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Dört temel beceriyi geliştirme,
- Öğretim etkinliklerini önceden planlama,
- Basitten karmaşığa somuttan soyuta doğru öğretme,
- Görsel ve işitsel araçları kullanma,
- Anadili gerekli durumlarda kullanma,
- Bir seferde bir tek yapıyı sunma,
- Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama,
- Öğrencilerin derse daha etkin katılmalarını sağlama,
- Bireysel farklılıkları dikkate alma,
- Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme.

Demir'e (1997, s. 145) göre yeni bir yabancı diller eğitimi siyaseti, yeni bir yapılanmayı da zorunlu kılmıştır. Sorun, uygulamalı dilbilim, dil eğitimi ve eğitim bilim açısından ele alındığında; öğretim ve öğrenim sürecinde, öğrencinin kendi öğrenme amaçlarını ve hedeflerini belirlemesinin önemi de yadsınamaz biçimde gereklidir. Öğrenci merkezli yabancı dil öğretimi yaklaşımında ise öğrencinin güdülerine, beklentilerine, yabancı dil ihtiyaçlarına cevap vermek için öğretmen, kurumsal yapı ve diğer tüm araç ve gereçlerin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Memiş ve Erdem (2013), her dilin kendine özgü sözdizimsel, morfolojik ve fonetik özellikleri olduğundan dolayı öğretimi yapılacak tüm yabancı dillerin kendi öğretim yöntemleri oluşturulmasının zorunlu olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, yöntemlerin başarılı olabilmesi için, kullanım özelliklerinin yanı sıra, hedef kitlenin bireysel özelliklerinin, öğretimin yapıldığı çevrede konuşulan dilin, ekonomik ve sosyal durum gibi birtakım faktörlerin de dikkate alınarak yöntemin kullanım özelliklerinin uyarlanması ve geliştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Aydın ve Zengin (2008), “yabancı dilde kaygı” üzerine bir çalışma yapmışlar ve yabancı dil kaygısını 3 bölüme ayırmışlar: iletişim kaygısı, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu. Ayrıca kaygı doğuran önemli etkenlerden birkaçı olan dil öğrenenlerin yeterlilik seviyeleri, sınav uygulamaları ve öğretmen davranışları üzerinde durmuşlardır. Özellikle öğretmenlerin ve dolayısı ile öğretmen adaylarının kaygı konusunda etkili rollere sahip oldukları dikkate alındığında “gerek hizmet içi programlar gerekse öğretmen yetiştiren yabancı dil öğretmenliği bölümlerinde okutulan derslere ve seminlere, yabancı dil öğreniminde bireysel farklılıkların anlam-lılığını vurgulayan eklemeler ve değişiklikler yapılması” yönünde tavsiyelerde bulunmuşlardır.

Işık (2008, s. 22), yabancı dil eğitim sistemindeki en temel sorunun “yöntem” olduğunu belirtmektedir. Bu sorunun kaynağının Osmanlı İmparatorluğu'ndan gelen kültürel aktarım olduğunu, o dönemdeki batılılaşma hareketleri sürecinde önem kazanan yabancı dillerin öğretiminin yabancı öğretmenler yoluyla yapıldığını ve dil hakkında bilgi veren “dilbilgisi-çeviri ve okuduğunu anlama-metin çözümlemesi yönteminin” ülkemize doğrudan aktarıldığını belirtmektedir. Bir diğer sorun öğretim araç-gereçleri olarak vurgulanmaktadır. Dil eğitimi ile ilgili her türlü yöntem, teknik, malzemenin, ülkemizdeki öğrencilerin ihtiyaç ve öğretim amaçlarına göre üretilmemesi, dışardan almak durumunda kalınmasının problem yarattığını belirtmektedir. Ayrıca yabancı dil eğitim planlamalarının da sorun olduğunu, aslında gerçek anlamda böyle bir planlamanın olmadığını söylemektedir. Yabancı dil eğitimi üzerinde bu kadar durulmasına ve kaynak ayrılmasına rağmen, alınan kararların bilimsel verilere dayanmadığını belirtmekte, başarısızlığın sebebi olarak yabancı dil öğretmeni yetiştirme, bundan kaynaklanan yöntemsel



hatalar, dil planlamasındaki eksiklikleri göstermektedir. Çözüm önerilerini ise şu şekilde sıralamaktadır: Koordinasyon kurulu oluşturulması, yabancı dil eğitimi planlaması yapılması, yeni bir yabancı dil müfredatı oluşturulması, yabancı dil öğretim yöntemleri ile yabancı dil öğretmeni yetiştirme ve hizmet içi eğitim sisteminin yeniden düzenlenmesi.

Yabancı dil öğretimi/öğrenimini etkileyen birçok unsurun olduğunu söyleyen Gardner'a (1985) göre, yabancı dil öğreniminde başarı, öğrencilerin sahip oldukları kişisel özelliklerle yakından ve doğrudan ilgilidir. Bahsedilen bireysel farklılıklar; öğrencilerin yabancı dil öğrenimi konusundaki inançları, öğrenmeye karşı olan tutumları, beklentileri ve bakış açıları, kişiden kişiye değişen güdülenme düzeyleri, duyuşsal durumları ve bunlara ek olarak özellikle yabancı dil kaygısı, dil öğrenmede başarıyı etkileyen önemli faktörler olarak sıralanabilir. Özellikle yabancı dil kaygısı da dil öğrenmede başarıyı etkileyen önemli bir değişken olarak bireysel farklılıklara ilave edilebilir.

Fransızca, dünya genelinde “diplomasi dili” olma özelliğinin de etkisiyle yakın zamana kadar ülkemizde en popüler yabancı dil olmuştur. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte gelen inkılaplarla ve yeni dil politikalarıyla, tüm dünyadaki siyasi konjonktürün değişmesi ve aynı zamanda teknolojik gelişmelerin de etkisiyle Almanca ve İngilizce ön plana çıkmaya başlamıştır. İngiliz ve Amerikalıların açtığı okullarla İngilizce, İkinci Dünya Savaşında Hitler Almanya'sından kaçan ve iltica eden, daha sonra birçok bilim dalının kurulmasına öncülük eden Alman Musevi bilim ve sanat insanları ile de Almanca popüler olmuştur. İngiltere'nin 18. ve 19. yüzyıllarda uyguladığı sömürge politikalarıyla dünyaya yayılmaya başlayan İngilizce, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Amerika'nın güçlenmesiyle uluslararası ticarete de en çok kullanılan dil hâline gelmiştir. Ayrıca bilim ve teknoloji dili olarak hızla yayılan İngilizce, savaş sonrasında Türkiye ile Amerika arasında yapılan anlaşmalar sebebiyle de ülkemizde en çok tercih edilen yabancı dil konumuna yükselmiştir.

Ülkemizde Fransızca dili, kullanım yoğunluğu açısından dönemlere göre değişiklikler göstermesine rağmen bugün dünyada 85 milyondan fazla insanın kullandığı dil olmanın yanında eğitim, devlet, ticaret, diplomasi ve önemli uluslararası organizasyonlarda kullanılan temel diller arasında yer almaya devam etmektedir. Birleşmiş Milletlerin 6 resmi dilinden biri olan Fransızca, aynı zamanda hem yazı hem konuşma dili olarak Avrupa Komisyonu'nun çalışma dillerinden biri olarak kullanılmaktadır. Ayrıca, Avrupa Toplulukları Adalet Mahkemesi ve Uluslararası Ceza Mahkemesinin tek tartışma dilidir (Susüzer, 2006, s. 10). Hint-Avrupa dil ailesinden Latince kökenli Roma dillerinden olan ve dünyada en çok konuşulan diller arasında olan Fransızca, Fransa'nın dışında Belçika, İsviçre, Kanada, Haiti, Lüksemburg, 15' ten fazla Afrika ülkesi, Guadalup ve Martinik, Fransız Guyanası, Reunion Okyanusu, Yeni Kaledonya ve Tahiti'nin resmi dillerindedir. Bunun yanında, resmî olmayan ikinci dil olarak Fas, Tunus, Cezayir, Lübnan, Suriye, Kamboçya, Laos ve Vietnam'da konuşulmaktadır (www.dilokulu.com). Yorulmaz'ın (2013) aktardığına göre; Avrupa Komisyonu'nun çok dillilik hedefine rağmen “Avusturya'nın Graz şehrinde bulunan Avrupa Yabancı Diller Merkezi, tüm dünyadan dil öğretmenlerini ‘Haftanın Öğretmeni’ projesine davet ederken, web sayfasında tüm dillerin öğretmenlerinin davet edildiğini bildirmiş, ancak katılım için gönderilen özetler sadece İngilizce ya da Fransızca olarak kabul edilmiştir (<http://www.europa-digital.de/text/aktuell/dossier/sprachen/sprachen2.shtml>)”. Bu örnek günümüzde de Fransızca bilmenin önemini gözler önüne sermektedir.

Günümüzde, ülkemizde Notre Dame de Sion Fransız Lisesi, Özel Saint Benoit Fransız Lisesi, Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları Lisesi, Galatasaray Lisesi gibi öğretim dili Fransızca olan okulların yanında, bazı ilk ve orta öğretim okullarında ve üniversitelerde yabancı dil olarak Fransızca öğretimi devam etmektedir. Yükseköğretim kurumlarında Fransız Dili ve Edebiyatı, Fransızca



Mütercim-Tercümanlık, Fransızca Öğretmenliği bölümlerinde yabancı dil olarak, diğer bazı üniversitelerde de seçmeli ikinci dil olarak dersler verilmektedir.

Ülkemizde bugüne kadar yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin yanında yayımlanan birçok makale ve konferans bildirisi, farklı akademik çalışmalar, Fransız dili öğretimi/öğrenimi konusunda yazılan kitaplar dil öğretimine katkı sağlamaya çalışmıştır. Ancak ülkemizde uzun yıllar boyunca yabancı dil öğretimi/öğrenimi konularında çalışmalar yapılmasına rağmen toplumun yabancı dil öğrenme durumu ve seviyesi göz önünde bulundurulduğunda öğretim ve dil öğrenme stratejilerinin yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Özellikle Fransızca dili söz konusu olduğunda yaygın inanış, dili öğrenmenin çok zor olduğudur. Biçimbilgisel açıdan incelendiğinde, Ural-Altay dil ailesinden olan Türkçe eklemeli, Hint-Avrupa dil ailesinin Roman dilleri arasında yer alan Fransızca ise bükümlü bir dildir. Bir başka deyişle, bu iki dil arasında yapısal, sözdizimsel ve ses/yazı sistemleri bağlamında birçok farklılık vardır (Özçelik, 2006). Okullarımızdaki Fransız dilinin sınırlı öğretiminin yanı sıra, dilin öğrenimindeki güçlükler de eklendiğinde bu alanda yeni ve daha güçlü yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğu açıktır.

1891-1928 yılları arası Türkiye’de Fransızca öğretiminin tarihi gelişimini inceleyen Demiryürek (2013), yabancı dil öğretiminde istenen seviyeye gelememenin ve beklenen verimin alınmamasının başlıca nedenlerini: telaffuza yeteri kadar önem verilmemesi, uygun yöntemlerin seçilmemesi ve uygulamada sorunlar yaşanması, öğretimin amacının belirlenmemiş olması olarak belirlemiştir. Ayrıca yabancı dil öğretiminin bilimsel bir bakış açısıyla ele alınmamış olması, yabancı dil öğretmenlerinin yetersizliği de sebepler arasında sayılabilir. Günümüzde Türkiye’de yabancı dil öğretiminde önemli ilerlemeler kaydedilmiş olmasına rağmen 1891-1928 yılları arasında dile getirilen konuların hâlen önemini koruduğunu ve bu nedenle de geçmişten günümüze yapılan yayınların incelenerek günümüze ışık tutmasının sağlanması gerektiği belirtmektedir.

Geleneksel öğrenme yöntemlerinde, dil kurallarının doğrudan öğrenciye verilmesi, kuralların formüle edilerek ezberletilmesi ve çeviri gibi yöntemlerle sınırlı kalmaktadır. Aksine, dildeki kuralların işlevini hedef dil ve kültürle, öğrencinin içinde bulunduğu ortamla ve gerçek materyallerle mümkün olduğunca ilişkilendirmelidir. Çünkü öğretmenlerin iletişime dayalı ve bütünsel yöntemler kullandıkları takdirde öğrenmenin geleneksel yöntemlerdeki öğrenmeye göre daha kalıcı bir şekilde gerçekleşebileceği düşünülmektedir. Görülüyor ki yabancı dil öğrenimi ve öğretiminin yöntemlerinin dışında öğrenmedeki zorluklar, nedenleri ve çözüm önerileri konusunda da birçok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmaların geleneksellikten çıkıp yeni yöntem, teknik ve yaklaşımlara; öğrenci/öğrenen merkezli hedeflere doğru dönüştüğü gözlemlenmektedir. Yabancı dil öğretim/öğrenimi sadece hedef dile ait bir dil yapısının öğrenilmesi değil farklı bir medeniyet, farklı bir kültür ve farklı bir mantığın da öğrenilmesi/öğretilmesi olayıdır. Bu yüzden farklı yaklaşımlara ihtiyaç vardır.

Ülkemizde kısa bir geçmişi olmakla birlikte uygulanmaya ve geliştirilmeye başlanan “Kişiselleştirilmiş Öğretim Teknikleri” de bir öğretim yöntemi olarak eğitim kurumlarında yerini almaya başlamıştır.

Her insan eşsizdir, birbirimizle benzerliklerimiz olabilir ancak hepimiz temelde benzersiziz. Tek yumurta ikizlerinin bile bakış açıları, zevkleri, düşünce biçimleri, istek ve ihtiyaçları birbirinden farklıdır. Biz dünyayı, kişisel özelliklerimizin oluşturduğu içselliğimizin yansımasıyla, kendi bakış açımızdan algılarız. Bu durum her alanda olduğu gibi, öğrenme biçimlerimize de yansır. Öğrenmenin şekli, biçimi, zamanı, yeri hepimiz için değişkendir.

Özel hayatımızda bilerek ya da fark etmeden yaptığımız kişiselleştirme, hayatımızı kolaylaştırma imkânı sunar. Bugün bilgisayar, akıllı telefon vs. kullanan her insan ekranını ve içindekileri kişiselleştirir. Hiç birimizin ekran görüntüsü, masa üstündeki dosyalar birbirinin aynı değildir.



Hatta yaşadığımız ortamlar, çalışma alanlarımız, hepsinde kişiselleştirme vardır ve insanlar bu oldukları ortamları amaçlarına, farklılıklarına ve ihtiyaçlarına göre düzenleyerek kişiselleştirmeyi hayatlarına dâhil etmeye devam etmektedirler (Özarslan, 2010).

Öğrenme, öğretme yaklaşımlarından biri olan kişiselleştirilmiş öğrenme ile ilgili birçok tanım yapılmıştır: “Kişiselleştirme, bireyin kendi kişiliğine uygunluğunu arttırmak için bir sistemin işlevselliğini, ara yüzünü, bilgi içeriğini veya ayırt ediciliğini değiştirme sürecidir” (Bloom’dan aktaran Özarslan, 2010). “Kişiselleştirilmiş öğrenme, öğrenenlerin değişik öğrenme ihtiyaçları ve isteklerine göre pedagoji, öğretim programı ve öğrenme ortamlarının uygun hâle getirilmesidir” (Kışla ve Şahin, 2015, s.176).

Uyarlanabilir öğrenmeye dayanan sistemde öğrenme bağlamında konu irdelendiğinde “Kişiselleştirilmiş Öğrenme” her bir öğrenenin ilgisine ve öğrenme biçimine göre hazırlanmış öğrenme deneyimleri sağlamaktadır.

Keefe ve Jenkins (2002) kişiselleştirilmiş öğretim kavramını; “öğrencilerin kendilerine özgü özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan öğrenme ortamlarının düzenlenmesi” olarak tanımlamışlardır. Kişiselleştirilmiş öğretim kavramı, geleneksel öğretim ortamlarından, kişiselleştirilmiş öğretim ortamlarına radikal bir değişiklik anlamına gelir. Sampson, Karagiannidis ve Kinshuk’a (2002) göre;

- Geleneksel öğretim ortamlarında, bir öğretim ortamını birden fazla öğrenciye sunarken, kişiselleştirilebilir öğretim ortamlarında ise her öğrenci için öğrencinin kendine özgü öğretim ortamı sunmaktadır.
- Geleneksel öğretim ortamında öğretim ortamları ile ilgili kısıtlamalar bulunurken, kişiselleştirilebilir ortamlarında zaman, mekân gibi kısıtlamalar bağımsız olarak öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Geleneksel öğretim ortamı ortalama öğrenci seviyesine göre tasarlanırken, kişiselleştirilebilir ortamlar her öğrencinin, öğrenme hızına, tarzına, becerisine, bilgi ve alan özelliklerine göre tasarlanabilmektedir.
- Geleneksel öğretimde öğretim programı ünitelere göre hazırlanırken, kişiselleştirilebilir ortamlarda öğrencilerin ihtiyaçlarına ve hedeflerine göre hazırlanmaktadır. Öğrencilerinin kişisel bilgilerinin konu içerisinde kullanılması, öğrenim konusunda öğrenim kalitesi açısından avantaj sağlayabilir (Anand ve Ross, 1987).

Kişiselleştirilmiş öğretim; öğretim sisteminin, öğrencilerin kişisel özellikleriyle birlikte günlük yaşantılarına ya da geçmiş deneyimlerine göre uyarlanmasını sağlar. “Öğrencilerin arkadaşları, tanıdıkları yerler, favori takımları gibi değişkenlerin kullanılması bir tür kişiselleştirmedir. Öğrencilerin tanıdıkları kişiler ve önceki deneyimlerinden hikâyeler, onların mevcut bilgileri ile yeni öğrendikleri bilgiler arasında bir bağlantı kurmalarına yardımcı olabilir” (Hart, 1996).

Kişiselleştirilmiş öğretim, öğrenciyi merkeze alan bir yöntemdir. Bu yöntem, bireysel ve kişisel öğretimi içine alır. Bireysel öğretim daha çok öğrencinin öğrenme hızı, kapasitesi, gereksinimleri, tarzı, yaklaşımı gibi karakteristik özelliklerini temel alırken; kişisel öğretim aslında bu özelliklere kişinin kendisinden başlamak üzere onun “içinde yaşadığı gerçek dünyanın bileşenleri olarak ev, araba, oyuncak, yiyecek gibi nesnelere; yer, zaman, yaş, renk, favori takım gibi fenomenlerini ve arkadaş, ebeveyn, kardeş, öğretmen gibi faktörlerini de katmayı gerektirir” (Çakır Balta, 2008).

Kişiler arasında, aynı gelişim basamaklarında bulunsalar dahi farklılıklar olduğu, farklı çalışma disiplinlerinde gerçekleştirilen birçok gözlem ve araştırmada görülmüştür. Aslında her insanın doğuştan farklı fiziksel ve zihinsel yetenek ve sınırlamalara sahip olduğu düşünülürse, bu farklılıkların bazılarının bireylerin yaşamları süresince değişmeyeceği ve deneyimleri arttıkça farklılıkların da artacağı sonucuna varılabilir (Çilenti, 1988). Bundan hareketle, her bireyin



ilgi alanları, ihtiyaçları ve yetenekleri farklı olacağından; onların doğuştan gelen farklılıklarının öğrenme süreçlerini destekleyecek şekilde kullanılmasında “öğretimin kişiselleştirmesi” önemli rol oynayabilir.

Öğrencilerin aynı içeriğe ihtiyacı olduğu ve aynı şekilde öğrendikleri zamanlarda geleneksel öğretim faydalı olsa da günümüz teknoloji çağında öğrencilerin hayat boyu öğrenme sürecinde yer almaları ve sürekli değişen ve gelişen zamana uygun eğitim alabilmeleri için eğitimin kişiselleşmesi çok önemli olup; eğitimcilerin bu ihtiyaca yönelik öğretimi benimsemeleri gerekmektedir (Keefe, 2007).

Güven ve Sözer (2007), “Öğretmen Adaylarının Öğretimin Bireyselleştirilmesine Yönelik Görüşleri” adlı makalelerinde, geleneksel öğretim sistemlerinde, aynı sınıfta bulunan öğrencilerin bilgi seviyeleri aynı kabul edilerek grup halinde eğitilmekte oldukları, ancak her öğrencinin bilgiyi farklı seviyede öğrenmekte olduğu, öğrencilerin çevreyi idrakleri ve bütünleştirmelerinin farklı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenme olgusu için gereken yaşantıların, araç-gereç ve öğretim ortamlarının farklı olmasının normal kabul edileceğini vurgulamışlardır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının, öğretme öğrenme süreci içinde ortaya çıkmasının beklenen bir durum olmakla birlikte öğretim esnasında öğretmenler için öğrencilerin farklılıklarına karşı esnek davranabilmelerinin bazen problem olabileceği, bu problemin çoğu zaman öğrencilerin derse katılımlarını engelleyebileceği ve büyük ölçüde öğrencilerin edilgen durumda kalmalarına sebep olabileceğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin etkin olarak öğretim/öğrenim sürecine katıldıklarında daha iyi ve hızlı öğrendiklerini, öğrendiklerinden keyif aldıklarını gösteren çalışmalar mevcuttur. Öğrencilerin bilinçli öğrenme çabaları, neyi-neden öğreneceğinin farkında olması ve bu sorulara kendi zihninde vereceği cevaplar, öğrendiği bilgilerin anlamlı, kalıcı olmasına yardımcı olacaktır.

Kişiselleştirme konusunda, alan yazındaki çalışmaların sonuçları incelendiğinde kişiselleştirilmiş öğretim gören öğrencilerin dersin işlenişine yönelik pozitif tutumlar geliştirdikleri ve çalışma bitimindeki yorumlarında bu programda olmaktan memnun olduklarını ifade ettikleri sonuçlar mevcuttur (Anand ve Ross, 1987; Lopez ve Sullivan, 1992; Hart, 1996; Ku ve Sullivan, 2002; Şimşek ve Çakır, 2009; Çakır, 2013; Kardaş, 2016). Öğrencilerin verilen konuya karşı ilgi duymalarını ve derse katılımlarını kolaylaştıran ve anlamlandıran kişiselleştirilmiş öğretim sistemi, öğrencilerin motivasyonları üzerinde de pozitif bir etkiye sahiptir. Bu noktadan hareketle, kişiselleştirilmiş öğretimin, günümüzdeki önemli sorunlardan biri olan dil öğretimi alanında kullanılmasının öğrenme sürecinde başarı ve motivasyonda karşılaşılan sorunların çözümünde yapıcı bir rol oynayabileceği akla gelmektedir.

Son yıllarda geleneksel öğrenme tekniklerine ilave olarak yeni yaklaşımlar getirilmeye, çağa ve ihtiyaçlara uygun yöntemler geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı, ilk olarak 2004-2005 eğitim-öğretim yılında, ilköğretim öğretim programlarını yenilemiş ve yapılandırmacı yaklaşım temelinde hazırlanan yeni program denenmek üzere örneklem olarak belirli illerimizde uygulamaya koymuştur (Çandar ve Şahin, 2013). Son yıllarda yapılan araştırmalar, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun ve çeşitli öğretme/öğrenme stratejilerinin kullanımının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde daha olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (NMSA Research Committee, 2003, s. 1). Öğretmenin aktif olduğu geleneksel öğretimin aksine öğrenciyi merkeze alan yeni nesil öğretim sistemleri, öğretim sürecine öğrencilerin bireysel özelliklerini katarak onların ilgi, istek, öğrenme amaçları gibi kişisel hedeflerini önemsemekte, ilgi ve dikkat çekici özellikleriyle güdülenmeye destek veren çeşitli öğrenme şekilleri sunmaktadır. Bazı öğrenciler öğrenme sırasında daha fazla tekrar ve bireyselleştirilmiş öğretime gereksinim duyarken, bazıları daha kolay öğrenmekte, bağımsız çalışmalara daha fazla zaman



ayırmaktadırlar (TCSII, 2001, s. 140). Bu araştırma, değişen ve gelişen öğretim sistemlerinin ışığında, Fransızca öğretimi alanında yeni bir yaklaşım olarak kişiselleştirmenin etkilerinin araştırıldığı bir yüksek lisans tezi olarak hazırlanmıştır.

Ülkemizde Fransızca öğretiminin öğretim izlencelerinde önemli bir yeri olduğu ve bu dilin öğretimi konusunda sıkıntılarının çözülmesine yönelik değişik yaklaşımların denendiği çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Kişiselleştirme birçok farklı ülkede ve birçok alanda yaygın olarak kullanılmaktadır. Bunun doğal bir sonucu olarak, öğrenciyi merkeze alan ve öğretimin uyarlanmasına dayanan kişiselleştirilmiş öğretim eğitim/öğretim alanında da yerini almıştır. Ancak, kişiselleştirilmiş öğretimin ülkemizde tanınması ve uygulanması çok yenidir. Alan yazın incelendiğinde, bu konuda yapılan ilk çalışmanın Dağ tarafından 2008 yılında yapıldığı görülmüştür. Bu süreç içerisinde, Türkiye’de kişiselleştirilmiş öğretim alanında yapılan çalışmaların henüz yeterli bir düzeye gelmediği görülmektedir. Dünyadaki çalışmaların sonuçlarına bakıldığında, kişiselleştirilmiş öğretimin öğrencilerin ilgisini çektiği ve ders başarılarında belirgin artışın olduğu sonuçlar gözlemlendiğinden bu çalışmada kişiselleştirilmiş öğretim uygulanmıştır. Bu araştırma, öğrencilerin, öğrenmekte zorlandıkları bir ders olan Fransızcanın, kişiselleştirme ile daha cazip hâle getirilmesi ve ilgilerini çekme beklentisi ile yapılmıştır. Bu nedenle, lise öğrencilerine Fransızca öğretiminde kişiselleştirilmiş öğretim uygulanarak, araştırma sonucunun hem kişiselleştirilmiş öğretime hem de Fransızca öğretimine dair alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bu çalışma Fransızcanın öğretiminde kişiselleştirilmiş öğretimin uygulandığı ilk çalışma olması nedeniyle ilgili alandaki boşluğa, bir nebze katkıda bulunması beklenmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Kişiselleştirilmiş Fransızca öğretimine katılan öğrenciler ile kişiselleştirilmemiş Fransızca öğretimi gören öğrencilerin öğretim öncesi ders başarıları arasında bir farklılık var mıdır?
2. Kişiselleştirilmiş Fransızca öğretimine katılan öğrenciler ile kişiselleştirilmemiş Fransızca öğretimi gören öğrencilerin öğretim sonrası ders başarıları arasında bir farklılık var mıdır?
3. Kişiselleştirilmiş Fransızca öğretimine katılan öğrenciler ile kişiselleştirilmemiş Fransızca öğretimi gören öğrencilerin öğretim sonrası derse ilgileri arasında bir farklılık var mıdır?
4. Kişiselleştirilmiş Fransızca öğretimine katılan öğrenciler ile kişiselleştirilmemiş öğretim gören öğrencilerin öğretim sonrası ders başarılarında cinsiyete göre bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada ön test, son test, deney ve kontrol gruplu deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Ön test, son test kontrol gruplu seçkisiz deseni, eğitimde ve psikolojide sık kullanılan deneysel desenlerden biridir. Seçkisiz atama yoluyla, bir deney bir de kontrol grubu oluşturulur (Büyüköztürk ve ark., 2008). Deneysel çalışmada en az bir bağımsız değişken manipüle edilir ve bunun bir veya daha çok bağımlı değişken üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılır (Altunışık ve ark., 2004). Uygulama sürecinde etkisi test edilecek işlem deney grubuna verilirken, kontrol grubuna verilmez. Araştırmanın simgesel görünümü Tablo 1’de gösterilmektedir.

Grup		Ön Test	İşlem	Son Test
D (Deney)	R	O1	X	O3
K (Kontrol)	R	O2		O4

Tablo 1 : Araştırma Desenin Simgesel Görünümü



Çalışma Grubu

Araştırma, 2018-2019 Bahar Döneminde Ankara ili, Çankaya Ayrancı Aysel Yüçetürk Anadolu Lisesi'nin iki ayrı 9. sınıf şubesinde Fransızca öğretim/öğrenim gören toplam 70 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler öğrenim görmekte oldukları şubede kalmış, her şube bir grup kabul edilerek, deneysel koşullara yansız olarak atanmış, ayrıca bir eşleştirme yapılmamıştır. 35 öğrenci kişiselleştirilebilir materyal kullanırken (deney grubu) diğer 35 öğrenci kişiselleştirilmemiş materyalden (kontrol grubu) yararlanmıştır. Bu öğrencilerin 44'ü kız, 26'sı erkek öğrencidir. Çalışma grubundaki öğrencilerin dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Grup	Kişiselleştirilmiş öğretim	Kişiselleştirilmemiş öğretim
Deney	35	-
Kontrol	-	35

Tablo 2: Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Dağılımları

Veri Toplama Araçları, Uygulama, Verilerin Analizi

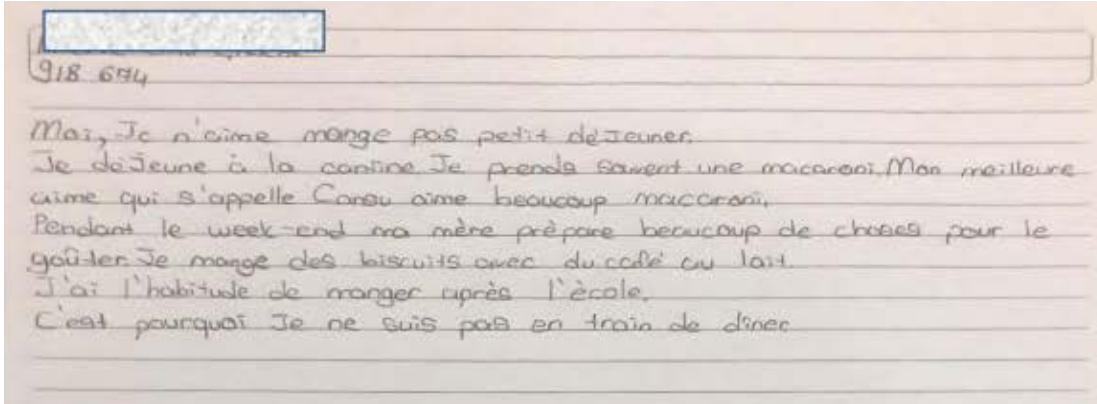
Yapılacak çalışma için gerekli izinler alındıktan sonra Ankara Çankaya Ayrancı Aysel Yüçetürk Anadolu Lisesi okul müdürü ve sınıf öğretmeni ziyaret edilerek araştırma hakkında bilgiler verilmiş, onaylarının alınması ile öğrenciler araştırma konusunda bilgilendirilmiştir. Kişiselleştirilmiş öğretim uygulamasına başlamadan önce yapılan pilot çalışma üç ayrı 10. sınıfta Fransızca öğretim alan 87 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Kişiselleştirme uygulaması başlangıcında deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulamanın yapılacağı konularla ilgili bir ön test uygulanmış ve öğrencilerin ön bilgi düzeyleri belirlenmiştir. Ön test sonrasında deney grubunda olan öğrencilere kişisel bilgi formu verilerek, bu grupta yer alan öğrencilerin kişisel bilgileri toplanmıştır. Bu tespitin ardından, kişisel çalışma materyalleri hazırlanmış ve deney grubunda yer alan öğrencilerle kişiselleştirilmiş materyal uygulamasıyla derslere başlanmış ve 4 hafta boyunca uygulamalar devam etmiştir. Çalışmanın başında ön test olarak uygulanan başarı testi, her iki gruba da son test olarak tekrar uygulanmış, öğrencilerin başarı puanları belirlenmiştir. Çalışmanın son adımında öğrencilere Derse İlgili Ölçeği verilerek saha çalışması sonlandırılmıştır.

Uygulama aşamasında kullanılan veri toplama araçları, kişiselleştirme, Fransızca öğretimi ve istatistik alanında çalışan uzman öğretmenler tarafından özel olarak tasarlanmıştır. Veri toplama aracı olarak üç form kullanılmıştır: Öğrencilerin demografik bilgileri, ilgileri, tercihleri vb. bilgilerin alındığı Kişisel Bilgi Formu, araştırmacı tarafından kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir öğrenme alanlarında yapılan çalışmalar temel alınarak kişiselleştirme konusunda uzman olan iki doktor öğretim üyesi ile hazırlanmıştır. Bu formdaki bilgiler alıştırma ve değerlendirme testlerinde kişiselleştirme amacıyla kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda, "Mes goûts alimentaires" konusunda hazırlanacak çalışma kâğıtlarının ve alıştırmaların kişiselleştirilmesinde kullanılması için gerekli bilgileri sağlamak üzere belirlenen toplam 12 soru bulunmaktadır (öğrencilerin sevdikleri yemekler, en sevdikleri arkadaşları, tercih ettikleri öğünler vb.). Kişiselleştirilmiş Fransızca ders materyalleri Word ve Excel kullanılarak öğrencilerden toplanan kişisel bilgilerle oluşturulmuştur (Kişiselleştirilmiş ön çalışma kâğıtları örnekleri aşağıda verilmiştir).

Complétez les phrases.

- Mustafa, j'aime manger.....pour le petit déjeuner.
- Necla, je n'aime pas manger.....
- Murat, pendant le déjeuner je préfère
- Berkcan, pour le dîner, j'aime manger.....
- Cansu, mon repas préféré est.....
- Aleyna, mon plat préféré est.....

Şekil 1 : Kişiselleştirme Çalışmaları 1



Şekil 2 : Kişiselleştirme Çalışmaları 2

Uygulama öncesi ön test ve uygulama sonrası son test olarak kullanılmak üzere *Fransızca Başarı Testi* hazırlanmıştır. Bu test, iki Fransızca öğretmeni tarafından sınavın uygulanacağı öğrencilerin eğitim düzeyine uygun, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış “Manuel de Français Pour L'enseignement Secondaire A1.1” adlı ders kitabına göre hazırlanmış sorulardan oluşturulmuştur. Müfredatta, 2018-2019 Bahar döneminde çalışmanın yapıldığı Nisan ayına denk gelen konu; “Mes goûts alimentaires” olduğu için, çalışma materyallerinin hazırlanmasında öğrencilerin öğrenmeleri gereken yemek ve sebze meyve isimleri, yemek, içmek, sevmek, sevmemek, tercih etmek gibi fiiller kullanılmıştır. Kişiselleştirme ile öğretilecek konuyla ilgili kişiselleştirilmemiş sorular içeren testin amacı; öğrencilerin, öğretilecek konuya dair bilgilerinin belirlenmesidir.



Araştırmacı tarafından hazırlanan ön testin geçerlilik analizinin yapılabilmesi için uzman görüşüne başvurulmuştur. Fransızca öğretimi ve ölçme değerlendirme alanlarında ikişer uzman öğretmen ve istatistikçinin görüşleri alınarak başarı testinin yapı geçerliliği Kolmogorov-Smirnov & Shapiro-Wilk ile sağlanmıştır. Tekrar gözden geçirilen sorular, eksik ya da geliştirilmesi gereken bir husus olmadığı görüldükten sonra güvenilirlik analizinin yapılabilmesi için pilot uygulamaya geçilmiştir. Pilot uygulama Ankara Ayrancı Aysel Yüçetürk Anadolu Lisesinde, 2018-2019 öğretim yılında Fransızca öğretim alan toplam 87 kişiden oluşan 10. sınıf öğrencisine ön testin uygulanması ile gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda 25 sorudan oluşan başarı testinin Kuder-Richardson 20 (KR-20) test değeri 0.735 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, 0-15 civarı madde sayısı içeren testler için yeterli sayılarak orta güvenilirlikte olduğundan, testin güvenilirliği sağlanmış ve hazırlanan tüm soruların başarı testinde kullanılmasına karar verilmiştir.

Bu verilerin ardından, 25 soruluk başarı testi ön test olarak Fransızca öğretim gören 70 öğrenciye uygulanmıştır. Aynı başarı testi, uygulama sürecinin ardından yeniden bu 70 öğrenciye, son test olarak uygulanmıştır.

Uygulamanın sonunda başarı testi yanında *Derse İlgili Ölçeği (DİÖ)* kullanılmıştır. Derse ilgi ölçeği, John Keller tarafından geliştirilmiş ve Acar (2009) tarafından doktora tezinde Türkçeye uyarlanmış bir ölçektir (Cronbach Alpha=0,93). Derse ilgi ölçeğinin Türkçeye uyarlanmış son halinin çalışmada kullanılması için ilgili yazardan gerekli izin alınmıştır.

DİÖ ölçeği, öğrencilerin derse karşı gösterdikleri duygusal tepkileri ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmaktadır. Likert tipi bir ölçek olup 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki her bir maddeye öğrenciler, 1- Doğru Değil, 2- Biraz Doğru, 3- Orta Derecede Doğru, 4- Oldukça Doğru, 5- Çok Doğru şeklindeki bölümlerden, kendileri için doğru olanı işaretleyerek yanıt verirler. Buna göre, ölçekte en düşük puan 34, en yüksek puan 170 ve ortalama puan 102'dir (Acar, 2009). Keller 'in orijinal DİÖ ölçeğindeki ifadelerin veya soruların bir kısmı olumlu, bir kısmı da olumsuz olarak tasarlanmıştır. Buna göre ölçekteki; 4, 6, 7, 8, 11, 17, 25, 26 ve 31. sorularda (toplam 9 soruda) olumsuz ifadeler, diğer sorular da ise olumlu ifadeler kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik analizinde olumsuz ifadeler SPSS istatistiksel analiz programında Recode ile olumlu hale getirilmiş, böylelikle ölçekteki verilerin tek boyutluluğu sağlanmıştır (Acar, 2009).

DİÖ çalışma grubu üzerinde uygulandığında, güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha) 0,92 bulunmuştur. Elde edilen bu değer, yapılan araştırmanın çalışma grubu için, yüksek derecede geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ortalamaları karşılaştırılacak iki grupta, veri sayısının az olması, veri sayıları yeterli olsa bile verilerin dağılımındaki anormallikler testin koşullarının sağlanamaması ya da verilerin en az aralık ölçeğinde olmaması gibi nedenlerle ilişkisiz örneklem için t-testinin alternatifi sayılabilecek parametrik olmayan bir karşılaştırma testi olan Mann-Whitney U testi ile iki grubun ortalamaları arasında fark olup olmadığı sınıanabilir (Can, 2016: 126). Araştırmada, öğretim öncesi ve öğretim sonrası ders başarısı ile ilgili verilerin normal dağılım göstermediği, bu nedenle deney ve kontrol grupları arası başarı farklılıklarının analizinde parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Farklı gruplardan elde edilen veri değerlerinin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan parametrik test ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t-testi olarak adlandırılır (Can, 2016, s. 115). Öğrencilerin ön test sonuçları ve derse ilgilerini karşılaştırmak için ilişkisiz örneklem t-testi kullanılmıştır. SPSS'de ANOVA, iki ya da daha fazla bağımsız değişkenin olduğu durumlarda, bağımsız değişkenlerin kendi aralarında nasıl etkileşime girdiklerini ve bu etkileşimlerin bağımlı değişken üze-

rinde etkilerini analiz etmek için kullanılır. Öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrasındaki akademik başarı puanlarındaki değişimin kişiselleştirilmiş öğretim gören öğrencilerle kişiselleştirilmemiş öğretim gören öğrencilerin durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek üzere tekrarlı ölçümler analizi olan iki faktörlü ANOVA kullanılmıştır.

Bulgular

Kişiselleştirilmiş Öğretime Katılan ve Kişiselleştirilmemiş Öğretim Gören Öğrencilerin Öğretim Öncesi Ders Başarılarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğrencilerin başarı puanlarının hesaplanmasında, çalışma öncesinde araştırmacı tarafından hazırlanmış olan; ön test ve son test olarak uygulanan başarı testi puanları kullanılmıştır. Başarı testinin puanlandırılmasında doğru cevaplar 1 puan; yanlış cevaplar ise 0 puan olarak değerlendirilmeye alınarak öğrencilerin başarı testlerine dair puanları hesaplanmıştır. Başarı testinin puanlaması madde sayısı olan 25 üzerinden yapılmıştır. Tablo 3'te yer alan analizleri yapmamızı gerektiren araştırma sorusu şu şekildedir:

- Kişiselleştirilmiş Fransızca öğretimine katılan öğrenciler ile kişiselleştirilmemiş öğretim gören öğrencilerin öğretim öncesi ders başarıları arasında bir farklılık var mıdır?

Grup	Ön test		
	N	\bar{x}	S
Deney	35	8,23	3,32
Kontrol	35	6,97	4,32
Toplam	70	7,60	3,88

Tablo 3: Öğretim Öncesi Ders Başarı Puanları (Ön Test)

Çalışmanın deney ve kontrol grubundaki toplam 70 katılımcıdan kişiselleştirilmiş Fransızca öğretimi görecektir deney grubu öğrencilerinin ön test başarı puanı ortalamaları $\bar{x}=8,23$ iken kişiselleştirilmemiş öğretim görecektir kontrol grubunun ön test başarı puanı ortalamaları $\bar{x}=6,97$ 'dir. Aritmetik olarak değerler birbirine yakındır. Araştırmaya katılan toplam 70 öğrencimizin ön test başarı puanlamasının normal dağılım göstermediği için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	35	40	69,00	3,45	0,06
Kontrol	35	31	36,00		

Tablo 4: Ön Test Sonuçlarına Göre Bağımsız Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubundaki öğrencilere oranla başarılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu farklılığın anlamlı olmadığı gözlenmiştir ($U=3,45$, $p>0,05$). Bu durumda şu sonucu verebiliriz: Verilerden elde edilen bulgulara göre öğretim öncesi ders başarıları arasında bir farklılık yoktur.



Kişiselleştirilmiş Öğretime Katılan ve Kişiselleştirilmemiş Öğretim Gören Öğrencilerin Öğretim Sonrasında Ders Başarılarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 5'te yer alan analizleri yapmamızı gerektiren diğer araştırma sorusu şu şekildedir:

- Kişiselleştirilmiş Fransızca öğretimine katılan öğrenciler ile kişiselleştirilmemiş öğretim gören öğrencilerin öğretim sonrası ders başarıları arasında bir farklılık var mıdır?

Grup	Son test		
	N	\bar{x}	S
Deney	35	15,86	3,33
Kontrol	35	14,23	3,98
Toplam	70	15,04	3,73

Tablo 5: Öğretim Sonrası Ders Başarı Puanları (Son Test)

Son test deney grubu ders başarı ortalaması $\bar{x}=15,86$, kontrol grubu ortalaması $\bar{x}=14,23$ olarak hesaplanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ders başarıları kontrol grubuna oranla az farkla yüksektir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığına Tablo 6'yı inceleyerek cevap verelim.

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	35	39,94	70,00	3,37	0,07
Kontrol	35	31,06	40,00		

Tablo 6: Son Test Sonuçlarına Göre Bağımsız Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Öğretim sonrası deney grubu sıra ortalaması 39,04, kontrol grubu sıra ortalaması 31,06 olup ikisi arasındaki fark çok azdır. Anlamlılık değerine baktığımızda ($U=3,37>0,05$) gruplar arası başarıda anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, kişiselleştirilmiş öğretim alan ve kişiselleştirilmemiş öğretime katılan öğrenciler arasında öğretim sonrası ders başarıları arasında bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son testte aldıkları başarı puanlarına ilişkin karşılaştırmalı betimsel istatistik değerleri aşağıdaki Tablo 7'de gösterilmiştir.

Grup	Ön test			Son test		
	N	\bar{x}	S	N	\bar{x}	S
Deney	35	8,23	3,32	35	15,86	3,33
Kontrol	35	6,97	4,32	35	14,23	3,98
Toplam	70	7,60	3,88	70	15,04	3,73

Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Başarı Puanları



Çalışmanın deney ve kontrol grubundaki toplam 70 katılımcıdan kişiselleştirilmiş Fransızca öğretimi gören deney grubu öğrencilerinin ön test başarı puanı ortalamaları $\bar{x}=8,23$ iken kişiselleştirilmemiş öğretim gören kontrol grubunun ön test başarı puanı ortalamaları $\bar{x}=6,97$ 'dir. Son testlere bakıldığında ise kişiselleştirilmiş Fransızca öğretimi gören deney grubu öğrencilerinin son test başarı puanı ortalamaları $\bar{x}=15,86$ iken kişiselleştirilmemiş öğretim gören kontrol grubunun son test başarı puanı ortalamaları $\bar{x}=14,23$ 'tür. Sonuçlara göre her iki grupta son test puanları ön test puanlarına göre yüksektir, her iki grupta da akademik başarı yükselmiştir.

Hem gruplar arası desenin hem de grup içi tekrarlı ölçümler desenin birlikte kullanıldığı, bir başka deyişle, iki ayrı deneysel işlemle değerlendirilen öğrencilerin Fransızca başarı puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tekrarlı ölçümler (iki faktörlü) ANOVA sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	1643,26	66			
Grup(birey/grup)	137,40	1	137,40	5,93	0,018
Hata	1505,86	65	23,17		
Gruplar içi		67			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	1588,24	1	1588,24	144,35	0,00
Ölçme-Grup	18,12	1	18,12	1,65	0,20
Hata	715,20	65	11		
Toplam	3231,5	133			

Tablo 8: Kişiselleştirilmiş ve Kişiselleştirilmemiş Öğretim için Fransızca Ders Başarısına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Testi Analizi

Tablo 8'e göre, hangi grupta olduğuna bakılmaksızın, tek grup olarak 70 öğrencinin tekrarlı ölçümleri arasında anlamlı bir fark [$F_{(1,65)}=144,35$; $p>0,05$] tespit edilmiştir. Gruplar için "ölçüm" değeri dikkate alındığında, kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş olmak üzere iki farklı grubun kendi içlerinde ön testten son teste anlamlı bir değişim içerisinde olduğu görülmektedir [$F_{(1,65)}=144,35$; $p>0,05$]. İki grupta da öğrenme artmıştır.

Öğrencilerin başarısına ilişkin tekrarlı ölçümlerde gözlenen değişim, kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş materyal kullanan gruplar arasında anlamlı farklılık göstermemektedir [$F_{(1,65)}=5,93$; $p>0,05$]. Başka bir deyişle iki ayrı gruptaki öğrencilerin tekrarlı ölçümleri ile uygulanan deneysel koşulların ortak etkilerinin anlamlı olmadığı görülmüştür.

Kişiselleştirilmiş Fransızca öğretimi gören ve kişiselleştirilmemiş Fransızca öğretimi gören gruplar arasındaki başarı puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği anlamına gelmektedir. Son teste göre her iki grubun başarılarının arttığı gözlenmiştir. Başka bir deyişle, farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin başarı puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F_{(1,65)}=1,65$; $p>0,05$]. Bu bulgu, kişiselleştirilmiş öğretim gören ve kişiselleştirilmemiş öğretim alan öğrencilerin Fransızca başarılarını arttırmada farklı etkilere sahip olmadığını göstermiştir.



Özetlersek; kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş öğretim alan her iki grubun öğretim sonrasında başarı puanları, öğretim öncesine oranla yükselmiştir. Öğretim sonrasında Fransızca başarı puanlarında deney öncesine göre daha fazla kazanç elde eden kişiselleştirilmiş öğretim grubunun, kişiselleştirilmemiş öğretim gören gruba göre, öğrencilerin Fransızca başarı puanlarını arttırmada yaklaşık olarak aynı etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışmada yapılan kişiselleştirilmiş öğretimin başarı üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı bulgulanmıştır.

Kişiselleştirilmiş Öğretime Katılan ve Kişiselleştirilmemiş Öğretim Gören Öğrencilerin Derse İlgilerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Aşağıdaki verilen Tablo 9'da yer alan analizi yapmamızı gerektiren araştırma sorusu şu şekildedir:

- Kişiselleştirilmiş Fransızca öğretimine katılan öğrenciler ile kişiselleştirilmemiş öğretim gören öğrencilerin öğretim sonrası derse ilgileri arasında bir farklılık var mıdır?

Grup	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Deney	35	120,06	20,45	68	9,75	0,0003
Kontrol	35	105,40	20,43			

Tablo 9: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Derse İlgili Puanları Arasında t-Testi Sonuçları

Öğretim sonrası Derse İlgili Ölçeği ile elde edilen veriler analiz edildiğinde; deney grubu öğrencilerinin derse ilgi düzeylerinin ($\bar{x}=120,66$), kontrol grubu öğrencilerinin derse ilgi düzeylerine ($\bar{x}=105,40$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Gruplar arası derse ilgi düzeyleri farklılıkları analiz edildiğinde kişiselleştirilmiş öğretim alan deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ($p=0,003$; $p<0,05$) [$t(68) =9,75$; $p<0,05$] bulunmuştur. Bu bulgu, derse ilgi puanları ile kişiselleştirilmiş Fransızca öğretimi arasında yüksek oranda anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Derse ilgi konusundaki analizlerden elde edilen bulgulara göre, deney grubu öğrencilerin kontrol grubu öğrencilere oranla ilgilerinin daha fazla arttığını görüyoruz. Kişiselleştirilmiş öğretimin deney grubu lehine anlamlı bir farklılık yarattığını söyleyebiliriz.

Sonuç olarak, kişiselleştirilmiş öğretim alan öğrencilerin öğretim sonrası derse ilgi düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin derse ilgi düzeylerinin farklı olduğu ve bu farkın önemli olduğu yargısına varılmıştır. Bir başka deyişle, kişiselleştirilmiş öğretim öğrencilerin ilgisini çekmek konusunda yüksek derecede başarı sağlamıştır.

Deney grubunda yer alan, kişiselleştirilmiş materyallerle çalışan öğrenciler çalışma kâğıtlarında kendi isimlerini gördükleri zaman çok heyecanlandıklarını belirttiler. Konu içeriklerine baktıklarında tercih ettikleri yemekleri ve sevdikleri öğünler konusundaki kişisel bilgilerini gördükleri zaman çok sevindiklerini, mutlu olduklarını, heyecanlandıklarını, kendilerini önemli ve özel hissettiklerini söylediler. Çalışma kâğıtlarının kendilerinde kalmasını, saklamak istediklerini söyleyen öğrenciler oldu.

Öğrencilerin derse ilginin arttığını görmek, çalışmanın amaçları doğrultusunda beklenen önemli bir sonuçtur.

Kişiselleştirilmiş Öğretime Katılan ve Kişiselleştirilmemiş Öğretim Gören Öğrencilerin Öğretim Sonrası Ders Başarısında Cinsiyete İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Aşağıdaki tablolarda yer alan analizleri yapmamızı gerektiren araştırma sorusu şu şekildedir:

- Kişiselleştirilmiş Fransızca öğretimine katılan öğrenciler ile kişiselleştirilmemiş öğretim alan öğrencilerin öğretim sonrası ders başarıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Cinsiyet	“f”	“%”
Kız	44	62,9
Erkek	26	37,1
Toplam	70	100

Tablo 10: Cinsiyet Değişkenine Göre Katılımcı Frekansları

Araştırmanın deney grubunda 35 öğrenci, kontrol grubunda 35 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerden 44’ü kız, 26’sı erkek öğrencidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %62,9’u kız öğrencilerden oluşmaktadır. Erkek öğrencilerin oranı ise %37,1 olmuştur. Cinsiyet faktörüne göre son test ile elde edilen bulgular aşağıda, Tablo 11’te verilmiştir.

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Düzeltilmiş Model	183,826a	4	45,957	3,844	,007
Intercept	2100,823	1	2100,823	175,734	,000
O_Başarı	125,275	1	125,275	10,479	,002
Grup	19,905	1	19,905	1,665	,201
Cinsiyet	6,429	1	6,429	0,538	,466
Grup*Cinsiyet	0,04	1	0,04	0,003	,954
Hata	777,045	65	11,955		
Toplam	16801	70			
Düzeltilmiş Toplam	960,871	69			

*p<0,05 ise anlamlı farklılık vardır.

Tablo 11: Kişiselleştirilmiş ve Kişiselleştirilmemiş Öğretim Sonrası Ders Başarısında Cinsiyete İlişkin Analizler

Öğrencilerin öğretim sonrası başarı puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur [$F_{(1,65)}=0,538$; $p>0,05$]. Grup ve grup cinsiyet değerlerine bakıldığında çıkan sonuçların anlamlılık düzeyi olan 0,05’ten büyük oldukları görülmektedir. Bu değerler başarı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı göstermektedir. Başka bir deyişle, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında başarı faktörü analiz edildiğinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ulaşılan değerler, kişiselleştirilmiş Fransızca öğretimine katılan öğrenciler ile kişiselleştirilmemiş öğretim alan öğrencilerin öğretim sonrası ders başarıları arasında cinsiyete göre bir farklılık olmadığını göstermektedir.



Sonuç ve Tartışma

Kişiselleştirilmiş Fransızca öğretiminin öğrencilerin derse ilgisine ve başarısına etkisini incelemek amacıyla lise 9. sınıf öğrencileri ile yapılan bu çalışmada, analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin ön test ve son testte aldıkları başarı puanları dikkate alındığında, kişiselleştirilmiş araç-gereçlerle yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarısı üstünde anlamlı bir etkisinin olmadığı anlaşılmıştır. Bunun yanında, öğrencilerin kişiselleştirilmiş öğretim sonrasında derse ilgi düzeylerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı ve ders başarılarının cinsiyete göre bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Araştırmanın bulguları ışığında ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş öğretim ile öğrenim gören öğrencilerin, öğretim öncesi ders başarı düzeylerinin düşük olduğu, gruplar arası ders başarı düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş öğretim ile öğrenim gören öğrencilerin öğretim sonrası ders başarı düzeylerinin orta düzeyde olduğu, gruplar arası ders başarı düzeylerinde farklılık olduğu ancak bu farklılığın anlamlı olmadığı görülmüştür. Başarı her iki grupta arttığından dolayı kişiselleştirilmiş öğretimin başarıda anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin derse ilgi düzeylerinin farklı olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu, kişiselleştirilmiş öğretime katılan öğrencilerinin öğretim sonrası derse ilgi düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kişiselleştirilmiş araç-gereçlerle çalışan öğrenciler çalışmanın ilgi çekici ve motive edici olduğunu, kendi isimlerini gördükleri zaman heyecanlandıklarını ve kendilerini özel hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu yorumlardan, uygulamanın ilgi çekici, motive edici olduğu ve güdüleme üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Kişiselleştirilmiş Fransızca öğretimine katılan öğrenciler ile kişiselleştirilmemiş öğretim gören öğrencilerin öğretim sonrası ders başarıları cinsiyete göre bir farklılık göstermemiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, kişiselleştirilmiş öğretim sonrasında yapılan derse ilgi ölçeğiyle, uygulamanın öğrencilerin ilgileri, duyguları ve güdülenmelerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Gerçekleştirilen çalışmada edinilen bulgular, daha önce Hart (1996), Bates ve Wiest (2004), Çakır Balta (2008), Çakır ve Şimşek (2009), Awofala (2011; 2014; 2016), Çakır (2013), Dutke, Grefe ve Leopold, (2016), Sezer (2015) ve Doğan'ın (2017) tarafından elde edilen bulgularla benzer niteliktedir.

Bu araştırmada uygulanan kişiselleştirilmiş öğretimin, öğrenci başarısı üstünde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada başarı konusunda elde edilen sonuçlar, Anand ve Ross (1987), Ku ve Sullivan (2000), Bates ve Wiest (2004), Ku, Harter, Liu, Thompson ve Cheng (2007), Çakır Balta (2008), Balcı (2016), Çakır vd. (2016) ve Doğan (2017) tarafından yapılan araştırmalarda çıkan sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Ancak, alan yazında kişiselleştirilmiş öğretimin, öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunun belirlendiği çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalardan bazıları Lopez ve Sullivan (1992), Cordova ve Lepper (1996), Ku ve Sullivan (2002), Ku vd. (2007), Akinsola ve Awofala (2009), Awofala (2011; 2014), Sezer (2015), Dutke ve ark. (2016), Kardaş (2016), Zeytçioğlu (2017) ve Bernacki ve Walkington (2018) tarafından farklı alan ve düzeylerde yapılan çalışmalardır. Bu durumda, kişiselleştirilmiş öğretimin başarı üzerindeki etkisinin, yapılan diğer çalışmalarla benzerlik içinde olduğu söylenebilir.

Kişiselleştirilmiş Fransızca öğretimine katılan öğrenciler ile kişiselleştirilmemiş öğretim gören öğrencilerin öğretim sonrası ders başarılarının cinsiyete göre bir farklılık göstermediği bul-



gulanmıştır. Daha önce Ku ve Sullivan (2000), Şimşek ve Çakır (2009), Awofala (2016), Mete, Çakır ve Acar (2018) tarafından yapılan çalışmalarından çıkan sonuçlarla benzer nitelik taşımaktadır. Bu çalışmada ilk önce kişiselleştirilmiş öğretimin öğrencilerin derse ilgi düzeylerinde bir etkisi olup olmadığı araştırılmış, ikinci olarak, ders başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığı ve cinsiyetin başarı üzerindeki etkisinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Kişiselleştirilmiş öğretimin başarıda anlamlı bir etkisinin olmadığı, kişiselleştirilmiş öğretim gören deney grubunun derse ilgi düzeyinde ise anlamlı bir yükseliş olduğu gözlemlenmiştir. Ders başarıları cinsiyet yönünden incelendiğinde yine anlamlı farklılık görülmemiştir.

Kișiselleştirilmiş öğretim ile ilgili alan yazın incelendiğinde kişiselleştirmenin öğrencilerin ilgilerini çekeceği ve güdüleme üzerinde olumlu etki yaratacağı, öğrencilerin başarısını artırıcı etkileri olacağı ön görülmüştü. Derse ilgi konusunda istenilen ve hedeflenen sonuca ulaşılmıştır, ancak başarı konusunda ulaşamamıştır. Başarı konusunda bu sonuca neden olan faktörlerden bazılarının; öğrencilerin bu uygulamayla ilk defa karşılaşmaları, öğrencilerin yaşları, Fransızca dersini zor bulmaları, sözcük bilgilerinin yetersiz olması, dile yeteri kadar ilgi duymamalarını ve çalışma süresinin sınırlı olduğu söylenebilir.

Fransız dili öğretim konusunda yeni bir yaklaşım olarak geçerli ve güvenilir ölçme araçlarıyla yapılan ölçüm ve analizler ile mevcut kuramsal bilgiler sonucunda ortaya çıkan bu araştırmanın hem kişiselleştirme çalışmalarına hem de dil öğretimi yöntem ve yaklaşımları konusunda yabancı dil öğretimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

“İlgi” öğrenme konusunda önemli bir faktördür. Kişiselleştirme çalışmalarının büyük bir bölümünde çıkan sonuçlar öğrencilerin ilgi, tutum ve motivasyonlarının arttığı yöndedir. Kişiselleştirme çalışmalarının, dil gibi karmaşık bir olgunun karmaşık yapılarını öğrenirken öğrencilere kolaylık ve sürekliliğinde başarılarına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, 5 haftalık bir çalışma sonrası derse ilgileri artan öğrencilerin 1 yarıyıl, iki dönem gibi daha uzun süreli uygulamalarla başarılarında pozitif etkiler çıkabilmesi olasıdır. Zira bu sonuçlara ulaşan araştırmalar mevcuttur.

Kișiselleştirme uygulamaları, Fransızca öğretim/öğreniminde karşılaşılan sorunların azalmasında önemli rol oynayabileceği için farklı yaş grupları üzerinde de uygulanabilir. Ayrıca kişiselleştirilmiş araç-gereçler ve alıştırmalar öğrenciye kendisini özel hissettirerek öğretmenine yönelik olumlu hisler oluşmasını sağlamakta ve öğrencinin güdülenmesini artırmaktadır. Bu öğretimin, özellikle ilkökul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilere uygulanmasıyla, öğretmenlerin öğrencilerinin öğretim/öğrenim sürecini olumlu şekillendirmesinde katkısı olabilir.

Kișiselleştirilmiş öğretim, öğrenci güdülenmesinde etkili olduğu için Fransızca dersinde olduğu gibi diğer derslerde ve zorlandıkları konularda öğrencilerin çalışmaya istekli olmalarına yardımcı olabilir. Araştırmaya ilgi duyan alan yazındaki araştırmacılara, daha fazla grup ve öğrencinin bulunduğu okullarda çalışma yapmaları önerilebilir. Kişiselleştirilmiş öğretim tekniğinin başarıyla uygulanabilmesi için öğretmenlere ve öğretmen adaylarına bu tekniğin yararları ve uygulanışı üzerine geniş bilgiler verilebilir. Fransızca öğretim/öğrenim teknikleri ile ilgili yapılacak araştırmalarda bu çalışmanın sonuçlarından faydalanılabilir ve desteklenebilir. Çalışmanın Fransızca öğretim/öğrenimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

Acar, S. (2009). *Web destekli performans tabanlı öğrenmede ARCS motivasyon stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenmenin kalıcılığına, motivasyonlarına ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



Acat, B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* içinde, s. 31, ss. 312-329.

Akinsola, M. J. & Awofala, A.O.A. (2009). Effect of personalization of instruction on students’ achievement and self-efficacy in mathematics word problems. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 40 (3), pp. 389-404. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00207390802643169>

Altunışık, R. (vd.) (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri-SPSS Uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Yayınları.

Anand, P. G. & Ross, S. M. (1987). Using computer assisted instruction to personalize arithmetic materials for elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 79 (1), pp. 72-78. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.79.1.72>

Awofala, A. O. A. (2011). Effect of personalized, computer-based instruction on students’ achievement in solving two-step word problems. *International Journal of Mathematics Trends and Technology*, 2 (2), pp. 5-10.

Awofala, A. O. A. (2014). Examining personalisation of instruction, attitudes toward and achievement in mathematics word problems among nigerian senior secondary school students. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 2 (4), pp.273-288.

Awofala, A. O. A. (2016). Effect of personalisation of instruction on students’ motivation to learn mathematics word problems in Nigeria. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7 (3), pp. 486-509.

Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol.4, No.1. <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/58> sayfasından erişilmiştir.

Balcı, T. (2016). *Türkçe Öğretiminde Kişiselleştirilmiş Alıştırma Soruları Kullanmanın Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bates, E. T. & Wiest, L. R. (2004). Impact of personalization of mathematical word problems on student performance. *The Mathematics Educator*, 14 (2), pp. 17-26.

Bernacki, M. L., & Walkington, C. (2018). The role of situational interest in personalized learning. *Journal of Educational Psychology*, 110 (6), pp. 864-881. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1187647&lang=tr&site=eds-live>.

Büyüköztürk,Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Can A. (1996). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cordova, L. I. & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: beneficial effects of contextualization, personalization and choice. *Journal Of Educational Psychology*, 88 (4), pp. 715-730.

Çakır Balta, Ö. (2008). *Bilgisayar ve Sınıf Ortamında Kişiselleştirilmiş Sözel Matematik Problemlerini Kullanmanın Öğrenci Başarısına Etkisi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çakır, Ö. (2013). Teacher candidates and teachers’ opinions on personalized teaching. *Gjhss-G: Linguistics & Education*, 13 (6).

Çakır, Ö., Çakmak, S. ve Yılmaz, F. (2016). The effect of personalization in physics teaching. *New Trends And Issuesproceedings On Humanities And Social Sciences*,6, ss. 149-156.



Çandar, H. ve Şahin, A. E. (2013). Yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, ss. 109-119. <http://www.ef-dergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/254-published.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Çilenti, K. (1988). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Kadioğlu Yayınları.

Demir, A., (1997), Ülkemizde yabancı dil eğitimi ve yeniden yapılanma gereksinimi. *II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildiri Metinleri*, Marmara Üniversitesi, İstanbul, ss. 143-153.

Demirel, Ö., (2003) *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demiryürek, M. (2013). Türkiye'de yabancı dil olarak fransızca öğretiminin tarihi ve gelişimi üzerine bir değerlendirme. *Dergipark*, Cilt 28, ss.28/11.

Dil Okulu. <http://www.dilokulu.com.tr/fransa-dil-okullari>

Doğan, P., (2017). *İngilizce öğretiminde kişiselleştirmenin lisans öğrencilerinin başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dutke, S., Grefe, A. C. & Leopold, C. (2016). Learning from scientific texts: personalizing the text increases transfer performance and task involvement. *European Journal Of Psychology Of Education*, 31, pp. 499-513.

Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, London: Edward Arnold. <https://doi.org/10.1037/h0083787>

Günay, D. (2004). *Dil ve İletişim*. İstanbul: Multilingual.

Güven, B., Sözer M.A., (2007). Öğretmen adaylarının öğretimin bireyselleştirilmesine ilişkin görüşleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 32 [2007] ss. 89-99.

Hart, J. M. (1996). The effect of personalized word problems. *Teaching Children Mathematics*, 2 (8), pp. 504-505.

Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*.4 (2), ss. 22-24.

Kardaş, D. (2016). The use of personalized texts for teaching turkish as a second language. *Educational Research And Reviews*, 11 (6), pp. 252-259.

Keefe, J. W. & Jenkins, J. M. (2002). Personalized instruction. *Phi Delta Kappan*, 83 (6), pp. 440-448.

Keefe, J. W. (2007). What is personalization? *Phi Delta Kappan*, 89 (3), pp. 217-223.

Kışla, T. ve Şahin, M. (2015). Kişiselleştirilmiş (kişiye özgü) öğrenme-öğretme yaklaşımı. Gülay Ekici (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle güncel öğrenme-öğretme yaklaşımları-II* içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ku, H. Y. ve Sullivan, H. J. (2002). Student performance and attitudes using personalized mathematics instruction. *Educational Technology Research And Development*, 50(1), pp.21-34.

Ku, H.-Y. & Sullivan, H. J. (2000). Personalization of mathematics word problems in Taiwan. *Educational Technology Research And Development*, 48 (3), pp. 49-59.

Ku, H. Y., Harter, C. A., Liu, P. L., Thompson, L. & Cheng, Y. C. (2007). The effects of individually personalized computer-based instructional program on solving mathematics problems. *Computers In Human Behavior*, 23, pp. 1195-1210.

Lopez, C. L. & Sullivan, H. J. (1992). Effect of personalization of instructional context on the achievement and attitudes of hispanic students. *Educational Technology Research And Development*, 40 (4), pp. 5-13.

Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretimde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 8/9, Summer 2013, pp. 297-318.



Mete, F. (2020). 5. sınıf Türkçe ders kitabının söz varlığı açısından derlem temelli sıklık listeleriyle karşılaştırılması, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, s. (24) 1, ss. 195-208.

Mete, F. (2014). Kültürel ortaklığın göstergesi: deyimlerin öğretimi üzerine bir çalışma, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, (21) 2, ss. 113-128.

Mete, Çakır ve Acar (2018, Kasım). *Türkçe metinlerde kişiselleştirmenin okuduğunu anlamaya etkisi*. INES International Academic Research Congress'de sunulmuş bildiri, Alanya, Antalya.

NMSA Research Committee. (2003). Multiple learning and teaching approaches that respond to their diversity. *In research and resources in support of this we believe* (pp: 20-24; 26-27). Westerville, OH: National Middle School Association.

Özarslan, Y. (2010). *Kişiselleştirilmiş öğrenme ortamı olarak IPTV*. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı'nda sunulan bildiri. İstanbul.

Özçelik, N. (2006). *Analyse des difficultés de l'écrit chez les apprenants universitaires Turcs*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, E. (1983). Anadili öğretimi. *Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı* ss. 379-380.

Sampson, D., Karagiannidis, C. & Kinshuk. (2002). Personalised learning: educational, technological and standardisation perspective. *Interactive Educational Multimedia*, 4, pp.24-39.

Sezer, B. (2015). *Kişiselleştirilmiş matematik problemlerinin akademik başarıya etkisi*. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5 (2), ss. 73-88.

Susüzer, K. (2006). *Oyun Yoluyla Fransızca Öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Şimşek, N. ve Çakır, Ö. (2009). Effect of personalization on students' achievement and gender factor in mathematics education. *International Journal Of Social Sciences*, 4 (4), ss. 278-282.

TCSII. (2001). Taking Center Stage—Act II. Characteristics of differentiated instruction. *California Department of Education*, pp. 140, 141.

Toklu, M. O. (2003). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Türkoğlu S. ve Ataman E. (2015). Fransızca öğreniminde üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları zorluklar (Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi örneği). *KKEFD*, s: 30.

Yorulmaz M. (2013). Avrupa Birliği dil politikaları ekseninde çok dillilik uygulamaları ve karşılaşılan dil sorunu. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, (5), 210. <http://www.europa-digital.de/text/aktuell/dossier/sprachen/sprachen2.shtml>.

Zeytçioğlu, A. M. (2017). *Sınıf ortamında etkileşimli tahta ile grupsal kişiselleştirilmiş sözel matematiksel problemler kullanmanın öğrenci başarısı üzerine etkisi – Dariüşsafaka Lisesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özgün Makale

Kırgızistan'da Öğrenci Adaylarının Üniversite Tercih Etme Nedenleri Üzerine Bir Araştırma*1

A Research on Prospective Students'
University Chose Reasons in Kyrgyzstan

Seyil NAJİMUDİNOVA²

Rita İSMAİLOVA³

Kürşad YILMAZ⁴

Zamira ÖSKÖNBAYEVA⁵

Dağıstan ŞİMŞEK⁶

Mirzat RAKIMBEK UULU⁷

Öz

Bu araştırmanın amacı, Kırgızistan'da öğrenci adaylarının üniversite tercih etme nedenlerinin tespit edilmesidir. Tarama modelindeki araştırmada örneklem seçilmemiş, evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak bazı anketlerde işaretlemeler eksik yapıldığından sadece tam işaretleme yapılan 7839 anket ile analizler yapılmıştır. Veriler, Öğrenci Adayı Görüşleri Anketi ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrenci adaylarının tercihlerini en çok etkileyen faktörler, öğretim kalitesi ve akademik kadro, imkânlar ve üniversitenin itibarıdır. Bu durum aday öğrencilerin genel ulusal sınav puanlarına ve geldikleri bölgelere göre değişiklik göstermemektedir. Aday öğrenciler üniversite hakkındaki bilgileri en çok, arkadaşlarından (öğrenciler ve mezunlar), TV, gazete, radyo, internet gibi ortamlardan ve aile üyelerinden edinmişlerdir. Aday öğrencilerin bilgi kaynakları ile ilgili görüşleri, yıllara, genel ulusal sınav puanına ve bölgelere göre çok büyük değişiklikler göstermemektedir.

Anahtar Kelimeler: Aday öğrenciler, üniversite seçimi, yükseköğretim, Kırgızistan

* Makale başvuru tarihi: 23.02.2021. Makale kabul tarihi: 24.04.2021.

¹ Bu makale, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi BAP çerçevesinde tamamlanmış olan "Öğrenci Adaylarının Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini Tercih Etme Nedenleri Üzerine Bir Araştırma (KTMU-PGK-2019-SBE.01)" başlıklı yönlendirilmiş proje çalışmasının bir kısmından oluşmaktadır.

² Yrd. Doç. Dr., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, seyil.najimudinova@manas.edu.kg, ORCID: 0000-0003-3848-6635

³ Yrd. Doç. Dr., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, ritochkina@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0308-2315

⁴ Prof. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, kursadyilmaz@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3705-5094

⁵ Yrd. Doç. Dr., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, zamira.oskonbaeva@manas.edu.kg,
ORCID: 0000-0002-3711-6918

⁶ Prof. Dr., Konya Teknik Üniversitesi, dsimsek@ktun.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3003-807X

⁷ Öğr. Gör. Dr., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, mirzat.rakimbekuulu@manas.edu.kg, ORCID: 0000-0002-3247-6252



Abstract

The purpose of this research is to determine the prospective students' reasons of choosing universities in Kyrgyzstan. Not sample was selected, it was tried to reach the whole universe in the survey model research. However, since the markings were made incompletely in some questionnaires, analysis was made with only 7839 questionnaires with full marking. Descriptive statistics were used to analyze the data. According to the findings, the main factors that affect prospective students' preferences are the quality of education and academic staff, opportunities and the university reputation. Effect of these factors does not show a discrepancy according to the general national exam scores of the prospective students. Prospective students obtained information about the university mostly from their friends (students and alumni), TV, newspaper, radio, internet and family members. Prospective students' opinions on information resources do not vary greatly according to years, general national exam score and regions.

Keywords: Prospective students, University choice, Higher education, Kyrgyzstan

Giriş

Dünyanın neresinde olursa olsun, yükseköğretim kurumları kendilerini giderek artan rekabetçi bir ortamda konumlandırma zorunluluğu hissetmektedir. Sadece bu rekabetin getirdiği bir durum olmasa da üniversiteler aynı zamanda seçkin ve nitelikli öğrenci bulma sorunuyla da karşı karşıya gelmiş durumdadır (Aydın, 2015; Obermeit, 2012). Yirmi birinci yüzyılın başlarında üniversitelere yoğun bir talep olması ve üniversite sayısının da günümüze göre daha az olması sebebiyle üniversiteler kendilerini tanıtmaya çok fazla gerek duymamıştır. Ancak son yıllarda işverenlerin üniversite mezunu çalışanlara olan talebinin azalması (Białoń, 2015), üniversite eğitimine olan talebin azalması (Gümüş, Türkel ve Şen, 2015; Gür, Çelik ve Yurdakul, 2019), üniversite sayılarının artması gibi sebeplerle üniversiteler kontenjanlarını doldurmakta zorlanabilmektedir. Örneğin Türk yükseköğretim sisteminde 2007-2013 yılları arasında yaşanan hızlı büyümenin ardından, son beş yılda açık öğretim dâhil olmak üzere yeni kayıt yaptıran öğrenci sayısı neredeyse durağanlaşmıştır (Gür vd., 2019). Bu bağlamda Rika, Roze ve Sennikova'nın (2016) da belirttiği gibi, yükseköğretim kurumları arasında artan rekabet üniversiteleri öğrenci çekme ve tanıtmaya stratejileri tasarlamaya, öğrenci adaylarının üniversite seçimini etkileyen faktörleri anlamaya ve buna yönelik tanıtım stratejileri oluşturmaya yönlendirmiştir. Son yıllarda yaşanan bu gelişmeler üniversiteler arasında önemli bir rekabet yaşanacağına işaret etmekte (Kavak, 2011) ve üniversiteleri yeni stratejiler geliştirmeye itmektir. Bir rekabet avantajını sağlamak için, üniversiteler nitelikli personeli ve öğrencileri tutma ve çekme yeteneğine ihtiyaç duymaktadır (Cerit, Yıldız ve Akgün, 2007). Dolayısıyla, yükseköğretim kurumlarının, aday öğrencilerin üniversite seçim sürecinde etkili olan faktörleri tespit etmeleri, kendileri ile ilgili bir tanıtım hatta pazarlama stratejisi geliştirmeleri gerekmektedir.

Yukarıda anılan gelişmeleri yaşayan ülkelerden biri de Kırgızistan'dır. 2021 yılı itibariyle 6,6 milyon nüfusa (National Statistical Committee of the Kyrgyz Republic, 2021) sahip olan Kırgızistan'da 51 yükseköğretim kurumu faaliyet göstermekte ve bu kurumlarda 161.406 öğrenci eğitim görmektedir. Kırgızistan'da her yıl 60,000'e yakın öğrenci orta öğretimden mezun olmaktadır. Eğitim ve Öğretim Yöntemleri Değerlendirme Merkezi (EÖYDM, 2018) raporlarına göre, Kırgızistan'da gelecek 10 yıl içerisinde üniversite öğrencisi olma potansiyeline sahip genç nüfusun oranı ciddi bir artış gösterecektir. Bu öğrenciler yükseköğretime devam etme veya etmeme, yurt içi veya yurt dışında eğitim alma, burslu veya bursuz, devlet üniversitelerinde veya özel üniversitelerde eğitim alma gibi çeşitli seçenekler arasından tercih yapmak zorunda kalacaktır.



Ayrıca Kırgızistan'da Almanya, Çin, Türkiye vb. ülkeler yaptıkları uluslararası öğrenci sınavları ile öğrenci kazanmaya da çalışmaktadır. Böyle bir ortamda Kırgızistan'da bulunan üniversitelerin öğrenci bulmaları gün geçtikçe zorlaşmaktadır. Çünkü EÖYDM (2018) verilerine göre Kırgızistan'daki öğrenci adaylarının üniversitelere başvuru yapabilmek için girmelerinin zorunlu olduğu Genel Ulusal Sınava (GUS) giren aday öğrenci sayısı gün geçtikçe azalmaktadır. Söz konusu durumlar dikkate alındığında yükseköğretim kurumları arasında artacak olan rekabet, üniversitelerin öğrencileri çekme stratejilerini tekrar gözden geçirmelerini ve öğrenci adaylarının üniversite tercihini etkileyen faktörler doğrultusunda tanıtım ve pazarlama stratejileri uygulamalarını gerektirecektir. Dolayısıyla Kırgızistan'da üniversiteler, daha rekabetçi olabilmek için çeşitli strateji ve programlar uygulamak durumunda kalmaktadır. Bazı üniversiteler, sadece öğrenci başvurularını artırmak yerine, seçkin, başarılı ve nitelikli öğrenci bulma ve seçme sorununu daha önemli görmektedir. Dünyada üniversiteler, daha başarılı öğrencileri çekmeye kararlıdırlar ve bu nedenle tanıtım ve markalaşmaya odaklanmaktadır (Ali-Choudhury, Bennett ve Savani, 2009; Maringe, 2006). Amaçlarının bir kısmı kurumlarına öğrenci kazandırmak olan üniversiteler (Çatı, İştari ve Özcan, 2016) her ne kadar aday öğrencileri çekmek isteseler de genellikle aday öğrencilerin amaç ve niyetleri hakkında bilgi sahibi değildirler (Pero, Soriano, Capilla, Olmos ve Hervás, 2015).

Alanyazın Taraması

Öğrenci adaylarının üniversite tercihleri konusunun özellikle son yıllarda alanyazında daha fazla çalışma yer almaktadır. Bu çalışmalardan birinde Raposo ve Alves (2007) Portekiz üniversitelerinde giriş sınavından hemen sonra, sınavı kazanan ve örgün eğitim görecektir olan 1024 öğrenci örneğinde üniversite tercihlerini etkileyen faktörleri belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda üniversite tercihlerini etkileyen faktörler olarak “kurumun itibarı (öğretim kalitesi, akademik kadronun kalitesi, kampüste sosyal hayat düzeyi vs.), eğitim olanakları (derslerin çeşitliliği, piyasada ilgi gören dersler, iş bulma olanakları vb.), kurum hakkında daha önceki bilgiler, bireysel faktörler (ikamet yeri, aileye yakın olma, eğitim ücreti, arkadaşlar ve yakın çevre), diğer kişilerin etkisi (ebeveynlerin önerisi, ortaokuldaki öğretmenlerin tavsiyesi, arkadaşların önerisi)” gibi faktörler ortaya konulmuştur.

Alman üniversitelerinde aday öğrencilerin tercih nedenlerini inceleyen araştırmada (Obermeit, 2012) “kurumsal itibar, finansal konular (burs, eğitim ücreti, eğitim sırasında çalışma imkânı vb.), yerleşim, müfredat ve referans grupları, bilgi kaynakları (internet, yayınlar, sosyal ağlar, kampüs ziyaretleri ve üniversite sıralamaları)” gibi faktörler öne çıkmıştır. Malezya'da yapılan bir araştırmada (Misran, Abd.Aziz, Arsad, Hussaina, Zaki ve Sahuri, 2012) üniversiteye kayıt yaptıran lisans öğrencilerinin üniversite ve bölüm seçim noktasında etkili olan faktörler olarak “kişilik ile uyumluluk, aile ve yakın çevre etkisi, eğitim ücreti ve sağlanan finansal destek, üniversitenin itibarı ve konumu, fiziksel olanaklar, akademisyenlerin yeterliliği” yer almıştır. Ayrıca öğrencilerin seçmiş oldukları programı tercih etme nedenleri incelendiğinde “kariyer olanakları, ilgi alanı, beklenen ücret, akademisyenlerin yeterliliği” gibi etkili faktörlerden oluşmaktadır.

Manoku (2015) tarafından Arnavutluk'ta 17 üniversitenin öğrencileri örneğinde yapılan araştırmada üniversite tercihlerini etkileyen faktörler “eğitim maliyeti ve eğitim sırasındaki yaşam giderleri, akademik ve idari kadronun niteliği, kurumsal itibar, üniversite yerleşimi ve fiziksel ortamı, kurumun akreditasyon durumu, bireysel tercihler ve yetenekler, eğitim verecek akademik birimin yerleşimi, mezuniyet sonrası imkânlar, lisedeki genel akademik not ortalaması” gibi dokuz ana faktörün etkili olduğu görülmüştür.



Kalimullin ve Dobrotvorskaya (2016) Rusya’da yaptıkları araştırmada öğrenci adaylarının üniversite tercihinde etkili faktörler olarak iyi bir eğitim almak, yüksek nitelikli fakültelerin olması, üniversitenin saygınlığı, belirli bir akademik programın mevcudiyeti (uzmanlık alanı), arkadaş veya akraba önerileri, ebeveynlerin tavsiyeleri, medyada geçerliliği, sahip olduğu altyapı ve tesisler, ücretsiz eğitim olanağı ve düşük öğrenim ücretini ortaya koymuştur.

Konu ile ilgili olarak Türkiye’de de bazı araştırmalar yapılmıştır. Çatı vd. (2016) Türkiye’de 1112 lise öğrencisi örneğinde yapılan araştırmada üniversite tercihini etkileyen faktörleri belirlemeye çalışmışlardır. Lise öğrencilerinin üniversite tercihlerini etkileyen faktörler olarak genellikle “üniversitenin saygınlık ve imajı, bilgiye ulaşma imkanları, kampus özellikleri ve konumu, sosyallik (spor olanakları, öğrenci kulüpleri, sosyal olanaklar vb.) olması, üniversitenin statüsü (devlet veya özel üniversite olması)” başlıkları altında toplanmıştır.

Aydın (2015) yaptığı alanyazın taramasında aday öğrencilerin üniversite seçimi kararını “ekonomik modeller, sosyolojik modeller, karma modeller ve pazarlama yaklaşımı” başlıkları altında dört modelle açıklamıştır. Yazar, süreçte etkili olan faktörleri “referans grupları, aileler, üniversitenin itibarı ve özellikleri, kişisel faktörler, üniversitenin yeri, mezuniyet sonrası iş bulma olasılığı, üniversitenin ücreti, üniversitenin sağladığı burs imkânları ve üniversite hakkında bilgi toplanan kaynaklar” olarak dokuz ana faktöre bağlamıştır.

Yapılan taramalar ve incelenen araştırmalar sonucunda öğrenci adaylarının üniversite tercih kararlarını etkileyen temel değişkenler genel olarak “1) Üniversitenin İtibarı, 2) Sunulan Eğitimin Kalitesi, 3) Referans Gruplarının Etkisi, 4) Sunulan Olanaklar, 5) Eğitimin Maliyeti ve Burs İmkânları ve 6) Bilgiye Ulaşma İmkânları ve Tanıtım Faaliyetleri” sayılabilir.

1) Üniversitenin İtibarı: Öğrenci adaylarının üniversite tercihlerini etkileyen önemli değişkenlerden biri üniversitelerin itibarıdır (Akar, 2012; Aydın, 2015; Çatı vd., 2016; Kalimullin ve Dobrotvorskaya, 2016; Manoku, 2015; Mehboob, Shah ve Bhutto, 2012; Misran vd., 2012; Obermeit, 2012; Ramasubramanian, Gyure ve Mursi, 2003; Raposo ve Alves, 2007). Obermeit (2012) Alman üniversitelerindeki aday öğrenciler ile yapılan araştırmasında üniversitelerin itibarı ile ilgili olarak belirlenen konulardan birinin de üniversite sıralamaları olduğunu belirlemiştir.

2) Sunulan Eğitimin Kalitesi: Aslında en önemli ölçütlerden birisi olması gerekirken az da olsa değinilen ölçütlerden biri de sunulan eğitimin kalitesidir. Bu başlık altında “eğitimin kalitesi (Doğan ve Türkmen, 2019; Kalimullin ve Dobrotvorskaya, 2016; Polat ve Arslan, 2017), eğitim olanakları ve üniversite tarafından sunulan programlar (Dao ve Thorpe, 2015; Raposo ve Alves, 2007), mezuniyet sonrası iş bulma olasılığı (Aydın, 2015; Manoku, 2015)” gibi unsurlar öne çıkmıştır.

3) Referans Gruplarının Etkisi: Öğrenci adaylarının tercihleri üzerinde önemli etkisi olan unsurlardan biri de referans gruplarıdır. Referans grupları arasında “aileler (Akar, 2012; Aydın, 2015; Kalimullin ve Dobrotvorskaya, 2016; Misran vd., 2012; Raposo ve Alves, 2007), akrabalar (Kalimullin ve Dobrotvorskaya, 2016), arkadaş çevresi (Raposo ve Alves, 2007), öğretmenler (Akar, 2012; Raposo ve Alves, 2007), tanıdıklar (Aydın, 2015; Mehboob vd., 2012; Obermeit, 2012; Polat ve Arslan, 2017)” önemli bir yer tutmaktadır.

4) Sunulan Olanaklar: Sunulan olanaklar da yine öğrencilerin tercihlerini etkileyen değişkenlerden biridir. Sunulan olanaklar ile ilgili olarak “fiziksel olanaklar (Misran vd., 2012), tesisler (Kalimullin ve Dobrotvorskaya, 2016), hizmetler (Dao ve Thorpe, 2015), kültürel, sanatsal ve sportif etkinlikler (Ramasubramanian vd., 2003), konum (Akar, 2012; Aydın, 2015; Çatı vd., 2016; Doğan ve Türkmen, 2019; Manoku, 2015; Misran vd., 2012), üniversite yerleşimi ve fiziksel ortamı (Manoku, 2015), kampüs/bölüm ziyaretleri (Alkan, 2014; Obermeit, 2012)” gibi konular öne çıkmaktadır.

5) **Eğitimin Maliyeti ve Burs İmkânları:** Son yıllardaki önemli ölçütlerden biri de eğitim maliyetleri ve burs imkânlarıdır. Gün geçtikçe artan eğitim maliyetleri öğrenci adaylarını bu ölçütü de dikkate almaya itmektedir. Bu konu ile ilgili önemli unsurlar “eğitim ücretleri ve yaşam giderleri (Aydın, 2015; Kalimullin ve Dobrotvorskaya, 2016; Manoku, 2015; Mehboob vd., 2012; Misran vd., 2012; Obermeit, 2012) ve burs imkânları (Akar, 2012; Aydın, 2015; Misran vd., 2012; Obermeit, 2012; Polat ve Arslan, 2017)” olarak tespit edilmiştir.

6) **Bilgiye Ulaşma İmkânları ve Tanıtım Faaliyetleri:** Üniversite seçimini ve aday öğrencilerin karar vermesi boyutuna bakıldığında, bu kararı etkileyen önemli unsurlardan biri üniversiteler tarafından sağlanan bilgiye ulaşma imkânları (Aydın, 2015; Çatı vd., 2016; Dao ve Thorpe, 2015; Obermeit, 2012) ve tanıtım faaliyetleridir (Demirtaş, 2012; Doğan ve Türkmen, 2018; Ündey-Kalpaklıoğlu ve Türemez, 2010; Veloutsou, Lewis ve Paton, 2004). Aydın’ın (2015) yaptığı alanyazın taramasında aday öğrencilerin üniversite seçimini etkileyen faktörlerden birinin üniversite hakkında bilgi toplanan kaynaklar olduğu belirlenmiştir. Dao ve Thorpe (2015) da Vietnam üniversitelerinde öğrencilerin ve mezunların üniversite seçimlerinde üniversite hakkında çevrimdışı ve çevrimiçi olarak sunulan bilgilerin etkili olduğunu belirlemişlerdir. Demirtaş (2012) tarafından yapılan araştırmada genel toplamda bir üniversitenin tanıtım faaliyetlerinden en çok memnuniyet yaratan unsurun, üniversitenin kurumsal web sitesi olduğu ortaya çıkmıştır. Veloutsou vd.’nin (2004) araştırmasında, üniversite tarafından tanıtım bilgilerinin kategorize edilmesinin üniversite seçimini etkileyen faktörlerden biri olduğu ortaya çıkmıştır.

Ündey-Kalpaklıoğlu ve Türemez’in (2010) araştırmasına göre öğrenci adaylarının tercih etmeyi düşündüğü yükseköğretim kurumu hakkındaki bilgiyi aldığı önemli kaynaklardan biri de “internet ortamındaki tanıtım” etkinlikleridir. Doğan ve Türkmen’in (2018) araştırmasında da sosyal medya araçları tercihte en çok kullanılan tanıtım aracı olarak belirlenmiştir.

Aday öğrencilerin üniversite seçim nedenleri ve bu süreci etkileyen faktörlerin belirlenmesi, yükseköğretim kurumlarının kaynaklarını daha iyi bir şekilde kullanmalarını, pazarlama faaliyetlerini iyileştirmelerini ve pazarlama bütçelerini etkin kullanmalarını sağlayacaktır (Rika vd., 2016). Öğrencilerin yükseköğretim kurumları seçimini etkileyen faktörleri araştırma sonucunda elde edilecek bilgi ilk önce üniversiteler ve devamında devlet, politikacılar, araştırmacılar, öğrenci adayları ve aileleri olmak üzere diğer paydaşlar için önem arz etmekte ve karar alma sürecinde yarar sağlayacaktır.

Amac ve Alt Amaçlar

Bu araştırmada, Kırgızistan’da öğrenci adaylarının üniversite tercihlerinde etkili faktörlerin/değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrenci adaylarının Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini tercih etme nedenleri nelerdir?
2. Öğrenci adaylarının Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini tercih etme nedenlerinin genel ulusal sınav puanına göre dağılımı nasıldır?
3. Öğrenci adaylarının Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini tercih etme nedenlerinin bölgelere göre dağılımı nasıldır?
4. Öğrenci adaylarının Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini tercih etme nedenlerindeki bilgi kaynakları nelerdir?
5. Öğrenci adaylarının Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini tercih etme nedenlerindeki bilgi kaynaklarının yıllara göre dağılımı nasıldır?
6. Öğrenci adaylarının Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini tercih etme nedenlerindeki bilgi kaynaklarının genel ulusal sınav puanına göre dağılımı nasıldır?



7. Öğrenci adaylarının Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini tercih etme nedenlerindeki bilgi kaynaklarının bölgelere göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modeli araştırmalar, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1995). Bu çalışmada da Kırgızistan'daki öğrenci adaylarının üniversite tercih etme nedenlerinin geçmişte ya da halen var olan bir durumuyla tespit edilmesi amaçlandığından tarama modeli tercih edilmiştir.

Evren - Örneklem

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesinde fakülte ve bölüm tercihleri sırasında bütün öğrenci adaylarına 2015 yılından bu yana bir anket uygulanmaktadır. 2015'te 2292 anket, 2016'da 1897 anket, 2017'de 1979 anket, 2018'de 1976 anket olmak üzere toplamda 8044 anket uygulanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın evreninde Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesinde fakülte ve bölüm tercihi yapan 8044 öğrenci adayını bulunmaktadır. Verilerin tamamına ulaşma imkânı olduğundan çalışmada örneklem alma yoluna gidilmemiş, uygulanan anketlerin tamamı ile analizlerin yapılmasına karar verilmiştir. Ancak bazı anketlerde işaretlemeler eksik yapıldığından sadece tam işaretleme yapılan 7839 anket ile analizler yapılmıştır. Tablo 1'de katılımcılar ile ilgili demografik bilgilere yer verilmiştir.

Değişken	n	%	Değişken	n	%		
Cinsiyet (n=7839)	Erkek	2231	28,46	Yaş	16	267	3,54
	Kadın	5608	71,54	17	3063	40,67	
Kardeş Sayısı (n=7154)	Tek çocuk	205	2,87	18	3310	43,95	
	1 kardeş	516	7,21	> 18	892	11,84	
	2 kardeş	1049	14,66	Bişkek-Çüy	2077	29,70	
	3 kardeş	1670	23,34	Isık-Göl	1093	15,63	
Genel Ulusal Sınav (GUS) Puanı (n=7070)	4 kardeş ve üzeri	3714	51,92	Calal-Abad	1041	14,88	
	< 110 puan	225	3,18	Bölge	Narın	911	13,02
	110 – 129 puan	1378	19,49	(n=6994)	Oş	714	10,21
	130 – 159 puan	2859	40,44	Batken	683	9,77	
160 – 199 puan	2407	34,05	Talas	396	5,66		
> 200 puan	201	2,84	Diğer	79	1,13		

Tablo 1: Katılımcıların Genel Demografik Profili (2015-2018)

Tabloda yer alan Genel Ulusal Sınav (GUS), Kırgızistan'da üniversitelere yerleştirmelerde kullanılan merkezi bir sınavdır. Bu sınav Genel Test ve Ek Alan Testlerinden (Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Tarih, İngilizce, Kırgız Dili ve Edebiyatı, Rus Dili ve Edebiyatı) oluşmaktadır. Kırgızistan'da bulunan özel statülü 3 üniversite dışında tüm üniversitelere başvurular Genel Ulusal Sınav sonuçları ile yapılmaktadır. Özel statülü üniversiteler de başvurularında Genel Ulusal Sınavdan belirli bir puanın üstünde puan alınması şartı koyabilmektedir. Genel Ulusal Sınav başvuru yapan bütün adaylar Genel Teste katılmak zorundadır. Öğrenci adayları başvuru yapacakları bölümlerin puan türlerine göre ek alan testlerine de girebilmektedir. Söz konusu sınav her yıl Mayıs ayında bağımsız ve kâr amacı gütmeyen bir kurum olan Eğitim ve Öğretim Yöntemleri Değerlendirme Merkezi (EDÖYM) tarafından yapılmaktadır. Öğrenci adaylarının yükseköğretim kurumlarına eşit ve şeffaf bir şekilde yerleşmesini sağlamak amacıyla 2002'de başlatılan sınava



17 yıl içerisinde 687.709 öğrenci katılmıştır. Sınava 2015’de 53048, 2016’de 52039, 2017’de 48449 ve 2018’de 46514 aday girmiştir (EDÖYM, 2018). Sınavdan alınabilecek maksimum puan genel test için 245’tir. Sınava katılan kişilerin ortalama puanı 114 (2015) ile 119 (2018) arasında değişirken; alınan en yüksek puan ise 237 (2016, 2018) olarak gerçekleşmiştir. Tablo 1’e göre Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesine 2015 ile 2018 yılları arasında başvuru yapan aday öğrencilerin büyük çoğunluğunun puanı ortalamanın üstündedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri “Öğrenci Adayı Görüşleri Anketi” ile toplanmıştır. Anket, öğrenci adaylarının, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini tercih etme nedenlerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Ankette öğrenci adaylarının “cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, yaşanılan bölge, mezun olunan lise türü, eğitim dili, anne-babasının durumu, aile geliri, Genel Ulusal Sınav puanı, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini daha önceden araştırdınız mı? Üniversite hakkındaki bilgileri nereden öğrendiniz? Seçiminizi hangi faktör etkiledi? Neden Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi? Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini ne kadar süredir tanıyor sunuz? Hangi fakülteyi seçmek istiyorsunuz? Neden üniversite eğitimi almaya karar verdiniz? Kendinizi nasıl tarif edersiniz?” ile ilgili durumlarını belirlemek amacıyla oluşturulmuş 17 soru bulunmaktadır. Bu sorulardan 9’u öğrenci adaylarının kişisel özelliklerini, 7’si ise üniversiteyi tercih nedenlerini belirlemek, 1’i ise öğrenci adaylarının kendilerini nasıl tanımladığını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Bu ankette farklı türlerde ve cevap ölçeklerinde sorular bulunduğundan bir toplam puan elde edilmemekte, öğrenci adaylarının farklı sorular ile ilgili durumlarının ya da görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Veri Analizi

Verilerin analizinde demografik özellikleri ve katılımcıların görüşlerini belirlemek için betimsel istatistiklerden frekans ve yüzde analizleri kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, öğrenci adaylarının Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini seçme nedenleri ve seçme nedenlerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğrenci Adaylarının Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini Tercih Etme Nedenleri

Tablo 2’de öğrenci adaylarının Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini tercih etme nedenleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Bu soruda öğrenci adayları birden fazla seçeneği işaretleyebilmiştir.

Neden bu üniversite?	f	%
Öğretim kalitesi ve akademik kadro	4337	33,91
İmkânlar	3572	27,93
Üniversitenin itibarı	1920	15,01
Tavsiyeler	1762	13,78
Altyapı	1199	9,37
TOPLAM	12790	100

Tablo 2: Öğrenci Adaylarının Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini Tercih Etme Nedenleri (2015-2018)



Tablo 2’de de görüldüğü üzere öğrenci adaylarının, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini tercih ederken en çok dikkat ettiği konu “Öğretim kalitesi ve akademik kadro” ölçütüdür. Bu ölçüt dört yıl içerisinde öğrenci adayları tarafından 4337 kez (%33,91) belirtilmiştir. Öğrenci adayları için ikinci sıradaki ölçüt “üniversite tarafından sağlanan imkânlar (%27,93), üçüncü sıradaki ölçüt üniversitenin itibarı (%15,01), dördüncü sıradaki ölçüt ise tavsiyeler (%13,78)” ölçütüdür.

Öğrenci Adaylarının Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini Tercih Etme Nedenlerinin Genel Ulusal Sınav Puanına Göre Karşılaştırılması

Tablo 3’te öğrenci adaylarının Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini tercih etme nedenlerinin genel ulusal sınav puanına göre karşılaştırılması amacıyla yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Neden bu üniversite?	GUS Puanı									
	< 110		110 - 129		130 - 159		160 - 199		> 200	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretim kalitesi ve akademik kadro	138	36,9	775	34,2	1815	35,2	1503	32,5	106	28,7
İmkânlar	80	21,4	609	26,9	1440	28,0	1335	28,8	108	29,3
Üniversitenin itibarı	45	12,0	286	12,5	715	13,9	808	17,4	66	17,9
Tavsiyeler	83	22,2	394	17,4	706	13,7	525	11,4	54	14,6
Altyapı	28	7,5	203	9,0	473	9,2	460	9,9	35	9,5
TOPLAM	374	100	2267	100	5149	100	4631	100	369	100

Tablo 3: Öğrenci Adaylarının Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini Tercih Etme Nedenleri ve Bu Nedenlerin Genel Ulusal Sınav Puanına Göre Karşılaştırılması (2015-2018)

Tablo 3’te de görüldüğü üzere öğrenci adaylarının, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini tercih nedenleri arasında “Öğretim kalitesi ve akademik kadro” boyutunu ve “tavsiyeler” boyutunu en çok işaretleyen grup genel ulusal sınav puanı “110 ve altında” olan gruptur. Tavsiyeler bu grup için ikinci sıradaki tercih sebebidir. “İmkânlar” ve “Üniversitenin itibarı” boyutlarını en çok işaretleyen grup ise genel ulusal sınav puanı “200 ve üstünde” olan gruptur. “İmkânlar” boyutu aynı zamanda bu grup için en önemli ölçüt olarak ortaya çıkmıştır. “Öğretim kalitesi ve akademik kadro” ölçütü, puanı “200 ve üstünde” olan grup hariç bütün gruplarda en çok dikkat edilen ölçüt durumundadır. Öğrenci adaylarının genel ulusal sınav puanları arttıkça, hem imkânlar hem de üniversitenin itibarı boyutlarına yaptıkları vurgu da düzenli olarak artmıştır. “Öğretim kalitesi ve akademik kadro, tavsiyeler ve altyapı” boyutlarında ise değişken bir durum söz konusudur. Bu ölçütlerde puanlara göre farklı vurgular yapılmıştır.

Öğrenci Adaylarının Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini Tercih Etme Nedenlerinin Bölgelere Göre Karşılaştırılması

Kırgızistan’da “Bişkek-Çüy, Isık-Göl, Talas, Calal-Abad, Narn, Oş ve Batken” olmak üzere 7 idari bölge vardır. Tarihsel olarak, idari bölünmede bölgelerin coğrafi özellikleri etkili olmuştur. Tabii ki, coğrafi farklılıklardan dolayı, bölgelerdeki faaliyetler ve özellikler de biraz farklıdır. Bu nedenle, farklı bölgelerden gelen öğrenci adayların karar verme sebepleri analiz edilmiştir ve bulgular Tablo 4’te verilmiştir.



Neden bu üniversite?	Bölgeler													
	Bişkek-Çüy		Isık-Göl		Talas		Calal-Abad		Narın		Oş		Batken	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretim kalitesi ve Akademik kadro	1275	49.3	755	56.3	245	54.0	662	53.6	617	55.6	468	49.1	405	46.8
İmkânlar	1104	42.7	545	40.6	192	42.3	545	44.2	462	41.6	409	42.9	366	42.3
İtibar	717	27.7	366	27.3	102	22.5	210	17.0	226	20.4	158	16.6	150	17.3
Tavsiyeler	451	17.4	280	20.9	89	19.6	310	25.1	267	24.1	210	22.0	210	24.3
Altyapı	316	12.2	151	11.3	71	15.6	169	13.7	155	14.0	177	18.6	139	16.1
TOPLAM	2588	100	1342	100	454	100	1234	100	1110	100	954	100	865	100

Tablo 4: Öğrenci Adaylarının Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini Tercih Etme Nedenlerinin Bölgelere Göre Karşılaştırılması (2015-2018)

Tablo 4’te de görüldüğü gibi “öğretim kalitesi ve akademik kadro” ölçütü bütün bölgeler için en önemli ölçüt olarak belirtilmiştir. Buna göre, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini tercih eden öğrenci adayları için en önemli ölçütün öğretim kalitesi ve akademik kadro olduğu söylenebilir. Bütün bölgeler için “öğretim kalitesi ve akademik kadro” ölçütünü “İmkânlar” ölçütü takip etmektedir. İmkânlar ölçütü içerisinde Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesinin “ücretsiz eğitim vermesi, dil hazırlık eğitimi, yurt İmkânları, çeşitli burslar vb.” gibi İmkânlar yer almaktadır.

Bişkek-Çüy, Isık-Göl ve Talas bölgeleri için üçüncü sıradaki ölçüt “İtibar” iken, bu ölçüt Calal-Abad, Narın ve Batken gibi bölgeler için dördüncü sırada, Oş bölgesinde ise beşinci sırada yer almıştır. “Tavsiyeler” ölçütü ise Bişkek-Çüy, Isık-Göl ve Talas bölgeleri için dördüncü sırada yer alırken, Calal-Abad, Narın, Batken ve Oş gibi bölgeler için üçüncü sırada yer almıştır. Buna göre Calal-Abad, Narın, Batken ve Oş gibi bölgelerdeki öğrencilerin “aile, arkadaş, yakın çevre” gibi kaynaklardan gelen tavsiyelerin diğer bölgelere göre daha fazla dikkate alındığı söylenebilir. “Altyapı” ölçütü ise Bişkek-Çüy, Isık-Göl, Talas, Calal-Abad, Narın ve Batken bölgesinden gelen aday öğrenciler için beşinci sırada yer alırken, Oş bölgesinden gelen aday öğrenciler için dördüncü sırada yer almıştır.

Öğrenci Adaylarının Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini Tercih Etme Nedenlerindeki Bilgi Kaynakları

Tablo 5’te öğrenci adaylarının Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini tercih etme nedenlerindeki bilgi kaynaklarının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu soruda öğrenci adayları birden fazla seçeneği işaretleyebilmiştir.

Üniversite hakkında bilgiyi nereden edindiniz?	f	%
Arkadaş (öğrenciler ve mezunlar)	2723	40,98
TV, gazete, radyo, internet	1232	18,54
Aile üyeleri	947	14,25
Kampüs ziyareti	713	10,73
Öğretmenler	591	8,90
Okullarda tanıtım faaliyetleri	162	2,44
Tesadüfen	181	2,72
Üniversitenin yardım faaliyetleri	96	1,44
TOPLAM	6645	100

Tablo 5: Öğrenci Adaylarının Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini Tercih Etme Nedenlerindeki Bilgi Kaynakları (2015-2018)

Tablo 5’te de görüldüğü gibi öğrenci adayları Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi ile ilgili bilgileri en çok “Arkadaşlarından (öğrenciler ve mezunlar) (%40,98); TV, gazete, radyo, internet gibi kitle iletişim araçlarından (%18,54) ve aile üyelerinden (%14,25)” edinmişlerdir.



Öğrenci adaylarının tercihleri üzerinde etkili olan faktörlerden biri de %10,73'lük bir oran ile “kampus ziyaretleridir”. Bu ziyaretler “üniversitenin fiziki alt yapısı, derslikleri, spor salonları, kütüphaneleri, barınma imkânları, yemekhane hizmetleri” gibi birçok konuda öğrencilerin doğrudan bilgi sahibi olmasını sağlamaktadır. Bilgi kaynağı olarak “Arkadaş (öğrenciler ve mezunlar), aile üyeleri ve öğretmenler” kategorileri genelde Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi ile ilgili bilgisi olan kişilerin tavsiyeleri ve yönlendirmeleri ile ilgilidir. Bu üç kategori bir arada değerlendirildiğinde, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini tercih eden aday öğrenciler üzerinde bu tavsiyelerin %64,13 gibi yüksek bir oranda etkili olduğu söylenebilir. Üniversite tarafından yürütülen faaliyetler kapsamında değerlendirilebilecek olan “TV, gazete, radyo, internet; kampüs ziyaretleri; okullarda tanıtım faaliyetleri ve üniversitenin yardım faaliyetleri” gibi faaliyetlerin toplamdaki etkisi %33,15'tir. Bu oranın tanıtım faaliyetleri için düşük bir oran olduğu söylenebilir.

Öğrenci Adaylarının Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini Tercih Etme Nedenlerindeki Bilgi Kaynaklarının Yıllara Göre Karşılaştırılması

Tablo 6'da öğrenci adaylarının Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini tercih etme nedenlerindeki bilgi kaynaklarının yıllara göre karşılaştırılması amacıyla yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu soruda öğrenci adayları birden fazla seçeneği işaretleyebilmiştir.

Tablo 6'da yer alan 2015 ile 2018 yılları arasındaki oranlarda da görüldüğü gibi öğrenci adayları Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi ile ilgili bilgileri çoğunlukla “öğrenci veya mezun durumunda olan arkadaşlarından” edinmişlerdir. İkinci sırada yer alan bilgi kaynağı “TV, gazete,

Üniversite hakkında bilgiyi nereden edindiniz?	Yıllar							
	2015		2016		2017		2018	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Arkadaş (öğrenciler ve mezunlar)	935	40,85	684	43,10	258	38,40	846	40,34
TV, gazete, radyo, internet	403	17,62	297	18,72	122	18,15	410	19,55
Aile üyeleri	311	13,59	196	12,35	119	17,71	321	15,31
Kampus ziyareti	245	10,70	153	9,64	68	10,12	247	11,78
Öğretmenler	226	9,87	149	9,38	69	10,27	147	7,01
Okullarda tanıtım faaliyetleri	69	3,01	35	2,21	13	1,93	45	2,15
Tesadüfen	69	3,01	42	2,65	14	2,08	56	2,67
Üniversitenin yardım faaliyetleri	31	1,35	31	1,95	9	1,34	25	1,19
TOPLAM	2289	100	1587	100	672	100	2097	100

Tablo 6: Öğrenci Adaylarının Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini Tercih Etme Nedenlerindeki Bilgi Kaynaklarının Yıllara Göre Karşılaştırılması (2015-2018)

radyo, internet” gibi kitle iletişim araçları; üçüncü sırada yer alan bilgi kaynağı ise “aile üyeleridir”.

“TV, gazete, radyo, internet” gibi kitle iletişim araçlarının öğrenci adayları üzerindeki etkisi düzenli olmasa da sürekli olarak belirli bir artış göstermiştir. Bununla birlikte, bu faktör içindeki maddelerin yıllar içindeki dağılımı da farklılaşmıştır. Örneğin, 2015'te katılımcıların neredeyse %8'i üniversite hakkındaki bilgileri TV'den, %13'ü ise sosyal medyadan edindiğini belirtmiş, 2018'de adayların yalnızca %3,32'si TV ve radyo seçeneğini işaretlemiştir, sosyal medyayı belirtenler ise %20,46'ya yükselmiştir.

Tablodaki verilere göre 2015 ile 2018 yılları karşılaştırıldığında oranı en çok artan bilgi kaynağı “TV, gazete, radyo, internet” gibi kitle iletişim araçları (%1,93) ve “aile üyelerinin tavsiyeleridir” (%1,72). Oranı en çok düşen bilgi kaynağı ise ilginç bir şekilde “öğretmenler (%2,86)” kategorisi olmuştur.



Öğrenci Adaylarının Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini Tercih Etme Nedenlerindeki Bilgi Kaynaklarının Genel Ulusal Sınav Puanına Göre Karşılaştırılması

Tablo 7’de öğrenci adaylarının Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini tercih etme nedenlerindeki bilgi kaynaklarının GUS Puanına göre karşılaştırılması amacıyla yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu soruda öğrenci adayları birden fazla seçeneği işaretleyebilmiştir.

Tablo 7’de de görüldüğü üzere bütün puan gruplarındaki öğrenci adayları Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi ile ilgili bilgileri en çok “Arkadaşlarından (öğrenciler ve mezunlar)” ve “TV, gazete, radyo, internet” gibi kitle iletişim araçlarından edinmişlerdir.

Üniversite hakkında bilgiyi nereden edindiniz?	GUS Puanı									
	< 110		110 - 129		130 - 159		160 - 199		> 200	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Arkadaş (öğrenciler ve mezunlar)	201	46.1	730	43.9	1067	41.4	485	34.9	30	27.5
TV, gazete, radyo, internet	80	18.3	295	17.7	488	18.9	261	18.8	22	20.2
Aile üyeleri	59	13.5	240	14.4	377	14.6	199	14.3	13	11.9
Kampüs ziyareti	31	7.1	163	9.8	265	10.3	193	13.9	15	13.8
Öğretmenler	30	6.9	139	8.4	209	8.1	155	11.2	18	16.5
Tesadüfen	18	4.2	39	2.3	69	2.7	39	2.8	7	6.5
Okullarda tanıtım faaliyetleri	8	1.8	39	2.3	65	2.5	36	2.6	2	1.8
Üniversitenin yardım faaliyetleri	9	2.1	19	1.2	36	1.5	22	1.5	2	1.8
TOPLAM	436	100	1664	100	2576	100	1390	100	109	100

Tablo 7: Öğrenci Adaylarının Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini Tercih Etme Nedenlerindeki Bilgi Kaynaklarının Genel Ulusal Sınav Puanına Göre Karşılaştırılması (2015-2018)

“Aile üyeleri, kampüs ziyaretleri, öğretmenler, tesadüfler ve okullarda yapılan tanıtım etkinlikleri puanı “200 ve üstünde” olan grup hariç diğer bütün gruplar için üç, dört, beş, altı ve yedinci sırada yer almıştır. Puanı “200 ve üstünde” olan grup için üçüncü sırada önemli bilgi kaynağı “öğretmenler”, dördüncü sırada “kampüs ziyaretleri”, beşinci sırada önemli bilgi kaynağı “aile üyeleridir.”

Öğrenci Adaylarının Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini Tercih Etme Nedenlerindeki Bilgi Kaynaklarının Bölgelere Göre Karşılaştırılması

Tablo 8’de öğrenci adaylarının Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini tercih etme nedenlerindeki bilgi kaynaklarının bölgelere göre karşılaştırılması amacıyla yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu soruda öğrenci adayları birden fazla seçeneği işaretleyebilmiştir.

Tablo 8’de de görüldüğü gibi bütün bölgelerde öğrenci adayları Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi hakkında bilgiyi en çok “Arkadaşlarından (öğrenciler ve mezunlar)” edinmiştir. Isık-Göl, Talas, Calal-Abad, Narın, Oş ve Batken bölgelerinde ikinci sıradaki bilgi kaynağı “TV, gazete, radyo, internet” gibi kitle iletişim araçlarıyken, Bişkek-Çüy bölgesinde ikinci sıradaki bilgi kaynağı “Aile üyeleri” olmuştur.

Arkadaşlardan (öğrenciler ve mezunlar) (%51,7), öğretmenlerden (%12,3) ve Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi’nin yardım faaliyetlerinden (%1,8) en çok bilgi edinilen bölge Batken bölgesidir. Aile üyelerinden (%18,6), kampüs ziyaretlerinden (%13,8), tesadüfen (%3,5) ve okul-



Üniversite hakkında bilgiyi nereden edindiniz?	Bölgeler													
	Bişkek-Çüy		Isık-Göl		Talas		Calal-Abad		Narın		Oş		Batken	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Arkadaş (öğrenciler ve mezunlar)	631	34.9	368	37.3	146	46.1	420	47.2	335	41.2	290	41.8	313	51.7
TV, gazete, radyo, internet	317	17.6	203	20.7	59	18.6	163	18.3	161	19.8	132	19.0	96	15.8
Aile üyeleri	336	18.6	137	13.9	32	10.1	115	12.9	104	12.8	103	14.9	52	8.6
Kampüs ziyareti	249	13.8	131	13.3	26	8.2	57	6.4	84	10.3	53	7.6	44	7.3
Öğretmenler	128	7.1	88	8.9	32	10.1	87	9.8	73	9.0	71	10.4	77	12.3
Tesadüfen	64	3.5	19	1.9	8	2.5	22	2.5	22	2.8	24	3.4	7	1.2
Okullarda tanıtım faaliyetleri	56	3.1	27	2.7	9	2.8	15	1.7	26	3.0	9	1.3	6	1.0
Üniversitenin yardım faaliyetleri	25	1.4	13	1.3	5	1.6	11	1.2	9	1.1	11	1.6	11	1.8
TOPLAM	1806	100	986	100	317	100	890	100	814	100	693	100	606	100

Tablo 8: Öğrenci Adaylarının Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini Tercih Etme Nedenlerindeki Bilgi Kaynaklarının Bölgelere Göre Karşılaştırılması (2015-2018)

lardaki tanıtım faaliyetlerinden (%3,1) en çok bilgi edinilen bölge Bişkek-Çüy bölgesiyken, TV, gazete, radyo, internette en çok bilgi edinilen bölge Isık-Göl (%20,7) bölgesidir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada Kırgızistan'daki öğrenci adaylarının Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini tercih etme nedenlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Öğrenci adaylarının, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini tercih ederken en çok dikkat ettiği konular “öğretim kalitesi ve akademik kadro, üniversite tarafından sağlanan imkânlar, üniversitenin itibarı ve tavsiyeler” ölçütleridir. Öğretimin kalitesinin üniversite seçiminde önemli bir faktör olduğu daha önce yapılan araştırmalarda da (Plank ve Chiagouris, 1997; Soutar ve Turner, 2002; Price, Matzdorf ve Agahi, 2003) belirlenmiştir.

Günümüzde, yükseköğretim kurumları daha rekabetçi bir ortamda buldukları için hem istedikleri sayıda hem bekledikleri nitelikte öğrenci bulma sorunuyla karşı karşıya gelmiş durumdadırlar. Üniversitelerin hem nicelik hem de nitelik olarak öğrenci bulmalarında, verdikleri öğretimin kalitesi öne çıkan bir faktör olmaktadır. Ayrıca bir üniversitede sunulan öğretimin kalitesi ve üniversitedeki akademik kadronun niteliği, nitelikli bir eğitim almak isteyen kişilerin özellikle dikkat edeceği bir ölçüttür. Çünkü bu ölçüt sadece alınan eğitimi değil, mezuniyet sonrasındaki hayatı da etkilemektedir. Eleme denencesinde de belirtildiği gibi, işe eleman alınırken kişinin hangi okulu bitirdiği, yani çalışanın diploması önemli bir veridir. Eleme denencesinde her bir okul farklı kişisel yetenekleri temsil etmektedir. Mezun olunan okullar, kişinin işe uyumu, insan ilişkileri, gelecekteki iş başarısı gibi konularda birtakım öncü verileri sağlamaktadır (Tural, 2002). Bu bağlamda özellikle son yıllarda önemli olan sadece bir diplomaya sahip olmak değil, itibarlı bir üniversiteden verilen diplomaya sahip olmaktır. İtibarlı üniversitelerden verilen diplomalar bir tercih sebebi olabilmektedir. Son yıllarda üniversiteli işsizlerin sayısının arttığı, birçok üniversite mezununun mezun oldukları alanlarda çalışmadığı düşünüldüğünde bu önem daha da artmaktadır.

Öğretimin kalitesinin belirleyicileri arasında “öğretim koşulları, uygulanan programların ve öğrenme-öğretme süreçlerinin güncel gelişmelere uygun olması, öğretim elemanı başına düşen



öğrenci sayısı, öğretim üyelerinin niteliği, kitap sayısı, bilgiye ulaşma imkânları vb.” sayılabilir. Çünkü kaliteli eğitim, öğretim kurumunun mevcut imkânlarını en iyi şekilde kullanarak bilgi çağının gereklerine uygun biçimde, öğrenciye bilgiye ulaşmayı, bilgi üretmeyi öğreten, diğer ulusların bireyleri ile rekabet edebilecek yeteneğe sahip ve sürekli kendini yenileyen bireyler olarak yetiştirmelerini sağlayan, muhakeme eden, eleştiren, takım halinde çalışmayı ve yaratıcı düşünmeyi özendiren eğitimidir (Karakaya, Kılıç ve Uçar, 2016). Plank ve Chiagouris’e göre (1997) öğretim kalitesinin %77’sini “akademik programlar, liderlik fırsatları, mezun olduktan sonra iyi bir iş bulunması, finansal yardım olanakları ve ödenen paranın karşılığının alınması” oluşturmaktadır. Bu değişkenler aynı zamanda üniversitelerin itibarının da belirleyicileri arasındadır. Araştırmada “üniversitenin itibarının” Kırgızistan’da öğrenci adaylarının üniversite tercih etme nedenleri arasında yer aldığı belirlenmiştir. Üniversitenin itibarı ile ilgili bulgu daha önce yapılan araştırmalarda da elde edilmiştir (Akar, 2012; Aydın, 2015; Çatı vd., 2016; Kalimullin ve Dobrotvorskaya, 2016; Manoku, 2015; Mehboob vd., 2012; Misran vd., 2012; Obermeit, 2012; Ramasubramanian vd., 2003; Raposo ve Alves, 2007). Bu bağlamda üniversitelerin itibarının tercih edilme nedenleri arasında önemli bir yer işgal ettiği söylenebilir.

Öğrenci memnuniyeti ile ilgili çalışmalarda da üniversitenin imajının ve itibarının öğrenciler üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Nguyen ve LeBlanc (2001) üniversitenin imajının ve itibarının öğrencilerin seçim sürecini etkileyen kritik bir faktör olabileceğini belirtmiştir. Köse (2012) araştırmasında, öğrenci sadakati üzerinde etkili olan en önemli değişkenleri “yükseköğretim kurumunun imajı, yükseköğretim kurumunun verdiği hizmet kalitesi ve öğrencinin kuruma bağlılığı” olarak belirlemiştir. Işık’ın (2020) araştırmasında, kurumsal imajın bilişsel ve duyuşsal boyutlarının kurumsal itibar üzerinde pozitif yönlü anlamlı bir etkiye sahip olduğu ve kurumsal itibarı çok yüksek bir oranda açıkladığı belirlenmiştir. Bu sonuç kurumsal imajın kurumsal itibarın oluşmasında önemli bir unsur olduğunu göstermektedir. Araştırmada, kurumsal imajın öğrenci memnuniyetini önemli ölçüde etkileyen ve açıklayan bir faktör olduğu da belirlenmiştir. Üniversitelerin itibarı ya da imajı ile ilgili en önemli konulardan biri üniversitelerin web sayfalarıdır. Çünkü web sayfaları dünyanın her tarafındaki kişilerin bilgi edebileceği bir alan durumundadır. Daha önce yapılan araştırmalarda (Aydın, 2015; Çatı vd., 2016; Dao ve Thorpe, 2015; Demirtaş, 2012; Doğan ve Türkmen, 2018; Obermeit, 2012; Ündey-Kalpakhloğlu ve Türemez, 2010; Veloutsou vd., 2004) üniversiteler tarafından sağlanan bilgiye ulaşma imkânlarının öğrenci adayları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Örneğin Yamamoto (2006) üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmada, Türkiye’de üniversite tercihi konusunda öğrencileri etkileyen faktörleri “ilk sırada web siteleri, daha sonra aileler, arkadaşlar ve reklamlar” şeklinde sıralamıştır. Bu bağlamda üniversitelerin web sayfalarının ayrıntılı bilgi veren, kullanım kolaylığı olan, farklı dillerde bilgiye ulaşmaya imkân veren ve basit siteler olması gereklidir.

Öğrenci adaylarının, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini tercih ederken en çok dikkat ettiği konular genel ulusal sınav puanına göre çok büyük farklılıklar göstermemektedir. Ancak ilginç bir şekilde “Öğretim kalitesi ve akademik kadro” boyutunu ve “tavsiyeler” boyutunu en çok işaretleyen grup genel ulusal sınav puanı “110 ve altında” olan gruptur. “İmkânlar” ve “Üniversitenin itibarı” boyutları ise genel ulusal sınav puanı “200 ve üstünde” olan grup tarafından işaretlenmiştir. Buna göre genel ulusal sınavda daha başarılı olan öğrencilerin üniversitenin itibarını ve kendilerine sunulan imkânı daha fazla önemsedikleri ileri sürülebilir. Bu grupta yer alan öğrenciler için mezun olunan üniversitenin diplomasına sahip olmak önemli bir nokta olarak değerlendirilebilir. Diplomanın önemli bir veri kaynağı olduğu; her bir okulun farklı kişisel yetenekleri temsil ettiği; mezun olunan okulların, kişinin işe uyumu, insan ilişkileri, gelecekteki iş başarısı gibi konularda birtakım öncü veriler sağladığı (Tural, 2002) düşünüldüğünde bu bakış açısı daha iyi anlaşılabilir.



Öğrenci adaylarının, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini tercih ederken en çok dikkat ettiği konular bölgelere de göre çok büyük farklılıklar göstermemektedir. “Öğretim kalitesi ve akademik kadro” ve “imkânlar” ölçütleri bütün bölgeler için en önemli ölçütlerdir. İmkânlar ölçütü içerisinde Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesinin “ücretsiz eğitim vermesi, dil hazırlık eğitimi, yurt imkânları, çeşitli burslar vb.” gibi imkânlar yer almaktadır. Kırgızistan’da bulunan coğrafi bölgelerin sosyo-ekonomik durumu, yerleşik kültürü gibi özellikleri birbirinden farklı olmasına rağmen bu konudaki görüşler bu durumlardan çok fazla etkilenmemiştir. Çünkü artık sadece bir ülkedeki bölgeler değil dünyanın birçok yeri birbirine benzemekte, dünya küçük bir köy haline gelmekte, sınırlar kalkmakta, bilginin üretilmesi ve yayılması hızlanmaktadır. Bu değişimde ve benzemede bilgi, iletişim ve internet teknolojilerinin hemen hemen her yerde kullanılması gibi özelliklerin büyük bir etkisi vardır.

Öğrenci adayları Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi ile ilgili bilgileri en çok “Arkadaşlarından (öğrenciler ve mezunlar); TV, gazete, radyo, internet gibi kitle iletişim araçlarından ve aile üyelerinden” edinmişlerdir. Görüldüğü gibi Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi ile ilgili en önemli bilgi kaynaklarından biri “referans grupları” olarak adlandırılabilir olan “Arkadaş (öğrenciler ve mezunlar), aile üyeleri ve öğretmenler” gibi kişi ve gruplardan edinilen bilgilerdir. Bu gruplar Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi ile ilgili önemli bir bilgi kaynağı olmuş ve öğrencileri üniversiteye yönlendirmişlerdir.

Üniversite tarafından yürütülen faaliyetler kapsamında değerlendirilebilecek olan “TV, gazete, radyo, internet; kampüs ziyaretleri; okullarda tanıtım faaliyetleri ve üniversitenin yardım faaliyetleri” gibi faaliyetlerin toplamdaki etkisi yaklaşık üçte birlik bir orana denk gelmektedir. Yukarıda da anılan bilgi, iletişim ve internet teknolojilerinin bu kadar yoğun kullanıldığı ve hayatın her alanını etkilediği düşünüldüğünde, bu oranın tanıtım faaliyetleri için düşük bir oran olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bu tür etkinliklerin daha etkili ve verimli bir şekilde kullanılması için gerekli tedbirlerin alınması gerekir. Öğrenci adaylarının edindikleri bilgilerin önemli bir kaynağının referans grupları olduğu düşünüldüğünde, tanıtım stratejisinin bu durum üzerine kurgulanması daha yararlı olabilir.

Gümüş vd.’nin (2015) araştırmasında katılımcıların üniversite tercih döneminde en fazla internetteki forum ve gruplardaki öğrenci yorumlarından yararlandıkları, bilgi kaynağı olarak üniversitelerin resmi web sayfaları ile Facebook sayfalarından da aynı oranda yararlandıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda tanıtım stratejilerini sosyal medya üzerinde yoğunlaştırmak ve eski mezunları birer misyoner gibi kullanmak etkili bir strateji olabilir.

Öğrenci adaylarının tercihleri üzerinde etkili olan faktörlerden biri de “kampüs ziyaretleridir”. Bu ziyaretler “üniversitenin fiziki alt yapısı, derslikleri, spor salonları, kütüphaneleri, barınma imkânları, yemekhane hizmetleri” gibi birçok konuda öğrencilerin doğrudan bilgi sahibi olmasını sağlamaktadır. Alkan’ın (2014) araştırmasına göre adayların en fazla etkilendikleri bilgi kaynaklarından biri kampüs ve bölüm ziyaretleridir. Araştırmada üniversite tercih döneminde bölüm ve üniversite hakkında bilgi alan adayların bölüm hakkındaki görüşlerinin olumlu yönde değiştiği, bilgilendirme görüşmesi sonucunda ilgili bölümü tercih edeceğini belirten adayların sayısının arttığı belirlenmiştir.

Öğrenci adaylarının Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesini tercih etme nedenlerindeki bilgi kaynakları yıllara, genel ulusal sınav puanlarına ve bölgelere göre çok büyük farklılıklar göstermemektedir. Aday öğrenciler bilgileri çoğunlukla “öğrenci veya mezun durumunda olan arkadaşlarından, TV, gazete, radyo, internet” gibi kitle iletişim araçlarından ve “aile üyelerinden” edinmişlerdir.

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesinin yürütmüş olduğu tanıtım faaliyetlerinin (TV, gazete, radyo, internet) etkisi yıllara göre belirli bir artış gösterse de bu artışın daha yüksek olması beklenebilir. Özellikle günümüz dünyasında internet ve sosyal medya gibi mecraların tanıtım ve pazarlama etkinliklerindeki önemi düşünüldüğünde bu oranların daha fazla olması yönünde çalışmalar yapılması önerilebilir.

Bu çalışmada Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi özelinde elde edilen veriler üzerinde nicel analizler yapılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda öğrenci adayları ile yapılacak görüşmeler yoluyla elde edilecek derinlemesine bulgulara dayalı nitel araştırmalar yapılabilir. Ayrıca bu tercihleri daha farklı değişkenlere göre karşılaştıran araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

Akar, C. (2012). Üniversite seçimini etkileyen faktörler: İktisadi ve idari bilimler öğrencileri üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7(1), ss. 97-120.

Ali-Choudhury, R., Bennett, R., and Savani, S. (2009). University marketing directors' views on the components of a university brand. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 6(1), Article number: 11.

Alkan, N. (2014). Üniversite adaylarının bölüm tercihleri: Bir kariyer araştırma yöntemi olarak bölüm tanıtımları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), ss. 61-74.

Aydın, O. T. (2015). University choice process: A literature review on models and factors affecting the process. *Journal of Higher Education*, 5(2), ss. 103-111.

Białoń, L. (2015). Creating marketing strategies for higher education institutions. *Marketing Instytucji Naukowych i Badawczych*, 18(4), pp. 129-146.

Cerit, Y., Yıldız, K. ve Akgün, N. (2007). Üniversite seçiminde etkili olan faktörlere ilişkin eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşleri. *Milli Eğitim*, 173, ss. 314-330.

Çatı, K., İhtar, E. ve Özcan, H. (2016). Üniversite tercihlerine etki eden faktörlerin incelenmesi: Türkiye genelinde bir alan araştırması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(2), ss. 163-177.

Dao, M. T. N., and Thorpe, A. (2015). What factors influence Vietnamese students' choice of university? *International Journal of Educational Management*, 29(5), pp. 666-681.

Demirtaş, M. (2012). Vakıf üniversitelerinin tanıtım faaliyetlerinin öğrenci tercihleri üzerindeki etkileri: İstanbul Aydın Üniversitesi öğrencilerine yönelik bir araştırma. *e-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Humanities*, 7(4), ss. 212-231.

Doğan, S. ve Türkmen, H. H. (2018). Üniversite tanıtım araçlarının adayların tercihlerine etkisini ölçmeye yönelik bir araştırma: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi örneği. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), ss. 49-64.

Doğan, S. ve Türkmen, H. H. (2019). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi örneğinde öğrencilerin üniversite tercih nedenlerinin tespitine yönelik bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(30), ss. 848-866.

EDÖYM (2018). Результаты Общереспубликанского тестирования и зачисления на грантовые и контрактные места вузов Кыргызской Республики в 2018 году. http://testing.kg/media/uploads/files/ORT_Report_2018_Russ_Text.pdf.

Gümüş, N., Türkel, E. ve Şen, G. (2015). Üniversite tercihlerinde öğrencilerin yararlandıkları bilgi kaynaklarının belirlenmesine yönelik Kastamonu üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), ss. 43-67.

Gür, B. S., Çelik, Z. ve Yurdakul, S. (2019). Yükseköğretime bakış 2019: *İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.



Işık, M. (2020). Üniversite itibarı ve imajının öğrenci memnuniyetine etkisi: Bitlis Eren Üniversitesi örneği. *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), ss. 65-80.

Kalimullin, A. M., and Dobrotvorskaya, S. G. (2016). Higher education marketing strategies based on factors impacting the enrollees' choice of a university and an academic program. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(13), pp. 6025-6040.

Karakaya, A., Kılıç, İ. ve Uçar, M. (2016). Üniversite öğrencilerinin öğretim kalitesi algısı üzerine bir araştırma. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Özel Sayı 2, ss. 40-55.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

Kavak, Y. (2011). Türkiye'de yükseköğretimin görünümü ve geleceğe bakış. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), ss. 55-58.

Köse, İ. A. (2012). Yükseköğretim kurumlarında öğrenci sadakati. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), ss. 114-118.

Manoku, E. (2015). Factors that influence university choice of Albanian students. *European Scientific Journal*, 11(16), pp. 253-270.

Maringe, F. (2006). University and course choice: Implications for positioning, recruitment and marketing. *International Journal of Educational Management*, 20(6), pp. 466-479.

Mehboob, F., Shah, S. M. M., and Bhutto, N. A. (2012). Factors influencing student's enrollment decisions in selection of higher education institutions (HEI's). *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(5), pp. 558-568.

Misran, N., Abd.Aziz, N., Arsad, N., Hussaina, H, Zaki, W. M. D. W., and Sahuri, S. N. S. (2012). Influencing factors for matriculation students in selecting university and program of study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 60, pp. 567-574.

National Statistical Committee of the Kyrgyz Republic (2021). Main Macroeconomic Indicators In January 2021. <http://www.stat.kg/>

Nguyen, N., and LeBlanc, G. (1998). The mediating role of corporate image on customers' retention decisions: An investigation in financial services. *International Journal of Bank Marketing*, 16(2), pp. 52-65.

Obermeit, K. (2012). Students' choice of universities in Germany: Structure, factors and information sources used. *Journal of Marketing for Higher Education*, 22(2), pp. 206-230.

Pero, M., Soriano, P. P., Capilla, R., Olmos, J. G., and Hervás, A. (2015). Questionnaire for the assessment of factors related to university degree choice in Spanish public system: A psychometric study. *Computers in Human Behavior*, 47, pp. 128-138.

Plank, R. E., and Chiagouris, L. (1997). Perceptions of quality of higher education: an exploratory study of high school guidance counselors. *Journal of Marketing for Higher Education*, 8(1), 55-67.

Polat, S. ve Arslan, Y. (2017). Uluslararası öğrencilerin üniversite seçimini etkileyen etmenler. *Yükseköğretim Dergisi*, 7(2), ss. 94-104.

Price, I., Matzdorf, L., and H. Agahi, (2003). The impact of facilities on student choice of university. *International Journal of Educational Management*, 21(10), 212-222.

Ramasubramanian, S., Gyure, J. F., and Mursi, N. M. (2003). Impact of internet images: Impression-formation effects of university web site images. *Journal of Marketing for Higher Education*, 12(2), pp. 49-68.

Raposo, M., and Alves, H. (2007). A model of university choice: An exploratory approach. *MPRA Paper*. No: 5523, October 31, 2007. Retrieved from <http://mpra.ub.uni-muenchen>.



Rika, N., Roze, J., and Sennikova, I. (2016). Factors affecting the choice of higher education institutions by prospective students in Latvia. *CBU International Conference on Innovations in Science and Education*. March 23-25, 2016, Prague. pp. 422-430.

Soutar, G., and Turner, J. (2002). Students' preferences for university: A conjoint analysis. *The International Journal of Educational Management*, 16(1), 40-45.

Tural, N. (2002). *Eğitim finansmanı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ündey-Kalpaklıoğlu, N. ve Türemez, Y. (2010). Üniversite adaylarının vakıf üniversitesi tercihlerinde halkla ilişkiler çalışmalarının etkisi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 17, ss. 47-58.

Veloutsou, C., Lewis, J. W., and Paton, R. A. (2004). University selection: Information requirements and importance. *International Journal of Educational Management*, 18(3), pp. 160-171.

Yamamoto, G. T. (2006). University evaluation - selection: A Turkish case. *International Journal of Educational Management*, 20(7), 559-569.



Özgün Makale

Learned Helplessness, Foreign Language Anxiety and Their Impacts on Language Learning*¹

Öğrenilmiş Çaresizlik, Yabancı Dil Kaygısı ve Bunların Dil Öğrenimine Etkileri

Uğur AKPUR²
Seval FER³

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğrenilmiş çaresizliğin ve yabancı dil kaygısının dil öğrenmeye etkisini ilgili alanyazını gözden geçirerek araştırmaktır. Öğrenme sürecinin herkes için aynı olmadığı gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, birçok değişkenin her birey için farklı öğrenme süreçlerine yol açtığını değerlendirmek şartırcı olmayacaktır. Dilbilim ve eğitim psikolojisi üzerine yapılan kapsamlı araştırmalar, öğrenmede duyuşsal faktörlerin etkisinin gittikçe artan bir şekilde vurgulandığını göstermektedir. Öğrenmenin doğasına paralel olarak, dil öğrenimi de araştırmacıların ilgisini çekmiş ve dil edinimi uzun yıllar boyunca çeşitli çalışmaların ana ilgi alanlarından ve amaçlarından biri olmuştur. Duyuşsal alanda akademik başarıyı etkileyen faktörler arasında, önceki öğrenme deneyimlerinde yaşanan başarısızlığın sonraki öğrenme deneyimlerinde de devam etmesi şeklinde tanımlanan öğrenilmiş çaresizlik ve genelleme sonucunda bilinmeyen korku olarak ifade edilen kaygı konusu özellikle dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenilmiş çaresizlik, yabancı dil kaygısı, dil öğrenimi

Abstract

The aim of this study is to explore the influence of learned helplessness and foreign language anxiety on language learning by reviewing the related literature. Considering that learning process is not the same for everyone, it would not be surprising to see that many variables lead to different processes for each individual. Extensive studies on linguistics and educational psychology demonstrate an increasing emphasis on the influence of affective factors in learning. In line with the nature of learning, the realm of language learning has also attracted the attention of researchers and language acquisition has been one of the main concerns of several studies for

* Makale başvuru tarihi: 13.03.2021. Makale kabul tarihi: 30.04.2021.

¹ This study was partly produced from the Master's Thesis written by Uğur Akpur in the Department of Curriculum Development and Instruction at Yıldız Technical University in 2005 under the supervision of Seval Fer.

² Dr. Uğur Akpur, uakpur@yahoo.com Yıldız Technical University, orcid.org/0000-0002-6888-5752

³ Prof. Dr. Seval Fer, sevalfer@hacettepe.edu.tr Hacettepe University, orcid.org/0000-0002-9577-2120



years. Among the factors in the affective domain influencing academic achievement, learned helplessness, defined as the failure in previous learning experiences will continue in the following learning experiences, and anxiety, the fear of unknown cause as a result of generalization draw attention to remark.

Keywords: Learned Helplessness, foreign language anxiety, language learning

Introduction

It is argued that theory of transition along with theory of property are the two fundamental complementary theories that describe foreign language learning process. While theory of property emphasizes the structures of knowledge; transition theory, in which individual differences have been pointed out, describes the link between cognitive and learning processes (Henter, 2014). To Olivares-Chuat (2010), after the introduction of the concept aptitude in language learning, there have been many attempts to define individual variables that affect the learning process and accordingly, “cognitive (aptitude, strategies etc.), affective (motivation, anxiety, attitudes etc.) meta-cognitive and demographic factors” (p. 99) have been suggested as the categories. Thanks to extensive studies on linguistics and psychological aspects on learning, an increasing emphasis has been focused on the influence of affective factors in learning process (Djigunovic, 2006; Gömleksiz & Kan, 2012; Kralova & Soradova, 2015; Ni, 2012). Henter (2014), pointing out the same trend, states that during a decade (2002-2012) in seven databases a total of 3262 studies on motivation, attitude and anxiety on foreign language learning were identified. Thus, once associated merely with the cognitive abilities, language learning has recently been acknowledged to be deeply influenced by affective variables and factors (Djigunovic, 2006).

Accordingly, it is emphasized that language learning does not only include psycho-motor behaviours and cognitive processes, however, it also applies affective factors such as motives, interests, and attitudes in the process of production and expression and, therefore language, thoughts and feelings should not possibly be thought independently from each other (Ülgen, 1997). Emotions and perceptions constitute a significant part in our daily lives and we constantly perceive the reports to our brain about the world in which we live through our emotions and feelings. By means of these feelings, we develop our attitudes and behaviours to adopt ourselves to the world (Kralova & Soradova, 2015). Minghe (2013, pp. 57) connotes that “affect” as a term points out the emotional states or feelings and the affective domain is “the emotional side of human behaviour”. It is, thus, argued that affective and cognitive domains are complementary components of language learning process. In this context, while arguing that feelings and emotions could be leading factors in language learning process, Scovel (2000) also maintains that the affective domain has mostly been ignored due to its nature that cannot be measured accurately through certain tools.

In the same vein, Carroll (1962) also emphasizes the significance of affective factors in the formula he presents in the second language learning model. In the equalization where the linguistic knowledge and skills to be gained are expressed with ‘Kf’, ‘Kp’ includes the learner’s general knowledge of other languages as well as their native language; ‘A’ represents physiological, biological, intellectual and cognitive abilities; ‘M’ refers to personality, attitude, motivation and anxiety and ‘O’ represents language learning opportunity. According to the theory, in the absence of any of the elements of the formula shaped as $Kf = Kp + A + M + O$, learning process could be hampered.



Similarly, in the Affective Filter Hypothesis (“Affective Filter Hypothesis”), Krashen (1982) emphasizes that affective variables such as motivation, self-confidence and anxiety in foreign language learning influence language acquisition in a positive or negative way (Demircan, 1990). According to the theory, five main hypotheses - “the acquisition-learning distinction; the natural order hypothesis; the monitor hypothesis; the input hypothesis and the affective filter hypothesis” - in language acquisition process have important roles. Ni (2012) argues that affective filter explains the relationship between affective variables and second language acquisition process by highlighting the point that second language learners differ in terms of affective filter degrees or activities. Individuals whose attitudes for second language acquisition are not at the proper degree or level will not only be exposed to less input but also face a high level affective filter - even they understand the message, the input could not reach the language acquisition device. Individuals with such attitudes will not only get more ‘input’; they will also have a lower or weaker filter. Affective factors, which comprise certain feelings such as anxiety, confidence, attitudes etc., therefore, determine the amount of intake and input regarding acquisition. In other words, the theory connotes that learners with high levels of motivation, positive attitudes, confidence, low anxiety levels receive far more input than those who have high levels of anxiety, low motivation and confidence along with negative attitudes (Krashen, 1982). It, therefore, can be concluded that affective filter actively influences - the learners’ level of input and ultimately their academic achievement in language learning acquisition. In this respect, learning process, as a whole, is influenced by feelings of competence, motivation, anxiety, confidence, burnout and helplessness in a latent way.

Shortly, countless conditions, experiences and obstacles shape individuals’ perceptions towards life and their learning process. Yaman, Esen and Derkuş (2011) connote that individuals often undergo some experiences related to affective domain in life that make them feel helpless in different contexts. When the feeling of helplessness accompanies anxiety, there might emerge situations over which individuals could lose the control readily and this feeling might cause to give up easily and thus triggering failure. In this context, the present study is believed to present scientific assumptions along with the findings from the related research with regard to learned helplessness and foreign language anxiety over language acquisition.

Learned Helplessness

It has been argued that not all individuals use their potentials to solve problems, and sometimes they tend to avoid and withdraw even when they have the ability to control and change events or problems encountered. When examined in terms of the learning process, which is the main determinant of human behaviour and defined as permanent changes in the knowledge or behaviours of the individual through experiences (Woolfolk, 1995), learned helplessness has been used in explaining the cause of many behavioural patterns of withdrawal. Being an important factor of affective domain in language learning process to be handled since it leads to lack of confidence and failure the in-learning process (Dağgöl, 2018), learned helplessness has been defined as a giving up behaviour caused by a previous experience (Seligman, 1974). From a general perspective, based on previous experience, the concept of learned helplessness, is known as the thought that all effort made in any attempt will lead to failure as usual, or like the previous ones (Woolfolk, 1995).

The concept of learned helplessness was discovered in the 1960’s when Seligman and his colleagues conducted a conditioned reflex experiment on dogs to examine the relationship between learning and fear (Seligman, 1975). In the experiment, he took a group of dogs that were



not subjected to any experiment and divided them into three categories. The dogs in the first group were named “escape group” and applied a low level of electric shock to them. Dogs in this group had the opportunity to stop the shock by pressing a button on the panel next to their head in the cabin. If the button was not pressed within 30 seconds, the shock ceased spontaneously. These dogs learned to press the button quickly and in time were able to press the button sooner. The second group was named “yoked group” and they were shocked under the same conditions as the “escape group”. However, even if these dogs pressed the button, the shock did not stop. The duration of shock applied to these dogs was the same as that applied to a dog in the escape group. Thus, the escape and yoke group were shocked at the same time. Since the shock did not stop when the dogs in the “yoked group” pressed the panel, after several attempts, they gave up pressing the button on the panel (Cherry, 2017; Geer, 1968; Overmier & Seligman, 1967; Seligman, Maier, Seligman & Maier, 1967). Based on their experiments, Seligman (1975) defined the term learned helplessness as a situation that prevents the avoidance behaviour of dogs which were once previously exposed to electric shocks.

While the concept of learned helplessness was closely associated with animals and their behaviours, research findings show that exposure to uncontrollable situations in humans has a detrimental effect on subsequent performance (Cherry, 2017). For example, Hiroto (1974) investigated learned helplessness in humans using a similar mechanism used in experiments with animals and found that exposure to uncontrollable stimuli produces the effect of helplessness in humans, as well.

As the concept itself has a solid ground on the psychology of individuals, it can generate negative consequences among learners who have the belief that they cannot improve or overcome the problems they come across due to their prior failures in the school context (Raufelder, Regner, & Wood, 2018). It is argued that people easily avoid and accept the obstacles they face as a result of learned helplessness and it also applies to focus on relatively easy jobs, and this often occurs in situations where failure cannot be controlled (Firmin, Hwang, Copella, & Clark, 2004; Wayne & Cecil, 1982), and this makes learned helplessness be one of the basic components that forms obstacles for effective and meaningful learning. There have been a number of studies aiming to identify the effects of learned helplessness on academic achievement. Filippello et al. (2020) found out that academic achievement was negatively predicted by learned helplessness. Similar results were gained through Aydoğan’s (2016) study that revealed the negative correlation between academic achievement and learned helplessness. Likewise, in Krejtz and Nezlak’s (2016) study, learned helplessness negatively correlated with math and language achievement. Sorrenti, Filippello, Orecchio and Buzzai (2016) also highlighted the negative impact of learned helplessness on academic achievement. In a specific context, Yaman et al. (2011) connotes that in language learning, learned helplessness becomes a significant variable as the process itself mostly depends on the learner and her/his interpersonal interactions. In this sense, once learners develop or experience the feeling of frustration and helplessness, they generally show a tendency to avoid or evade tasks and regard themselves to be unsuccessful learners (Raufelder et al., 2018). Albalawi (2017), referring to Nakata (2006), suggests that learners’ perception of noncontrollable failure paves the way for the feeling of helplessness and this kind of insight is especially related to demotivation which finally leads to learned helplessness in language learning process.

The Causes of Learned Helplessness

Teodorescu and Erev (2014, pp. 1) connote that the prevalent description of learned helplessness is its emphasis on “perceived uncontrollability” and when individuals lose the control or the



command over the actions, they become helpless, give up struggling and cease trying to regain the control. They develop an idea that any attempt and endeavour appear to be futile and acquire a kind of self-defeating prejudices. In this sense, learned helplessness is not an inborn trait or characteristics, rather it is something that is gained through previous experiences. In this process, previous academic settings in which learners get unpleasant feedback from their teachers (Raines, 2014), personality style, needs, priorities, maladaptive perfectionism, low motivation, (Tayfur, 2012) could be considered as the causes of learned helplessness. Further, Kolber (2020) emphasizes on the impacts of experiences at school and argues that schools have become the criterion of success where everybody does not meet all the requirements. This causes a kind of frustration and learners develop negative attitudes towards school. This frustration finally leads to low levels of self-efficacy (Kolber, 2020; Wu, 2020) and naturally learners develops learned helplessness.

Gordon and Gordon (2006) specify that in the learning process, first the learner constructs the meaning of any piece of information based on her/his prior knowledge and then associates it with different cases. Thus, negative events from early life experiences could create and later trigger to have a tendency for pessimistic explanatory style and depression, which is primarily linked with learned helplessness. In this context, Abramson, Seligman and Teasdale, (1978, pp. 49) argue that, whenever individuals, developing helplessness, face or experience any failure, they attribute this to certain causes, which could be “stable or unstable, global or specific and internal or external”. The kind of attribution chosen by individuals determines whether the feeling of helplessness will be permanent or temporary, powerful or weak and whether their helplessness will affect the perception of their own self-esteem. Attribution theory, whose purpose is to decipher and analyse the causes and reasons of behaviours, focuses on internal and external attribution. While the former deals with individual traits such as personality and manners, the latter is based on the assumption that outer variables, other than the individuals’ own, have impacts on failure.

Another important factor, generally stemming from learned helplessness as a source of stress is anxiety. This particular feeling has been found to be related with learned helplessness (Martinko & Gardner, 1982).

Anxiety

Defined as “an uncomfortable feeling of nervousness or worry about something that is happening or might happen in the future” (Cambridge Dictionary, 2020); an uncertain fear that occurs through learning and generalization and mostly as a result of frustration (Alaylıoğlu & Oğuzkan, 1976); “the subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry” (Spielberger, 1983, pp. 1), anxiety plays a significant role on academic achievement.

When considered within the framework of language learning, it is stated that students who worry and fear that they will never be able to complete any given task in a satisfactory way are left alone with anxiety. Researchers have stated that anxiety is an important affective variable in foreign language achievement and that anxiety is quite common among foreign language learners and this negatively affects language performance (Bailey, Onwuegbuzie, Daley, & Christine, 2000). Most of the research on language learning and affective domain has focused on the phenomenon of anxiety, which plays a key role in language learning. Arguing that anxiety is one of the most important predictors of success in second language learning, MacIntyre and Gardner (1994) state that students were more anxious in foreign language lessons than in other courses. Among others, Gardner and MacIntyre (1993) define language anxiety as the worry or fear when individuals are required to use a foreign language with not sufficient command.



Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) have drawn a theoretical framework for investigating the anxiety levels of foreign language students. The first part of the frame is defined as “communication apprehension”. This is explained by the fact that although students have mature thoughts or ideas in order to communicate, they cannot communicate in any way due to their immature word repertoire in a foreign language. Therefore, not being able to express oneself or fully understand others causes anxiety. The second part of the frame is “test anxiety”. This type of anxiety occurs when individuals are required to have exams in their foreign language courses and it is related to the fear of failure in academic assessment. The last component of the frame is “fear of negative evaluation”. In this case, students who are not sure of themselves and what they are saying may have a feeling of not being able to make a good impression on the people around them. While admitting these conceptual components of anxiety in foreign language learning, Horwitz et al. (1986, pp. 128) also puts forward the idea that anxiety in foreign language cannot be evaluated merely taking into account these constructs alone. Rather, they see it as “a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviours related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process”.

For quite a long time, researchers have studied on the “anxiety-provoking” prospective of language learning and emphasizes on the two fundamental skills in language learning: speaking and listening (Horwitz et al., 1986, pp. 125). Saturdaysyah (2017) examining the effect of anxiety on speaking performance found that students who had lower anxiety level had better score on speaking performance. Likewise, Aghajani and Amanzadeh (2017), Lestari, Loeneto and Ihsan (2019), Handanayi and Ngadiman (2018), Taeko, Manalo and Greenwood (2004), Hasibuan and Irzawati (2019) found in their studies that anxiety had negative impacts or showed negative correlations with speaking performance. However, there are also studies, though very few, revealing insignificant impact. For instance, in a study conducted by Illyin, Hanifah and Yuniarti (2019), it was discovered that anxiety did not have a significant effect on speaking ability. As for its effect on listening, Taysi (2019) found that there was a negative and significant correlation between anxiety and listening performance. Similarly, Namaziandost, Hafezian, and Shafiee (2018), Kim (2000), Arnold (2000) and Yihui and Shiyong’s (2019) studies also revealed negative link between anxiety and listening performance. In addition to the studies on the adverse effects of anxiety on specific skills in language learning, anxiety is also concluded to have negative influences on academic achievement. Halder (2018) and Oflaz (2019), along with the meta-analysis conducted by Teimouri, Goetze and Plonsky (2019) discovered the negative associations between the mentioned variables. On the other hand, Razak, Yassin, and Maasum (2017) and Akpur (2017) found that there was no significant correlation between the levels of anxiety and academic achievement.

Causes of Foreign Language Anxiety

As it has been stated above, there are many studies focusing on foreign language anxiety and mostly its adverse effects on academic achievement. From a synthesis of studies, it can be concluded that the foremost causes that lead to foreign language anxiety, as has been framed by Horwitz et al. (1986, pp. 129), are “communication apprehension, test anxiety and fear of negative evaluation”.

To Horwitz et al. (1986), adults often perceive themselves as capable and competent to express what they think when they interact with others in their native language in various socio-cultural settings. However, this assumption generally becomes challenging while speaking in a foreign language as their attempts to communicate will be assessed in a different, unknown and unfamiliar cultural settings. In another word, their speaking will be judged, or even threatened



by implicit and uncertain linguistic and socio-cultural criteria. Thus, any endeavour in a foreign language will possibly to test individuals' perceptions of their self-efficacy, competence as well as ability, and thus leads to fear and apprehension.

Test anxiety, a psychological situation in which the individuals suffer from a fear of failure, mostly arouses when unrealistic or perfectionistic standards are set. In a foreign language class where written tests, oral exams and pop-quizzes are frequent, test anxiety represents a potential obstruct (Dewaele, Petrides, & Furnham, 2008; Horwitz et al., 1986; Mills & Blankstein, 2000; Vanstone & Hicks, 2019). Fear of negative evaluation is also another construct that stems from the apprehension about other people's feelings and interpretations. As the interactions and communication tools are more frequent in a foreign language class more than any others, learners generally tend to avoid situations where their peers or others might evaluate them negatively (Geuken et al., 2020; Horwitz et al., 1986).

Apart from the theoretical background framed by Horwitz et al. (1986), there are some other factors that pave the way for the emergence of foreign language anxiety. Among others, the influence of peers and teachers (Bekleyen, 2004); low esteem and proficiency in the target language (Huang, 2012; Mahmoodzadeh, 2013; Oteir & Al-Otaibi, 2019; Young, 1991); low parental education level (Pan & Akay, 2015); activities conducted during the class and course design (Jackson, 2002); communication fear (MacIntyre & Gardner, 1991); setting perfectionistic targets (Dewaele et al., 2008); previous experiences and self-worth (Onwuegbuzie, Bailey, & Daley, 1999) as well as teacher's role and atmosphere of the learning environment (Oteir & Al-Otaibi, 2019); competitiveness and beliefs (Huang, 2012) could be listed. Young (1991, pp. 426) also itemized the potential sources of foreign language anxiety as "personal and interpersonal anxieties, learners' beliefs about language learning, instructors' beliefs about language teaching, instructor-learner interactions, classroom procedures and language testing". Thus, it can be concluded that these sources are perceived by individuals and mostly they form a basis for a perpetual trait.

Discussion

The effects of learned helplessness and foreign language anxiety on individuals' academic achievement are noteworthy to remark and in the light of the framework explained above, it can be concluded that each of these affective variables could be a natural hindrance to individuals' ability to learn and to achieve their goals satisfactorily.

Learned helplessness, commonly defined as the generalization of negative previous experiences and not being able to surmount these aversive feelings when facing with new environments (Firmin et al., 2004; Seligman & Maier, 1967; Teoderescu & Erev, 2014), results in low interest, a decrease to response and inactiveness (Greer & Wethered, 1984). Sorrenti et al. (2016) connote that it could be a significant predictor of academic achievement in that it is related to beliefs, feelings, and explanatory types. In this sense, individuals with learned helplessness do not trust their abilities and talents; think they do not have adequate self-confidence and this leads to motivational, cognitive and affective insufficiencies (Gordon & Gordon, 2006). They also attribute their failures to personal disabilities, their lack of talents as well as their thinking abilities. In this case, classrooms become a kind of places they feel imprisoned as their performances are so poor in class and their self-confidence is so low (Raines, 2014). When learners cannot meet the requirements of the school, they would be labelled as lazy and or unintelligent ones. This naturally will cause them to suffer from depression and this specific feeling could hinder them from realizing their potentials (Peterson, Maier and Seligman, 1993).



Ghasemi (2021) connotes that utilizing certain strategies related to motivation applied by teachers and other authorities could be helpful coping with learned helplessness. In the same vein, creating a non-threatening atmosphere and relationship between students and teachers as well as supporting students to comprehend how to evaluate their achievements and failures in terms of their efforts could be an onset (Raufelder et al., 2018). Further, increasing individuals' levels of motivation, promoting linguistic competence, setting and listing realistic goals, positive feedback from teachers, re-assessing the failures of the past experiences could be remedial solutions to cope with the adverse impacts of learned helplessness (Ghasemi, 2021).

Foreign language learning anxiety is another factor in affective domain that influences the learning process negatively. It is commonly defined as “a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process” (Horwitz et al. 1986, pp. 128), almost all researchers on the field agree on the fact that language anxiety is an important obstacle that prevents learners from acquiring language (Ali & Fei, 2017; Rabadi & Rabadi, 2020). Arnold (2000) puts a further step and argues that language learning anxiety is among the prevalent factors that is placed near the top even in informal settings like on the streets, let alone the formal ones like in classes. It increases the levels of tension, nervousness as well as apprehension and thus concern and agitation arise.

Ever since the emergence of the concept, many suggestions have been put forward to cope with anxiety. To Horwitz et al. (1986), educators are supposed to apply the two alternatives to reduce the degree of anxiety, the prerequisite of which is to admit the presence of language anxiety. They can assist their students in dealing with existing agitative situations or they can create such a stress-free learning atmosphere that the learners would not develop any kind of anxiety. In cases of low academic performance, teachers should always raise an awareness that learners' undesirable behaviours, unwillingness to participate in class activities, underachievement could stem from anxiety rather than lack of ability, talent or insufficient background.

As the charge of the situation cannot solely be attributed to the students, suggestions to cope with anxiety are also directed to teachers. Creating lively and friendly atmosphere as well as enjoyable environment could be helpful in reducing the levels of anxiety (Kusuma, 2019). Further, applying relaxing activities so that students can get a chance to know each other (Lucas, 1984); persuading them to believe that they are proficient (Ni, 2012); encouraging them to practice and making them exposed to the language more (Liu & Jackson, 2008); employing cooperative techniques, forming support groups, making use of technology specifically in speaking (Lestari et al., 2019); using conversation cards (Young, 1991); using the same questioning patterns to all students to imply that they are not treated differently (He, 2017); starting with simple, following small steps as well as applying a communicative approach (Alrabai, 2015) would be beneficial in eliminating the unfavourable effects of anxiety.

As a conclusion, the review of literature and a myriad of relevant empirical studies on learned helplessness and language learning anxiety highlight and emphasize that these affective variables form challenging concerns in learning process. A thorough and systematic review of the subject matter would bring about a detailed comprehension of the issue and this endeavour could pave the way for an opportunity to spot the missing component in educating the learners by emphasizing the fact that it is not the learners' lack of understanding, rather it could be educators' not to understand why they do not want to learn (Gordon & Gordon, 2006). In today's world, in particular, where the fear of contagion has begun to dominate almost every aspect of our daily life, coping with the negative impacts of the factors mentioned presents much more interest than



ever before. Psychological counselling by professionals, emphatic approach by educators and the related shareholders, effective leisure time activities, though in online platforms, friendly learning atmospheres could be helpful in reducing the adverse effects of learned helplessness and anxiety in educational settings.

References

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 37(1), pp. 49-74.
- Aghajani, M., & Amanzadeh, H. (2017). The effect of anxiety on speaking ability: An experimental study on EFL learners. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 4(7), pp. 154-164.
- Akpur, U. (2017). Predictive and explanatory relationship model between procrastination, motivation, anxiety and academic achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 69, 221-240. <https://doi:10.14689/ejer.2017.69.12>
- Ali, T. T., & Fei, W. F. (2017). Foreign language classroom anxiety among Iraqi students and its relation with gender and achievement. *Int. J. Appl. Lingu. Engl. Lit.*, 6(1), pp. 305-310. <https://doi:10.7575/aiac.ijalel.v6n1.p305>
- Arabai, F. (2015). The influence of teachers' anxiety-reducing strategies on learners' foreign language anxiety. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 9(2), pp. 163-190.
- Alaylıoğlu, R., & Oğuzkan, F. (1976). Ansiklopedik eğitim sözlüğü. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevi.
- Albalawi, F. H. E. (2017). *L2 Demotivation among Saudi Learners of English: The role of the language learning mindsets*. (Unpublished Doctoral dissertation). University of Nottingham, Nottingham.
- Arnold, J. (2000). Seeing through listening comprehension exam anxiety. *TESOL Quarterly*, 34, pp. 777-786.
- Aydoğan, H. (2016). The relations of learned helplessness, locus of control, and attitudes toward English with academic success. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 17(3), pp. 177-183. <https://doi:10.17679/inuefd.17391488>
- Bailey, P., Onwuegbuzie, A. J., & Daley, C.E. (2000). The validation of three scales measuring anxiety at different stages of the foreign language learning process: The input anxiety scale, the processing anxiety scale and the output anxiety scale. *Language Learning*, 50(1), pp. 87-118.
- Bekleyen, D. (2004). Foreign language anxiety. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), pp. 27-40.
- Cambridge Dictionary (2020). Anxiety. In Cambridge dictionary. Retrieved January, 10, 2020, from <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/anxiety>
- Carroll, J. B. (1962). The prediction of success in intensive foreign language training. In R. Glazer (Ed.), *Training research and education* (pp. 87-136). Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Cherry, K. (2017). The cycle of poverty can lead to learned helplessness. In Heitkamp, K. L. (Ed.) *Learned helplessness, welfare, and the poverty cycle*. (pp. 118-122). Greenhaven Publishing. New York.
- Dağgöl, G.D. (2018). An examination of Turkish college-level students learned helplessness states in EFL context. *Journal of Higher Education and Science*, 8(1), pp. 145-161. <https://doi:10.5961/jhes.2018.257>
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Can Ofset Yayınları.



Dewaele, J. M., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, 58(4), pp.911-960.

Djigunović, J. M. (2006). Role of affective factors in the development of productive skills. In M. Nikolov & J. Horváth (Eds.), *UPRT 2006: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 9-23). Pécs: Lingua Franca Csoport.

Filippello, P., Buzzai, C., Costa, S., Orecchio, S., & Sorrenti, L. (2020). Teaching style and academic achievement: The mediating role of learned helplessness and mastery orientation. *Psychology in the Schools*, 57(1), pp. 5-16. <https://doi:10.1002/pits.22315>

Firmin, M., Hwang, C., Copella, M., & Clark, S. (2004). Learned helplessness: The effect of failure on test-taking. *Education*, 124(4), pp. 688-694.

Geuken, F., Maes, M., Spithoven, A., Pouwels, J. L., Daneel, S., Cillessen, A. H. N., van den Berg, Y. H. M., & Goossens, L. (2020). Changes in adolescent loneliness and concomitant changes in fear of negative evaluation and self-esteem. *International Journal of Behavioral Development. (Special Issue)*, September 2020. <https://doi:10.1177/0165025420958194>

Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43(2), pp. 157-194.

Gordon, R., & Gordon, M. (2006). *The turned-off child: Learned helplessness and school failure*. Salt Lake City, Utah: American Book Pub.

Gömlüksiz, M., & Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), pp. 159-1177.

Greer, J. G., & Wethered, C. E. (1984). Learned helplessness: A piece of the burnout puzzle. *Exceptional Children*, 50(6), pp. 524-530.

Ghasemi, F. (2021). A motivational response to the inefficiency of teachers' practices towards students with learned helplessness. *Learning and Motivation*, 73, pp. 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2020.101705>

Halder, U. K. (2018). English language anxiety and academic achievement. *North Asian International Research Journal of Social Science & Humanities*, 4(3), pp. 138-147.

Handayani, Y. R., & Ngadiman, A. (2018). EFL learners' speaking anxiety and English speaking ability. *Journal of English Teaching Adi Buana*, 3(1), pp. 55-65.

Hasibuan, A. R., & Irzawati, I. (2019). Students' speaking anxiety on their speaking performance: A study of EFL learners. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 394. 3rd International Conference on Innovative Research across Disciplines (ICIRAD 2019), pp. 101-106.

He, D. (2017). How to cope with foreign language speaking anxiety effectively? The case of university students in China. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 14(2), pp. 159-174.

Henter, R. (2014). Affective factors involved in learning a foreign language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, pp. 373-378.

Hiroto, D. S. (1974). Locus of control and learned helplessness. *Journal of Experimental Psychology*, 102, pp. 187-193.

Horwitz, K. E., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), pp. 125-132.

Huang, Q. (2012). Study on correlation of foreign language anxiety and English reading anxiety. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(7), pp. 1520-1525. <https://doi:10.4304/tpls.2.7.1520-1525>



Illyin, Hanifah, G. N., & Yuniarti, S. (2019). The affective factors influencing students' speaking ability. The 5th UAD TEFL International Conference (5th UTIC), Yogyakarta - Indonesia 2019, 146-151. <https://doi:10.12928/utic.v2.5749.2019>

Jackson, J. (2002). Reticence in second language case discussions: Anxiety and aspirations. *System*, 30, pp. 65-84.

Kim, J. H. (2000). *Foreign language listening anxiety: A study of Korean students learning English*. (Unpublished Doctoral dissertation). University of Texas, Texas.

Kolber, M. (2020). Learned helplessness during a high school English lesson. *Forum Oświatowe*, 32(2), pp. 87-97. <https://doi:10.34862/fo.2020.2.4>

Kralova, Z., & Soradova, D. (2015). Foreign Language learning anxiety. Straková, Z., Šimonová, I. & Žovinec, E.(Eds.) *In Teaching Foreign Languages to Learners with Special Educational Needs* (pp. 91-100). Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.

Krejtz, I., & Nezek, J. B. (2016) It's Greek to me: Domain specific relationships between intellectual helplessness and academic performance. *The Journal of Social Psychology*, 156(6), pp. 664-668, <https://doi:10.1080/00224545.2016.1152219>

Kusuma, I. P. I. (2019). How to cope the students' foreign language anxiety in speaking course. 1st ICIRAD Conference, January, 2019, pp. 1-4.

Lestari, D. E., Loeneto, B., Ihsan, D. (2019). The correlation among English learning anxiety, speaking and writing achievements of senior high school students. *Indonesian Journal of EFL and Linguistics*, 4(2), pp. 135-150.

Lucas, J. (1984). Communication apprehension in the ESL classroom: Getting our students to talk. *Foreign Language Annals*, 17, pp. 593-598.

Liu, M., & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 92(1), pp. 71-86.

MacIntyre, D. P., & Gardner, C. R. (1991). Language anxiety: Its relation to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41, pp. 513-534.

MacIntyre, D. P., & Gardner, C. R. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), pp. 283-305. <https://doi:10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>

Mahmoodzadeh, M. (2013). Investigating foreign language anxiety in Iranian classrooms: The effect of gender. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(1), pp. 61-70.

Martinko, M. J., & Gardner, W. L. (1982). Learned helplessness: An alternative explanation for performance deficits. *The Academy of Management Review*, 7(2), pp. 195-204.

Mills, J. S., & Blankstein, K. R. (2000). Perfectionism, intrinsic vs. extrinsic motivation, and motivated strategies for learning: A multidimensional analysis of university students. *Personality and Individual Differences*, 29, pp. 1191-1204. [https://doi:10.1016/S0191-869\(00\)00003-9](https://doi:10.1016/S0191-869(00)00003-9).

Minghe, G., & Wang, Y. (2013). Affective Factors in oral English teaching and learning. *Higher Education of Social Science*, 5(3), pp. 57-61. <https://doi:10.3968/j.hess.1927024020130503.2956>

Nakata, Y. (2006). *Motivation and experience in foreign language learning*. Oxford: Peter Lang.

Namaziandost, E., Hafezian, M., & Shafiee, S. (2018). Exploring the association among working memory, anxiety and Iranian EFL learners' listening comprehension. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3(20), pp. 2-17. <https://doi:10.1186/s40862-018-0061-3>

Ni, H. (2012). The effects of affective factors in SLA and pedagogical implications. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), pp. 1508-1513. <https://doi:10.4304/tpls.2.7.1508-1513>



Oflaz, A. (2019). The effects of anxiety, shyness and language learning strategies on speaking skills and academic achievement. *European Journal of Educational Research*, 8(4), pp. 999-1011. <https://doi:10.12973/eu-jer.8.4.999>

Olivares-Cuhat, G. (2010). Relative importance of learning variables on L2 performance. *Linguistik Online*, 43(3), pp. 99-116.

Onwuegbuzie, A., Bailey, P., & Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20, pp. 217-239.

Oteir, I. N., & Al-Otaibi, A. N. (2019). Foreign language anxiety: A systematic review. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 10(3), pp. 309-317. <https://doi:10.24093/awej/vol10no3.21>

Overmier, J. B., & Seligman, M. E. (1967). Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance responding. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 63(1), pp. 28-33.

Pan, V. L., & Akay, C. (2015). Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil dersine yönelik tutumlarının ve sınıf kaygılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), pp. 79-97.

Peterson, C., Maier, S. F., & Seligman, M. E. P. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. Oxford: Oxford University Press.

Rabadi, R., & Rabadi, D. A. (2020). Do medical students experience writing anxiety while learning English as a foreign language? *Psychology Research and Behavior Management*, 13, pp. 883-893. <https://doi:10.2147/PRBM.S276448>

Raines, D. M. (2014). *The impact of learned helplessness on retention in postsecondary institutions*. (Unpublished Doctoral dissertation), University of Phoenix, Phoenix.

Raufelder, D., Regner, N., & Wood, M. A. (2018). Test anxiety and learned helplessness is moderated by student perceptions of teacher motivational support. *Educational Psychology*, 38(1), pp. 54-74, <https://doi:10.1080/01443410.2017.1304532>

Razak, N. A., Yassin, A. A., & Maasum, T. N. R. T. M. (2017). Effect of foreign language anxiety on gender and academic achievement among Yemeni University EFL students. *English Language Teaching*, 10(2), pp. 73-85. <https://dx.doi.org/10.5539/elt.v10n2p73>

Satursyah, C. (2017). An analysis of student's speaking anxiety and its effect on speaking performance. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 1(2), pp. 143-152.

Scovel, T. (2000). *Learning new languages: A guide to second language acquisition*. Boston: Heinle & Heinle.

Seligman, M. E. P. (1975). *Learned helplessness: Depression, development and death*. San Francisco: W.H. Freeman.

Seligman, M. E. P. (1974). Depression and learned helplessness. In R. J. Friedman & M. M. Katz (Eds.), *The psychology of depression: Contemporary theory and research*. New York: Wiley.

Seligman, M. E., & Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74(1), pp. 1-9

Seligman, M., Maier, S., & Geer, J. H. (1968). Alleviation of Learned Helplessness in the Dog. *Journal of Abnormal Psychology*, 73(3), pp. 256-262.

Spielberger, C. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory (STAI-Form Y)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

Sorrenti, L., Filippello, P., Orecchio, S., & Buzzai, C. (2016). Learned Helplessness and Learning Goals: Role played in School Refusal. A Study on Italian Students. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 4(2), pp. 1-17. <https://doi:10.6092/2282-1619/2016.4.1235>



Taeko, O., Manalo, E., & Greenwood, J. (2004). The influence of personality on the oral performance of Japanese speakers of English. *Applied Cognitive Psychology*, 18, pp. 841-855.

Tayfur, O. (2012). The antecedents and consequences of learned helplessness in work life. *Information Management and Business Review*, 4(7), pp. 417-427.

Tayşi, E. K. (2019). The effect of listening attitude and listening anxiety on listening comprehension: A regression model. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), pp. 356-364. <https://doi:10.13189/ujer.2019.070207>

Teimouri, Y., Goetze, J., & Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 41, pp. 363-387. <https://doi:10.1017/S0272263118000311>

Teodorescu, K., & Erev, I. (2014). Learned helplessness and learned prevalence: exploring the causal relations among perceived controllability, reward prevalence, and exploration. *Psychological Science*, 25(10), pp. 1-9. <https://doi:10.1177/0956797614543022>.

Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınları

Wayne K. H., & Cecil G. M. (1982). *Educational administration*. New York: Random House Inc.

Woolfolk, A. E. (1995). *Educational psychology*. Boston: Allyn ve Bacon Press.

Wu, Z. (2020). Exploration on the causes and solutions of cognitive errors in college English learning. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 416. 4th International Conference on Culture, Education and Economic Development of Modern Society (ICCESE 2020), pp. 695-699.

Vanstone, D. M., & Hicks, R. E. (2019). Transitioning to university: Coping styles as mediators between adaptive maladaptive perfectionism and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 141, pp. 68-75. <https://doi:10.1016/j.paid.2018.12.026>

Yaman, Ş., Esen, G., & Derkuş, S. (2011). A study on the liaison between learned helplessness and academic language achievement. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), pp. 457-470.

Yihui, H., & Shiyong, L. (2019). A study on the correlation between listening anxiety and listening performance in SLA. 2019 International Conference on Humanities, Cultures, Arts and Design (ICHCAD 2019). pp. 449-453. <https://doi:10.25236/ICHCAD.2019.091>

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language Anxiety Research Suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), pp. 426-437.

Özgün Makale

Modern Ziraatin Tanıtımı İçin Selanik Sanayi Mektebinde Bir HalkEğitimi Projesi*¹

A Public Education Project for the Introduction of Modern Agriculture at the Thessaloniki Industrial School

Fatih DEMİREL²
İsmail Cahit DÜZGÜN³

Öz

Dünyada sanayi alanındaki gelişmelerle birlikte Osmanlı Devleti'nde de sanayi ve ziraat alanında modernleşme çabaları başlamıştır. İlgili alanlarda gerçekleştirilen yatırımlar için ihtiyaç duyulan kalifiye elemanları yetiştirmek amacıyla Tanzimat Dönemi'nin başlarından itibaren sanayi ve ziraat mekteplerinin açılması için girişimlerde bulunulmuştur. Bu doğrultuda İstanbul'da bir Sanayi Mektebi açıldığı gibi, Midhat Paşa'nın projesi olan ıslahhaneler temelinde, vilayetlerde sanayi mektepleri açılmıştır.

Selanik Sanayi Mektebi Mithat Paşa'nın kısa süreli Selanik valiliği döneminde, onun tarafından 1874'te kurulmuştur. Selanik Sanayi Mektebi, vilayetin ihtiyaç duyduğu mesleki beceriye sahip insanların yetiştirilmesine ve üretime önemli katkılar sağlamıştır.

Sanayi mektepleri ve daha sonra açılacak ziraat mektepleri bir taraftan ilgili alanlar için kalifiye eleman yetiştirirken diğer taraftan Osmanlı toplumunun modern sanayi ve ziraat alanında bilinçlenmesini sağlayacak faaliyetleri planlamışlar ve gerçekleştirmişlerdir.

Bu çalışmada, örnek bir vaka olarak, Selanik Sanayi Mektebinde gerçekleştirilen ve planlanan halk eğitimi faaliyetleri, temelde Anadolu ve Rumeli seyahatleri üzerinden değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Selanik, Selanik Sanayi Mektebi, mesleki eğitim, halk eğitimi, modernleşme, Osmanlı Devleti

* Makale başvuru tarihi: 01.02.2021. Makale kabul tarihi: 28.02.2021.

¹ Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen 113K648 numaralı, "Selanik Vilayetinde Eğitim (1850-1912)" adlı proje kapsamında hazırlanmıştır.

² Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta: fatihdemirel@uludag.edu.tr, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2098-4786>.

³ Gümüşhane Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı doktora öğrencisi, e-posta: icahit@hotmail.com, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9673-329X>.



Abstract

While the area of industry was developing in the world, the efforts for modernization in the field of industry and agriculture had also started in the Ottoman State. Since the beginning of the Tanzimat (Reorganization) Period, attempts were made to establish industrial and agricultural schools in order to train people to become the qualified staff needed for investments in the related fields. Accordingly, an Industrial School was established in Istanbul, additionally as a project of Midhat Pasha, in the provinces industrial schools were established on the basis of ıslahhane (Workhouse or school for orphan).

The Thessaloniki Industrial School was also established in 1874 by Mithat Pasha during his short-term Thessaloniki governorship. Thessaloniki Industrial School made significant contributions to the province by providing professional skills training to people and enhancing production.

While industrial schools and agricultural schools which were to be established later on, provided training for people to meet the need of qualified personnel in the related fields, on the other hand planned and carried out awareness building activities for the Ottoman society in the field of modern industry and agriculture.

The present research, is an example case study which attempts to evaluate the public training activities carried out and planned by the Thessaloniki Industrial School, mainly through Anatolian and Rumelia travels.

Keywords: Thessaloniki, Thessaloniki Industrial School, vocational training, public training, modernization, Ottoman State

Giriş

Osmanlı Devleti'nde Sanayi Mektepleri

XVIII. ve XIX. yüzyıllarda Avrupa'da sanayi alanında gerçekleşen değişim Osmanlı Devleti'ni doğrudan etkilemiştir. Sanayi devriminin, XIX. yüzyılda Osmanlı Devleti'ni açık pazar haline getirmesiyle devam eden süreç karşısında Osmanlı yöneticileri sanayileşme yönünde çeşitli girişimlerde bulunmuşlardır. III. Selim zamanında askeri alanda başlatılan sanayi hamlesi II. Mahmud Dönemi'nde hız kazanmıştır. Tanzimat Dönemi'nde ise üretimin sürdürülebilir şekilde devamı için gerekli olan alt yapı yatırımlarına çözüm üretilmeye çalışılmıştır. Tanzimat Dönemi'nin ilk yıllarından itibaren, devlet desteği ile çeşitli imalathaneler açılmaya başlanmıştır. Açılan imalathaneler için gerekli olan makinelerin Avrupa'dan ithal edilmesi, onların kurulumu, işletilmesi ve tamiri için ihtiyaç duyulan elemanların da dışarıdan getirilmesine sebep olmuştur (Clark 2006, s. 501-506). Ancak getirilen kalifiye elemanlar uyum sağlayamadıkları gibi yeterli hizmet de verememişlerdir. Bu durum, Osmanlı Devleti'ni, sanayi mektebi açmak suretiyle gerekli kalifiye elemanı temin etme yoluna itmiştir (Koç 2010, s. -207).

Sanayi mektebi açmak için ilk girişim 1848'de yapılmışsa da sonuç alınamamıştır. 1850'de yeniden Mekteb-i Hıref ve Sanayi Mektebi adıyla bir mesleki eğitim kurumu planlanmış ancak o da hayata geçirilememiştir. 1860'ların hemen başlarında bir sanayi mektebi açma fikri tekrar canlanmış ve 1862'de bu doğrultuda bir komisyon oluşturulmuştur. Komisyonun çalışmaları sonucunda 1863 yılı başlarında tamamlanan rapor ile açılacak okul tüm yönleriyle planlanmıştır. Ancak Sanayi Mektebinin açılışı 1868'e kadar mümkün olmamıştır. 1867'de sanayi mektebi açma konusu yeniden Sadaretin gündemine alınmış ve Mart 1868'de Şûra-yı Devlet Reisliğine getirilen Midhat Paşa'nın gayretleriyle Dersaadet Sanayi Mektebi açılmıştır (Yıldırım 2013a, s. 11-44).



Bir taraftan İstanbul'da sanayi mektebi açma çabaları devam ederken, diğer taraftan, ileride vilayetlerde açılacak sanayi mekteplerinin temelini ve ilk örneklerini oluşturacak olan ıslahhaneler açılmaya başlamıştır. İslahhanelerin ilki Niş'e vali olarak atanmış Midhat Paşa tarafından açılmıştır. Başlangıçta, yetim, kimsesiz çocuklara devlet eliyle sahip çıkılması için tasarlanan bu kurum kısa süre zarfında sanayi alanındaki mesleki eğitim kurumlarının temelini oluşturmuştur. Midhat Paşa, Vilayet Nizâm-nâmesi ile oluşturulan Tuna vilayeti valiliğine atanınca 1865'te Rusçuk ve Sofya'da da birer ıslahhane açmıştır. Midhat Paşa tarafından başlatılan ıslahhane projesinin başarısı, oluşan kamuoyu ve devlet desteği, onların Anadolu ve Balkanlardaki diğer vilayetlerde de yaygınlaşmasını sağlamıştır. Açılan ıslahhaneler, tarihi süreçte sanayi mektebi olarak isimlendirilmişler, değişen eğitim-öğretim programları ve yapılarıyla Osmanlı Devleti'nin sanayi alanındaki mesleki-tekni eğitim kurumlarını oluşturmuşlardır (Koç 2004, s. 407-415; Yıldırım, 2013a; Öztürk 1999, cilt 19, s. 190-191; Öztürk 1995, s. 427-442; Kurt 2013, s. 151-173; Yıldırım 2014, s. 217-234; Yıldırım 2013b, s.71-90; Yıldırım 2012, s. 135-170; Keskin 2016, s. 65-79; Korkmaz 2017, s. 1-23; Korkmaz 2018, s. 249-283; Gönüllü 2019, s. 179-202; Özdemir 2015).

Sanayi mektepleri ile ilgili yayınlanan çalışmalarda onların, kuruluşları, gelişimleri, idari ve öğretim kadroları, mali yapıları ve problemleri, eğitim-öğretim programları, eğitimi verilen sanat alanları gibi pek çok yönüne değinilmiştir. Ancak yapılan çalışmaların tamamında sanayi mekteplerinde gerçekleştirilen örgün eğitime odaklanılmıştır. Onların, öğrencileri dışında toplumun diğer bireylerine yapmış oldukları eğitim-öğretim faaliyetlerine, incelediğimiz çalışmaların hiçbirinde değinilmemiştir. Bu çalışmada Selanik Sanayi Mektebinde halkın modern sanayi ve onun modern ziraat faaliyetlerinde kullanımı ile ilgili yürütülmüş faaliyetler ele alınacaktır.

Selanik Sanayi Mektebi⁴

Selanik Sanayi Mektebi, Midhat Paşa'nın Selanik valisi olduğu dönemde, 1874'te açılmıştır. Okulun gerek açılışında ve gerekse güçlü bir şekilde varlığını devam ettirip gelişebilmesi için gerekli olan temel yapılanmasında Paşa'nın önemli katkıları olmuştur. Midhat Paşa, okulun kuruluşunda, ihtiyaçlarının karşılanabilmesi amacıyla şehrin önemli mevkiinde bulunan bir bedestende dükkânlar satın alıp tamir ettirerek mektebe bağışlamıştır. Paşa'nın satın alıp Okula verdiği başka emlak da vardır. Okul için gerek kuruluş aşamasında ve gerekse sonraki dönemlerde halkın önemli yardımları olmuştur (Demirel ve Düzgün 2019, s. 232).

Selanik Sanayi Mektebinin kuruluşunda, marangozluk, kunduracılık, terzilik ve makine olmak üzere dört bölüm vardır. Tarihi süreçte, matbaacılık, demircilik, dokumacılık bölümleri de açılmış ve Okulun mesleki-tekni eğitim alanı genişletilmiştir. Marangozluk Bölümünde, tornacılık ve doğramacılık, Demircilik Bölümünde tesviye ve demircilik gibi farklı dallarda eğitim-öğretim yapılmıştır. Okulda, her bölümden yetenekli öğrencilerin katılımıyla oluşmuş bir Mızıkça Bölümü de mevcuttur (Demirel ve Düzgün 2019, s. 246-249).

85 öğrenciyle eğitime başlanan okulun talebe sayısı giderek artırılmıştır. 1890'larda 160'a kadar çıkan öğrenci sayısı 1900'lerin başlarında 180'e ulaşmıştır. 194 öğrenciyle en kalabalık olduğu 1906 yılından sonra öğrenci sayısı düşmeye başlamış ve 1913'te 150'ye kadar inmiştir (Demirel

4 Okulun ismi tarihi süreçte değişikliklere uğramıştır. Selanik Vilayet Salnamelerinin çoğunda okulun ismi "Sanayi Mektebi" olarak geçmektedir. Bkz. *Salnâme-i Vilâyet-i Selanik*, 4. defa, 1291, s. 36; 5. defa, 1292, s. 36; 7. defa, 1294, s. 36. Okulun adı Vilayet Salnamelerinin bazılarında "İslahhane Dairesi" olarak da geçmektedir. Bkz. *Salnâme-i Vilâyet-i Selanik*, 8. defa, 1299, s. 71; 9. defa, 1303, s. 98. Okulun adı 25 Aralık 1891'de Sultan II. Abdülhamid'in ismine izafeten "Selanik Hamidiye Sanayi Mektebi" olarak değiştirilmiştir. Bkz. Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi [BOA], İ. DH. 1256/98560. II. Meşrutiyet Dönemi'nde okulun adında yine değişikliğe gidilmiştir. Okulun adı, "Hamidiye" sıfatı kaldırılıp yerine kurucusuna atfen Midhat Paşa sıfatı eklenmek suretiyle "Selanik Midhat Paşa Sanayi Mektebi" yapılmıştır. Bkz. BOA. MF. İBT. 251/62, 323/76. Balkan Harbi sonucunda Selanik'in Osmanlı Devleti sınırları dışında kalmasından sonra ise okul "Selanik Midhat Paşa İslam Sanayi Mektebi" olarak isimlendirilmiştir. Bkz. BOA. BEO, 4223/316657.



ve Düzgün 2019, s. 252). Dört yıl süreli, ibtidâî mektepleri düzeyinde eğitime başlanan Selanik Sanayi Mektebinin öğretim süresi 1893'ten sonra beş yıla çıkarıldığı gibi rüşdiye mektepleri seviyesinde dersler de programına eklenmiştir. Okulun açıldığı ilk yıllarda 12 yaşa kadar öğrenci kabul edilirken, sonraki tarihlerde üst yaş sınırı 15'e çıkarılmış, 8 yaş da alt sınır olarak belirlenmiştir. Tatil olan cuma günleri dışında haftanın altı günü eğitim-öğretimin devam ettiği Okulda her gün 2 saatlik teorik dersten sonra eğitim, bölümlerin sanathanelerinde uygulamalı olarak devam ederdi. Ancak 10 yaşını doldurmuş olan öğrencilerin sanathanelere gitmelerine izin verildi (Demirel ve Düzgün 2019, s. 245, 246).

Selanik Sanayi Mektebinde eğitim-öğretim ile birlikte çeşitli üretim faaliyetleri de gerçekleştirilmiştir. O faaliyetler, kamu kurumlarının ihtiyaç duyduğu çeşitli alet ve edevatın, ücreti karşılığında üretimini de kapsamaktadır. Bunların yanında, gelir getirmesi amacıyla Okula devredilen Vilayet Matbaasında vilayet gazetesinin yanı sıra başka eserlerin baskıları da yapılmıştır (Demirel ve Düzgün 2019, s. 239).

Açıldığı günden itibaren oldukça önemli hizmetleri ifa eden ve mevcut sanayi mekteplerinin en mükemmelleri arasında gösterilen Selanik Sanayi Mektebi Balkan Savaşı neticesinde 1913 yılı itibarıyla Osmanlı Devleti sınırları dışında kalmıştır (Demirel ve Düzgün 2019, s. 258; Düzgün 2018).

Selanik Sanayi Mektebinde Halk Eğitim Faaliyetleri

Selanik Sanayi Mektebinde, yukarıda ifade edilen alanlarda mesleki-teknik eğitimi yürütmenin yanı sıra toplumun dünyadaki tarım ve sanayideki gelişmelerden haberdar edilmesi, modern sanayilerde üretilen alet ve edevatın modern zirai üretimde kullanımı konusunda bilinçlendirilmesi gibi halk eğitimine yönelik faaliyetler de planlanmıştır.

Selanik Sanayi Mektebinde planlanan halk eğitim faaliyetlerinin, okulun son müdürü olan Yusuf Sıddık Bey'in gayretleriyle gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Yusuf Sıddık Bey başarılı bir okul müdürü olduğu gibi Selanik'in işgalinden sonra Selanik Sanayi Mektebinin ve okula ait varlıkların Müslüman halkın idaresinde kalması için vermiş olduğu mücadele ile ön plana çıkmıştır. Yusuf Sıddık Bey'in mücadelesi Selanik ile sınırlı kalmamıştır. O, Üsküp'e gitmek suretiyle Üsküp Sanayi Mektebi için de mücadele etmiştir (Düzgün 2018, s. 68-81). Yusuf Sıddık Bey'in, ifade edilen gayretleri nedeniyle taltif edilmesi Sanayi Müdüriyet-i Umumiyesi (Sanayi Genel Müdürlüğü) tarafından kararlaştırılmış ve Ticaret ve Ziraat Nazırı tarafından 15 Ekim 1913 tarihinde Sadarete arz edilmiştir (Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi [BOA], BEO, 4223/316657). İzinli olarak İstanbul'da bulunduğu dönemde, okulun düzenin sağlanması için Selanik Başkonsolosluğunun 7 Nisan 1914 tarihli yazısı ile acil olarak Selanik'e çağırılması, Yusuf Sıddık Bey'in niteliği ve kıymeti hakkında önemli bir ipucu vermektedir (BOA, MF. MKT, 1197/23).

Yusuf Sıddık Bey'in hangi tarihte Okula müdür olarak atadığını tespit edemedik. Ancak 1911 yılında Selanik Midhat Paşa Sanayi Mektebinin müdürü Mehmed Nuri Bey'dir (BOA, MF. İBT, 323/76)⁵. Yusuf Sıddık Bey muhtemelen 1911 yılı sonlarında veya 1912'de okul müdürü olarak atanmıştır. O henüz Selanik Midhat Paşa Sanayi Mektebine müdür olarak atanmadan önce zirai modernleşmenin halka tanıtımı için faaliyetlerde bulunmuştur. 1908'de Selanik'te çıkarmaya başladığı ve 1913'te neşrini devam ettirdiği anlaşılan Ziraat gazetesi, ifade edilen amaca yönelik bir faaliyettir. Yine aynı amaç doğrultusunda 20'ye yakın ziraat ile ilgili kitap neşredip ücretsiz olarak halka dağıtmıştır (BOA, BEO, 4223/316657). Yusuf Sıddık Bey'in çabaları kitap ve gazete basarak kalmamıştır. O 1912 yılı öncesinde Rumeli ve Anadolu'yu kapsayan ve on üç ay süren



bir gezi gerçekleştirmiştir. Gezide, götürülen iki ton ağırlığındaki modern çiftçi alet ve edevatı halka tanıtılmış ve bu şekilde halkın modern ziraat konusunda bilinçlenmesine çalışılmıştır. Diğer taraftan bu gezi sonraki yıl düzenlenecek daha kapsamlı bir seyahat için hazırlık niteliği de taşımıştır. Ziraat gezisi ile ziyaret edilen yerler tanınmış ve sonraki yıl düzenlenecek gezi için hazır bir kitle oluşturulmuştur. Gerçekleştirilen gezi sürecinde, gidilen yerlerde gazete basılmış ve ücretsiz dağıtılmıştır. Yapılan bu hizmetler karşılığında Ziraat gazetesine, taltif mahiyetinde, yıllık tahsisat bağlanmıştır. Gazeteye sağlanan mali destek Selanik'in işgaline kadar devam etmiştir (BOA, DH. İD, 28-2; BEO, 4223/316657).

Yusuf Sıddık Bey hazırlık olarak nitelendirdiği 1911 yılındaki uzun süreli geziden sonra, müdür olarak atanmış olduğu Selanik Midhat Paşa Sanayi Mektebi bünyesinde 1912'de gerçekleştirilmek üzere çok daha kapsamlı bir gezi planlamıştır. Öncelikle, *Anadolu Seyahati Heyet-i Ziraiyesi* adıyla bir komisyon oluşturulmuştur. Başkanlığının Yusuf Sıddık Bey tarafından yürütüldüğü komisyon için on iki üye belirlenmiştir. Bu üyeler, Ziraat Gazetesi Fen Heyeti ile Selanik Midhat Paşa Sanayi Mektebi Fen Heyeti'nden oluşmuştur. Gezinin 14 Temmuz 1912 (Rumi 1 Temmuz 1328) tarihinde başlaması kararlaştırılmıştır. Gezinin başlıca amacı, geçmiş nesillerden öğrenildiği şekliyle, geleneksel olarak devam eden zirai üretimin, yeni ziraat aletleri ile icrasını sağlamak; yeni aletlere karşı Anadolu çiftçisinde farkındalık oluşturmak suretiyle onları kullanma arzusu uyandırmak şeklinde ifade edilmiştir (BOA, DH. İD, 28-2).

Tanıtım için geziyle ilgili detaylı bilgileri içeren, Selanik Sanayi Mektebi matbaasında basılmış bir afiş hazırlanmıştır. Afişte, sanayi mekteplerinin çiftçiliğe ziyadesiyle hizmet edeceklerinin anlaşılması nedeniyle Selanik Sanayi Mektebi makine ve demircilik bölümleri son sınıfında olup Anadolu'da çalışma arzusunda olan öğrencilerin de geziye dahil edileceği belirtilmiştir. Anadolu'da gezilecek şehirler ve güzergâh da belirlenmiştir. Selanik'ten hareket edecek olan gezi heyeti, İzmir, Bursa, Konya, Ankara, Kastamonu, Sivas, Samsun, Sinop, İstanbul güzergâhını takip etmek suretiyle Selanik'e geri dönecekti (BOA, DH. İD, 28-2/2, [Afiş]).

Heyet beraberinde beş ton ağırlığında ve 120 parçadan oluşan modern ziraat aletleri ile iki motor götürecekti. Nakliyesi mümkün olmayan büyüklükteki makineler, sanayi müesseseleri (fabrika), diğer ülkelerde yeni usullerle yapılan ziraat örnekleri, hayvanların mikropları, bitkilerin nasıl büyüdükleri ve çeşitli milletlerin çiftçilik yöntemleri ise Okula ait seyyar sinematograf ile izletilecekti.

Heyet, Anadolu'nun Aydın (Vilayet merkezi İzmir), Hüdavendigâr (Vilayet merkezi Bursa), Konya, Kastamonu, Sivas ve Trabzon vilayetleri ve havalisini dolaşacak⁶, her gidilen merkez, sancak, kaza ve nahiyelerde yeni zirai aletleri seyyar sinema makineleri ile adeta fabrika gibi işler halde gösterecekti. Bunun yanında ziraat ve sanayinin ilerlemesine hizmet edecek konferanslar da gerçekleştirilecekti. Heyet tarafından, gidilen yerlerde Ziraat gazetesi ve gezinin amacına yönelik ziraat, sanayi konuları ile ilgili risaleler yayınlanarak ahaliye ücretsiz dağıtılacaktı (BOA, DH. İD, 28-2). Gezi heyetinin yanında götüreceği ve kullanımının işler vaziyette gösterileceği alet ve makinelerin bazıları aşağıda verilecektir (BOA, DH. İD, 28-2/2, [Afiş]).

Gezi heyetinin, ziyaret edecekleri yerlerde, Selanik Sanayi Mektebi sinematografı ile halka izlettirecekleri görüntüler aşağıda sıralanmıştır (BOA, DH. İD, 28-2/2. [Anadolu Seyahat-i Ziraiyesinde Gösterilecek Kurdeleler])⁷.

⁶ Seyahatin tanıtımı için hazırlanmış olan afişte verilen güzergâhta Ankara vilayeti bulunurken, Selanik Valiliğine gönderilen yazıda Ankara'dan bahsedilmemiştir.

⁷ Belgede, her bir film şeridinin kaç metre uzunluğunda olduğu da belirtilmiştir.



-Tohum temizlemek için kalbur makinesi
-Çiğ sütün yağın ayırır makine
-Günde yüz yetmiş kile mısır taneler makine
-Tereyağının ayranını ayırır makine
-Tereyağı kalıpları ve yeni yol yayık
-kirizma yapmak için rudsak pulluğu (rudsak pulluğunun toprağı sürmede kullanımı)
-Tırmık
-Rüzgârsız yerlerde harman savurmak için makine
-Tohum eker makine
-Bağlara ve ağaçlara ilaç serpmek için tulumba
-Bağlara kükürt serpmek için yeni yol körük
-Türlü türlü artezyen burguları
-Harman makineleri modeli
-Rüzgârla işler tulumba modeli
-Akarsuları kendi kendine yükseklere çıkarır su terazisi modeli
-Kemik kıran makine
-Pancar ve yeşillik doğrar makine
-Kırma makinesi
-Sağlam toprak ve maden aramak için burgular
-İki üç bin okka yükü bir insanın kaldırmasını sağlamak için mancınık
-Köylerimizin kullanabileceği çorap makinesi
-Dondurma makinesi vesaire

Tablo 1: Gezi Heyetinin Beraberlerinde Götürecekleri Alet ve Makineler

-Dönemin padişahı Sultan V. Mehmed Reşad'ın selamlık resmi
-Sultan V. Mehmed Reşad Han'ın Rumeli'ye seyahati
-Edirne'de kahraman Osmanlı askerlerinin manevraları
-Afrika'da Tuaregler nasıl yaşıyorlar?
-Akçaağaçtan şeker nasıl yapılır?
-Londra Hayvanat Bahçesi
-Yeni yöntemlerle dericilik nasıl yapılır?
-Yeni yöntemlerle rençberlikte toprakları nasıl düzeltirler?
-Japonya'da pirinç hasılatı
-İleri gitmiş memleketlerde âmâlara çalışmayı nasıl öğretirler?
-Yeni yöntemlerle çiftçilikte şeker kamışı hasılatı
-Mikrop denilen gözle görülmez hayvanların büyütülmüş kılıkları
-Normandiya'da yeni yöntemlerle çıkarılan yağlar
-Cezayir memleketinde yeni yöntemlerle hayvan yetiştirilen yerler

Tablo 2: Gezi Heyetinin Sinematograf ile İzlettirecekleri Görüntüler

-Macarlar ziraat için yeni yöntemlerle nasıl çalışıyorlar?
-Amerika ağaçlarından ananas hasılatı
-Yeni yöntemlerle rençberlikte tütün nasıl ekilir?
-Altın madeni ve altıncılık sanatı
-Yeni yöntemlerle çiftçilikte süt nasıl hazırlanır?
-Kışın yapılan idmanlar
-Hamburg'da ev işleri
-Kalay madeni, kalay nasıl eritilir?
-Sarı mikrop dedikleri gözle görülmez hayvanlar
-Tuna yalıları
-Donuzlan böceği ve bu böceğin sirkeleri (yumurtaları)
-Gözle görünmez hayvanları büyüterek görmek için kullanılan ve mikroskop denilen alet
-Tunus'ta yeni yöntemlerle ziraatın ilerlemesi için nasıl çalışıyorlar?
-Sıçanların mikropları
-Hollanda memleketi etrafında
-Havuç tırtılları
-Kükürt madeni nasıl işletilir?
-Linyit dedikleri kömür madeni nasıl işletilir?
-Avustralya'da deniz kazasına uğrayanları boğulmadan kurtarmak için yapılacak şeyleri öğretmeye mahsus mektep
-Yeni yöntemlerle ağaçtan kömür nasıl yapılır?
-Otlar, ağaçlar nasıl büyür?
-Elektrik tecrübeleri
-Maden fabrikaları
-Nefes aldığımız zaman hava vücudumuzda neler yapıyor?
-Durgun sularda neler var?
-Hikmet (Fizik) dersinin eğlenceli meseleleri
-Hamam böceği gibi sert kanatlı böcekler
-Yeni yöntemlerle şekerleri, reçelleri nasıl yapıyorlar?
-Karadeniz'in fırtınalı zamanı
-Atları yeni yöntemlerle nasıl yıkarlar?
-Tomurcuklar, yapraklar, çiçekler
-Koyun sürülerinin hırsızları
-Uşak'ta nasıl halı dokuyorlar?
-Leblebici Horhor Ağa
-Tavuklarda görülen hastalıklar
-Askeriye mektebi talebesi
-Bunlardan başka beş yüz adet çiftçi makinesi gösterilecektir.

Tablo 2: Gezi Heyetinin Sinematograf ile İzlettirecekleri Görüntüler



Tablolar incelendiğinde gerek doğrudan gösterime sunulacak ve gerekse sinematograf aracılığı ile izlettirecek olanlar temelde tarım ve hayvancılıkla ilgili bilgiler, uygulamalar ve modern sanayi üretimleridir. Ancak onların yanında farklı alanlara ve konulara da yer verilmiştir. Örneğin: Sultan V. Mehmed Reşad Han'ın Rumeli'ye seyahati (Konu hakkında bkz. Kuzucu 2017; Mercan 2009), Edirne'de kahraman Osmanlı askerlerinin manevraları, Tuna yalıları, Londra Hayvanat Bahçesi, Afrika'da Tuaregler nasıl yaşıyorlar? gibi eğlence ve kültür içerikli gösterimler planlanmıştır. Bunların yanında madencilik, ilk yardım, engellilerin toplum hayatına sokulması, spor, coğrafya gibi farklı alanlarda çeşitli gösterimler de hazırlanmıştır.

Gezi heyeti bir taraftan gidilecek yerlerde gösterim planlarken diğer taraftan sinematografin görüntü kaydedicisiyle Anadolu'da çekim yapıp, dönüşte İstanbul, İzmir ve Selanik'te o çekimleri izletmeyi planlamıştır. Bununla, farklı şehirlerde yaşayanların, Anadolu'nun durumundan haberdar olması amaçlanmıştır. Gezi heyeti, ziyaret edilen yerlerdeki çiftçilerden makineler için sipariş kabul etmeyi ve bu makinelerin temini için her türlü kolaylığı sağlayarak çiftçilere bu konuda elden geldiğince yardım etmeyi de planlamıştı. İfade edilen bu planlama gezi heyetinin kâr amacı güttüğü izlenimi uyandırmaktadır. Ancak gezi heyeti, planlanan seyahatten ne gazetenin ne de heyetin hiçbir karlarının olmadığını, amaçlarının ise yalnızca ahalinin çektikleri eziyetten kurtulmasını sağlamak ve yeni kolaylıkları onlara tanıtmak olduğunu ifade etmiştir (BOA, DH. İD, 28-2/2, [Afiş]).

Selanik Sanayi Mektebinin gezi planı Sebülürreşâd dergisinde bir makaleye konu teşkil etmiştir. Makalede özetle, sınai ve zirai alanlarda dünyadaki gelişmelerden haberdar olunmasının kalkınma için öneminden, refahın ancak onunla sağlanabileceğinden, Osmanlı köylüsünün hâlâ eski usulle tarım faaliyetlerine devam ettiğinden, bunun sebebinin de gelişmelerden haberdar olamamasından kaynaklandığından bahsedildikten sonra planlanan gezi hakkında bilgi verilmektedir. Yazar, Selanik gazetelerinde yayınlanmış gezi ilanının, makalenin yazılış sebebini oluşturduğunu ifade etmektedir. Makalede, planlanan geziden ve planlayanlardan övgüyle bahsedilmektedir (M. Şemseddin 1328, s. 341-343).

Yusuf Sıddık Bey, Selanik Sanayi Mektebi Müdürü ve Anadolu Seyahati Heyet-i Ziraiyesi Reisi sıfatıyla, Selanik Valiliğine, planlanan gezi hakkında Okuldan bir yazı göndermiştir. Yazıda gezi planı ve amacı hakkında kısaca bilgi verildikten sonra ziyaret edilecek yerlerdeki memurların gezi heyetine yardımcı olmaları için Dâhiliye Nezâreti tarafından gezinin ehemmiyetinin ilgili mahallere bildirilmesi isteğinde bulunulmuştur (BOA, DH. İD, 28-2). Yusuf Sıddık Bey'in isteği Selanik Valisi tarafından Dâhiliye Nezâretine iletilmiştir (BOA, DH. İD, 28-2). Dâhiliye Nezâretinden Aydın, Hüdavendigâr, Konya, Kastamonu, Sivas, Trabzon vilayetlerine gönderilen yazı ile konu hakkında bilgi verilmiş ve gezi heyetine kolaylık gösterilmesi istenmiştir (BOA, DH. İD, 28-2).

Selanik Midhat Paşa İslam Sanayi Mektebi Komisyonu'nun Sanayi-i Umumiye Müdüriyetine göndermiş olduğu 1 Aralık 1913 tarihli yazıda, yapılan hazırlıklardan sonra, 1912 yılı içerisinde, 10'u Selanik Sanayi Mektebi öğrencilerinden ve 8'i öğretmenlerinden oluşan heyetle seyahate başlandığı ve İstanbul'a ulaşıldığı ifade edilmektedir⁸. Aynı yazıda, seyahatin Kâmil Paşa Hükümeti tarafından engellendiği ve gezi heyetinin İstanbul'dan Anadolu'ya geçmesine müsaade edilmediği gibi beraberlerinde götürdükleri aletlerin İstanbul'da sergilenmesine dahi izin verilmediği belirtilmektedir. Ayrıca bu engellemeden dolayı Yusuf Sıddık Bey'in beş yüz liralık bir zarara uğradığı beyan edilmiştir (BOA, BEO, 4223/316657).

⁸ Seyahat planlamasında, İstanbul dönüş güzergâhındadır. Ancak seyahat planında değişiklik yapıldığı ve daha başlangıçta İstanbul'a gidildiği anlaşılmaktadır.



Okul komisyonunun ifadelerinden gezi için temmuz ayında (1912) hareket edilemediği anlaşılmaktadır. Zira Kâmil Paşa'nın sadrazamlığa atanma tarihi 30 Ekim 1912'dir (İnal 2013, s. 1410). O, 23 Ocak 1913'te meydana gelen kanlı Bab-ı Âli baskını nedeniyle sadrazamlıktan istifa etmiştir (Bayur 1991, cilt II, kısım II, s. 269). Seyahatin 1912 yılında gerçekleştirildiği ve Kâmil Paşa'nın Sadaret makamında bulunduğu tarih aralığı dikkate alındığında, heyetin 30 Ekim-31 Aralık 1912 tarihleri arasında İstanbul'a ulaşmış olduğu tahmin edilebilir.

Sonuç

XIX. yüzyılla birlikte Osmanlı Devleti'nde, Dünya'da gelişen modern sanayi ve ziraatın gerisinde kalmamak için bir taraftan sanayileşme hamlesi başlatırken diğer taraftan ihtiyaç duyulan kalifiye elemanı yetiştirmek amacıyla sanayi ve ziraat mektepleri açılmıştır. Açılan okullarda modern sanayinin çeşitli alanlarında ustalar yetiştirilmek suretiyle sanayileşmeye katkı sağlanmıştır. Yine ziraat mektepleri aracılığı ile zirai modernleşmeyi gerçekleştirecek çiftçiler yetiştirilmiştir. Sanayi alanındaki gelişmelerin bir sonucu da üretilen yeni alet, edevat ve makineler ile zirai alanda gerçekleşen yeniliklerdir.

Osmanlı Devleti'nde sanayi ve ziraat mekteplerinin temel rolü sanayi ve zirai alanda meydana gelen gelişmeleri anlayıp, öğrenip, uygulamak suretiyle her iki alanda hedeflenen değişimi gerçekleştirecek elemanlar yetiştirmek olmuştur. Bununla beraber gerek sanayi mektepleri dışında ve gerekse o okullar bünyesinde sanayi modernleşmesi ile geliştirilen yeni teknolojilerin ziraatta kullanılması amacıyla halk eğitimi faaliyetlerinin planlandığı, uygulandığı anlaşılmaktadır. Buradaki temel amacın sanayi ve zirai alanlardaki modernleşmede toplumsal dönüşümün daha hızlı gerçekleştirme arzusu olduğu düşünülebilir. Elbette, doğrudan çiftçiye ulaşarak modern sanayinin ürettiği alet edevat ve makinelerin zirai üretimde kullanılmasının anlatılması, öğretilmesi ve teşvik edilmesi çabası, okullardan mezun olacaklar beklenmeden, dönüşüme hızlı bir katkı olarak yorumlanabilir.

Bu çalışmada ele alınan faaliyetler ve o faaliyetlerin sonucunda ulaşılmak istenen hedefler, Ticaret ve Ziraat Nezaretinin temel hedeflerindedir. Ancak yukarıda ele aldığımız gerçekleştirilen veya tamamlanamayan projeler Nezaret tarafından tasarlanmış değildir. Onlar tamamen Selanik Midhat Paşa Sanayi Mektebi Müdürü Yusuf Sıddık Bey'in müdürlüğe atanmadan önceki ve atandıktan sonraki girişimleri sonucunda gerçekleşmiştir. Dolayısı ile diğer tüm sanayi mekteplerinde benzer uygulamalar yapılmıştır şeklinde bir genelleme yapmak mümkün değildir. Burada ifade edilmesi gereken bir diğer husus nitelikli bir idarecinin gerek kurum gerekse toplum için ne denli faydalı projeler üretebildiğidir. Diğer taraftan, her ne kadar, gerçekleştirilen ve planlanan gezilerden herhangi bir gelir beklenmediği Yusuf Sıddık Bey tarafından ifade edilmiş olsa da makine tedariki konusunda sipariş alınabileceğinin gezi afişinde beyan edilmesi, gezide bir gelir amacının da olduğunu düşündürmektedir. Zaten 1911 yılında gerçekleştirilen gezinin katkıları nedeniyle, Yusuf Sıddık Bey'in sahibi olduğu Ziraat gazetesine, aylık nakdi devlet desteği sağlanmıştır.

Metinden anlaşılacağı üzere 1912'de planlanan gezi gerçekleştirilememiş, gezi heyeti İstanbul'dan Selanik'e dönmek zorunda kalmıştır. Gezinin gerçekleştirilememesinde çeşitli faktörler etkili olmuş olabilir. Burada dikkate alınması gereken en önemli husus Balkan Harbi'nin başlamış olmasıdır. Gezinin iptalinde savaşın etkili olmuş olması muhtemeldir.



Kaynaklar

1. Arşiv Vesikaları

- Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA)
Bâb-ı Âlî Evrak Odası (BEO), 4223/316657, 15 Ekim 1913/2 Teşrîn-i evvel 1329; 1 Aralık 1913/18 Teşrîn-i sâni 1329.
Dâhiliye Nezâreti İdâre Evrakı (DH. İD), 28-2, 15 Haziran 1912/2 Haziran 1328; 4 Temmuz 1912/21 Haziran 1328; 21 Temmuz 1912/8 Temmuz 1328.
İrade Dâhiliye (İ. DH), 1256/98560, 6 Şubat 1892/25 Teşrîn-i sâni 1307.
Maârif Nezâreti Mektûbî Kalemi (MF. MKT), 1197/23, 7 Nisan 1914.
Maârif Nezâreti Tedrisât-ı İbtidâiye Kalemi (MF. İBT) 251/62,18 1 Aralık 1909/Teşrîn-i sâni 1325; 323/76 21 Ocak 1911/8 Kanûn-ı sâni 1326; 6 Mayıs 1911/23 Nisan 1327.

2. Salnâmeler

- Salnâme-i Vilâyet-i Selanik*, 4. defa, 1291
Salnâme-i Vilâyet-i Selanik. 5. defa, 1292
Salnâme-i Vilâyet-i Selanik, 7. defa, 1294
Salnâme-i Vilâyet-i Selanik, 8. defa, 1299
Salnâme-i Vilâyet-i Selanik, 9. defa, 1303

3. Telif Eserler

- Bayur, Y. H. (1991). *Türk İnkılâbı Tarihi*, cilt II, kısım II, Ankara, Türk Tarih Kurumu.
Clark, E. C. (2006) "Osmanlı Sanayi Devrimi", Halil İnalçık/Mehmet Seyitdanlıoğlu (Ed.), *tan-zimat, değişim sürecinde Osmanlı imparatorluğu içinde* (ss. 499-512), Ankara, Phoenix Yayınevi.
Demirel, F-Düzgün, İ. C. (2019). "Selanik Sanayi Mektebi", Fatih Demirel (ED.), *Osmanlı Modernleşmesi Sürecinde Selanik Vilayetinde Eğitim* içinde (ss. 229-262), İstanbul, İdeal Kültür Yayıncılık.
Düzgün, İ. C. (2018). *Osmanlı Modernleşmesinde Selanik Sanayi Mektebi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Artvin Çoruh Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Artvin
Gönüllü, A. R. (2019). "Sultan II. Abdülhamid'in Bir Yadigârı: Adana Hamidiye Sanayi Mektebi", *Selçuk Üniversitesi Selçuklu Araştırmaları Dergisi*, 10, ss. 179-202
İnal, İ. M. K. (2013). *Osmanlı Devrinde Son Sadrazamlar*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul
Keskin, Ö. (2016). "Bozkırda Teknik Eğitim Teşebbüsü: Ankara Sanayi Mektebi", *Çanakkale Araştırmaları Türk Yılığ*, 14 (20), ss. 65-79
Koç, B. (2004). "Midhat Paşa'nın Niş ve Tuna Vilayetlerindeki Yenilikçi Valiliği", *Kebikeç*, 18, ss. 407-415
Koç, B. (2010). "Osmanlı Devleti'nde İslahhane ve Sanayi Mekteplerinin Kuruluş Sürecine Dair Bazı Gözlemler", *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 7 (2), ss. 199-217
Korkmaz, Ş. (2017). "Manastır Sanayi Mektebi", Aşkın Koyuncu (Ed.), *Uluslararası Balkan Tarihi ve Kültürü Sempozyumu Bildiriler C. II* içinde, (ss. 1-23), Ankara, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yayınları.
Korkmaz, Ş. (2018). "Üsküp Sanayi Mektebi", *Çanakkale Araştırmaları Türk Yılığ*, 16 (25), ss. 249-283
Kurt, B. (2013). "Modernleşen Sanayiye Ayak Uydurmak: Osmanlı Irak'ında Kurulan Sanayi Mektepleri" *History Studies*, 5 (3), ss. 151-173



Kuzucu, K. (2017). “Balkanlar’da Son Osmanlı Padişahı: Sultan V. Mehmed Reşad’ın 1911 Yılındaki Rumeli Seyahati”, *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi (TURK-SOSBİLDER)*, 2 (2), ss. 1-39

M. Şemseddin (1328). “Selanik Ziraat Gazetesi Yazıcı ve Bilgiçlerinin Seyahatleri Münasebetiyle”, *Sebülürreşâd*, 21 Haziran 1328, ss. 341-343

Mercan, M. (2009). “Sultan Abdülmecid’in Rumeli Gezisi Hakkında Bazı Tespitler”, *Tarih İncelemeleri Dergisi*, XXIV (1), ss. 81-100

Özdemir, S. (2015). II. Abdülhamid Devri Vilayet Sanayi Mektepleri, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis

Öztürk, C. (1995). “Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Doğuşu I: Islahhaneler”, *Prof. Dr. Hakkı Dursun Yıldız Armağanı* içinde (ss. 427-442), İstanbul, Marmara Üniversitesi Yayınları.

Öztürk, C. (1999). “Islahhane”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 19, ss. 190-191

Yıldırım, M. A. (2012). “II. Meşrutiyet Devrinde Vilayet Sanayi Mekteplerini Yeniden Yapılandırma Girişimleri: Vilâyât Sanayi Mektepleri Tertibatı”, *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 31 (52), ss. 135-170

Yıldırım, M. A. (2013a). *Dersâdet Sanayi Mektebi, İstanbul Sanayi Mektebi 1868-1926*, İstanbul, Kitabevi Yayınları.

Yıldırım, M. A. (2013b). “Osmanlı Vilayetlerinde Mesleki-Teknik Eğitimin Gelişimine Bakışlar: Bursa Sanayi Mektebi”, *Karadeniz Araştırmaları*, 10 (37), ss.71-90

Yıldırım, M. A. (2014). “Abdülhamit Devrinde Mesleki-Teknik Eğitimin Gelişimi: Vilayet Sanayi Mektepleri”, *Sultan II. Abdülhamit Sempozyumu, Bildiriler cilt. II* içinde (ss. 217-234), Ankara, Türk Tarih Kurumu Yayınları.



Özgün Makale

Müze Deneyimine Yaratıcı Drama ile Farklı Birinin Gözünden Bakmak*

Looking to the Museum Experience With Creative Drama Through the Eyes of Someone Different

Gökhan KARAOSMANOĞLU¹

Öz

Müzeler bireysel ya da küçük gruplarla, genellikle etkileşime dayalı olmadan ziyaret edilen mekanlardır. İnsanlar, müzelere giderler, müzenin tamamını gezerek eserleri görürler ve kısa bir süre sonra müzeden ayrılırlar. Motivasyonla başlayan müze ziyareti bir süre sonra yerini, ziyareti tamamlama telaşına bırakır. Bir grup etkinliği olan yaratıcı drama ile tasarlanan müzede drama oturumları ziyaretçilerin, müzeyi rol oynamaya ve doğaçlamaya dayalı etkinliklerle gezmesini, daha az esere daha uzun süre temas ederek, oyun oynayarak, role girerek ve doğaçlayarak kalıcı bir öğrenme deneyimi yaşamasını sağlar. Katılımcıların yaşantılarından ve farklı bakış açılarından pek çok şey öğrendikleri bu sanatsal deneyim, müzeyi ve müzede eserleri konu alan çalışmalarla gerçekleşir. Bu araştırmanın amacı drama eğitimi alan katılımcıların müzede drama çalışmasının farklı bakış açıları oluşturmasına yönelik görüşlerini belirlemektir. Yorumlayıcı nitel araştırma deseni ile tasarlanan çalışmada müzede drama çalışmasına katılan beş katılımcıyla bireysel görüşmeler yapılmış, dokuz katılımcıdan müzede drama çalışmasının farklı bakış açıları belirlemesine yönelik yazılı bildirim alınmıştır. Araştırmada elde edilen nitel veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular müzede drama çalışmasının farklı bakış açıları gözlemlene, yeni bakış açıları oluşturma, müzeye ve müzede eserlere farklı noktalardan bakma konusunda katılımcılara katkı sağladığını göstermektedir. Katılımcılar yaşantıya dayalı bir sanat eğitimi biçimi olan yaratıcı dramanın ve farklı bakış açılarının müzede eserlerin daha kalıcı öğrenilmesinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Müzede drama, yaratıcı drama, farklı bakış açıları, müze eğitimi

Abstract

Museums are places that are generally visited individually or in small groups without interaction. People go to museums, visit the entire museum to see the objects and artworks and leave the museum after a short while. The museum visit starts with motivation, but after a while leaves its

* Makale başvuru tarihi: 08.02.2021. Makale kabul tarihi: 24.04.2021

¹ Dr., Ankara Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, gkaraosmanoglu@gmail.com (ORCID: 0000-0002-6612-4669)



place in a hurry to complete the visit. The drama work in the museum is designed with creative drama, which is a group activity. It enables the visitors to visit the museum with role-play and improvisational activities, touch less artifacts longer, play games, role-play and improvise, and have a permanent learning experience. Participants also get a permanent learning experience by spending longer time with fewer works, playing games, role playing and improvising. In this artistic experience, participants learn many things from the experiences of others and from their different perspectives, and make many works on the museum and the objects in the museum. The aim of this study is to determine the views of the participants who receive drama education about creating different perspectives on drama activities. The research was designed with an interpretative qualitative research design, after the drama practice in the museum, individual interviews were made with five participants, and feedback was received from nine participants to determine different perspectives of drama work in the museum. The qualitative data obtained in the study were analyzed by descriptive analysis. The findings obtained in the study show that drama activities in the museum contribute to the development of the participants in observing different perspectives, creating new perspectives, and looking at the museum and the objects from different points. Participants stated that creative drama, which is a form of art education based on life, and other participants were effective in learning the works in the museum more permanently.

Keywords: Drama in museum, creative drama, different perspectives, museum education

Giris

Kültürler arası bir öğrenme ortamı olarak müzeler ziyaretçilerine çeşitli olanaklar sunar. Teşhir edilen eserleri görmek amacıyla ziyaret edilen bu mekanlar, sergilemenin yanında eğitim, araştırma, koruma gibi görevleri yerine getirirler. 24 Ağustos 2007 tarihinde Avusturya'nın Viyana kentinde, ICOM (Uluslararası Müzeler Konseyi)² tarafından yapılan müze tanımı topluma hizmet etmeyi, halka açık olmayı, insana ve yaşadığı çevreye tanıklık etmeyi temel almaktadır. Başka bir deyişle, müzelerin görevlerini eserleri araştırmak, incelemek, toplamak ve korumak, araştırmalar sonucunda elde edilen bilgiyi paylaşmak olarak sınırlandırmak müzelerin toplumsal işlevine haksızlık olacaktır. Tüm bunların dışında müzelerin, ziyaretçilerin gelişimini önemseyen, müzelere ve müzelerdeki eserlere yönelik yeni bilgiler öğrenmelerini, söz konusu bilgileri öğrenirken farklı olanakları kullanmalarını sağlamak amacıyla yeni alanlar yaratan, müze ziyaretini yalnızca müzeyi, müzede koleksiyonları gezmek dışında bir deneyime dönüştüren kurumlar olduğu söylenebilir.

Hiçbir karşılık beklemeden toplumun yararı doğrultusunda hareket eden ve bunu bir süreklilik içerisinde gerçekleştiren müzeler (Karadeniz, 2018), ziyaretçiler için zengin uyarılar içerir, hayal gücünü canlı tutarak yaratıcılığı ortaya çıkarır (Gartenhaus, 2000). Müzelerde gerçekleştirilen çalışmalarla ziyaretçilerin kendilerini ve diğer insanları anlama, geçmişi, bugünü ve geleceği anlamlı bir biçimde ilişkilendirerek kültürel mirası devam ettirme, kültürel varlıkları ve eski eserleri anlamlandırma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir (Çakır İlhan, 2012). Geçmişteki uygarlıkların, medeniyetlerin, toplumların ya da insanların yaşantılarını ziyaretçilerin deneyim alanına sunan müzeler, geçmişle gelecek arasında bir köprü olmanın yanında, ziyaretçilerin sanatla, bilimle, doğayla, canlılarla ve yanıtı merak edilen diğer sorularla buluştuğu bir araştırma alanı, toplumun tüm bireyleri için benzeri olmayan kaynaklar sunan mekânlardır (Karaosmanoğlu, 2017). Ziyaretçilere farklı nitelikte ve nicelikte sanat eseriyle buluşma olanağı sunan mü-

² International Council of Museums (ICOM)



zeler, farklı yaş gruplarındaki ziyaretçilere uygarlık tarihinin inşa sürecine ilişkin farklı boyutları araştırma, gözlem yapma, yorumlama fırsatı tanır. Ziyaretçiler müze ziyareti süresince heykel, tiyatro, sinema, fotoğraf, müzik gibi sanatın farklı formlarına temas ederler (Yalçın Wells, 2014). Bu temas alanı yalnızca müze ziyareti ile sınırlı değildir. Ziyaretin sonrasında merak etme, araştırma ve gözlem yapma süreci bir süre daha devam eder (Karaosmanoğlu, 2017).

Müzeler, ziyaretçilerine sunmuş oldukları zengin uyaranlarla bir uygarlığın tarihini, kültürünü ya da o uygarlığa ilişkin yaşantıları doğrudan ya da dolaylı olarak görünür kılar. Müzelerin aynı zamanda insanların, toplumların ya da çeşitli uygarlıkların farklı yönlerini, yaşantılarını gözlemlene, inceleme ve araştırmadan öte bir deneyim alanı sunduğu söylenebilir. Müzeleri etkili kılan, ziyaretçilerin kurdukları bağlantıları tarihi ve kültürel temeller üzerine inşa etmelerini sağlamasıdır. Müze ziyaretçileri müzeleri yalnızca gezmekle, eserleri incelemekle kalmaz. Müze-deki eserler, aynı zamanda, ziyaretçilerin günlük yaşamdaki deneyimlerine seslenir, söz konusu eserlerle önceki deneyimleri arasında örüntüler oluşturmalarına, yeni öğrenme alanlarını keşfetmelerine olanak sağlar. Bu özellikleriyle müzeler, ziyaretçilerin yalnızca müzede buldukları sürede değil, aynı zamanda ziyaret öncesinde ve sonrasında yeni anlamlar oluşturdıkları; kişiler, nesnelere, mekanlar, kentler, uygarlıklar arasında anlamlar yarattıkları mekanlardır. Ziyaretçiler, müze gezisi süresince çeşitli zaman dilimlerini, tarihi karakterleri ya da toplulukları göz önünde bulundurarak analizler yapar, yorumlarda bulunur. Müze ziyaretçileri sanata, kültüre ve yaşam biçimlerine yönelik olarak gerçekleştirilen müze deneyimi süresince çeşitli karşılaştırmalar yapar, müze içeriklerini geçmiş, günümüz ve gelecek bağlamında somut örnekler üzerinden ilişkilendirerek kendileri için anlamlı hale gelmesini sağlarlar. Bu bakımdan ziyaretçilerin müzedeki deneyimlerini anlamlı bir bütün olarak algılayabilmelerini sağlayacak, müze ortamına uygun öğrenme-öğretme süreçlerinin işe koşulması gerekmektedir.

Müzeler, ziyaretçilerin müzeyi ve müzedeki eserleri görmeleri açısından özgür seçimler yaptıkları, değerlendirmeye dayalı olmayan, kendilerini bir şey yapmak zorunda hissetmedikleri ve kendilerine herhangi bir şey dayatılmayan öğrenme ve öğretme ortamlarıdır (Beştepe, 2017; Tran, 2007). Müzenin informal yapısı, yaşantıya dayalı özellikleri, ziyaretçilerde müzedeki eserleri öğrenmeye yönelik içsel bir motivasyon oluşturur (Onur, 2012). Müze ziyaretçileri, müzeyi gezerken farklı uygulamalara ve topluluklara katılırlar. Bu katılımlar bazen kendiliğinden gerçekleşirken bazen de müzedeki uzmanlar ya da birlikte gezilen kişiler tarafından planlanır. Müze mekânında, bilinçli ya da farkında olmadan bir araya gelinerek oluşturulan bu topluluklar, ziyaretçilerin birbirinden öğrenmesine, karşılıklı katkı sağlamalarına, yorumlar yapmalarına olanak sağlar. Onur'a (2012) göre bu yeni topluluk "anlamlı bir müze ziyareti oluşturmada" öğrenme ve gelişim açısından ayrıştırıcı bir rol oynar. Benzer biçimde, müzeyi ziyaret eden katılımcıları bir "öğrenme topluluğu" olarak tanımlayan Gioftsali (2003), müze ziyareti boyunca topluluk üyelerinin birbiriyle etkileşim içinde olması gerektiğini vurgular. Araştırmacıya göre ortak faaliyette bulunan müze ziyaretçilerinin müze deneyimi, karşılıklı bir iş birliğine, sosyokültürel ve ortak bir katılım sürecine dayanır.

Müzelerin ve müzelerde sergilenen eserlerin uygarlık tarihindeki farklı topluluklara ait yaşantıları, birikimleri barındırması ziyaretçilerin herhangi bir motivasyona gereksinim duymadan, dolaysız bir biçimde deneyim yaşamalarına olanak sağlar (Atagök, 1999; Gartenhaus, 2000; Onur, 2012). Müzelerin en önemli işlevlerinden biri ziyaretçilerin müze ziyareti öncesinde, sırasında ya da sonrasında kalıcı bir öğrenme sağlamaları konusunda öğrenme alanları oluşturmaktır (Beştepe, 2017; Onur, 2012). Müze pedagojisi, ziyaretçilerin müzeleri ve müzelerdeki eserleri nitelikli bir biçimde deneyimlemeleri açısından atölye çalışmaları, tiyatro etkinlikleri gibi yaşantıya dayalı farklı olanaklar sunmaktadır (Hooper-Greenhill, 2003). Bu olanaklardan biri de müzelerde gerçekleştirilen drama çalışmalarıdır.



Alanyazında müzede drama olarak bilinen ve drama etkinlikleri ile müze ortamlarını bir araya getiren çalışmalar müze ziyaretçilerine, öğrencilere ya da yetişkinlere kalıcı öğrenme deneyimleri sunmaktadır. Günümüzde, müze ortamlarında nitelikli öğrenme süreci, ziyaretçilerin hazır bulunuşlukları, önceki deneyimleri ya da yaşantıları göz önünde bulundurularak tasarlanmaktadır. Müze ortamında öğrenme-öğretme etkinliklerinin tasarlanması sürecinde kullanılacak yöntem ya da teknikler ziyaretçilerin yaşlarına, ele alınacak konuya, amaçlara, hedeflere ya da kazanımlara göre değişmektedir (Hooper-Greenhill, 1999). Müze ortamında bulunan eserler, müzenin konumu ya da müze binasının yapısı, ziyaretçi sıklığı da planlama sürecinde göz önünde bulundurulması gereken ölçütlerden bazılarıdır. Müzede drama çalışmalarında katılımcılar temas ettikleri sanat yapıtlarına, eserlere ve kültürel nesnelere çeşitli anlamlar yükler. Söz konusu anlam hem müzenin otantik atmosferinden hem de drama yöntem ve tekniklerinin kendilerine sunmuş olduğu olanaklardan kaynaklanmaktadır. Duyulara ve duygulara, düş gücüne ve imgeleme dayalı bu çalışmalarla müzede eserler ile katılımcılar arasında duygusal, düşünsel ve eleştirel bir bağ kurulur. Söz gelimi tarih öncesindeki toplumların, Anadolu ve çevresindeki coğrafyalarda yaşamış olan kültürlerin ve medeniyetlerin sahip olduğu çeşitli eserlere temas eden katılımcılar, daha önce görmüş oldukları nesnelere, mekanlarla ya da tarihi karakterlerle yeni bağlantılar kurarlar. Drama yöntemi ve teknikleri müzeleri erişilebilir yapmanın en etkili yöntemlerinden biridir (Earl, 1997). Dramanın sahip olduğu rol oynama, doğaçlama, donuk imge ya da öğretmenin role girmesi gibi teknikler müze ziyaretçilerinin dramatik bir kurgu içerisinde müzeye ve müzede eserlere yönelik sorular sormalarını, araştırma yapmalarını, belirli bir hikâyenin tamamını ya da bir parçasını canlandırmalarını, derinlemesine ve kalıcı bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlar. Müzede kullanılan drama yöntem ve teknikleri konusunda yapılan “köprü” benzetmesi ziyaretçilerin yalnızca geçmiş, günümüz ve gelecek arasında yolculuklar yapmasını değil, aynı zamanda bu köprüyü inşa etmelerini, köprünün ayaklarını zamanın herhangi bir yerine yerleştirmelerini ve köprünün iki yakasında rol oynamayı ve doğaçlamayı temel alan yaşantıya dayalı bir öğrenme ile yeni örüntüler kurmalarını vurgulamaktadır.

Müze çalışmalarında etkili bir uyarıcı işlevi yüklenen drama yöntem ve teknikleri, katılımcıların etkileşimli bir biçimde müzelerdeki eserleri öğrenmelerini, bu süreçte farklı becerilerini geliştirmelerini sağlar. Çakır İlhan vd.’ne (2019) göre doğaçlama, donuk imge, grup heykelleri/ tablo oluşturma, ritüeller, seremoniler, geriye dönüş (flashback), öğretmenin role girmesi gibi drama teknikleri müze çalışmalarının daha etkili gerçekleşmesinde sıklıkla kullanılabilir. Katılımcılar dramanın olanaklarını kullanarak müzede nesnelere etkileşimde bulunurlar, duyularını ve duygularını, hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını işe koşarak bu nesnelere gözlemler ve çeşitli yorumlarda bulunurlar (Okvuran, 2012). Müzede drama oturumlarında sıklıkla kullanılan ve görme, işitme, dokunma gibi farklı duyu temelli alan çalışmalar katılımcıların müzeleri ve müzede eserleri tanımalarına, bu eserlere yönelik sorular sormalarına, yanıtlar aramalarına olanak sağlamaktadır. Müzede drama çalışmaları hem drama çalışmasına katılım sağlayan katılımcılar hem de etkinliklerin gerçekleştiği süre boyunca müzede bulunan diğer ziyaretçiler için bir keşif ve araştırma sürecidir. Meraklı bakışlarla drama çalışması gerçekleştiren katılımcıları gözlemleyen müze ziyaretçileri etkinlikleri bazen uzaktan izleyerek, bazen ne olduğunu anlamlandırmaya çalışmak için yaklaşarak bazen de grubun gerçekleştirdiği performansa katılım sağlayarak bu keşif sürecinin bir parçası olurlar.

Müzede drama çalışmalarında çeşitli oyunlar müze ortamlarına uyarlanarak uygulanır. Donateş, grup köşe kapmaca, davul-zurna 1-2-3 gibi oyunların temel malzemesi müzeler ve müzede eserlerdir. Oyunların tasarlanması, müze çalışmasına uyarlanması ya da oynanması sürecinde müze binası, müzenin bahçesi, çalışma alanları, oturma ve dinlenme alanları, eğitim için ayrılan



alanlar kullanılacağı gibi gerekli izinlerin alınması koşuluyla müzedeki eserlerin bulunduğu bölümler de kullanılabilir. Oyunlar aynı zamanda katılımcıların müzede birlikte hareket ettikleri, devinim içinde oldukları etkinliklerdir. Oyunlar, hazırlık-ısınma, canlandırma, değerlendirme aşamalarından oluşan drama sürecinin herhangi bir yerinde kazanımlara, müzeye ve müzedeki eserlere uygun biçimde uyarlanarak oynanabilir. Oyunların dramatik bir kurgu içerisinde, katılımcıların belirledikleri rollere uygun biçimde uyarlanması drama çalışmasının etkili (Metin-nam, 2019), öğrenmenin kalıcı olması açısından oldukça önemlidir. Söz gelimi geçmişteki uygarlıkların birinde donmuş ve çözülmeyi bekleyen kişilerin bulunduğu, bu kişileri donduran ya da çözen dostlarının, düşmanlarının olduğu bilgisi don-ateş oyununda kullanılabilir uygun bir kurgu olabilir.

Rol oynama, doğaçlama, sıcak sandalye, bölünmüş ekran, fragman gibi drama teknikleri müze çalışmalarında katılımcıların kendilerini sesle, sözle ya da beden diliyle sanatsal bir biçimde ifade etmeleri amacıyla sıklıkla kullanılır. Müzede drama çalışmalarında önemli bir anı, olayı, fikri ya da duyguları belirginleştirmek, sessiz, sözsüz, hareketsiz formlar oluşturmak amacıyla donuk imge, fotoğraf anı, tablo oluşturma gibi teknikler kullanılabilir. Drama çalışmalarının temelini oluşturan ve pek çok çalışmada kullanılan doğaçlamanın farklı formları olan bu teknikler olaylara, durumlara, konulara ya da düşüncelere farklı yönlerden bakılmasının, müzede drama çalışmasında sorulan farklı soruları yanıtlamanın farklı biçimleridir. Bu canlandırma etkinlikleri kendiliğinden (spontan), hazırlıksız ya da hazırlık yapılarak gerçekleştirilebilir. Katılımcılar kendilerini rol içinde ve dramatik bir kurgunun parçası olarak, bir mekânın ya da zamanın herhangi bir yerinde ifade edebilirler. Canlandırma, müze çalışmalarının her anında gerçekleştirilebilir. Söz konusu teknikler ile bir rol kişisini yapılandırmak, rol kişinin duygu ve düşüncelerini öğrenmek amacıyla sorular sorulabilir, geçmişte yaşanan olaylar ya da durumlar şimdi ve burada, rol içinde deneyimlenebilir. Katılımcılar drama teknikleriyle müzedeki eserlere yönelik sorular sorarlar, eserleri keşfederler, geçmiş, günümüz ve gelecek arasında ilişkilendirme ve karşılaştırma yaparlar.

Müzede gerçekleştirilen drama çalışmaları katılımcıların empati becerisini geliştirmelerine, estetik bir biçimde öğrenmelerine, rol içinde araştırma yapmalarına, yeni bilgiler keşfetmelerine, problem çözmelerine olanak sağlar (Okvuran, 2012). Bu haliyle öğrencilerin sınıf ortamlarında öğrendikleri bilgiler müzede drama etkinlikleri ile somutlaşır, daha kalıcı bir öğrenme gerçekleşir. Drama etkinlikleri, müzeye ve müzedeki eserlere yönelik yeni bilgiler öğrenen katılımcıların buldukları ortamı daha estetik algılamalarına katkı sağlar. Bu durum, boş bir mekânda yapılan drama etkinlikleri için de geçerlidir. Çünkü boş bir mekân, kurgu gereği bir odaya, bir ülkeye ya da bir kente dönüşebilir. Bu bağlamda, müze gibi farklı nesnelere sergilendiği, zengin uyaranlarla kuşatılmış ortamlar, estetik algıyı, imgelemi kendiliğinden kışkırtacaktır. Müzede drama çalışması, müze mekânında var olan estetik uyaranların yarattığı etkiyi bir forma sokacak, çağrışımları, estetik algıyı ve imgelemi sürekli canlı tutarak farklı bakış açılarını, düşünceleri ortaya çıkaracaktır.

İnsanın, bireysel ya da grup olarak bulunduğu hemen her yerde farklı düşüncelerden söz edilebilir. Düşüncedeki farklılık, yaşam boyunca gerçekleşen farklı deneyimlerden kaynaklanır. Kişilerin elde ettikleri deneyimler, kültürel, toplumsal ve ekonomik özellikleri duygularında, düşüncelerinde ya da olaylara bakışlarında farklılıkların oluşmasına neden olur. Bu durum kişinin topluluk içerisinde kendisini sesle, sözle, yazıyla ya da farklı biçimlerde ifade ederken tıpkı bir parmak izi gibi eşsiz, biricik olmasını, diğerleri tarafından farklı algılanmasını sağlar. TDK (2011, s.238) bakış açısını “Bir olay, konu veya düşünce incelenirken izlenen belirli yön, görüş açısı, açılım, perspektif” olarak tanımlarken Püsküllüoğlu (2012, s.243) “Bir olayda, konuyu, düşüncüyü belirli bir noktadan inceleme, olaya belirli bir yönden bakma; görüş açısı, görüş.” olarak



tanımlamaktadır. Bakış açısı bir olaya, konuya ya da düşünceye farklı bir yönden, farklı bir görüş açısından, farklı bir perspektiften bakmayı, başka bir deyişle söz konusu bakma eylemini gerçekleştirirken belirli bir yön çizmeyi, yol belirlemeyi içermektedir.

İnsanların yaşamlarına yön veren, nasıl bir eğitim alacaklarını, hangi toplumsal rolleri üstleneceklerini olumlu ya da olumsuz biçimde etkileyen bakış açıları kişiden kişiye değişmektedir. “Başka bir pencereden bakmak” olarak da bilinen farklı bakış açısına sahip olmak, kişinin yaşama farklı bir noktadan temas etmesine, olaylara bilinen gerçeklerin ya da doğruların dışından bakmasına, yakınlarına ve çevresine katkıda bulunmasına olanak sağlamaktadır. Bakış açılarının yaşamda önemli bir yeri vardır. Kişilerin bakış açıları ne kadar geniş olursa toplumsal olaylara o denli geniş bir perspektiften bakabilmekte, sorunlara buldukları çözümler farklılaşmakta, çevrelerindeki kişilerin tutum ve davranışlarını tarafsız bir biçimde yorumlayabilmektedirler. Dar bakış açısına sahip kişiler ise genellikle olaylara tek boyuttan bakma, farklı bakış açılarını kabul etmeme eğilimine sahiptir. Bakış açılarının alınan eğitimle, eğitim sürecindeki deneyimlerle ve öğrenmelerle önemli bir ilişkisinin olduğu söylenebilir. Bakış açısı için ayna benzetmesini yapmak da mümkündür. Karşısında ne varsa onu yansıtan bir aynanın ne kadar büyük olduğu ya da ne kadar temiz olduğu yansıttığı görüntünün berrak olması ile ilişkilidir. Ayna ne kadar büyükse o kadar fazla alanı yansıtacak, küçüldükçe yansıttığı alan da daralacaktır. Müzede drama çalışmasına katılan katılımcıların aynanın karşısına geçen kişiler değil de karşılıklı aynalar olduğu düşünüldüğünde ortaya çıkan manzara oldukça etkileyici olacaktır. Dramanın kendilerine sunduğu olanakları kullanan katılımcılar farklı rollere girecek, dramatik kurgunun içinde karşılaştıkları çatışmaları çözmek amacıyla farklı bakış açılarını kullanacaklardır. Katılımcılar, ideal olarak nitelenen geniş bakış açısına ulaşmak için mümkün olduğunca farklı düşünceleri, problem çözüm yollarını gözden geçirecekler ve olaylara farklı bir gözle bakmaya çalışacaklardır. Drama, yapısı gereği katılımcıların farklı düşüncelerini ifade etmelerine olanak sağlayan bir sanat eğitimi biçimidir. Katılımcılar drama çalışmalarında kendilerini rahat ve yargısız bir biçimde ifade ederler, ele alınan konuya yönelik duygu ve düşüncelerini kendilerini özgür ve güvende hissettikleri bir ortamda paylaşırlar (Özen ve Adıgüzel, 2018). Drama çalışmaları, aynı zamanda katılımcıların eleştirel ve bağımsız düşünmelerine, dramatik kurgu içindeki rol kişilerinin kim olduklarını, nasıl davrandıklarını, tutum ve davranışlarını sorgulamalarına katkı sağlar (Adıgüzel, 2019). Katılımcılar bir başkasının düşündüğü gibi düşünmek, bir başkasının yaptığı yorumları kabul etmek durumunda değildir. Aksine, katılımcılardan kendilerini farklı yollarla ve farklı biçimlerde ifade etmeleri, dramatik kurguya ilişkin benzeşimler kurmaları ve gerçek yaşamdan örnekler vermeleri, sorular sormaları ve ele alınan konuyu derinlemesine tartışmaları beklenir. Bu çalışmada, müzede gerçekleştirilen drama çalışmalarında katılımcıların müzeye, müzede bulunan eserlere ve dramanın kullanılmasına yönelik gerçekleşen öğrenme süreçlerinde birbirlerinin farklı bakış açılarından etkilenip etkilenmedikleri, drama yöntem ve tekniklerinin bu noktada etkili olup olmadığı üzerinde durulmuştur.

Amac

Bu çalışmanın amacı drama eğitimi alan katılımcıların müzede drama etkinliklerinin farklı bakış açıları oluşturmasına yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla katılımcıların müzeler, müzelerdeki eserler ve müze ziyaretleri konusundaki düşünceleri belirlenmiş, müzede drama çalışmasında farklı bakış açıları nasıl ortaya çıktığı katılımcı görüşleri temel alınarak betimlenmiştir. Araştırma süresince aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Katılımcıların müzede drama çalışması öncesine yönelik müzeler, müze ziyareti ve müzelerdeki eserler konusundaki düşünceleri nelerdir?



2. Katılımcıların müzede drama çalışmalarında farklı bakış açıları geliştirilmesine yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Dünya veya içinde yaşadığımız gerçeklik, nicel bir perspektifle tasarlanan pozitivist araştırmalarda olduğu gibi sabit, tek, fikir birliğine varılmış ya da ölçülebilir bir olgu değildir. Aksine, gerçekliğin akış halinde olduğu, zamanla ve kişiden kişiye değiştiği, katmanlı bir yapısı ve birden fazla yorumu vardır. Nitel araştırmalarda veri toplama biçimini açacak anahtar, anlamın, etkileşim içinde olan katılımcılar tarafından sosyal olarak inşa edilmesidir. Bu araştırmada bir olguyu, bir sorunu, bir süreci katılımcıların bakış açılarını, dünya görüşlerini, önceki deneyimlerini keşfetmeye ve anlamaya çalışan yorumlayıcı nitel araştırma deseni (interpretive qualitative research) kullanılmıştır (Merriam, 2002; Merriam, 2009; Merriam ve Grenier, 2019). Araştırma evrenini görünür kılan, yorumlayıcı, materyal uygulamalardan oluşan (Denzin ve Lincoln, 2008), katılımcıların gerçekliği, kendi sosyal dünyalarını, önceki deneyimlerini temel alarak yapılandırmalarına odaklanan ve yorumlayıcı bir nitelik taşıyan (Merriam, 2009) bu desende katılımcılar müzede drama etkinliklerinin farklı bakış açılarını gözleme ve yeni bakış açıları kazanmalarındaki etkisine yönelik yorumlarda bulunmuşlardır. Araştırmada “Katılımcıların müzede drama çalışmalarında farklı bakış açıları geliştirilmesine yönelik görüşleri nelerdir?” problemi elde edilen bulgular doğrultusunda yorumlanmış, katılımcıların araştırılan olguya ve drama etkinliklerinin etkisine yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmış, bu görüşler doğrultusunda araştırma sürecini, bulguları anlaşılır kılacak tanımlar yapılmış, görseller oluşturulmuş ve yorumlarda bulunulmuştur. Yorumlayıcı nitel araştırma deseninde görüşme, doküman analizi, gözlem gibi veri toplama araçlarından yararlanılır. Elde edilen veriler katılımcıların üzerinde çalışılan olgu, gerçek yaşamdaki deneyimleri ve araştırma süreci göz önünde bulundurularak anlamlandırılmasına çalışılır (Merriam, 2009). Bu araştırmada katılımcılardan elde edilen nitel verilerin derinlemesine incelenmesi, kullanılan yöntem ve tekniklerin süreçte ne kadar etkili olduğu ve katılımcıların müzede drama sürecinde elde ettiği farklı bakış açılarını ortaya koymak amacıyla görüşmeler yapılmış, katılımcılardan yazılı geri bildirim alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmadaki nitel veriler müzede drama çalışmasına katılan katılımcılarla yapılan görüşmelerden ve katılımcıların yazılı bildirimlerinden elde edilmiştir. Müzede drama uygulaması sonunda araştırmanın amacına yönelik sorular hazırlanmış, katılımcılara sorulmuş, yanıtları kayıt altına alınmış ve sonrasında ses kayıtları metne dökülmüştür. Görüşme yapılmayan katılımcılara görüşme formundaki sorular yöneltilmiş ve yazılı geri bildirim alınmıştır. Elde edilen nitel verilerin tümü betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırma öncesinde belirlenen temalara göre sistematik olarak betimlenen veriler, müzede drama uygulamasında kullanılan drama yöntem ve tekniklerinin farklı bakış açıları oluşturması temel alınarak yorumlanmıştır. Katılımcı görüşlerinden yola çıkılarak müzede drama çalışmasının farklı bakış açıları oluşturmasına yönelik tanımlamalar ve sınıflandırmalar yapılmış, katılımcı görüşleri ile drama yöntem ve teknikleri arasında bağlantılar kurularak bulgular anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada geçerliliğin sağlanması amacıyla görüşme sorularına ilişkin sosyal bilimler alanında çalışan ve müzede drama uygulamaları yapan üç araştırmacıdan uzman görüşü alınmış, uzman görüşlerine göre sorular üzerinde düzeltme yapılarak sorulara son hali verilmiştir. Araştırmanın analiz sürecinde



elde edilen bulgular araştırma ekibinde yer almayan bir araştırmacı tarafından gözden geçirilmiştir. Güvenirliğin sağlanması amacıyla görüşme metinleri katılımcılar tarafından gözden geçirilmiş ve istenen eklemeler yapılmıştır. Araştırmada görüşmelerden ve yazılı geri bildirimlerden elde edilen veriler tek seferde çözümlenmiş, bu süreçte Yıldırım ve Şimşek'in (2013) uyguladığı adımlar temel alınmış; veriler belirlenen temalara uygun olarak kodlanmış, kategoriler oluşturulmuş, kategorilere uygun katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntı yapılarak elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır.

Araştırma Grubu

Müzedede gerçekleştirilen drama çalışmaları 320 saatten oluşan drama liderliği/eğitmenliği programının adımlarından birini oluşturmaktadır. Müzelerin drama süreçlerinde farklı bir mekân olarak kullanılmasını, katılımcıların müzede drama etkinlikleri gerçekleştirmesini amaçlayan bu çalışmalar farklı türdeki müzelerde gerçekleştirilebilmektedir. Araştırmada bir grup drama eğitmeni adayı ile müzede drama çalışması yapılmış, sonrasında gönüllü beş katılımcıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Müzede gerçekleştirilen drama eğitimi öncesinde yaklaşık 80 saat drama eğitimi alan katılımcıların, görüşmelerde önceki drama yaşantıları ile bağlantılar kurdukları gözlemlenmiştir. Görüşme yapılamayan dokuz katılımcıya görüşme formundaki sorular yöneltilmiş, müzede drama çalışmasının farklı bakış açılarına etkisi konusunda yazılı geri bildirim alınmıştır. Farklı yaş gruplarından ve mesleklerden drama eğitmeni olmayı amaçlayan yetişkin katılımcıların önceki müze ziyaretlerine ilişkin verilere araştırma bulguları arasında yer verilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların müzeler ve müze ziyaretleri konusundaki önceki deneyimleri ve müzede drama çalışması süresince gözlemledikleri ya da kazandıkları farklı bakış açıları üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda rol oynamayı ve doğaçlamayı temel alan, sorgulama, araştırma ve gözlem yapma süreci olan müzede drama çalışmalarının, katılımcıların farklı bakış açıları geliştirmelerindeki etkisine yönelik tanımlamalar ve yorumlar yapılmış, drama etkinlikleri ile bağlantılar kurulmuştur.

Katılımcıların Müze Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Müzeleri ziyaret etme konusunda düzenli alışkanlıkları olmadığı gözlemlenen katılımcıların müzelere estetik eserler görmek, geçmişteki insanların neler yaşadıklarını gözlemlemek, bir ülkenin, toplumun kültürünü ve tarihini tanımak gibi entelektüel düzeydeki gereksinimlerini karşılamak amacıyla gittikleri görülmüştür. Bu noktada ziyaret edilen Arkeoloji Müzesi, Kariye Müzesi, Anadolu Medeniyetleri Müzesi katılımcıların bağ kurdukları, sıklıkla ziyaret etmek istedikleri mekanlar olarak öne çıkmıştır.

“Bir ülkenin hem tarihini hem de kültürünü anlamak için önemli bir yer. Hani biraz insana dair bir şeyleri görebildiğim bir yer. Mesela Ankara’da Anadolu Medeniyetleri Müzesi var. Ben de orayı çok beğenirim. Çünkü hani bakıyorsun iki bin üç bin yıl önce ya da daha fazla geçmişi olan birtakım şeyler çıkarılmış toprağın altından ve o kadar estetik şeyler var ki içlerinde. Hani diyorsun ki şu an, bu kadar estetik düzeyi şeyler yapılamıyor diye içinden geçiriyorsun hakikatten.” (K1)

“İstanbul’da böyle keyfi, çok severek gittiğim, böyle bir kafeye gider gibi gittiğim bir Kariye Müzesi var mesela. Orada böyle hatıralarım ve biraz lise geçmişim o taraflarda olmasından dolayı, Kariye Müzesi mesela çok sık gittiğim bir müze.” (K2)



“Beni müzeye çeken şu; aslında hem tarihle ilgili, tarihe götürüyor beni, geçmişe götürüyor. Kesinlikle merak etmeme sebep oluyor. Bir de her bölgenin ya da her ülkenin bir koruma altına aldığı şeyler var. İnsan onları görmek, bilmek, deneyimlemek istiyor. Tarihe götürdüğü için, merak etmeme sebep olduğu için müze ziyaretlerini seviyorum.” (K4)

Ziyaret edilen müzenin türü ve hangi eserlerin sergilendiği katılımcıların müze deneyiminin kalıcı olması açısından önemlidir. Katılımcılar, ilgi alanlarına hitap eden ya da farklı içeriğe sahip bir müzeye gittiklerinde öğrendikleri bilgilerin daha kalıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Ziyaret edilen müzelerin, gözlemlenen eserlerin katılımcıların ilgi alanlarına, bireysel özelliklerine göre değiştiği söylenebilir.

“Odağım çok kalabalık çünkü bir an önce göreyim ve onun dışında görmek istediklerim, yaylı müzik aletleri bölümünü merak ediyordum. Merak ettiğim alanlar dışında çok vakit harcamadım.” (K3)

“En son Londra’da gittiğim Historical Museum vardı. Orada dinazorlar, kalıntılar biraz belki, şu ana kadar gezmediğim için akılda kaldı. Farklı bir müze olduğu için, ilgimi çektiği için. Onun dışında silinip giden çok müze ziyaretlerim oldu.” (K4)

“Bir de müzeye giderken neye nasıl baktığınızla alakalı. Belki ben Rönesansla, kitaplarla, anatomiyle haşır neşir olduğum için öğrenci olarak daha farklı bakıyorum. Sadece bakıp geçmek değil onu çözümleme gibi bir durum da var.” (K5)

Katılımcıların müze ziyaretleri sırasında eserler arasında karşılaştırma yaptıkları, bazı durumlarda daha önceden bildikleri, popüler olan eserlere daha fazla ilgi gösterdikleri görülmüştür. Katılımcıların gerek yurtiçi gerekse yurtdışı gezileri sırasında müzeleri ziyaret ettikleri, müzeleri belirli bir rutin içerisinde değil iş yaşamı, tatil, aile ziyaretleri gibi nedenlerle gittikleri dönemlerde ziyaret ettikleri gözlemlenmiştir.

“Yurtdışına falan gittiğimizde hep benim listem içindedir oraları görmek. Ama “Türkiye’de çok sık gidiyor musun?” dersin, öyle fazla sık gitmiyorum açıkçası. Ama yani olabildiğince, mesela Gaziantep’e gitmişim iş için, orada Zeugma’yı gördüm. Böyle şehirlere gittiğimde görmeye çalışıyorum. İstanbul’da hemen hemen gezmişimdir hepsini. Ama öyle bir rutini yok benim için yani.” (K1)

“Benim müze ziyaret etme sıklığım aslında şu an toplumdaki vatandaştan farklı değil. Çok az, iki yılda bir ya da yılda bir. İstanbul’daki bütün müzeleri küçükken hepsini gezdim ve gezdiğim için bir daha gitmeye ne gerek var? Bir yeğenim, bir şeyim varsa ve onu gezdirme amaçlı gitmiyorsam aklıma gelmiyor.” (K3)

“Müzelere giderim, gidiyorum yani. Bir defa gittiğim her şehirde ya da gittiğim bir ülke ya da şehir varsa muhakkak ilk önce orada müze ziyaretim oluyor.” (K4)

Müzedeki Drama Yoluyla Farklı Bakış Açılarının Geliştirilmesine İlişkin Bulgular



Şekil-1. Müzedeki drammanın farklı bakış açıların gelişimine katkısı

Müze ve Müzedeki Eserler Hakkında Konuşmaya Tesvik Etme

Drama, katılımcılara müzeleri ziyaret etmeleri süresince yalnızca bir grup etkinliği olarak katkı sağlamaz, aynı zamanda sahip olduğu olanaklarla katılımcıların müze ziyaretlerini daha etkili kılar, öğrenmelerinin daha kalıcı olmasını sağlar. Müzede gerçekleştirilen drama çalışmaları aynı zamanda müze deneyimini konuşma ya da diğerleriyle paylaşma isteği uyandırır. Katılımcılar müze ve müzedeki eserler konusunda grup arkadaşlarıyla konuşma, gördükleri eserler hakkında yorumlar yapma ya da merak ettikleri soruları sorma gereksinimi duyarlar. Söz konusu paylaşım yalnızca müze ziyareti süresince diğer katılımcılarla değil aynı zamanda müze ziyareti sonrasında arkadaşlarla, akrabalarla ya da katılımcıların yakınlarında bulunan kişilerle gerçekleşmektedir.

“Bir de ben yanımda bir insan olursa mutlaka onunla konuşmak istiyorum fısır fısır da olsa. Bir şey paylaşmak istiyorum. Aa bak bu güzel, şunun şurası, bunu şurda görmüştüm falan gibi. O şey de güzel oldu. Özellikle canlandırma etkinliğinde birbirimizle daha fazla konuşma şansımız oldu. O kısmı güzeldi benim açımdan.” (K1)

“Bir de bir şeye bakarsınız, direk sizin yorumunuz sorulduğu zaman belki biraz çekingen kalabilirsiniz bazen, kişisel özellik gereği, yapı gereği. Ama herkesin fikrini öğrendikten sonra kendi fikrinizle onu harmanlayıp ifade etmek daha iyi hissettirdi. O manada fikir alışverişi çok güzeldi. Grup olarak da herkes açık olduğu için, diyaloga açık olduğu için, yoruma açık olduğu için güzeldi. Yorum yapabilen bir gruptuk. Hiç kimse çekingen kalmadı eserleri yorumlamak için.” (K4)

Katılımcıların müze ziyareti süresince yaptıkları paylaşımlar yalnızca dramatik kurgunun dışında gerçekleştirdikleri sözlü paylaşımlar, fikir alışverişleri değil, aynı zamanda bir rol belirleyerek ya da role girerek yaptıkları doğaçlamalar yoluyla kurgusal bir süreçte konuşmalarına olanak sağlamıştır. Bu noktada yapılan konuşmaların ya da paylaşımların aşağıdaki biçimde gerçekleştiği söylenebilir:

- Rolün dışında merak edilen bir eser, müze binası ya da grup etkinlikleri hakkında kendiliğinden gerçekleşen sohbetler ya da konuşmalar
- Rolün dışında bir konu üzerine yapılandırılmış derinlemesine tartışma
- Rol içinde doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerle ziyaret edilen bölümler, eserler ya da süreç hakkında gerçekleşen konuşmalar

“Belki daha önce müzeleri gezerken çok fikir alışverişi yapmamışız. Burada onu fark ettim biraz. Çünkü herkes bir şeyler söylüyor. Öbür türlü herkesin ilgisini çeken şeyler farklı oluyor. Kimi arkadaşımız çinili olan bölümü gezmek istiyor ama hepimizin aynı anda aynı şeye yoğunlaşp farklı fikirler çıkması güzel bir şeydi. O manada grup da çok etkiliydi ve özellikle yaratıcı drama grubuyla geziyor olmanın verdiği bir güzellikti bu.” (K4)

“Grup arkadaşlarımız ile birlikte eserler hakkında yorumlar yapmamız eserlerin farklı ve ortak noktaları üzerinde fikirler üretmemiz gördüklerimizin üzerimizde iz bırakması ve hafızamıza kazanmasında çok önemli olduğu kanaatindeyim.” (K10)

Katılımcıların konuşmalar konusunda altını çizdiği alanlardan biri de ziyaret etmedikleri ya da gözden kaçırdıkları bölümler, eserler hakkında bilgi edinmeleridir. Bu bölümleri ziyaret eden diğer katılımcılar yaptıkları paylaşımlar ile grubun farklı alanlar hakkında ya da benzer alanlarda farklı fikirler hakkında bilgi vermişlerdir. Sözü edilen durumun müzede drama etkinliğinin bir grup çalışması olmasından ya da etkileşime dayalı etkinlikler içermesinden kaynaklı olduğu söylenebilir.



Müzedeki Drama ile Farklı Bakış Açılarını Gözleme

Farklı bakış açıları, farklı bir pencereden, farklı bir noktadan, farklı bir perspektiften bakma olarak tanımlayan katılımcılar, müzede drama çalışmasında farklı bakış açılarıyla müzeye ve müzede eserlere baktıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar, grup arkadaşlarının olaylara farklı noktalardan bakmasına, müzede eserleri farklı biçimlerde yorumlamasına vurgu yapmışlar, söz konusu durumun kendilerini zenginleştirdiğini ifade etmişlerdir. Farklı bakış açıları gözleme drama çalışmasının farklı anlarında gerçekleşmiştir. Söz gelimi K1, grupla birlikte müzeye gezerken farklı şeyler konuştuklarını söylerken K4, farklı bakış açılarıyla, düşüncelerle karşılaştığını, diğer katılımcılarla fikirlerinin harmanlandığını ve bunun farklı bakış açıları geliştirmesinde etkili olduğunu ifade etmiştir. K9 ise büyük bir grupla müzeye gezmenin pek çok farklı bakış açısı ile gezmek anlamına geldiğini vurgulamıştır.

“Bir de şöyle oluyor; grupla gezerken herkes o konuyla ilgili farklı şeyler konuşabiliyor. Ama bir taraftan da belirli bir zamanın var, bir şey ortaya çıkarman gerekiyor.” (K1)

“Bence çok etkili ve verimli bir çalışmadı. Ben çok keyfi aldım. Bu tamamen oyun odaklı bakarak keyif almak değil; farklı bakış açılarıyla, farklı düşüncelerle karşılaşmaktan alınan bir keyif. Müzede dramanın gündelik hayatımızda da sıklıkla yapılması gereken bir şey olduğunu düşünüyorum. Farklı bakış açıları görmüş oldum, onları deneyimlemiş oldum. Benim fikirlerimle arkadaşlarının fikirlerinin harmanlanması sonucunda ortaya çıkan canlandırmalardan çok keyif aldım.” (K4)

“Birçok kez müze ziyareti yapmıştım ancak belki de ilk kez bu kadar büyük bir grupla ve farklı bakış açıları ile gezmeye fırsatım oluyordu. Bilgi alışverişi çok önemliydi.” (K9)

Bakış açısının farklı olması aynı duruma bakan kişilerin farklı şeyler görmelerini, farklı yorumlar yapmalarını sağlamaktadır. Kişilerin yaşantılarına, deneyimlerine, aile yapılarına, ilkelere ya da değerlerine göre değişen bakış açısı, drama sürecinde yapılan etkinliklere, canlandırmalara yansımıştır. Aynı müzeye gezen katılımcılar müzeye ya da müzede eserleri farklı noktalardan değerlendirmişler, yorumlamışlar ve ortaya farklı ürünler koymuşlardır. K4'e göre bunun başlıca nedenleri diğer katılımcıların bakış açıları fark etmek, etkinlikleri gözlemek, canlandırmalarda role girmek ve müzelere yaşantı odaklı bakmaktır. K4 aynı zamanda grup arkadaşlarının heykellere yönelik yorumlarının da bakış açısını genişlettiğini ifade etmiştir.

“Diğer katılımcıların bakış açıları dile getirmeleri, ortaya koydukları etkinlikler, canlandırmalarda role girmek müzelere yaşantı odaklı bakmamı sağladı. Bir de şey de vardı, herkesin bakış açısı farklıydı, onu fark ettim. Mesela ben oraya bakıp, gruplara ayrıldık bir canlandırma yapcaz, grup arkadaşlarının o heykelle ilgili yorumladığı şeyle benimki farklı oldu. Onların bakış açısını görmek de çok güzeldi. Aslında en belirgin özellik buydu bende etkili olan.” (K4)

Müzede drama çalışmasında katılımcıların farklı bakış açıları gözlemlemelerinin farklı bir yolu da dikkat edilmeyen noktaların, bakılıp geçilen bölümlerin ya da eserlerin farklı katılımcılar tarafından ifade edilmesi, böylelikle grubun bu yönde yeni öğrenmeler kazanması olmuştur. Müze ziyareti sırasında dikkat etmediği noktaları grup arkadaşları sayesinde fark ettiğini ifade eden K3, bu durumu farklı bir pencereden, başka bir perspektiften bakma olarak tanımlamıştır. K3, daha önce düşünmediği şekilde düşünmesini sağlayan farklı bakış açıları derinlere indirdiğinde yüzeye çıkmasına ve ele alınan konuya odaklanmasına yardımcı olduğunu söylemiştir. Daha önce güzel sanatlar eğitimi alan K5 ise güzel sanatlar gözüyle gezdiği müzeye birlikte gezdiği farklı mesleklere sahip katılımcılar sayesinde farklı bir gözle deneyimlediğini dile getirmiştir. Bu noktada drama yöntem ve tekniklerinin katılımcılara sahip oldukları bakış açıları gözden

geçirmeye, yalnızca önceki deneyimlerini değil aynı zamanda diğer katılımcıların farklı bakış açılarını kabul etmeye davet ettiği söylenebilir. Dramanın, söz konusu daveti müzede gerçekleştirilen grup çalışmalarıyla, rol oynama, doğaçlama etkinlikleriyle ve oyunlarla gerçekleştirdiği söylenebilir.

“Grupla müze ziyareti bende daha çok olumlu etki bıraktı, olumsuz değil. Olumlu olmasının sebebi benim dikkat etmediğim noktalara farklı kişilerin dikkat edip benim de dikkat etmemi sağlaması. Ya da başka bir pencereden, başka bir perspektiften bakmayı sağlıyor. Benim düşünmediğim şekilde düşünmemi de sağlayabiliyor. Bu tabii ki grup uyumu içerisindeki kişilerin de müzeye karşı ilgisiyle odaklı. Bu benim daha derin ya da çok derine indiysem daha yüzeye çıkmamı sağlayabilen fikirlerle oranın daha anlamlı olmasını sağlayabiliyor.” (K3)

Mesela bizim yaptığımız atölyede de şu faydası oldu: Ben güzel sanatlar gözüyle bakıyordum ama yanımdaki partnerimin nasıl bir gözle baktığını deneyimlemiş oldum. Ben hep kafamda o kurallar, elipsler, perspektif, rakursi... O boşluklar nasıl yerleştirilir, oran-orantı... O gözle bakıyordum. Müze-dramada çok farklı meslek dalından arkadaşlarım vardı. Onların nasıl gördüğünü deneyimlemiş oldum. Bu nedenle benim açımdan farklıydı.” (K5)

Katılımcılar grup çalışmalarının bireysel olarak yapılan gezilerden ya da etkinliklerden daha etkili olduğunu, bu çalışmalardan daha fazla şey öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Araştırma süresince grup doğaçlamalarının, gerçekleştirilen tartışmaların, katılımcıların müzelerde ziyaret etmedikleri bölümlerle ya da eserlerle ilgili yapılan çalışmaların katılımcılara farklı bilgiler kazandırdığı görülmüştür. Drama çalışmalarında farklı fikirlere, farklı düşüncelere ya da farklı bakış açılarına temas etmenin en etkili olanaklarından birinin grup çalışmaları olduğu görülmektedir. Sözelimi K3, grup çalışmalarının katkısıyla bireysel olarak gördüğünden çok daha fazla esere ve duruma temas ettiğini, diğer grupların yaptıkları canlandırmaların bu noktada oldukça etkili olduğunu ifade etmiştir. K3, aynı yeri gezmelerine rağmen müzenin ve müzedeki eserlerin farklı özelliklerine dikkat ettiklerini ve bunları gruptaki diğer katılımcılara aktardıklarını ifade etmiştir. K3’e benzer biçimde K11 ve K12 de müzeyi ayrıntılı bir biçimde gezdiklerini, bu süreçte farklı bakış açılarıyla karşılaştıklarını, tarihi dönem heykellerini, büstleri ve lahitleri etkili biçimde öğrendiklerini ifade etmişlerdir. K12, bu etkiyi grup olarak gezmeye, gruptaki diğer kişilerin yapmış olduğu farklı yorumlara ve doğaçlamalara, farklı bakış açılarına bağlamıştır.

“Bir de şöyle bir şey var. Daha büyük gruplarda herkes farklı bir yeri gezip farklı bir şeyle, farklı bir eserle uğraştığı için ben bir tanesini görüyorken diğerlerinin canlandırmasını izliyorum ve onları da görmüş kadar olabiliyorum. Örnek veriyorum, dört farklı grupla canlandırma yapmak için dağılıma gittiyseniz, ben üç dakika içinde dört tane eseri incelemiş olabiliyorum. Bana artısı bu. Normalde daha fazla zamana ihtiyacım varken, grup çalışmasının böyle bir faydası var. Belki aynı yeri geziyoruz ama o kişiler başka bir şeyi anlatıyor. Böylelikle dört farklı eseri incelemiş gibi oluyorsun.” (K3)

“Şunu söyleyebilirim ki şu zamana kadar gittiğim müzeleri bu kadar ayrıntılı ve keyifli gezmemiştim. Ama burada yedi saat geçirdim. Hem eğlendim hem öğrendim hem de dramanın bakış açısıyla bazı şeyler kazandım.” (K11)

“Gün içerisinde birlikte müze gezmeye başladık; tarihi dönem heykelleri, büstleri, lahitleri hiç görmemiş gibi tekrar tekrar şaşırarak gezdim hep beraber gezip farklı açılardan bir başka açıdan görme şansını yakaladım bu grup ile beraber olmanın şanslıydı.” (K12)

K11 müzeyi ve müzedeki bölümleri gezerken kendisine katkı sağlayan unsuru “dramanın bakış açısı” olarak tanımlarken K13, “farklı bir göz ile başka açılar” ya da “arkadaşlarının gözünden bakmak” olarak tanımlamaktadır. K14 ise bu durum için “her zamankinden farklı bakmak” ifadesini kullanmaktadır.



“Müzeyi daha önce de gezmiştim. Drama grubu ile gezdiğimdeki deneyim çok daha farklı ve verimliydi. Müzede gördüklerim kalıcı şekilde beynimde yer etti. Müzede sergilenenlerin hikâyelerini düşünmek ilginçti. Arkadaşlarımla gözünden bakmak da. Benim için harika bir deneyimdi. Yaratıcı drama sayesinde farklı bir göz ile başka açılardan müzeyi değerlendirme imkânım oldu.” (K13)

“Müzede çalışma yapmak farklı bir deneyimdi. Atölyede daha aktif ve yaratıcı olmamı sağladı. Gerçekçi deneyimler yaşadım. Daha önce defalarca aynı müzeye gitmeme rağmen eserlere her zamankinden daha farklı bakmamı sağladı.” (K14)

“Farklı açılardan dinleyip değerlendirmek çok değerli bilgilerdi. Keşke tüm okullarda ve her yerde yaratıcı drama yöntemi kullanılsa ve hiç kimsenin öğrenemeyeceği, aklında kalamayacağı hiçbir bilgi kalmasa.” (K15)

Müzede Drama ile Farklı Bakış Açıları Kazanma

Günlük yaşamda pek de kolay olmayan farklı bakış açısı geliştirme müzede drama çalışmasında katılımcıların farklı temas alanları oluşturması sayesinde daha güvenli bir ortamda gerçekleşmektedir. Katılımcıların “başka bir pencereden, başka bir perspektiften bakmak” olarak tanımladığı farklı bakış açısının gelişmesinde grubun uyumlu bir biçimde çalışması etkili olmuştur. K4, gerçekleştirilen etkinliklerin öncesinde, sırasında ya da sonrasında sorulan soruların, tarihi eserlerin üzerine düşünmenin farklı bakış açısı oluşmasında etkili olduğunu söylerken K7, çalışma süresince canlı kalan merak duygusunun farklı düşüncelerin ortaya konmasında etkili olduğunu, böylece farklı bakış açılarının ortaya çıktığını söylemiştir. Katılımcıların müzede gördükleri eserlerle önceki deneyimleri arasında bağlantılar kurdukları, benzetmeler yaptıkları, eserlere farklı noktalardan baktıkları görülmüştür.

“En son, bu müzede dramayla beraber daha farklı bir bakış açısı oluştu. En azından oradaki tarihi eserlerin, yaşantılarına değindik ya da onlar bir zaman sonra heyecanlandırmaya başladı: “Acaba son sözü ne olmuştur? Acaba burada dururken ne diyordu ne hissediyordu?” şeklinde canlandırmalar yapıyorduk. Farklı bir bakış açısı kazandırdı diyebilirim.” (K4)

“Müzeyi gezerken farklı bakış açıları edindim. Bir merakla geldik, merak yerini heyecana bıraktı. Bir zaman sonra yaptıkça, “Arkasından ne gelecek diye heyecanlanmaya başladık.” Bir zaman sonra bir deneyime dönüştü, biz onu deneyimledik, o şekilde bakmaya başladık.” (K7)

Katılımcıların yeni bakış açıları edinmesindeki en önemli etkenlerden biri önceki yaşantıları, deneyimleridir. Başka bir deyişle, kişilere yeni deneyim alanları sunmak, onların dünyaya farklı bir gözle, farklı bakış açılarıyla bakmalarını, bakış açılarını genişletmelerini sağlamak amacıyla yapılandırılmış yaşantılar, deneyimler oldukça önemlidir. Müzede drama çalışmaları, katılımcıların gereksinim duydukları yaşantıları dramatik bir kurgunun içerisinde onlara sunar ve bu kurgusal evrende kendilerini ifade etmelerine olanak sağlar. Farklı bakış açısı geliştirmek yukarıdaki satırlarda açıklandığı üzere kapsamlı bir süreç olarak görülebilir. Bu süreç, katılımcıların öncelikle konuşarak, beden diliyle, jest ya da mimiklerle kendilerini ifade etmelerini, paylaşım yapmalarını, tutum ve davranışlarını, duygu ve düşüncelerini ortaya koymalarını gerektirmektedir. Katılımcılar bu süreçte olaylara, sorunlara farklı noktalardan bakarlar baktıkları farklı noktalar kişilerin önceki eğitimlerine, yaşantılarına, ailelerine, önyargılarına, kültürel ya da toplumsal değerlerine göre değişmektedir. K5, “başkasının gözünden baktığı” bu yaşamsal deneyimin kendisini geliştirdiğini ifade ederken K8, farklı bir gözle baktığı müzede drama deneyiminin “daha sıkı sıkıya” gerçekleştiğini ifade etmiştir.



“Müzedeki drama daha yaşamsal bakmamı, başkasının gözünden bakmamı sağladı.” (K5)

“Bu çalışma daha farklı bir gözle bakmamı sağladı. Daha sıkı sıkıya deneyimleme şansımın olduğunu gördüm. İleride bu tür çalışmalar yapmayı da düşünürüm çünkü çok etkili.” (K8)

K9’a göre müzede drama sürecinde farklı bakış açıları geliştirmek için katılımcıların birbirini dinlemesi gerekmektedir. Katılımcılar drama etkinlikleri süresince sordukları sorularla, yaptıkları yorumlarla ve diğer katılımcıların kendilerini ifade etmelerine olanak sağlamalarıyla farklı bakış açılarının geliştirilmesine katkıda bulunmuşlardır. Aslında bu noktada dramanın ve sahip olduğu araçların yaptığı şey, katılımcıların farklı bakış açılarına temas etmeleri için uygun zemin hazırlamaktır. Dramatik bir kurgu içerisinde kendine yer bulan bu zemin, araştırmayı, gözlem yapmayı, sorgulamayı, kendini ifade etmeyi, olaylara ve sorunlara farklı noktalardan bakmayı temel almaktadır. K10, dramanın hazırlanmış olduğu bu zeminde daha öncesinde sahip olmadığı bir bakış açısına sahip olmanın kendini mutlu ettiğini, müzede görmüş olduğu objelerin, resimlerin, figürlerin, heykellerin “sanki bir ruhla bir şeyler anlatmaya çalıştığını” ifade etmiştir.

“Herkes birbirini dinleyip birbirinden bir şey öğrenmeye çalıştı. Mesela birisi bir şey söylerken de direkt kafalar şöyle bir gidiyordu, ‘Demek ki böyle olabiliyor. Demek ki o, öyle yorumladı. Demek ki evet o öyle de yorumlanabilir.’ şeklinde insanların sürekli beyinlerinin çalıştığı bir ortamdı bence. Fiziksel olarak da çok hareketliydik ama beyin jimnastiğini de çok yaptık. Herkesin rahat bir şekilde kendini ifade ettiğini gözlemledim.” (K9)

“Daha önce arkadaş grupları ile yaptığımız müze gezilerinden çok farklı, sıra dışı, çok keyif aldığım bir gezi oldu. Bu gezi sırasında beni çok mutlu eden konu daha öncesinde sahip olmadığım bir bakış açısına sahip olabildiğimi hissettim. Müzede gördüğüm her obje, her detay, resim, figür heykel vb. sanki bir ruhla bir şeyler anlatmaya çalışır gibi çok daha net ve anlamlı göründüler gözüme.” (K10)

Katılımcılar müzede drama etkinlikleri ile farklı bakış açılarını gözlemlediklerini, diğer katılımcıların olaylara, durumlara, müzede eserlere ya da geçmişte yaşayan uygarlıklara farklı noktalardan bakmalarının kendilerinde farklı bakış açıları geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Müzede drama çalışması süresince sorulan soruların, yapılan yorumların, kullanılan benzetmelerin, doğaçlamadaki rol kişilerinin, mekânın, zamanın ya da farklı nesnelere bakış açılarının gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Katılımcılar müzede drama çalışmasıyla bakış açılarının değiştiğini, farklı bakış açıları geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların elde ettikleri yeni bakış açıları sayesinde müzeler ve müzede eserlere merak duydukları, müzeleri ve müzede eserleri araştırmayı istedikleri, farklı müzeleri ziyaret etme konusunda istekli oldukları, olaylara başkasının gözünden baktıkları ve başka kişilerle duygudaşlık kurdukları, müzede drama çalışmaları yapma konusunda istekli oldukları görülmüştür. Katılımcıların, sayılan bu kazanımları elde etmelerinde müzede drama sürecinin aşağıdaki unsurları etkili olmuş, katılımcılar çalışmanın bir anında, bir bölümünde ya da tamamında Şekil-2’de sunulan olanaklarla farklı bakış açısı geliştirme olanağı bulmuşlardır.

Müzede drama çalışmalarında farklı bakış açısı geliştirme olanakları

Rol oynamaya ve doğaçlamaya dayalı çalışmalar

Oyunlar ve diğer etkinlikler

Müzede drama çalışması süresince gerçekleştirilen değerlendirmeler

Müzede gerçekleştirilen araştırmaya dayalı etkinlikler

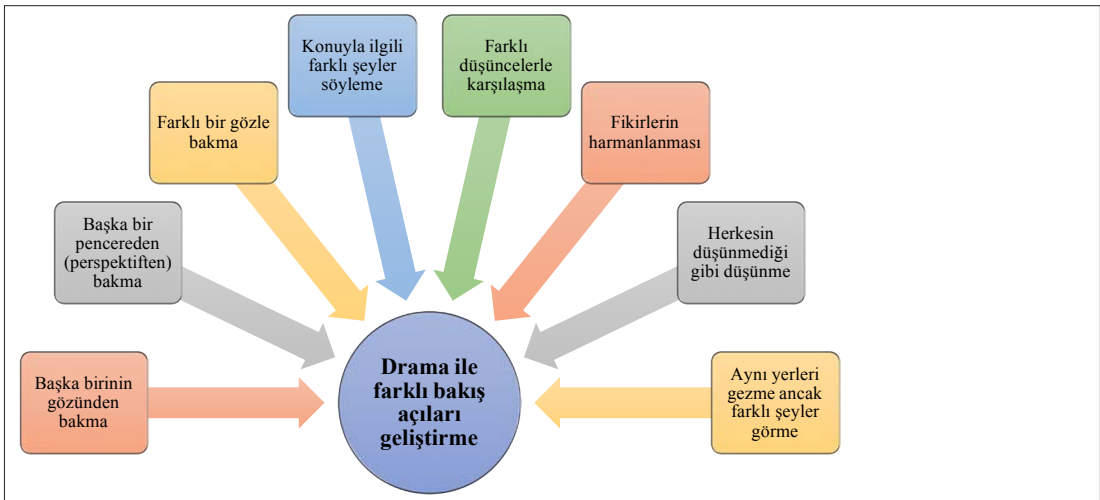
Serbest zamanlarda yapılan sohbetler

Şekil-2. Müzede dramanın farklı bakış açılarının gelişimine katkısı



Katılımcılar müzeyi ve müzedeki eserleri ele alan doğaçlama, donuk imge ve fragman gibi canlandırma etkinlikleriyle diğer katılımcıların farklı bakış açılarını gözlemlediklerini ve yeni bakış açıları geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Müzede drama çalışması süresince don-ateş, zar, köşe kapmaca gibi oyunlar, katılımcıların oyunlar yoluyla müzedeki eserler üzerine düşünmelerine olanak sağlamıştır. Katılımcılar, oyun oynama sürecinde müzedeki eserlerin isimlerini söylemişler, formlarını almışlar ve bu süreçte farklı bakış açılarını yansıtmışlardır. Müzede drama çalışması süresince oyunların ardından, doğaçlama çalışmalarında gerek rol içinde gerekse rol dışında çeşitli değerlendirmeler yapılmıştır. Hazırlık-ısınma, canlandırma ve değerlendirme aşamalarından oluşan drama oturumunun tasarlanmasında bir aşama olmayan ancak drama oturumunda önemli bir yer kaplayan ara değerlendirme soruları söz konusu etkinliklerin öncesinde, sırasında ya da sonrasında kullanılmıştır. Ara değerlendirme soruları, etkinliklerle müzedeki eserler arasında bağlantılar kurmak, müzede drama çalışmasının kazanımları üzerine düşünmek gibi amaçlarla kullanılmıştır.

Şekil-3 katılımcıların farklı bakış açıları geliştirmelerine yönelik kullandıkları ifadeleri, tanımları içermektedir. Katılımcılar farklı bakış açısı edinmeyi birbirine benzer biçimlerde ifade etseler de her birinin baktığı noktanın farklı olduğu söylenebilir. Bu noktada her katılımcının tanımlama yaparken farklı bakış açısına ilişkin farklı sözcükler, benzetmeler kullandıkları görülmektedir. Farklı bakış açısı bazı katılımcılar için başka birinin gözü, farklı bir pencere, farklı bir perspektif, farklı bir göz olarak kendini gösterirken bazı katılımcılar ele alınan konuyla ilgili farklı şeyler söyleme, farklı düşüncelerle karşılaşma fikirlerin harmanlanması gibi benzetmeler kullanmışlardır. Bakış açısı, başka bir ifadeyle “aynı yerleri gezmek ancak farklı şeyleri görmektir”. Yapılan bu benzetmelerin temelinde “farklı” sözcüğü öne çıkmaktadır. Farklı olan yalnızca bakış açısı değil, aynı zamanda yaşantılar, değerler, eğitimler, aile yapıları, kültürel ya da toplumsal birikimlerdir. Bu noktada katılımcıların farklı biçimlerde tanımladığı bakış açısı için mercek benzetmesi yapılabilir. Her katılımcının elinde, olaylara, durumlara, sorunlara farklı noktalardan baktığı mercekler bulunduğu söylenebilir. Katılımcı merceği nereye tutarsa odaklanan yeri ayrıntılı bir biçimde büyütüp küçültmektedir. Müzede drama çalışmasında tek bir mercek değil aksine katılımcı sayısı kadar mercek hareket edildiği söylenebilir. Dramanın en etkili tarafı katılımcıların grubun diğer üyelerinin kullandığı merceği ödünç alabilmesi, bu mercek müzedeki eserlere, müze binasına, tarihi yaşantılara farklı noktalardan bakabilmesi, başka bir deyişle tıpkı bir merceğin görüntüyü eğip bükmesi gibi müze ziyareti sırasındaki yaşantıları sanatsal bir biçimde eğip bükmesidir.



Şekil-3. Müzede drama ile farklı bakış açıları geliştirme

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda katılımcıların müzede uygulanan drama etkinlikleri sayesinde müze ve müzedeki eserler konusunda paylaşımlar yaptıkları, drama yöntem ve tekniklerinin katılımcıları bu yönde teşvik ettiği görülmüştür. Katılımcılar müzede drama çalışması süresince diğer katılımcıların yaptıkları yorumlardan, girdikleri rollerden, gerçekleştirdikleri doğaçlamalardan yola çıkarak farklı bakış açılarını gözlemlemişler, müzeye ve müzedeki eserlere farklı noktalardan bakarak yeni bakma biçimleri geliştirmişlerdir. Araştırma sonuçlarının, alanyazında gerçekleştirilen ve müzede drama çalışmalarının katılımcıların farklı bakış açıları geliştirdiklerini ortaya koyan araştırmaları desteklediği söylenebilir (Onur, 2012; Tran, 2007; Tutkun ve Acer, 2015; Ulu ve Burgul Adıgüzel, 2019). Katılımcılardaki bu gelişimin dramanın rol oynamaya ve doğaçlamaya dayalı biçiminin, müzede drama etkinliklerinin, oynanan oyunların, katılımcıların rol içinde ya da rol dışında gerçekleştirdikleri performansların, yapılan geri bildirimlerin, yorumların ya da sorulan soruların etkisinin olduğu söylenebilir. Katılımcıların bireysel ya da küçük gruplarla etkileşimi temel almadan gerçekleştirdikleri müze ziyaretleri genellikle kalıcı öğrenmeden uzak, başkalarına soru sormadan, müzedeki diğer ziyaretçilerle etkileşime girmeden, diğer ziyaretçilerin yorumlarını, bakış açılarını dinlemeden gerçekleşmektedir. Araştırma sonuçları, tüm bu sayılanlardan farklı biçimde gerçekleştirilen müzede drama etkinlikleriyle katılımcıların farklı sanat disiplinlerini içeren bir mekân olan müzeyi ve müzedeki eserleri öğrenirken farklı bakış açıları geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Drama etkinlikleri ile müzeyi ziyaret eden, müzedeki eserlere ilişkin farklı etkinlikler gerçekleştiren katılımcılar bu süreçte rol oynayarak, doğaçlama yaparak, oyunların bir parçası olarak olaylara, durumlara, sorunlara farklı noktalardan bakmışlar, ele alınan konuyla ilgili kendileri dışındaki kişilerin söylediği farklı yorumları dinlemişler, katılımcılardan birinin ifadesiyle “fikirlerini harmanlayarak” yeni fikirler, yeni bakma biçimleri, yeni bakış açıları oluşturmuşlardır.

Araştırma süresince sözü edilen farklı bakış açıları geliştirme sürecinin mekân olarak müzenin farklı yerlerinde ve farklı zamanlarda gerçekleştiği görülmüştür. Katılımcılar yalnızca drama etkinliklerinde değil, aynı zamanda müzeyi gezdikleri serbest zaman dilimlerinde, bireysel ya da grup olarak gerçekleştirdikleri araştırmaya dayalı etkinliklerde, dinlenme arası verilen molaalarda ya da yemek arasında, müzenin dinlenme alanlarında diğer katılımcıların farklı bakış açılarını gözleme ve yeni bakış açıları geliştirme fırsatı bulmuşlardır. Ortaya çıkan bu durumda grubun yapısının, katılımcıların özelliklerinin, müzenin disiplinlerarası niteliğinin olduğu kadar drama yöntem ve tekniklerinin de etkisi olduğu söylenebilir. Drama, katılımcıların yalnızca müzenin bir ziyaretçisi olmalarını değil, aynı zamanda dramatik bir kurgunun parçası olmaları, yaşantılara dayalı öğrenme sürecini grup olarak yapılandırmaları, doğaçlamaları ve müzeye farklı noktalardan, farklı biçimlerde bakmaları konusunda özgürce seçimler yapacakları bir alan sunmuştur. Katılımcılar kendilerine sunulan bu alanda müzeyi ve müzedeki eserleri farklı kişilerin gözünden bakarak öğrenme olanağı bulmuşlardır.

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak müzede drama sürecinde kullanılan oyunların, rol oynamaya ve doğaçlamaya dayalı etkinliklerin farklı bakış açıları oluşturmadaki etkisini derinlemesine ele alan araştırmalar yapılması önerilebilir. Söz gelimi doğaçlama sürecinde ortaya konan bakış açılarının diğer katılımcılar tarafından gözlemlenmesi, yeni bakış açıları geliştirilmesi yönünde yapılacak çalışmalar tasarlanabilir. Aynı zamanda sosyokültürel bir bağlamda gerçekleştirilen müzede drama çalışmalarında grubun farklı bakış açıları oluşturmadaki etkisi üzerinde duran araştırmalar yapılabilir. Müze çalışmalarında, dramada kullanılan süreçsel drama, uzman mantosu gibi farklı planlama yaklaşımlarının farklı bakış açıları oluşturması üzerine etkisini konu alan araştırmalar planlanabilir.



Kaynaklar

- Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Yapı Kredi Yayınları.
- Atagök, T. (1999). Türkiye’de çocuk-müze ilişkilerinin dünü ve bugünü. 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi. Ankara: ÇOKAUM Yayını.
- Beştepe, N. E. (2017). Resim İş Öğretmenliği Programında Müze Eğitimi ve Uygulamaları Derisinin İşlevi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(2), 77-86.
- Çakır İlhan, A. (2012). *Yaratıcılık eğitimi bağlamında çocuk müzeleri*. İ. San (Ed.), Çocuk müzeleri ve yaratıcı drama (s. 19-42). Ankara: Naturel Yayınları.
- Çakır İlhan, A., Artar, M., Bıkmaz, F., Okvuran, A., Tezcan Akmehmet, K., Doğan, D., Karadeniz, C., Çiğdem, H. Kut, S. (2019). *Müze eğitimi* (Ed. Akbıyık, S. ve Kılıç, U.). Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (2008). *The landscape of qualitative research: theories and issues*. Sage.
- Earl, A. (1997). *Müze pedagojisi İngiltere’de nasıl gelişti? Tarih konuşan drama*. İ. San (Ed.), VI. Uluslararası eğitimde drama semineri: drama-maske-müze (s. 35-46). Ankara: İşkur Matbaacılık.
- Gartenhaus, Alan R. (2000). *Yaratıcı düşünme ve müzeler*. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Goiftsali, K. (2003). *Museum Learning as Participation in a Community of Learners: A Sociocultural Perspective*. *Museological Review*, 9, 49-58.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *Müze ve galeri eğitimi* (M. Ö. Evren & E. G. Kapçı, Çev.). Ankara: Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Hooper-Greenhill, E. (2003). *Museums and social value: Measuring the impact of learning in museums*. Paper presented at the ICOM-CECA Annual Conference, Oaxaca.
- ICOM (International Commission of Museums). (2007) Museum definition. Erişim tarihi: 03.01.2021, <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/>.
- Karadeniz, C. (2018). *Müze, kültür, toplum* (Yayına hazırlayan: Bekir Onur). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Karaosmanoğlu, G. (2017). Yaratıcı Drama ile Müzede Öğrenme Deneyimi: İstanbul Arkeoloji Müzeleri Örneği. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(2), 43-62.
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. In S. B. Merriam & Associates (Eds.), *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation: Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education*. San Fransisco, USA: Jossey-Bass.
- Merriam, S., B. and Grenier, R., S. (2019). *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis (Second edition)*. Jossey-Bass.
- Metinnam, İ. (2019). Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Yaratıcı Drama Oturumu Planlama Sürecinde Yaşadıkları Sorunların İncelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(2), 219-242.
- Okvuran, A. (2012). Müzede Dramanın Bir Öğretim Yöntemi Olarak Türkiye’de Gelişimi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37 (166), 170-180.
- Onur, B. (2012). Çağdaş müze eğitim ve gelişim müze psikolojisine giriş (1. Baskı). Ankara: İmge Yayınevi.
- Özen, Z. ve Adıgüzel, Ö. (2018). Okul-Gerçek Yaşam ve Sorumluluk Üstlenme İlişkisini Sorgulayan Yeni Bir Drama Yaklaşımı: Komisyon Modeli. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2), 153-172



Püsküllüoğlu, A. (2012). *Türkçe sözlük*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

TDK. (2011). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tran, L., U. (2007). Teaching Science in Museums: The Pedagogy and Goals of Museum Educators. *Science Education*, 91(2), 278-297.

Tutkun, C. ve Acer, D. (2015). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesi Eğitiminde Müze ve Sanat Galerilerinin Kullanımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2), 417-438.

Ulu, M. ve Burgul Adıgüzel, F. (2019). Müzede Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaratıcı Dramanın Bir Yöntem Olarak Kullanımına İlişkin Uzman Görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(2), 263-280.

Yalçın Wells, Ş. (2014). Bir üniversite müzesinde aktif sanat eğitimi: Barber Enstitüsü örneği. *Journal of Social Studies Education Research*, 5(1), 20-37.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Özgün Makale

Öğretmen Tükenmişliğinin Bir Yordayıcısı Olarak Okulun Duygusal İklimi* School's Emotional Climate as a Predictor of Teacher Burnout

Ümit DİLEKÇİ¹
Ayca KAYA²

Öz

Bu araştırmanın amacı, okulun duygusal iklimi ile öğretmenlerin tükenmişlik algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. İlişkisel tarama deseninde tasarlanan araştırmaya, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılı ikinci döneminde Batman il merkezinde görev yapan 362 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın örnekleminin saptanmasında iki yöntemden yararlanılmıştır. İlk olarak ölçüt örnekleme yöntemi kapsamında öğretmenlerin en az bir yıllık mesleki deneyime sahip olması göz önünde bulundurulmuştur. Daha sonrasında ise birinci ölçütü karşılayan öğretmenlere tesadüfi örnekleme yönteminden yararlanılarak ulaşılmıştır. Verilerin toplanmasında “Okulların Duygusal İklim Ölçeği (ODİÖ)” ve “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu (MTE-EF)” kullanılmıştır. Verilerin analizi için aritmetik ortalama, toplam puan, spearman sıra farkları korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ODİÖ *Duygusal Birliktelik* boyutu ile *Duygusal Tükenme* ve *Duyarsızlaşma* boyutları arasında negatif yönlü; *Kişisel Başarı* boyutu ile arasında pozitif yönlü, anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. ODİÖ *Empati* boyutu ile *Duygusal Tükenme* ve *Duyarsızlaşma* boyutları arasında negatif yönlü; *Kişisel Başarı* boyutu ile arasında pozitif yönlü, anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. ODİÖ *Duygusal Yorgunluk* boyutu ile *Duygusal Tükenme* ve *Duyarsızlaşma* boyutları arasında pozitif yönlü; *Kişisel Başarı* boyutu ile arasında negatif yönlü, anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca MTE-EF *Duygusal Tükenme* boyutunun iki anlamlı yordayıcısı tespit edilmiştir. Buna göre *Duygusal Birliktelik* boyutu *Duygusal Tükenme* boyutunu negatif yönde; *Duygusal Yorgunluk* boyutu ise *Duygusal Tükenme* boyutunu pozitif yönde yordamaktadır. İkinci olarak MTE-EF *Duyarsızlaşma* boyutunun tek anlamlı yordayıcısı tespit edilmiştir. Buna göre *Duygusal Yorgunluk* boyutu *Duyarsızlaşma* boyutunu pozitif yönde yordamaktadır. Son olarak MTE-EF *Kişisel Başarı* boyutunun iki anlamlı yordayıcısı tespit edilmiştir. Buna göre *Duygusal Birliktelik* boyutu *Kişisel Başarı* boyutunu pozitif yönde; *Duygusal Yorgunluk* boyutu ise *Kişisel Başarı* boyutunu negatif yönde yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Duygu, duygusal iklim, öğretmen tükenmişliği

* Makale başvuru tarihi: 06.03.2021. Makale kabul tarihi: 25.04.2021.

1 Dr. Öğr. Üyesi, Batman Üniversitesi, umit.dilekci@batman.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6205-1247

2 Dr. Öğr. Üyesi, Haliç Üniversitesi, aycabagmenkaya@halic.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7510-7708



Abstract

This paper investigated the relationship between school's emotional climate and teachers' perceived burnout. The research was carried out in relational scanning design. The sample consisted of 362 teachers in Batman/Turkey in the second semester of the 2020-2021 academic year. Participants were recruited using two sampling methods. First, criteria sampling was employed to determine the teachers with at least one year of professional experience. Second, random sampling was employed to select participants from the teachers who met the first criteria. Data were collected using the *School's Emotional Climate Scale (SECS)* and the *Maslach Burnout Inventory-Educators Survey (MBI-ES)*. The data were analyzed using the arithmetic mean, total score, spearman's rank-order correlation coefficient, and multiple linear regression. There was a negative correlation between the SECS *Emotional Association* and the MBI-ES *Emotional Exhaustion* and the MBI-ES *Depersonalization* subscales. There was a positive correlation between the SECS *Emotional Association* and the MBI-ES *Personal Achievement* subscales. There was a negative correlation between the SECS *Empathy* the MBI-ES *Emotional Exhaustion* and *Depersonalization* subscales. There was a positive correlation between the SECS *Empathy* and the MBI-ES *Personal Achievement* subscales. There was a positive correlation between the SECS *Emotional Fatigue* and the MBI-ES *Emotional Exhaustion* and *Depersonalization* subscales. There was a negative correlation between the SECS *Emotional Fatigue* and the MBI-ES *Personal Achievement* subscales. Moreover, two subscales significantly predicted the MBI-ES *Emotional Exhaustion* subscale. The SECS *Emotional Association* negatively predicted the MBI-ES *Emotional Exhaustion*, while the SECS *Emotional Fatigue* positively predicted the MBI-ES *Emotional Exhaustion*. Second, one subscale significantly predicted the MBI-ES *Depersonalization* subscale. The SECS *Emotional Fatigue* positively predicted the MBI-ES *Depersonalization*. Lastly, two subscales significantly predicted the MBI-ES *Personal Achievement* subscale. The SECS *Emotional Association* positively predicted the MBI-ES *Personal Achievement*, while the SECS *Emotional Fatigue* negatively predicted the MBI-ES *Personal Achievement*.

Keywords: Emotion, emotional climate, teacher burnout

Giriş

Olağanüstü karmaşık deneyimler içerdiğinden tanımlanması güç olan duygular (Frenzel ve Stephens, 2013; Ortony ve Turner, 1990) araştırmacıların ilgisini çeken bir konudur (Allred, 2014; Andersen, Evans ve Harvey, 2012; Carton ve Fruchart, 2014). Bununla birlikte duyguların örgütsel süreçlerde önemli bir öge olarak ele alınması görece yenidir. Alanyazın incelendiğinde bu konudaki çalışmaların ilk olarak duyguların örgütsel amaçlar doğrultusunda yönetilmesi etrafında şekillendiği görülmektedir (Scherer ve Tran, 2003). Sonrasında ise yazarlarca örgütlerdeki duygu kavramına odaklanılmış ve duygular araştırmalara daha sık konu olmaya başlamıştır. Çünkü süreç içerisinde yapılan araştırmalar, duyguların örgütsel yaşamla iç içe geçtiği gerçeğini ortaya koymuştur (Robbins ve Judge, 2012). Bu bağlamda duygulara ilişkin olarak ele alınan örgütsel kavramlardan birinin de duygusal iklim olduğu söylenebilir (Washington ve Zandvakili, 2019). Alanyazında eğitim örgütleri kapsamında duygusal iklimle ilgili yapılan araştırmaların büyük ölçüde sınıfın duygusal iklimi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Çoruk, 2016; Fraser, McLure ve Koul, 2020; Harvey, Evans, Hill, Henricksen ve Bimler, 2016; Hubel, Davies, Goodrum, Schmarder, Schnake ve Moreland, 2020; Meirovich, 2012). Bununla birlikte hem sınıfın hem de okulun duygusal iklimini farklı değişkenlerle ele alan araştırmalar da mevcuttur. Bunlardan bazıları; duygusal zekâ (Allred, 2014), öğretmen duygusu (Andersen ve diğerleri, 2012), öğrenme



deneyimleri (Bellocchi, Ritchie, Tobin, King, Sandhu ve Henderson, 2014), öğrenci davranışları (Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson ve Salovey, 2011), öğretmen bağlılığı (Collie, Shapka ve Perry, 2011), ahlaki imgelem (Demircioğlu Sarı, 2013), sınıf içi disiplin yaklaşımları (Fakiroğlu, 2019), öğretmenlerin iş stresi (Friedman-Krauss, Raver, Morris ve Jones, 2014), etkili sınıf yönetim stratejileri (Good, 2015), işten ayrılma niyeti ile liderlik tarzı (Gülertekin, 2013), öğretmen tükenmişliği (Jensen ve Solheim, 2020; Shorosh ve Berkovich, 2020), duygu yönetim becerileri ile duygusal emek (Öztürk, 2020), öğrenci başarısı ve öğrenci katılımı (Reyes, Brackett, Rivers, White ve Salovey, 2012), öğretmen ve öğrenci ilişkisi (Rucinski, 2015) ile duygusal iklim ölçeği geliştirme (Washington ve Zandvakili, 2019) şeklindedir.

Yukarıda sıralanan araştırmalar incelendiğinde okulun duygusal iklimi ile öğretmen tükenmişliğini ele alan sınırlı sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Oysa eğitim örgütünün duygusal iklimi, öğretmenler üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu gibi öğretmenlerin bireysel ve ortak olarak deneyimledikleri duygular da eğitim örgütünün duygusal iklimi üzerinde doğrudan etkili olduğu söylenebilir (Oplatka ve Arar, 2019). Bu ilişki açısından bakıldığında tükenmişlik kavramının hem bireysel hem de örgütsel bağlamda önem arz ettiği düşünülmektedir. Çobanoğlu'na (2005) göre tükenmişlik, örgütte yaşanan psikolojik şiddetin en önemli sonuçları arasında yer almaktadır. Nitekim Chang (2009) da öğretmenlerin genel olarak duygularını bastırma yoluyla yönettikleri ve bunun da kendilerinde tükenmişliğe sebep olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin okulda yaşadıkları olumsuz durumlardan biri olan tükenmişliğin öğretmenlerin görev yaptıkları okula da olumsuz biçimde yansiyebileceği söylenebilir (İnce ve Şahin, 2015; Kelchtermans, 2005). Zira Atmaca, Rızaoğlu, Türkoğlu ve Yaylı'ya (2020) göre olumlu okul kültürü ve demokratik yönetim, öğretmenlerin memnuniyetini artırabilir. Dolayısıyla da bu olumlu durum öğretmenlerin tükenmişlik algısı yaşamalarını azaltabilir, öğretmen tükenmişliğini ortadan kaldırmayı destekleyebilir. Hatta okul yöneticilerinin mizahı bile olumlu bir okul ortamı yaratabilir, öğrenme ve öğretme sürecine keyif katabilir, öğretmenlerin iş tatminini artırabilir (Hurren, 2006). Bütün bunlar göz önüne alındığında okullardaki duygusal iklimin öğretmen tükenmişliği bağlamında önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitim sistemi içerisinde görevlerini yerine getirirken hem bireysel hem de örgütsel bağlamda birtakım sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Bu sorunların başında ise okulda yaşanan olumsuz duygusal iklimin öğretmenlerde tükenmişlik duygusunu artırması olduğu söylenebilir (Bilir ve Demirhan, 2020). Bu nedenle araştırmacılar, öğretmenlerde tükenmişlik olgusunu farklı değişkenlerle birlikte ele alarak bu alana ilgi göstermişlerdir. Söz konusu değişkenlerden bazıları; duygu odaklı yaklaşım (Atmaca ve diğerleri, 2020), algılanan öz yeterlik (Brouwers ve Tomic, 2000; Cansoy, Parlar ve Kılınç, 2017), yaşam doyumu (Çelik ve Üstüner, 2018), toksik liderlik (Çetinkaya ve Ordu, 2017), yeterlik algısı (Skaalvik ve Skaalvik, 2010; Yüksel, 2020), algılanan etik iklim (Doğanay, 2019), lider-üye etkileşimi (Demir, 2019), motivasyonel dil (Demir, 2018), örgüt kültürü (Elmas, 2019), psikolojik sağlık (Erkutlu, 2012), lider desteği (Ford, Olsen, Khojasteh, Ware ve Urick, 2019), okul iklimi (Grayson ve Alvarez, 2008), örgütsel sosyalleşme (Güneş ve Uysal, 2019), mesleki doyum (Korkutan ve Tekin, 2017), duygusal zekâ (Mérida-López ve Extremera, 2017), işten ayrılma niyeti (Rajendran, Watt ve Richardson, 2020), sosyal destek (Sarros ve Sarros, 1992), öğrenci motivasyonu (Shen, McCaughy, Martin, Garn, Kulik ve Fahlman, 2015), denetim odağı (Tümekaya, 2000) ve kişilik özellikleri (Yüksel, 2020) şeklindedir. Bu bilgiler ışığında öğretmenlerde tükenmişlik duygusu yaşama olasılığının, okullardaki olumsuz duygusal iklimin - diğer bir deyişle öğretmenlerin okullarındaki olumsuz duygusal iklimi ortak algılamalarının - bir sonucu olarak değerlendirilmenin mümkün olduğu söylenebilir.



Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde ilk olarak sırasıyla duygusal iklim, eğitim örgütlerinde duygusal iklim, tükenmişlik ve öğretmen tükenmişliğiyle ilgili kuramsal bilgiler verilmiştir. Daha sonra bu bilgiler ışığında araştırmamanın önemi ve amacı ortaya konmaya çalışılmıştır.

Duygusal İklim

Duygusal iklim, topluluğu oluşturan bireylerin ortak his, davranış ve aynı zamanda aralarındaki duygusal iletişim yollarının tümünü ifade eder (De Rivera ve Paez, 2007). Duygusal iklimin ayrıca grup üyeleri arasında duygusal ilişki ve paylaşılan duygu algısını içeren kolektif bir fenomen olduğu söylenebilir (Ashkanasy ve Nicholson, 2003; Meirovich, 2012). Tam da bu nedenle duygusal iklim, ortak sosyal yapı ve süreçlerde yer alan işgörenlerin grupça paylaştıkları ve kolektif bir sinerjiyi temsil edilen duygu kümelerine atıfta bulunmaktadır (Bellocchi ve diğerleri, 2014). De Rivera'ya (1992) göre duygusal iklim, yerel bir duygusal atmosferden daha kalıcı olup yalnızca işgörenin duygu ve davranışıyla değil, grup içerisindeki işgörenlerin birbiriyle nasıl ilişki kurduklarıyla da ilgilidir. Duygusal iklimin kavramsallaştırılması, duygu sosyolojisi (Turner, 2007) ve etkileşim ritüel teorileriyle (Collins, 2004) açıklanmaktadır. Bu teorilere göre duygusal iklim; işgörenlerin jestlerinin ve sözel ifadelerinin ritmik koordinasyonu, karşılıklı dikkat odağı, grup kahkahası ve duygusal uyum yoluyla kolektif üretim ve duygusal enerjiyle dayanışma veya grup aidiyeti geliştirdikleri sosyal karşılaşmalar sırasında üretilmektedir (Bellocchi ve diğerleri, 2014).

Tobin, Rictchie, Oakley, Mergard ve Hudson (2013) duygusal iklimi, olumlu ve olumsuz duygusal iklim olmak üzere ikiye ayırmışlardır. Yazarlar (Tobin ve diğerleri, 2013) olumlu duygusal iklimin mutluluk, sevinç, grup aidiyeti ve sosyal bütünleşmeyle; olumsuz duygusal iklimin ise üzüntü, korku, öfke ve aşırılıklarla ilişkili olduğuna vurgu yapmaktadırlar. Benzer şekilde Meirovich (2012) de duygusal iklimi oluşturan duyguların çeşitli boyutlarla karakterize edilebileceğini ifade etmektedir. Örneğin; mutluluk, gurur ve sevgi duyguları pozitif duygular; öfke ve umutsuzluk duyguları ise olumsuz duygular olarak tanımlanmaktadır (Burić, Slišković ve Macuka, 2018). Bu nedenle duygusal iklimin örgütsel yaşamın temel anahtar öğelerinden biri olduğu söylenebilir (Tran, 1998). Olumlu duygusal iklimde sahip olan örgütlerde, işgörenler arasındaki etkileşim de beklendiği üzere olumlu ve kuvvetlidir. Böyle bir ortamda olumsuz duygular asgari seviyede olduğundan örgütün hedeflerine ulaşmasında ihtiyaç duyulan iş birliğinin de sağlanmış olacağı düşünülmektedir (Öztürk, 2020). Dolayısıyla örgütün duygusal ikliminin olumlu duygular üzerine kurulmasının işgörenler açısından da olumlu etkiler doğuracağı kaçınılmaz bir netice olduğu öngörülebilir.

Eğitim Örgütlerinde Duygusal İklim

Eğitim örgütlerinde öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler bireysel ihtiyaçlarını, değerlerini ve duygularını okula taşırlar (Hoy ve Miskel, 2010; Pekrun, 2009). Sıralanan bu kavramlar arasında yer alan duygu, insanın var olduğu her yerde ve her koşulda ortaya çıkabilmektedir (Robbins ve Judge, 2012). Dolayısıyla duyguların gündelik yaşamın yanı sıra çalışma yaşamında da işgörenler üzerinde olan etkilerinin açıkça görülebileceği söylenilebilmektedir (Dilekçi ve Sezgin-Nartgün, 2019). Başka bir ifadeyle duygular, işgörenlerin örgüt içerisinde sergiledikleri davranışlar üzerinde önemli derecede etkilidir (Akçay ve Çoruk, 2012). Zira insan üzerine kurulu olan ve bu yönde şekillenen eğitim örgütlerinde duyguların deneyimlenmesi günümüzde daha da önem kazanmaktadır (Chen, 2020). Dolayısıyla eğitim örgütlerinin duygusal ikliminin olumlu olması geniş perspektifte değerlendirildiğinde içerisinde bulunulan toplumun da duygusal ikliminin olumlu yönde etkilenmesi anlamını taşıyabileceği söylenebilir.



Duygusal iklim, işgörenlerin sosyal iletişimleri ve ilişkileri yoluyla oluşan ortak duygu durumlarını ifade etmekle birlikte çalışma ortamını etkileyen her türlü ekonomik, sosyal ve politik durumdan da önemli ölçüde etkilenebilmektedir (Ruiz, 2007). Tran (1998) örgütte var olan duygusal iklimi, işgörenlerin başarısı olarak da görmektedir. Bu yönüyle düşünüldüğünde eğitim örgütlerindeki duygusal iklim, öğretmenlerin çoğunun hissettiklerinin okul paydaşlarıncı algılanma biçimini ifade ettiği söylenilebilmektedir. Dolayısıyla öğretmenler için olumlu bir hava yaratılmasının öğretmenlerin duygularını etkilemesi ve öğretmenlerin okula olan bağlılıklarını arttırmada önemli bir rol oynaması beklenmektedir (Frenzel ve Stephens, 2013; Pekrun, 2009). İnsan, doğası gereği duygusal olarak bulunduğu ortamdan etkilenmekte ve yine içerisinde bulunduğu ortamı etkileyebilmektedir (Robbins ve Judge, 2012). Bu bakımdan özellikle de uğraşı alanı insan olan eğitim örgütlerinde, olumlu duyguları deneyimleyerek eğitim ve öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesi ve çalışma ortamının olumlu bir duygusal iklimle sahip olması önem arz etmektedir.

Tükenmişlik

Tükenmişlik, 1970'lerde Freudenberger'in kavramsallaştırmasıyla öne çıkmıştır (Freudenberger, 1974). Freudenberger "*ilk olarak gönüllü sağlık çalışanları arasında görülen yorgunluk, enerji kaybı, hayal kırıklığı, motivasyon eksikliği ve işi bırakmayla ilgili bir durumu tanımlamak*" amacıyla tükenmişlik kavramını incelemiştir (İnce ve Şahin, 2015). Alanyazında tükenmişlikle ilgili çeşitli tanımlar olmakla birlikte yaygın olarak kabul gören tanımlardan birinin Maslach (2003) tarafından yapıldığı söylenebilir. Maslach'a (2003) göre tükenmişlik, kronik bir gerginlik hali olup örgütteki stres yapıcı durumlar karşısında reaksiyon olarak uzun sürede meydana gelen psikolojik sendromdur. Bu tanımla birlikte tükenmişliğe ilişkin farklı tanımlamalar da alanyazında göze çarpmaktadır. Spectors (2006) tükenmişliği; belirli bir süre bir işte çalışmakta olan işgörenin başına gelmesi muhtemel üzüntüye sebep veren ve işgörende uzunca süre gerginlik hali yaratan durum olarak tanımlamaktadır. Başka bir ifadeyle tükenmişliğe, işgörenin süreklilik arz eden ortamda bulunması sonucu kendisinde bıkkınlık oluşması hali de denilebilir.

Tükenmişlik; "*duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme*" biçiminde adlandırılan (Maslach, 2003) üç bileşenden meydana gelmektedir (Jensen ve Solheim, 2020). *Duygusal tükenme*, bireyin kendisini tam anlamıyla işine verememe ve gergin hissetme hali olarak tanımlanırken; *duyarsızlaşma*, bireyin heyecanını kaybederek olaylara karşı daha az duyarlı olması şeklinde ifade edilmiştir. Öte yandan *kişisel başarının düşmesi* durumu da bireyin artık kendisini yetersiz ve başarısız görerek hem duygusal hem fiziksel olarak tükenmesi hali olduğu söylenebilir (Cansoy ve diğerleri, 2017). Polatcan, Cansoy ve Kılınç'a (2020) göre duygusal tükenme sonucunda bireylerin başkalarıyla ilişkilerini zayıflatması, kişiler arası ilişkilerinde yalnızlık ve başkalarına karşı alaycı/kaba davranışlarında artış olarak kayıtsızlık ve/veya duyarsızlaşma hissi gözlenmektedir. Kişisel başarıda düşme veya duyarsızlaşma hissi ise moral bozma, stresle baş edememe, yetersizlik ve başarısızlık gibi faktörlerle açıklanmaktadır.

Öğretmen Tükenmişliği

Eğitim sistemleri, sosyal sistemlerdir (Bursalıoğlu, 2010). Sosyal ilişkiler ağının yoğun biçimde sürdürüldüğü eğitim örgütlerinin içinde öğretmenin sabırlı, azimli, olası sorunlarla mücadele ederek stres düzeyini an aza indirmesi öğretmenin birtakım becerilerini (*iletişim, sosyal, öz düzenleme gibi*) geliştirmesine bağlıdır (Hoy ve Miskel, 2010). Bahsi geçen beceriler ise sadece öğretmenlerdeki bilişsel becerilerle değil duygusal özelliklerle de biçimlenmektedir (Göçer Şahin, İlhan Beyaztaş ve Bostancı, 2020). Özellikle insanlarla sıklıkla birarada olmanın daha ön planda



olduğu mesleklerden biri olan öğretmenlik mesleğinde, tükenmişlik duygusunun yoğun olarak yaşanması muhtemeldir (Atmaca ve diğerleri, 2020; Elmas, 2019; Yılmaz, 2020). Zira insanlarla uzun süre yoğun ilişkide bulunmak bireyde bazı duygusal baskılara yol açabilir (Rajendran ve diğerleri, 2020). Ayrıca tükenmişliğin nedenleri arasında gösterilen stres durumuna öğretmenleri iten birtakım sebeplerin olduğu söylenebilir. Bunlardan bazıları; davranış sorunları yaşayan öğrenciler, velilerle yaşanan sıkıntılar, sınıflardaki öğrenci sayılarının fazlalığı, iş yükünün aşırılığı, toplumsal beklentiler, fiziksel koşulların yetersizliği, örgütsel karar alınırken söz sahibi olunamamasıdır (Elmas, 2019). Bununla beraber öğretmenlerin toplumsal açıdan alışlagelmiş profiline dayanarak toplumun öğretmenlerden beklentileri de zaman zaman çeşitlenebilmektedir. Bazen amacı zorlayan isteklerin olduğu görülmekte, öğretmenlerden öğrencilerinin şahsi birtakım sorunlarıyla uğraşması da beklenmektedir. Bu türden isteklerin olmasının öğretmenler üzerinde strese ve baskıya neden olduğu düşünülmektedir (Şencan, 2019).

Alanyazın incelendiğinde “*öğretmen tükenmişliği*” ile ilgili yapılmış birçok araştırmanın olduğu söylenebilmektedir (Atmaca ve diğerleri, 2020; Cansoy ve diğerleri, 2017; Çetinkaya ve Ordu, 2017; Erkutlu, 2012; Grayson ve Alvarez, 2008; Kim ve Lee, 2017; Koralay, 2014; Korkutan ve Tekin, 2017; Mahmoodi- Shahrehabaki, 2018; Mérida-López ve Extremera, 2017; Polatcan ve diğerleri, 2020; Rajendran ve diğerleri, 2020; Sarros ve Sarros, 1992; Shen ve diğerleri, 2015; Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Yukarıda sıralanan bu araştırmaların sonuçları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin tükenmişlik yaşamaları başlangıçta kişisel bir durum gibi görünse de gerçekte okulun duygusal iklimini de doğrudan etkileyen bir olgu olduğunu bizlere düşündürmektedir. Dolayısıyla tükenmişliğin öğretmenler üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, öğretmen tükenmişliğinin okul yaşamı için de potansiyel bir sorun olması beklenmektedir (Çelik ve Üstüner, 2018). Bu anlamda öğretmenlerin kendilerini tükenmiş olarak hissetmeleri, eğitim örgütünün sahip olduğu insan kaynaklarını verimsiz olarak kullandığı anlamını da taşıyabileceği söylenebilir.

Okulun Duygusal İklimi ve Öğretmen Tükenmişliği

Son yıllarda araştırmalarda sıkça yer almaya başlayan okullarda duygu yönetimi, sadece bireysel duygu yönetimini değil, aynı zamanda okulun duygusal iklimini yönetmekle ilgili süreçleri de içermektedir (Collie ve diğerleri, 2011). Duygusal iklim yönetiminde temel amaç, okuldaki olumsuz duyguları en aza indirerek okulda olumlu duyguları egemen kılmak ve bu sayede de okulda olumlu duygusal ağlar oluşturarak öğretmen iş doyumunu ve örgütsel etkililiği artırmaktır (Akçay ve Çoruk, 2012). Bu bağlamda olumlu duygusal iklime sahip olan okullarda öğretmenler arasındaki ilişkilerin de olumlu ve yüksek düzeyde olduğu söylenebilir (Ruiz, 2007). Eğitim örgütleri için arzu edilen bu olumlu durumun da tükenmişlik gibi olumsuz duyguların okulda yer almasını büyük ölçüde engelleyebileceği söylenebilir (Çoruk, 2016; Shen ve diğerleri, 2015). Ancak alanyazın incelendiğinde kimi zaman okul yöneticilerinin öğretmenlerin yaşadıkları duygularla ve dolaylı olarak da okulun duygusal iklimiyle ilgilenmediği yönünde araştırma sonuçları bulunmaktadır (Argon, 2015). Bu durum öğretmen tükenmişliği gibi olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Akay ve Tezel, 2018). Duygusal iklimin iyi yönetildiği bir okulda öğretmenler arasında güçlü bir iletişim ve etkileşim başlayarak bu olumlu durumun öğretmenler arasında güvene dayanan bir kültürün oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sayede de söz konusu okulun değişen dünyaya başarılı bir şekilde uyum sağlaması beklenmektedir (Jensen ve Solheim, 2020). Tam aksi bir durumda ise; öğretmenler arasında desteğin olmadığı, korku ve hasımlığın hâkim olduğu, okul politikalarında ve hedeflerinde şeffaflık olmadığı eğitim örgütlerinde öğretmenlerin tükenmişlik yaşama ihtimallerinin daha yüksek olacağı düşünülmektedir (İnce ve Şahin, 2015). Benzer şekilde Maslach (2003) da işgörenlerin örgütlerde yaşamış oldukları



duygusal strese değinmiş ve işgörenlerin olumsuz duygular olan öfke, korku ve umutsuzluk gibi duygularla çevrelendiğini ifade etmiştir. Maslach (2003) profesyonellerin bu olumsuz koşullar altında çalıştıkları için sürekli duygusal stres altında olmalarının tükenmişliğine yol açtığını ileri sürmüştür. Çoruk (2016), araştırmalarda duygusal iklimle tükenmişlik kavramlarının birlikte ele alınabileceğini önererek iki kavram arasındaki etki durumuna bakılmasının örgüt için önemine vurgu yapmıştır. Çünkü olumlu duygusal iklimin, öğretmenlerin tükenmişlik algılarının azalmasına katkı sunması beklenmektedir (Hall-Kenyon, Bullough, MacKay ve Marshall, 2014; Hubel ve diğerleri, 2020). Diğer yandan bazı araştırmacılar da örgütteki duygusal iklimin tükenmişliği etkilediğini belirtmişlerdir (Carton ve Fruchart, 2014; Fernet, Gagné ve Austin, 2010; Shorosh ve Berkovich, 2020). Jensen ve Solheim (2020), öğretmen tükenmişliğiyle sınıfın duygusal iklimi arasında olan ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, ilgili değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Shorosh ve Berkovich (2020), okullardaki duygusal iklim, öğretmenlerin tükenmişliği ve başa çıkma tarzıyla ilgili araştırmalarında söz konusu bu ilişkiye vurgu yapmışlardır. Alanyazındaki araştırmaların sonuçları irdelendiğinde (Carton ve Fruchart, 2014; Fernet ve diğerleri, 2010; Hall-Kenyon ve diğerleri, 2014; Hubel ve diğerleri, 2020; Jensen ve Solheim, 2020; Shorosh ve Berkovich, 2020) bu iki kavramın birbiri üzerinde etkisi olduğu söylenebilmektedir.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Duygular, insanları yönlendirir ve onların davranışlarını biçimlendirir (Frenzel ve Stephens, 2013). Dolayısıyla insan yaşamının odağında duyguların önemli bir yer aldığı söylenebilir (Robbins ve Judge, 2012). Bireysel anlamda önemi vurgulanan duygular, örgütsel perspektiften bakıldığında da oldukça önemlidir (Chen, 2020). Bu bağlamda okulların duygusal iklimi üzerinde durulması gerektiği söylenebilir (Bellocchi ve diğerleri, 2014). Okullarda oluşacak duygusal iklimin, okul paydaşları üzerinde çeşitli etkiler barındırdığı bilinmektedir (Pekrun, 2009). Bu açıdan, okulda olumlu bir duygusal iklimin oluşması öğretmenlerin duyguları üzerinde de olumlu etkileri olduğu anlamı taşımaktadır. Çünkü okulun duygusal iklimini, öğretmenlerin okul içerisinde deneyimledikleri duyguların oluşturduğu söylenebilir. Okullardan beklenen, paydaşların duygularını etkili bir şekilde yönetebilmeleri ve okulda olumlu bir duygusal iklimin oluşmasına katkıda bulunmalarındır. Oluşacak olumlu duygusal iklimin okulun çalışma ortamını monotonluktan çıkarması, olumlu duyguların yüksek düzeyde hissedilmesini sağlaması ve hedeflere ulaşmada güdülenmiş bir paydaş topluluğu oluşturması beklenmektedir. Alanyazında ulaşılabilen kaynaklar incelendiğinde okulların duygusal iklimi ile öğretmen tükenmişliği arasındaki ilişkileri inceleyen az sayıda çalışma olduğu göze çarpmaktadır (Grayson ve Alvarez, 2008; Shorosh ve Berkovich, 2020). Okulun duygusal ikliminin öğretmenlerin tükenmişliğine etki edip etmediğinin belirlenmesiyle ilgili çalışmalara nispeten az yer verilmesi alanda bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Bu araştırmanın alandaki eksikliğin giderilmesine katkı sağlaması ve gelecekte yapılacak çalışmalara da destek olması yönünden önemli olduğu söylenebilir. Bununla birlikte okullardaki eğitim ve öğretim faaliyetleri doğası gereği öğrenci, öğretmen, yönetici ve velilerin karşılıklı etkileşimine sahne olmaktadır. Bu etkileşim neticesinde eğitim örgütlerinde öğrenci, öğretmen, yönetici ve veliler birçok olumlu ve olumsuz duyguyu deneyimlemektedirler. Deneyimlenen bu duyguların etkili bir şekilde yönetilememesi ve okulun amaçlarına ulaşılmasında etkili olacak olumlu duyguların deneyimlenememesinin olumsuz duygusal iklimin oluşmasına neden olabileceği düşünülmektedir. Bu etkinin belirlenmesiyle eğitim örgütlerinde olumlu bir duygusal iklimin oluşturularak öğretmenlerin tükenmişlik yaşamaması veya tükenmişlik düzeylerinin asgari düzeye indirgenilmesi beklenmektedir. Bir başka ifadeyle okulun duy-



gusal ikliminin öğretmenlerin tükenmişliğine ne derece etki edip etmediğinin belirlenmesinin eğitim örgütlerinin daha nitelikli çıktılar sunması için fırsatlar sunabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın genel amacı, okullardaki duygusal iklimin öğretmenlerin tükenmişliğine olan etkisini belirlemektir. Söz konusu amaç ışığında mevcut araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Okulun duygusal iklimine ve tükenmişliğe ilişkin öğretmen görüşleri ne düzeydedir?
2. Okulun duygusal iklimi ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
3. Okulun duygusal iklimi öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini anlamlı bir düzeyde yordamakta mıdır?

Yöntem

Duygular, Araştırmanın yöntem bölümünde araştırma desenine, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve elde edilen verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Okulların duygusal iklimi ve öğretmenlerin tükenmişlik algıları arasındaki ilişkiye odaklanan bu araştırma, ilişkisel tarama deseninde tasarlanmıştır (Johnson ve Christensen, 2014). Araştırmada ilişkisel tarama deseninin seçilmesinde bu desenin değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyerek iki değişkenin herhangi birinde gözlenen değişimin bir bölümünün diğer değişkenden kaynaklanabileceğini ortaya koymasının neden olduğu söylenebilir (Can, 2017).

Evren ve Örneklem

2020-2021 eğitim ve öğretim yılı ikinci döneminde Batman il merkezinde görev yapan 5.362 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Örneklem saptanmasında iki tür örneklem yönteminden yararlanılmıştır. Bu bağlamda ilk olarak, araştırmaya katılacak öğretmenlerin okulun duygusal iklimini sağlıklı olarak değerlendirebilmeleri amacıyla görev yaptıkları okullarında en az bir yıl görev yapıyor olmaları ölçüt alınmıştır. Daha sonrasında ise birinci ölçütü karşılayan öğretmenlere tesadüfi örnekleme yönteminden yararlanılarak ulaşılmış (Patton, 2018) ve 362 öğretmenden geri dönüş sağlamıştır. Alanyazındaki ölçütler incelendiğinde örneklemin (n=362) araştırma evrenini (n=5.362) temsil eder düzeyde olduğu söylenebilir (Gürbüz ve Şahin, 2015). Örneklemdeki öğretmenlerin 235'i (%64,9) kadın, 127'si (%35,1) erkektir. 44'ü (%12,2) 21-30 yaş, 161'i (%44,5) 31-40 yaş, 108'i (%29,8) 41-50 yaş, 49'u (%13,5) 51 ve üstü yaşta. 285'i (%78,7) evli, 77'si (%21,3) bekârdır. 294'ü (%81,2) lisans, 68'i (%18,8) lisansüstü eğitim mezunudur. 270'i (%74,6) devlet okullarında, 92'si (%25,4) özel okullarda görev yapmaktadır. 25'i (%6,9) okul öncesinde, 144'ü (%39,8) ilköğretim, 105'i (%29,0) ortaokulda, 88'i (24,3) lise düzeyindeki okullarda görev yapmaktadır. 43'ü (%11,9) 0-5 yıl, 59'u (%16,3) 6-10 yıl, 76'sı (%21) 11-15 yıl, 68'i (%18,8) 16-20 yıl, 116'sı (%32) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. 84'ü (%23,2) 1-20, 113'ü (%31,2) 21-40, 118'i (%32,6) 41-60, 31'i (%8,6) 61-80, 7'si (%1,9) 81-100, 9'u (2,5) 101 ve üzeri öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapmaktadırlar.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Okulların Duygusal İklim Ölçeği" (Öztürk ve Özan, 2019) ve "Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu" (İnce ve Şahin, 2015) kullanılmıştır. Aşağıda ölçme araçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.



Okulların Duygusal İklim Ölçeği

Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarındaki duygusal iklime ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Öztürk ve Özhan (2019) tarafından geliştirilen “Okulların Duygusal İklim Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek; *Duygusal Birliktelik* (10 madde), *Empati* (4 madde) ve *Duygusal Yorgunluk* (5 madde) olmak üzere toplam 3 boyuttan ve 19 maddeden oluşmaktadır. “Bu okulda çalışanlar, aynı ortamı paylaşmaktan dolayı memnundurlar (duygusal birliktelik boyutu)”, “Bu okulda çalışanlar, çalışma arkadaşlarının duygularını anlarlar (empati boyutu)” ve “Bu okulda çalışanlarda endişe sürekli-dir (duygusal yorgunluk boyutu)” maddeleri ölçme aracında bulunan maddelere örnek olarak verilebilir. 5’li Likert tipinde oluşturulan ölçme aracının değerlendirme aralıkları “(1)Hiç Katılmıyorum” ile “(5)Tamamen Katılıyorum” biçimindedir. Ölçme aracının puanlama anahtarı incelendiğinde ise “1.00-1.80 Hiç Katılmıyorum, 1.81-2.60 Katılmıyorum, 2.61-3.40 Kısmen Katılıyorum, 3.41-4.20 Katılıyorum, 4.21-5.00 Tamamen Katılıyorum” olarak belirlenmiştir. Ölçme aracının yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA) ortaya konmaya çalışılmıştır. Yapılan AFA’da ölçme aracına ait faktör yük değerlerinin .807-.556 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçme aracının üç boyutunun toplam varyansın yaklaşık %59’unu açıkladığı tespit edilmiştir. DFA bulgularına göre ölçme aracının uyum iyiliği değerleri rapor edilmiştir: $\chi^2=284.906$, $sd=146$, $RMSEA=.052$, $NFI=.92$, $NNFI=.95$, $CFI=.96$, $GFI=.91$, $AGFI=.89$, $SRMR=.043$. Ölçme aracının güvenilirliği bağlamında ise boyutların Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları (α) hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda Duygusal Birliktelik boyutunda $\alpha=.89$; Empati boyutunda $\alpha=.88$; Duygusal Yorgunluk boyutunda $\alpha=.78$ olduğu gözlenmiştir.

Ölçme aracının geçerlik (AFA ve DFA) ve güvenilirlik analizleri (Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı) bu araştırma kapsamında da yapılmıştır. İlk olarak yapılan AFA ile ölçme aracının faktör yük değerlerinin .830-.522 arasında değiştiği görülmüştür. Daha sonra ölçme aracının yapı geçerliği DFA’yla test edilmiş ve uyum iyiliği değerleri rapor edilmiştir: $\chi^2=524.45$, $p<.05$, $sd=149$, $\chi^2/df=3.51$, $RMSEA=.080$, $SRMR=.045$, $CFI=.98$, $GFI=.87$, $AGFI=.83$, $NFI=.97$, $NNFI=.98$. Son olarak ölçme aracının güvenilirliği bağlamında boyutların Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları (α) hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda Duygusal Birliktelik boyutunda $\alpha=.92$; Empati boyutunda $\alpha=.89$ ve Duygusal Yorgunluk boyutunda $\alpha=.85$ olduğu gözlenmiştir. Elde edilen analiz sonuçları *Okulların Duygusal İklim Ölçeği*’nin (Öztürk ve Özhan, 2019) mevcut araştırma kapsamında da alanyazında istenilen geçerlik (Büyüköztürk, Akgün, Kahveci ve Demirel, 2004; Karagöz, 2016; Worthington ve Whittaker, 2006) ve güvenilirlik ölçütlerini karşıladığına işaret etmektedir (Singh, 2007).

Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu

Öğretmenlerin tükenmişliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla İnce ve Şahin (2015) tarafından Türk kültürüne uyarlanan “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu (Maslach, Jackson ve Leiter, 2010)” kullanılmıştır. Bu ölçme aracı; *Duygusal Tükenme* (9 madde), *Duyarsızlaşma* (5 madde) ve *Kişisel Başarı* (8 madde) olmak üzere toplam 3 boyuttan ve 22 maddeden oluşmaktadır. “Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum (duygusal tükenme boyutu)”, “Bazı öğrencilere sanki nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum (duyarsızlaşma)” ve “Öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım (kişisel başarı)” maddeleri ölçme aracında bulunan maddelere örnek olarak verilebilir. 7’li Likert tipinde oluşturulan ölçme aracının değerlendirme aralıkları “(1)Hiç bir zaman” ile “(7)Her gün” olarak belirlenmiştir. Ölçme aracının puanlama anahtarı incelendiğinde “Duygusal Tükenme boyutunda 0-16 düşük düzey, 17-26 orta düzey, 27 ve üzeri yüksek düzey; Duyarsızlaşma boyutunda 0-8 düşük düzey, 9-13 orta düzey, 14 ve

üzeri yüksek düzey; Kişisel Başarı boyutunda 37 ve üzeri düşük düzey, 31-36 orta düzey, 0-30 yüksek düzey” olarak belirlenmiştir. Ölçme aracının yapı geçerliği DFA’yla belirlenmiştir. DFA bulgularına göre ölçme aracının uyum iyiliği değerleri rapor edilmiştir: $\chi^2/sd=4.3$, $RMSEA=.007$, $NFI=.93$, $CFI=.94$, $GFI=.87$, $AGFI=.84$. Ölçme aracının güvenilirliği bağlamında ise boyutların Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları (α) hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda Duygusal Tükenme boyutunda $\alpha=.88$; Duyarsızlaşma $\alpha=.78$; Kişisel Başarı boyutunda $\alpha=.74$ olduğu gözlenmiştir.

Ölçme aracının geçerlik (AFA ve DFA) ve güvenilirlik analizleri (Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı) bu araştırma kapsamında da yapılmıştır. İlk olarak yapılan AFA’yla ölçme aracının faktör yük değerlerinin .819-.590 arasında değiştiği görülmüştür. Daha sonra ölçme aracının yapı geçerliği DFA’yla test edilmiş ve uyum iyiliği değerleri rapor edilmiştir: $\chi^2=780.17$, $p<.05$, $sd=205$, $\chi^2/df=3.80$, $RMSEA=.079$, $SRMR=.072$, $CFI=.95$, $GFI=.84$, $AGFI=.80$, $NFI=.93$, $NNFI=.94$. Son olarak ölçme aracının güvenilirliği bağlamında boyutların Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları (α) hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda Duygusal Tükenme boyutunda $\alpha=.90$; Duyarsızlaşma boyutunda $\alpha=.79$ ve Kişisel Başarı boyutunda $\alpha=.80$ olduğu gözlenmiştir. Elde edilen analiz sonuçları *Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu*’nun (İnce ve Şahin, 2015) mevcut araştırma kapsamında da alanyazında istenilen geçerlik (Büyüköztürk ve diğerleri, 2004; Karagöz, 2016; Worthington ve Whittaker, 2006) ve güvenilirlik ölçütlerini karşıladığına işaret etmektedir (Singh, 2007).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Batman Üniversitesinden etik kurul izni (23.10.2020) ve Batman İl Milli Müdürlüğünden araştırma izni (28.10.2020) alınarak veri toplama işlemine başlanılmıştır. *Okulların Duygusal İklim Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu* 21.03.2021-29.03.2021 tarihleri arasında araştırma kapsamında yer alan öğretmenlere çevrimiçi iletişim araçları kullanılarak gönderilmiştir.

Verilerin analizinde SPSS 25 programından yararlanılmıştır. Veri analizine başlamadan önce veri setinde kayıp veri olup olmadığı incelenmiş ve inceleme neticesinde veri setinde kayıp veriye rastlanmamıştır. Daha sonra verilerin dağılımının normalliğinin kontrolü amacıyla elde edilen verilere Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Bu kapsamda verilerin çarpıklık-basıklık değerleri incelenmiş olup inceleme neticesinde elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği saptanmıştır (Field, 2009). Veriler normal dağılım göstermediğinden dolayı araştırmada non-parametrik analiz yöntemlerinden yararlanılması kararlaştırılmıştır (Kilmen, 2015). Katılımcıların kişisel bilgileri için frekans (f) ve yüzde değerleri (%) bulunmuştur. Öğretmenlerin okullarındaki duygusal iklime ilişkin görüşlerinin saptanmasında ölçme aracından alınan puanların aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (SS) değerleri incelenmiştir. Öğretmenlerin tükenmişlik algılarına ilişkin görüşlerinin saptanmasında ise ölçme aracından alınan puanların toplam değeri (Σ) incelenmiştir. Ölçme araçlarının boyutları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda iki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi açıklayan spearman sıra farkları korelasyon katsayısı analizi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2017; Karagöz, 2017). Son olarak ise okulun duygusal ikliminin öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini yordamasını incelemek için çoklu doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır (Can, 2017).

Bulgular

Bu bölümde betimsel analizlere, okulların duygusal iklimi ile öğretmenlerin tükenmişlik algıları arasındaki ilişkiye ve okullardaki duygusal iklimin öğretmenlerin tükenmişlik algısına olan etkisine ilişkin bulgular sunulmuştur.



Öğretmenlerin okulun duygusal iklimine ve tükenmişlik algılarına ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin okulun duygusal iklimine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Boyutlar	n	\bar{X}	SS
Duygusal Birliktelik	362	3,62	.65
Empati	362	3,43	.74
Duygusal Yorgunluk	362	2,48	.80

Tablo 1: Öğretmenlerin okulun duygusal iklimine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin okulun duygusal iklimine ilişkin görüşlerinin *Duygusal Birliktelik* boyutunda ($\bar{X}=3,62$) “katılıyorum”, *Empati* boyutunda ($\bar{X}=3,43$) “katılıyorum” ve *Duygusal Yorgunluk* boyutunda ($\bar{X}=2,48$) “katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin tükenmişlik algılarına ilişkin görüşlerinin toplam puan değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Boyutlar	n	Σ	Tükenmişlik Düzeyi
Duygusal Tükenme	362	25,43	Orta
Duyarsızlaşma	362	8,20	Düşük
Kişisel Başarı	362	42,29	Düşük

Tablo 2: Öğretmenlerin tükenmişlik algılarına ilişkin görüşlerinin toplam puan değerleri

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin tükenmişlik algılarına ilişkin görüşlerinin *Duygusal Tükenme* boyutunda ($\Sigma=25,43$) “orta düzeyde tükenmişlik”, *Duyarsızlaşma* boyutunda ($\Sigma=8,20$) “düşük düzeyde tükenmişlik” ve *Kişisel Başarı* boyutunda ($\Sigma=42,29$) “düşük düzeyde tükenmişlik” olduğu görülmektedir.

Öğretmen görüşlerine göre okulun duygusal iklimi ile öğretmenlerin tükenmişlik algıları arasındaki ilişkiler

Öğretmen görüşlerine göre okulun duygusal iklimi ile öğretmenlerin tükenmişlik algıları arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon matrisi Tablo 3’te sunulmuştur.

Boyutlar		Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarı
Duygusal Birliktelik	<i>r</i>	-.469**	-.319**	.365**
	<i>p</i>	.000	.000	.000
Empati	<i>r</i>	-.337**	-.233**	.279**
	<i>p</i>	.000	.000	.000
Duygusal Yorgunluk	<i>r</i>	.505**	.309**	-.323**
	<i>p</i>	.000	.000	.000

** $p < 0.01$

Tablo 3: Okulun duygusal iklimi ile öğretmen tükenmişliği arasındaki korelasyon matrisi

Tablo 3 incelendiğinde ilk olarak; *Duygusal Birliktelik* boyutuyla *Duygusal Tükenme* boyutu ($r=-.469$; $p<.000$) ve *Duyarsızlaşma* boyutu ($r=-.319$; $p<.000$) arasında orta düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmişken *Duygusal Birliktelik* boyutuyla *Kişisel Başarı* boyutu



($r=.365$; $p<.000$) arasında ise orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. İkinci olarak; *Empati* boyutuyla *Duygusal Tükenme* boyutu ($r=-.337$; $p<.000$) arasında orta düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmişken *Empati* boyutuyla *Duyarsızlaşma* boyutu ($r=-.233$; $p<.000$) arasında ise düşük düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. *Empati* boyutuyla *Kişisel Başarı* boyutu ($r=.279$; $p<.000$) arasında ise düşük düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Son olarak; *Duygusal Yorgunluk* boyutuyla *Duygusal Tükenme* ($r=.505$; $p<.000$) ve *Duyarsızlaşma* boyutları ($r=.309$; $p<.000$) arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmişken *Duygusal Yorgunluk* boyutuyla *Kişisel Başarı* boyutu ($r=-.323$; $p<.000$) arasında ise orta düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2017).

Öğretmen görüşlerine göre okulun duygusal ikliminin öğretmenlerin tükenmişlik algısını yordaması

Okulun duygusal ikliminin öğretmenlerin tükenmişlik algısını yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Değişkenler (Okulun Duygusal İklimi)	Duygusal Tükenme ^a			Duyarsızlaşma ^b			Kişisel Başarı ^c			
	β	t	p	β	t	p	β	t	p	
Sabit		3.606	.000		1.649	.100		9.079	.000	
Duygusal Birliktelik	-.461	-2.911	.004	-.050	-.711	.477	.228	2.248	.025	
Empati	.340	1.145	.253	.042	.319	.750	.044	.230	.818	
Duygusal Yorgunluk	1.152	5.342	.000	.381	3.974	.000	-.310	-2.250	.025	
		^a $R^2=.268$ $F=43.755, p<.05$			^b $R^2=.109$ $F=14.629, p<.05$			^c $R^2=.141$ $F=19.563, p<.05$		

Tablo 4: Okulun duygusal ikliminin öğretmenlerin tükenmişlik algısını yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Tablo 4 incelendiğinde çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre *ilk olarak* öğretmenlerin tükenmişlik algısı ölçeğinin Duygusal Tükenme boyutunun iki anlamlı yordayıcısının olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okulun duygusal iklimi ölçeğinin boyutları olan Duygusal Birliktelik boyutu Duygusal Tükenme boyutunu ($\beta=-.461, p<.05$) negatif yönde; Duygusal Yorgunluk boyutu ise Duygusal Tükenme boyutunu ($\beta=1.152, p<.05$) pozitif yönde yordamaktadır. *İkinci olarak* öğretmenlerin tükenmişlik algısı ölçeğinin Duyarsızlaşma boyutunun tek anlamlı yordayıcısının olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okulun duygusal iklimi ölçeğinin boyutu olan Duygusal Yorgunluk boyutu Duyarsızlaşma boyutunu ($\beta=.381, p<.05$) pozitif yönde yordamaktadır. *Son olarak* öğretmenlerin tükenmişlik algısı ölçeğinin Kişisel Başarı boyutunun iki anlamlı yordayıcısının olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okulun duygusal iklimi ölçeğinin boyutları olan Duygusal Birliktelik boyutu Kişisel Başarı boyutunu ($\beta=.228, p<.05$) pozitif yönde; Duygusal Yorgunluk boyutu ise Kişisel Başarı boyutunu ($\beta=-.310, p<.05$) negatif yönde yordamaktadır (Can, 2017). Ayrıca okulun duygusal iklimi ölçeğinin boyutları, öğretmenlerin Duygusal Tükenme düzeylerinin %26,8'ini [$R^2=.268; F=43.755; p<.05$]; Duyarsızlaşma düzeylerinin %10,9'unu [$R^2=.109; F=14.629; p<.05$] ve Kişisel Başarı düzeylerinin %14,1'ini [$R^2=.141; F=19.563; p<.05$] açıklamaktadır (Büyüköztürk, 2017).



Tartışma ve Sonuc

Mevcut araştırma, okulun duygusal iklimi ile öğretmenlerin tükenmişlik algıları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın ilk alt problemi olan öğretmenlerin okulun duygusal iklimine ve tükenmişliğe ilişkin görüşleri betimsel bulgular çerçevesinde değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin okulun duygusal iklimine ilişkin görüşleri *Duygusal Birliktelik* ve *Empati* boyutlarında “katılıyorum” düzeyinde, *Duygusal Yorgunluk* boyutunda ise “katılmıyorum” düzeyindedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun duygusal birlikteliğe ve empatiye yönelik yüksek görüş belirtmelerinin okuldaki duygusal iklim açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir. Çünkü duygusal birliktelik ve empatinin yüksek düzeyde olduğu eğitim örgütlerinde öğretmenlerin birbirleriyle saygı ve sevgi çerçevesinde daha yapıcı ve kalıcı ilişkiler kurabilecekleri, duygularını kontrol etmede daha istekli olabilecekleri, kendilerini meslektaşlarının yerine koyarak meslektaşlarının duygularını anlamaya ve olumlu duygusal bağlar kurmaya yatkın olabilecekleri söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin okul ortamında meslektaşlarıyla empati kurabilme becerilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir (Öztürk, 2020; Toytok, 2013). Titrek (2007) de öğretmenlerin birbirleriyle empati kurabilmelerinin diğer bir deyişle karşılıklı olduklarının duygularının farkında olmalarının okulun duygusal iklimini yönetmede etkili olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte Öztürk (2020) araştırmasında *Duygusal Birliktelik* boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında herhangi bir farka rastlanmadığını belirtmiştir. Durukan’a (2003) göre de işgörenlerin birbiri ile ilişkisi, iletişimi, etkileşimi iyi bir şekilde düzenlenmediğinde örgütteki verimin azalması, geçimsizliklerin başlanması, disiplinsizliğin gözlenmesi ve doğal olarak da örgütün yapısının bu durumdan olumsuz olarak etkilenmesi olasıdır. Durukan (2003) araştırmasında, örgütteki duygusal ilişkiler konusunda örgüt yöneticisini işaret ederek işgörenlerin birbirleriyle olan ilişkilerini etkin olarak düzenleyen yöneticinin örgütün gelişiminde büyük katkı sahibi olabileceğini vurgulamıştır. Demir (2019) de, öğretmenlerle etkileşimi başarılı olan okul yöneticilerinin, okulun havasının olumlu olmasını sağlayabileceğini belirtmiştir. Tortop’a (1999) göre ise işgörenlerin birbiri ile iyi geçinmeleri, birbirlerinin fikirlerine ve değerlerine önem vermeleri onların hem bireysel hem de örgütsel bağlamda faydalarına olacaktır. Araştırmada elde edilen bulgularından farklı olarak Ilies, Huth, Ryan ve Dimotakis’in (2015) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin yüksek düzeyde duygusal yorgunluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Yazarlar (Ilies ve diğerleri, 2015) eğitim örgütünde yaşanan sıkıntıların ve aşırı iş yükünün öğretmenlerde yüksek düzeyde duygusal yorgunluğa sebep olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle bu araştırmada öğretmenlerin *Duygusal Yorgunluk* düzeylerinin düşük olması okulun duygusal iklimi açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. Birinci alt problemin diğer bir değişkeni öğretmenlerin tükenmişlik algılarıdır. Öğretmenlerin tükenmişlik algılarına ilişkin görüşleri incelendiğinde *Duyarsızlaşma* ve *Kişisel Başarı* boyutlarında “düşük düzeyde tükenmişlik”; *Duygusal Tükenme* boyutunda ise “orta düzeyde tükenmişlik” yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde Soba, Babayiğit ve Demir’in (2017) araştırmalarında öğretmenlerin *Duygusal Tükenme* ve *Duyarsızlaşma* eğilimlerinde düşük, *Kişisel Başarı* eğilimlerinde ise ortalamanın üzerinde puanlar aldıklarını tespit ettikleri görülmektedir. Rodrigues, Chaves ve Carlotto (2010) da araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin çalışma arkadaşlarından önemli ölçüde destek gördükleri ve örgüt içerisinde meydana gelen olaylar karşısında duyarsız olmadıkları ancak bunlara rağmen zaman zaman çeşitli nedenlerle duygusal olarak tükendiklerini hissettiklerini ifade etmek mümkündür. Lee ve Ashforth (1993) işgörenlerin örgütsel karar alma süreçlerine etkin katılım sağlamalarıyla yüksek düzeyde *Kişisel Başarı* ve düşük düzeyde *Duygusal Tükenme* arasında anlamlı ilişkiler



bulduğunu belirtmişlerdir. Ozan'ın (2009) yaptığı araştırmada *Duygusal Tükenme ve Kişisel Başarı* boyutlarındaki tükenmişlik düzeyleri, öğretmenlik yapmayı samimiyetle isteyenlerin öğretmenlik mesleğini isteyerek seçmeyen öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bilindiği üzere tükenmişlik hisseden öğretmen, olumsuz duygular yaşar (Jensen ve Solheim, 2020). Öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarının sonuçları hem öğretmenlere hem de görev yaptıkları eğitim örgütüne olumsuz şekilde yansımaktadır (İnce ve Şahin, 2015; Yılmaz, 2020). Bununla birlikte korkunun egemen olduğu, örgüt politika ve hedeflerinde şeffaflık olmadığı örgütlerde işgörenlerin tükenmişlik yaşama olasılıklarının yüksek olabileceğini söylemek mümkündür. Girgin ve Baysal (2005) meslektaşlarınca desteklenen öğretmenlerin desteklenmeyen öğretmenlere göre *Duygusal Tükenme* ve *Duyarsızlaşma* puanlarında anlamlı düzeyde bir azalma olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bununla beraber üstleri tarafından takdir edilmeyen öğretmenlerin *Duyarsızlaşma* ve *Duygusal Tükenme* puanlarının takdir edilen öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Girgin ve Baysal, 2005). Benzer şekilde Erdemoğlu Şahin (2007) de öğretmenlerin üstlerince takdir edilmemeleri, kendilerini verimli bulmamaları ve manevi olarak doyum yaşayamamaları gibi durumların öğretmenlerde *Kişisel Başarı*, *Duyarsızlaşma* ve *Duygusal Tükenme* boyutlarında tükenmişlik yaşama olasılıklarını artırdığını saptamıştır. Bu bulgular araştırma sonuçlarını desteklerken; Sarros ve Sarros'un (1987) araştırmasının öğretmenlerin *Kişisel Başarı* ve *Duygusal Tükenme* boyutlarında, okul yöneticilerine nazaran yüksek düzeyde kendilerini tükenmiş hissetmeleri bulgusunda *Kişisel Başarı* boyutu araştırma sonucunu desteklememektedir. Ayrıca tükenmişliğin kişisel başarı ve duyarsızlaşmadan çok duygusal tükenmeden kaynaklandığı ifade eden araştırmalar da mevcuttur (Yılmaz, Altunkurt, Güner ve Sen, 2015). Duygusal tükenme, enerji eksikliğiyle kendini göstermektedir. İşgörenin mevcut duygusal kaynaklarını tamamen işe harcaması enerji eksikliğine neden olabilmektedir (Jensen ve Solheim, 2020). Bu durumda öğretmenlerin duygusal kaynaklarının çoğunu okullarına harcadıkları ve dolayısıyla duygusal tükenme yaşadıkları söylenebilir. Sonuç olarak; eğitim sistemi içinde tükenmişlik yalnızca öğretmenin kendisini değil, aynı zamanda sistemde yer alan diğer tüm öğeleri önemli ölçüde etkileyebileceği söylenebilir (Bilir ve Demirhan, 2020). Tam da bu nedenlerle tükenmişlik, öğretmenlik mesleği açısından küresel bir soruna işaret ederek bu bağlamda değerlendirilebilmektedir (Çelik ve Üstüner, 2018). Özetle, öğretmenin yaşaması muhtemel bir durum olan tükenmişliğin okul açısından çıktılarının da olumsuz olması üzerinde durulması gereken bir konu olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan, okulun duygusal iklimi ile öğretmenlerin tükenmişlik algıları arasındaki ilişkiler incelendiğinde boyutlar arasında çeşitli anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. *Duygusal Birliktelik* boyutuyla *Duygusal Tükenme* boyutu ve *Duyarsızlaşma* boyutu arasında orta düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki; *Duygusal Birliktelik* boyutuyla *Kişisel Başarı* boyutu arasında ise orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin birbirlerine güvendikleri, daha içten biçimde iletişim kurabildikleri ve birbirlerine karşı duyarlı oldukları için de tükenmişlik yaşama olasılıklarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılabilir. Alanyazın incelendiğinde araştırmada elde edilen bu ilişkiyi destekleyebilecek benzer araştırmaların olduğu söylenebilir. Jensen ve Solheim (2020), öğretmen tükenmişliğiyle sınıfın duygusal iklimi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirtmişlerdir. Söz konusu araştırmada (Jensen ve Solheim, 2020) sınıfın duygusal iklimiyle öğretmen tükenmişliği arasındaki ilişkide öğretmen başına düşen öğrenci sayısı belirleyici bir faktör olmuştur. Friedman-Krauss ve diğerleri (2014) ise araştırmalarında öğretmen stresiyle okulun duygusal iklimi arasında negatif yönde, anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Yıldırım (2016) da iletişim kurmayla duyarsızlaşma ve duygusal tükenme arasında



pozitif yönlü ilişki olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Koyutürk (2014) de duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık düzeylerinin arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Shorosh ve Berkovich (2020) araştırmalarında okuldaki olumsuz duygusal iklimle öğretmen tükenmişliği arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmada bir diğer sonuçta da *Empati* boyutuyla *Duygusal Tükenme* boyutları arasında orta düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki; *Duyarsızlaşma* boyutuyla düşük düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki; *Kişisel Başarı* boyutuyla düşük düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin birbirinin duygularını anlamaya istekli oldukları, birbirlerini destekledikleri ve dolayısıyla daha az tükenmişlik duygusu yaşadıkları ifade edilebilir. Allred (2014), öğretmenlerin okul iklimi algılarıyla okul yöneticilerinin duyguları anlama yetenekleri arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda olumlu bir duygusal iklim sağlamak için öğretmenlerin tükenmişlikten korunmasının önemli olduğu söylenebilmektedir (Collie ve diğerleri, 2011). Çünkü Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman'a (2005) göre tükenmişlik, geçici bir yorgunluk yahut zorlanma durumu olmayıp işgörenin işinden soğumasıyla sonuçlanan kalıcı olabilen bir durumdur. Karaboğa'ya (2014) göre kendisine değer verilmeyen, ötekileştirilen bir işgören olumsuz birtakım dışavurumlar göstererek bulunduğu ortama da zarar verebilmektedir. Böylelikle de örgütsel ortamda olumsuz duygular oluşabilmektedir. Zira tükenmişlik işgörene, örgüte ve hizmet alanlara ciddi kayıplar yaşatabilmektedir. Bu nedenle tükenmişliğin önlenmesi gerektiği yazarlarca sıkça vurgulanmaktadır (Yüksel, 2020). Dolayısıyla öğretmenlerin birbirleriyle empati kurarak olumlu ilişkiler geliştirmesi ve sonuçta da tükenmişlik algılarının düşmesi olumlu bir sonuç olarak kabul edilebilir. Araştırmanın diğer bir sonucuna göre, *Duygusal Yorgunluk* ile *Duygusal Tükenme* ve *Duyarsızlaşma* boyutları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca *Duygusal Yorgunluk* ile *Kişisel Başarı* boyutları arasında ise orta düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Çalışma ortamı, birçok duygunun deneyimlendiği yerdir (Burić ve diğerleri, 2018; Rafaeli ve Worline, 2001; Robbins ve Judge, 2012). Duygusal yorgunluğun nedenlerinden birinin de kişilerarası çatışmalar ve iş ortamı olduğu bilinmektedir (Barnes ve Van Dyne, 2009). Bu bağlamda araştırmada ortaya çıkan öğretmenlerin duygusal yorgunluk yaşamamaları durumu, olumlu okul ortamlarında bulunmalarından, morallerinin yüksek olmasından ve dolayısıyla meslektaşlarıyla olan ilişkilerinde olumsuz yaşantılara sahip olmamalarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Çünkü öğretmen morali, onun işiyle bağlantılı olarak deneyimlediği duygusal ve ruhsal bir durumdur (Evans, 2000). İşgörenin düşük morali; üretim seviyesinde bir düşüşe, çıktı eksikliğine, yabancılaşma duygusuna, meslektaşlarından uzaklaşmaya, bitkinliğe ve yorgunluğa neden olabilir (Shorosh ve Berkovich, 2020). Öğretmen moralinin okul ortamının tümü üzerinde önemli bir etkisi olduğu düşünülmektedir (Limon ve Sezgin-Nartgün, 2021). Bu nedenle okul yöneticileri öğretmenlerin moralini yükseltmeye ve dolayısıyla tükenmişliklerini azaltmaya, ayrıca kişilerarası ilişkileri geliştirmeye daha fazla odaklanmalıdırlar (Lüleci ve Çoruk, 2018). Duygusal iklim yönetiminde amaç, örgütteki olumsuz duyguları en aza indirerek örgütte olumlu duyguları egemen kılmak ve bu sayede örgüt içerisinde olumlu duygusal ağlar oluşturarak iş görenin iş doyumunu aracılığıyla örgütsel etkililiği artırmaktır (Akçay ve Çoruk, 2012). Okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyerek öğretmenlerin erişilebilir hedefler koymalarına ve bu hedefler doğrultusunda ilerlemelerine, okul içinde öğretmenler arasında olumlu bir ortam oluşturulmasına, çalışma saatlerinin düzenlenmesine, başarının ödüllendirilmesine ve sosyal aktiviteler aracılığıyla okul içi iletişimin geliştirilmesine olanak tanımalıdırlar (Küçükaltan, 2009). Okul yöneticileri bu sayede okulda olumlu bir duygusal iklim oluşturmaya katkıda bulunarak öğretmenlerin tükenmişlik duygusu yaşamalarına engel olabilir.



Araştırmanın üçüncü ve son alt problemi, okulun duygusal ikliminin öğretmenlerin tükenmişlik algılarını anlamlı bir düzeyde yordama durumudur. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre *ilk olarak*, öğretmenlerin tükenmişlik algıları ölçeğinin Duygusal Tükenme boyutunun iki anlamlı yordayıcısının olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okulun duygusal iklimi ölçeğinin boyutları olan Duygusal Birliktelik boyutu *Duygusal Tükenme* boyutunu negatif yönde; *Duygusal Yorgunluk* boyutu ise *Duygusal Tükenme* boyutunu pozitif yönde yordamaktadır. Bu bulguya göre öğretmenler, birbirleriyle olan ilişkilerini güçlendirip paylaşımlarını artırdıklarında ve kendilerini mutsuz edecek duyguları kontrol altına aldıklarında duygusal açıdan tükenmelerinin önüne geçebilirler. *İkinci olarak*, öğretmenlerin tükenmişlik algıları ölçeğinin *Duyarsızlaşma* boyutunun tek anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okulun duygusal iklimi ölçeğinin boyutu olan *Duygusal Yorgunluk* boyutu *Duyarsızlaşma* boyutunu pozitif yönde yordamaktadır. Elde edilen bu sonuca göre öğretmenler kendilerini mutsuz, endişeli ve tükenmiş hissedersen bu olumsuz durum öğretmenlerin öğrencilerine, meslektaşlarına ve görev yaptıkları okulun işleyişindeki süreçlere karşı da duygusal olarak yıpranmış olacakları hissini ortaya çıkarabilir. *Son olarak*, öğretmenlerin tükenmişlik algıları ölçeğinin *Kişisel Başarı* boyutunun iki anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okulun duygusal iklimi ölçeğinin boyutları olan *Duygusal Birliktelik* boyutu *Kişisel Başarı* boyutunu pozitif yönde; *Duygusal Yorgunluk* boyutu ise *Kişisel Başarı* boyutunu negatif yönde yordamaktadır. Bu bulguya göre öğretmenler meslektaşlarıyla olumlu iletişim kurarak birbirlerine karşı nazik ve saygılı davranabiliyorsa, birbirlerinin çabalarını takdir ederek aynı ortamı paylaşmaktan memnuniyet duyup kendilerini enerjik hissedebiliyorsa, okul yaşamında karşılaştıkları duygusal problemlerle güçlü bir şekilde başedip öğretmenlik yapmaktan hoşnut olarak öğrencilerinin duygularını anlamaya ve onlara karşı duyarlı olmaya istekli olabilirler. Öztürk'ün (2020) araştırmasında ortaya çıkan bulgular bu araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmaya göre (Öztürk, 2020) duyguları olduğu gibi gösterebilme ve öfke yönetimi boyutlarının duygusal yorgunluk boyutu üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkiye; duygusal çabanın ve duygusal şeffaflığın duygusal birliktelik üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkiye; aynı boyutların duygusal yorgunluk üzerinde negatif yönde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Friesen ve Sarros'un (1989) araştırmasında statüden ve tanınmış olmaktan elde edilen doyum, kişisel başarı boyutunu; işin zor olması ise öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutunu yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Collie ve diğerleri (2011) de olumlu okul ikliminin öğretmenlerin genel mesleki bağlılıklarını, gelecekteki mesleki bağlılıklarını ve örgütsel bağlılıklarını yordadığını belirtmişlerdir. Öztürk (2020) de araştırmasında bağımsız değişkenlerin duygusal iklim üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Bu bağımsız değişkenlerden biri de Özgür Güler ve Veysikarani'nin (2019) araştırmalarında ele aldıkları iş doyumudur. Özgür Güler ve Veysikarani (2019) tükenmişliğin iş doyumunu üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir. İlgili araştırmaların (Carton ve Fruchart, 2014; Fernet ve diğerleri, 2010; Hall-Kenyon ve diğerleri, 2014; Maraşlı, 2005; Hubel ve diğerleri, 2020; Jensen ve Solheim, 2020; Shorosh ve Berkovich, 2020) sonuçları incelendiğinde öğretmen tükenmişliğiyle sınıfın/okulun duygusal iklimi arasında negatif yönlü, anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Okullardaki duygusal iklimi konu alan araştırma sonuçlarına göre ise olumlu okul ikliminin öğretmenlerin örgütsel ve mesleki bağlılıklarını yordadığı ve yöneticilerin okullardaki duygusal iklim konusunda oldukça belirleyici etkilerinin bulunduğu tespit edilmiştir. Frenzel ve Stephens'e (2013) göre, öğretmen duyguları ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi özel olarak ele alan araştırma çalışmaları hala eksiktir. Okulun duygusal ikliminin öğretmenlerin okulda deneyimledikleri duygulardan oluştuğundan hareketle bu anlamda okulun duygusal iklimiyle öğretmen tükenmişliği arasındaki ilişkileri ve etkileri ele alan çalışmaların da sayıca yetersiz olduğu sonucuna ulaşılabilir.



Tüm bu bilgiler ışığında öğretmen tükenmişliğinin sosyal bağlamını anlamının önemli olduğu söylenebilir (Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Tükenmişlik yaşayan işgörenler, olumsuz duygulara sahip olacakları için sosyal etkileşim yoluyla meslektaşlarını da olumsuz yönde etkileyebilir. Diğer bir deyişle tükenmişlik sadece bireysel olarak ilerleyen bir süreç olmaktan çıkarak örgütü de etkileyen bir durumdur. Dolayısıyla öğretmenlerin yüksek düzeydeki tükenmişlik algılarının görev yaptıkları eğitim örgütünün duygusal iklimini de olumsuz yönde etkilemesi kuvvetle muhtemeldir (Maslach ve Leiter, 2016). Bu nedenle öğretmen tükenmişliğini önlemek için öğretmenlerin okul bağlamlarından yararlanma yolları ve duygusal iklim gibi diğer değişkenler üzerindeki etkilerini anlamının önemli olduğu düşünülmektedir (Shorosh ve Berkovich, 2020).

Duygular, öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki yaşamlarında kritik bir etkiye sahiptir (Frenzel ve Stephens, 2013; März ve Kelchtermans, 2013; Pekrun, 2009). Ancak De Rivera'ya (1986) göre, işgörenlerin yalnızca birlikte yaşadıkları duygu, duygusal iklim anlamına gelmez. Dahası duygusal iklim, işgörenlerin kendi aralarında duygusal olarak nasıl bir ilişki içinde olduklarıyla da ilgilidir. Diğer bir deyişle işgörenlerin birbirlerine yardım edip etmedikleri veya birbirlerinden çekinip çekinmedikleri de duygusal iklimi oluşturur. İşgörenlerin örgütteki konu ve olayları ortak biçimde algılamaları ve değerlendirmeleri, ayrıca olaylar karşısında verdikleri duygusal tepkilerde ortak eğilimler üretmeleri de duygusal iklimin oluşmasında ön koşul niteliğinde değerlendirilebilir (Scherer ve Tran, 2003). Bununla birlikte Yılmaz (2020), öğretmen tükenmişliği konusuyla ilgili yapılan araştırmalardaki yorumların çoğunlukla öğretmenlik mesleğinin zorluğuna işaret ettiğine dikkat çekmiştir. Yılmaz (2020) mevcut durumun, kültürel koşulların, öğretmenlik mesleğine atfedilen değer azalmasının, sosyo-politik durumun, toplumda ve okullardaki güç ilişkilerinin gerektiği kadar dikkate alınmadığına vurgu yapmıştır. Bu araştırmanın özü itibarıyla araştırma sonuçlarına dayalı olarak yapılan yorumlarda duygusal iklimin öğretmen tükenmişliğine olan etkisinin pek çok nedenden kaynaklanabilme olasılıkları göz önüne alınmaya çalışılmıştır.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu araştırmanın birtakım çıkarımlar barındırmasının yanı sıra bazı sınırlılıklara da sahip olduğunu söylemek mümkündür. *Sınırlılıkların ilki*, çalışmanın yalnızca Batman ili kapsamında yürütülmesidir. Bu nedenle çalışmada sonucunda elde edilen bulgular yalnızca Batman ili özelinde ele alınabilmektedir. Araştırmadaki *ikinci sınırlılık*, araştırmanın anlık durumu yansıtan kesitsel bir araştırma olmasıdır. Araştırmanın *üçüncü sınırlılığına* ise okulun duygusal iklimi ile ilgili olarak okul yöneticilerinin görüşlerine başvurulmayıp araştırmanın sadece öğretmen görüşleriyle sınırlı tutulması gösterilebilir.

Araştırmada ortaya çıkan bulgular doğrultusunda bazı öneriler sunulmuştur: Okullardaki duygusal iklimin daha olumlu bir şekilde oluşması için öğretmenlerin yaşadığı sorunların üzerine eğilerek belirli aralıklarla öğretmenlerin deneyimledikleri duyguları anlamaya yönelik çalışmalar düzenlenebilir ve bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar ışığında gerekli tedbirler alınabilir. Öğretmen tükenmişliğini artıran faktörleri azaltmaya yönelik olarak öğretmenleri de karara katan uygulamalar geliştirilmesinin etkili bir yöntem olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin orta düzeyde duygusal tükenme yaşama nedenlerinden birinin okul yöneticileri olabileceği düşünülürse, okul yöneticilerine verilecek iletişim ve duygusal iklimi yönetme becerileri gibi eğitimlerle öğretmen duygularının okul iklimi üzerindeki etkilerinin farkında olmaları sağlanarak okullar daha etkili ortamlara dönüştürülebilir. Bu sayede de okul yöneticilerinin sağlayacağı olumlu duygusal iklim ortamı, öğretmenlerde olumlu duyguların oluşmasını destekleyecek ve bu sonuç da eğitim-öğretime olumlu katkılar biçiminde yansıtılabilecektir. Öğretmenlerin dene-



yimledikleri duyguların yöneticiler tarafından dikkate alınmaması, öğretmenlerde mutsuzluk ve buna bağlı olarak da tükenmişlik gibi olumsuz durumları ortaya çıkarabileceğinden okul yöneticilerinin öğretmen duygularını fark ederek iletişimlerini bu yönde etkili şekilde yönetmeleri gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırmadan yola çıkarak okulun duygusal iklimi ile öğretmen tükenmişliği arasında aracılık edebilecek farklı değişkenler (*iş doyumunu, moral, psikolojik iyi oluş, öznel iyi oluş, işten ayrılma niyeti, duygusal emek vb.*) ile yapısal eşitlik modeli temelinde yeni araştırmalar yapılabilir. Ayrıca okulun duygusal iklimine ve öğretmen tükenmişliğine etki eden faktörlerin daha detaylı olarak ortaya konması için nitel çalışmaların da yapılması önerilebilir.

Kaynaklar

Akay, D. ve Tezel, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin mesai zamanlarında yaşadıkları duygu durumlarının belirlenmesi. *Journal of International Social Research*, 11(59), 691-699. doi:10.17719/jisr.2018.2678

Akçay, C. ve Çoruk, A. (2012). Çalışma yaşamında duygular ve yönetimi: Kavramsal bir inceleme. *Eğitimde Politika Analizi*, 1(1), 3-25.

Allred, A. D. M. (2014). *Principal emotional intelligence and teacher perceptions of school climate in middle schools* (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Southern Mississippi, Hattisburg.

Andersen, R. J., Evans, I. M. ve Harvey, S. T. (2012). Insider views of the emotional climate of the classroom: What New Zealand children tell us about their teachers' feelings. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(2), 199-220. doi:10.1080/02568543.2012.657748

Argon, T. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarını okul yöneticilerinin dikkate alıp almamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 377-404.

Ashkanasy, N. ve Nicholson, G. (2003). Climate of fear in organizational settings: Construct definition, measurement and a test of theory. *Australian Journal of Psychology*, 55(1), 24-29.

Atmaca, Ç., Rızaoğlu, F., Türkdoğan, T. ve Yaylı, D. (2020). An emotion focused approach in predicting teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 90, 1-13. doi:10.1016/j.tate.2020.103025

Avşaroğlu, S., Deniz, M. E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumunu iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.

Barnes, C. M. ve Van Dyne, L. (2009). I'm tired': Differential effects of physical and emotional fatigue on workload management strategies. *Human Relations*, 62(1), 59-92. doi:10.1177/0018726708099518

Bellocchi, A., Ritchie, S. M., Tobin, K., King, D., Sandhu, M. ve Henderson, S. (2014). Emotional climate and high-quality learning experiences in science teacher education. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(10), 1301-1325. doi:10.1002/tea.21170

Bilir, A. ve Demirhan, G. (2020). An analysis of the graduate dissertations and theses on teachers' burnout. *Journal of Innovative Research in Teacher Education*, 1(1), 18-38. doi:10.29329/jirte.2020.321.2

Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A. ve Salovey, P. (2011). Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *The Journal of Classroom Interaction*, (46)1, 27-36.

Brouwers, A. ve Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education*, 16(2), 239-253. doi:10.1016/S0742-051X(99)00057-8



Burić, I., Slišković, A. ve Macuka, I. (2018). A mixed-method approach to assessment of teachers' emotions: Development and validation of Teacher Emotion Questionnaire (TEQ). *Educational psychology*, 38(3), 325-349. doi:10.1080/01443410.2017.1382682

Bursalioğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.

Büyükköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.

Büyükköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.

Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.

Cansoy, R., Parlar, H. ve Kılınç, A. Ç. (2017). Teacher self-efficacy as a predictor of burnout. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(1), 141-155. doi:10.15345/ijoes.2017.01.011

Carton, A. ve Fruchart, E. (2014). Sources of stress, coping strategies, emotional experience: Effects of the level of experience in primary school teachers in France. *Educational Review*, 66(2), 245-262. doi:10.1080/00131911.2013.769937

Çelik, O. T. ve Üstüner, M. (2018). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, UBEK-2018*, 41-60. doi:10.30831/akukeg.421820

Çetinkaya, H. ve Ordu, A. (2017). Okul yöneticilerinin toksik (zehirli) liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 15-28. doi:10.30794/pausbed.414612

Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218. doi:10.1007/s10648-009-9106-y

Chen, J. (2020). Refining the teacher emotion model: Evidence from a review of literature published between 1985 and 2019. *Cambridge Journal of Education*. doi:10.1080/0305764X.2020.1831440

Çobanoğlu, Ş. (2005). *Mobbing/İş yerinde duygusal saldırı ve mücadele yöntemleri*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Collie, R. J., Shapka, J. D. ve Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 1034-1048. doi:10.1002/pits.20611

Collins, R. (2004). *Interaction ritual chains*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Çoruk, A. (2016). İdari personelin duygusal iklimine yönelik algıları (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi örneği). *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1-17.

De Rivera, J. H. (1986) The "objective-behavioral" environment of Isidor Chei. *Environment and Behavior*, 18, 95-108.

De Rivera, J. H. (1992). Emotional climate: Social structure and emotional dynamics. In: Strongman K. T. (Ed.) *International Review of Studies on Emotions, Vol. 2*. (pp.197-218). London: John Wiley & Sons.

De Rivera, J. H. ve Paez, D. (2007). Emotional climate, human security and cultures of peace. *Journal of Social Issues*, 63, 235-253.

Demir, S. (2018). Okul yöneticisinin kullandığı motivasyonel dilin öğretmen tükenmişliğindeki rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1038-1050. doi:10.17860/mersinefd.441987



Demir, S. (2019). Lider-üye etkileşiminin öğretmen stres, tükenmişlik ve depresyonu üzerindeki rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 291-304. doi:10.12984/egeefd.512319

Demircioğlu Sarı, A. (2013). *Ahlaki imgelem ile örgütün duygusal iklimi arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Dilekçi, Ü. ve Sezgin-Nartgün, Ş. (2019). Adaptation of teachers'instructional emotions scale to turkish culture and revision and descriptive analysis of the scale. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(1), 51-118. doi:10.14527/kuey.2019.002

Doğanay, B. (2019). *The relationship between perceived ethical climate and teacher burnout*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Middle East Technical University The Department of Educational Sciences, Ankara.

Durukan, H. (2003). Yönetimde insan ilişkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(2), 277-284.

Elmas, B. (2019). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile örgüt kültürü arasındaki ilişki: İstanbul ili Küçükçekmece ilçesi örneği* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Erdemoğlu Şahin, D. (2007). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erkutlu, H. (2012). Impact of psychological hardiness and self-monitoring on teacher burnout. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 186-197.

Evans, L. (2000). The effects of educational change on morale, job satisfaction and motivation. *Journal of Educational Change*, 1(2), 173-192. doi:10.1023/A:1010020008141

Fakiroğlu, M. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin sınıf içi disiplin yaklaşımlarına yönelik algılan ile sınıfın duygusal iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Fernet, C., Gagné, M. ve Austin, S. (2010). When does quality of relationships with coworkers predict burnout over time? The moderating role of work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 31(8), 1163-1180. doi:10.1002/job.673

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Los Angeles: Sage Publications.

Ford, T. G., Olsen, J., Khojasteh, J., Ware, J. ve Urlick, A. (2019). The effects of leader support for teacher psychological needs on teacher burnout, commitment, and intent to leave. *Journal of Educational Administration*, 57(6), 615-634. doi:10.1108/JEA-09-2018-0185

Fraser, B. J., McLure, F. I. ve Koul, R. B. (2020). Assessing classroom emotional climate in STEM classrooms: Developing and validating a questionnaire. *Learning Environments Research*, 24, 1-21. doi:10.1007/s10984-020-09316-z

Frenzel, A. C. ve Stephens, E. J. (2013). Emotions. In N. C. Hall, & T. G. Emotion (Eds.), *Motivation, and Self-Regulation: A Handbook for Teachers* (pp.1-56). Bingley: Emerald Publishing.

Freudenberger, H. J. (1974). *Staff burn-out*. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.

Friedman-Krauss, A. H., Raver, C. C., Morris, P. A. ve Jones, S. M. (2014). The role of classroom-level child behavior problems in predicting preschool teacher stress and classroom emotional climate. *Early Education and Development*, 25(4), 530-552. doi:10.1080/10409289.2013.817030

Friesen, D. ve Sarros, J. C. (1989). Sources of burnout among educators. *Journal of Organizational Behavior*, 10(2), 179-188.

Girgin, G. ve Baysal, A. (2005). Tükenmişlik sendromuna bir örnek: Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4, 172-187.

Göçer Şahin, S., İlhan Beyaztaş, D. ve Bostancı, Y. (2020). Öğretmen duygu ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 40(1), 1-22.



Good, N. (2015). *Creating a positive emotional climate in an elementary school classroom* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dominican University of California, San Rafael.

Grayson, J. L. ve Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and teacher education*, 24(5), 1349-1363. doi:10.1016/j.tate.2007.06.005

Gülertekin, S. (2013). *Duygu iklimi ve liderlik tarzının işten ayrılma niyetine etkileri: Alanya'daki turizm işletmelerine yönelik bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Güneş, Ç. ve Uysal, H. H. (2019). The relationship between teacher burnout and organizational socialization among English language teachers. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 15(1), 339-361.

Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Hall-Kenyon, K. M., Bullough, R. V., MacKay, K. L. ve Marshall, E. E. (2014). Preschool teacher well-being: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 153-162. doi:10.1007/s10643-013-0595-4

Harvey, S. T., Evans, I. M., Hill, R. V. J., Henricksen, A. ve Bimler, D. (2016). Warming the emotional climate of the classroom: Can teachers' social-emotional skills change? *The International Journal of Emotional Education*, 8(2), 70-87.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi* (Çev. Ed: S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Hubel, G. S., Davies, F., Goodrum, N. M., Schmarder, K. M., Schnake, K. ve Moreland, A. D. (2020). Adverse childhood experiences among early care and education teachers: Prevalence and associations with observed quality of classroom social and emotional climate. *Children and youth services review*, 111. doi:10.1016/j.childyouth.2020.104877

Hurren, B. L. (2006). The effects of principals' humor on teachers' job satisfaction. *Educational Studies*, 32(4), 373-385. doi:10.1080/03055690600850321

Ilies, R., Huth, M., Ryan, A. M. ve Dimotakis, N. (2015). Explaining the links between workload, distress, and work-family conflict among school employees: Physical, cognitive, and emotional fatigue. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1-14. doi:10.1037/edu0000029

İnce, B. N. ve Şahin A. E. (2015). Maslach tükenmişlik envanteri-eğitimci formu'nu Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 385-399.

Jensen, M. T. ve Solheim, O. J. (2020). Exploring associations between supervisory support, teacher burnout and classroom emotional climate: the moderating role of pupil teacher ratio. *Educational Psychology*, 40(3), 367-388. doi:10.1080/01443410.2019.1673881

Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Nicel, nitel ve karma araştırma* (Çev. Ed.: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

Karaboğa, Y. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerin ortaöğretim okullarındaki disiplin sorunlarına ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karagöz, Y. (2016). *Spss ve Amos23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karagöz, Y. (2017). *Spss ve Amos uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Selfunderstanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995-1006. doi:10.1016/j.tate.2005.06.009



- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için Spss uygulamalı istatistik*. Ankara: Edge Akademi.
- Kim, M. S. ve Lee, J. H. (2017). Structural relationship between social support, job stress, and child care teachers' burnout. *Journal of the Korea Convergence Society*, 8(10), 281-294. doi:10.15207/JKCS.2017.8.10.281
- Korkutan, T. B. ve Tekin, U. (2017). Meslek lisesi öğretmenlerinin tükenmişlikleri ve mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 49-78.
- Koyutürk, N. (2014). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Küçükaltan, D. (2009). Turizm işletmelerinde örgütsel tükenmişlik (Ed.: Zeyyat Sabuncuoğlu). *Turizm işletmelerinde örgütsel davranış*. Bursa: MKM Yayıncılık.
- Lee, R. T. ve Ashforth, B. E. (1993). A further examination of managerial burnout: Toward an integrated model. *Journal of Organizational Behavior*, 14(1), 3-20.
- Limon, İ. ve Sezgin-Nartgün, Ş. (2021). Eğitim politikaları bağlamında öğretmenlerin moral yitimi düzeylerinin incelenmesi. İ. Aydın (Ed.), *Prof. Dr. Ali Balcı'ya Armağan* içinde (ss. 339-355). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Lüleci, C. ve Çoruk A. (2018). The relationship between morale and job satisfaction of teachers in elementary and secondary schools. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(1), 45-70. doi:10.29329/epasr.2018.137.3
- Mahmoodi- Shahrehabaki, M. (2018). Teacher burnout. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-8. doi:10.1002/9781118784235.eelt0964
- Maraşlı, M. (2005). Bazı özelliklerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre lise öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri. *Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 23, 27-33.
- März, V. ve Kelchtermans, G. (2013). Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform: A case study on statistics in the mathematics curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 29(1), 13-24. doi:10.1016/j.tate.2012.08.004
- Maslach, C. (2003). Job burnout new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192.
- Maslach, C. ve Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103-111.
- Maslach, C., Jackson, S. E. ve Leiter, M. P. (2010). *Maslach burnout inventory manual*. mindgarden.com. adresinden 02.04.2021 tarihinde alınmıştır.
- Meirovich, G. (2012). Creating a favorable emotional climate in the classroom. *The International Journal of Management Education*, 10(3), 169-177. doi:10.1016/j.ijme.2012.06.001
- Mérida-López, S. ve Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130. doi:10.1016/j.ijer.2017.07.006
- Oplatka, I. ve Arar, K. (2019). A call to study educator emotion as a contextualized phenomenon. In I. Oplatka & K. Arar (Eds.), *Emotion Management and Feelings in Teaching and Educational Leadership* (pp. 9-24). Bingley, UK: Emerald Publishing.
- Ortony, A. ve Turner, T. J. (1990). What's basic about basic emotions? *Psychological Review*, 97(3), 315-331.
- Özgür Güler, E. ve Veysikarani, D. (2019). Tükenmişlik ve iş doyumunun akademisyenler üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 33(3), 829-848.



Öztürk, E. (2020). *Duygu yönetim becerileri ile duygusal emek davranışlarının okulun duygusal iklimi üzerindeki etkileri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Öztürk, E. ve Özcan, M. B. (2019). Validity and reliability of the school's emotional climate scale. *Advances in Language and Literary Studies*, 10(6), 161-167. doi:10.7575/aiac.all.v.10n.6p.161

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed.: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Pekrun, R. (2009). Emotions at school. In K. R. Wenzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 575-604). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.

Polatcan, M., Cansoy, R. ve Kılınc, A. Ç. (2020). Examining empirical studies on teacher burnout: A systematic review. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 858-873. doi:10.16986/HUJE.2019054890

Rafaeli, A. ve Worline, M. (2001). Individual emotion in work organization. *Social Science Information*, 40, 95-123. Rajendran, N., Watt, H. M. ve Richardson, P. W. (2020). Teacher burnout and turnover intent. *The Australian Educational Researcher*, 47(3), 477-500.

Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. ve Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of educational psychology*, 104(3), 700-712. doi:10.1037/a0027268

Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış* (Çev. Ed.: İ. Erdem). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Rodrigues, C. D., Chaves, L. B. ve Carlotto, M. S. (2010). Burnout syndrome in preschool teachers. *Interação em Psicologia*, 14(2), 197-204.

Rucinski, C. L. (2015). *Teacher-child relationships, classroom emotional climate, and elementary students' social-emotional and academic development* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fordham University, New York.

Ruiz, J. I. (2007). Emotional climate in organizations: Applications in Latin American prisons. *Journal of Social Issues*, 63(2), 289-306.

Sarros, J. C. ve Sarros, A. M. (1987). Predictor of teacher burnout. *The Journal of Educational Administration*, 25(2), 216-230.

Sarros, J. C. ve Sarros, A. M. (1992). Social support and teacher burnout. *Journal of Educational Administration*, 30(1), 55-69.

Scherer, K. R. ve Tran, V. (2003). Effects of emotion on the process of organizational learning. In M. Dierkes, A. Berthoin Antal, J. Child, & I. Nonaka (Eds.) *Handbook of Organizational Learning and Knowledge* (pp. 369-392). New York: Oxford University Press.

Şencan, D. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisan tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N. ve Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519-532. doi:10.1111/bjep.12089

Shorosh, S. ve Berkovich, I. (2020). The relationships between workgroup emotional climate and teachers' burnout and coping style. *Research Papers in Education*, 1-17. doi:10.1080/02671522.2020.1836516

Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. Sage Publications: New Delhi.

Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069. doi:10.1016/j.tate.2009.11.001



Soba, M., Babayiğit, A. ve Demir, E. (2017). Yaşam doyumu ve tükenmişlik; Öğretmenler üzerine bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 269-286. doi:10.20875/makusobed.323873

Spector, P. E. (2006). *Industrial and organizational psychology: Research and practice*. John Wiley & Sons Inc.

Titrek, O. (2007). *IQ'dan EQ'ya: Duyguları zekice yönetme*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.

Tobin, K., Ritchie, S. M., Oakley, J. L., Mergard, V. ve Hudson, P. (2013). Relationships between emotional climate and the fluency of classroom interactions. *Learning Environments Research*, 16(1), 71-89. doi:10.1007/s10984-013-9125-y

Tortop, N. (1999). *Personel yönetimi*. Ankara: Yargı Yayınları.

Toytok, E. (2013). Öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerini sınıf yönetimi sürecinde kullanma düzeyleri: Sakarya ili örneği. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 27-43.

Tran, V. (1998). The role of the emotional climate in learning organisations. *The Learning Organization*, 5(2), 99-103.

Tümekaya, S. (2000). İlkokul öğretmenlerindeki denetim odağı ve tükenmişlikle ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 61-68.

Turner, J. H. (2007). *Human emotions: Sociological theory*. London: Routledge.

Washington, E. ve Zandvakili, E. (2019). The emotional climate scale: Understanding emotions, context and justice. *Journal of Education and Learning*, 8(1), 21-28. doi:10.5539/jel.v8n1p21

Worthington, R. L. ve Whittaker, T. A. (2006). Scale development research a content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838. doi:10.1177/0011000006288127

Yıldırım, G. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin meslekte tükenmişlik ve psikolojik yılmazlık düzeyi ilişkisi. *Turkish Studies*, 11(14), 811-826. doi:10.7827/TurkishStudies.9722

Yılmaz, K. (2020). Türkiye'de eğitim örgütlerinde yapılan tükenmişlik konulu makaleler ile ilgili bir meta değerlendirme. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 119-136. doi:10.30900/kafkasagt.730282

Yılmaz, K., Altinkurt, Y., Guner, M. ve Sen, B. (2015). The relationship between teachers' emotional labor and burnout level. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 75-90. doi:10.14689/ejer.2015.59.5

Yılmaz, S., Yazıcı, N. ve Yazıcı, H. (2014). Öğretmen ve yönetici öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 135-157. doi:10.11611/JMER357

Yüksel, H. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, öz yeterlik inançları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.



Özgün Makale

Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Yordayıcısı Olarak Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları*¹

Quantum Leadership Behavior of School Principals as a Predictor of Teachers' Individual Innovation Levels

Emrah YOZ²

Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA³

Öz

Bu çalışmanın amacı, okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarının öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerini ne düzeyde yordadığının belirlenmesidir. İlişkisel tarama deseninde yürütülmüş araştırmanın örneklemini 2019-2020 öğretim yılında İstanbul ili Bahçelievler, Bakırköy, Büyükçekmece ve Beylikdüzü ilçe anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev alan 386 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” ve “Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin “sorgulayıcı” aralığında ve çoğunluğun yüksek düzeyde yenilikçi; okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarının da yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında yüksek düzey ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışı değişkenleri ile kurulan model doğrulanmıştır. Diğer bir ifade ile okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısıdır. Bu bulguya göre öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin %52’ si okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları ile açıklanabilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bireysel yenilikçilik, kaos ve karmaşıklık, liderlik, kuantum liderlik.

* Makale başvuru tarihi: 05.03.2021. Makale kabul tarihi: 25.04.2021.

¹ Bu makale yazarın yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

² İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, e-mail; emrah.yozz@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4036-7416

³ Doç. Dr., Öğretim Üyesi, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, e-mail; s.kara@iku.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1951-7838



Abstract

This study aims to determine whether school principals' quantum leadership behaviors are a predictor of teachers' individual innovation levels. The population of the study consists of 386 teachers working between K-12th grades in Istanbul during 2019-2020 academic year. The data were collected through "Individual Innovation Scale" and "Quantum Leadership Behaviors of School Administrators". As a result, most of the teachers in individual innovation category are in the "questioner" range and high level of innovation. It has been observed that school principals performs quantum leadership behaviors as 'most often' levels. The research has revealed that there is a positive and highly significant correlation between the individual innovation levels of teachers and the opinions of school principals about quantum leadership behaviors. The school principals behaving as quantum leaders indicate individual innovation levels of teachers. Accordingly, 52% of the change in teachers' individual innovation levels can be stated as the school principals' quantum leadership behaviors.

Keywords: Individual innovativeness, chaos and complexity, leadership, quantum leadership.

Giris

Hızlı tüketim ve durmaksızın gelişen teknolojinin hayatın yönünü belirlediği 21. yüzyılda, yeniliğe ayak uydurmak ve bir sonraki adımı şimdiden öngörebilmek bireyleri farklılıklarıyla galip hale getirmektedir. Bu süreç eski olana yenilikler katarak çoğalmanın ve başarmanın anahtarını vermektedir. Hayatın en önemli parçası olan eğitim ve okullar için de yenilik sürecinden yararlanma büyük önem arz etmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin yeni düşünceler üretme ve uygulayabilme aşamalarında bireysel yeteneklere sahip olmaları gerekir.

Yenilik, eski olana göre daha fazla yarar sağlayacağı düşünülen bir düşünce ya da bir uygulamanın kişiler, gruplar veya örgütler tarafından kabul görüp uygulamaya konması ve kullanılmasıdır (Rogers, 1995). Daha önce geliştirilmiş bir düşünce ya da uygulama bile eğer yeni olarak algılanıyor ise yenilik olarak kabul edilir (Oslo Kılavuzu, 2005; Rogers, 1995). Freeman (1995) yeniliği, yeni bilgi ve teknolojilerin geliştirilmesi, uyarlanması, taklit edilmesi ve kabul edilmesi olarak tanımlamaktadır. Kısaca, ilk defa ortaya çıksın ya da daha önceden belli bir grup arasında yayılmış olsun, yeni olarak algılanan her şey yenilik kapsamı içinde değerlendirilir.

Yenilikçilik, yenilik kavramından farklı olarak bir sıfat niteliği taşımakta ve yenilik olgusuna erken uyum sağlama niteliğini belirtmektedir. Değişime ve farklılıklara karşı olumlu tepkiler yenilikçiliği belirlemektedir (Handa ve Gupta, 2009, s. 25). Bu bağlamda bireyler yenilikçiliğin odak noktasında yer alırlar (Tabak, Erkuş ve Meydan, 2010, s. 159). Bireylerin yeni bir durum, düşünce ya da uygulamaya karşı takındıkları tavır, bunu algılama biçimleri bireysel yenilikçilik boyutunda bireyler arasında farklılık gösterir ve yenilikçiliği ölçümlemeye bireylere özgü özellikler barındırır (Goldsmith ve Foxall 2003, s. 321). Yeniliğe karşı ilk tepki direnç şeklinde karşımıza çıkabilir. Fakat ne var ki yenilik zaman içerisinde daha büyük bir grup tarafından benimsenebilir (Kılıçer ve Odabaşı, 2010, s. 159). Rogers (1995), yeniliklere ilgisi olan ve ilk benimseyenlerin toplamun %2,5'ini oluşturduğunu belirtmektedir. Yeniliğin öncü benimseyenleri olan bu bireyler yeniliğin yayılmasında basamak oluştururlar ve diğerleri için de odak noktasıdırlar (Tabak ve ark., 2010, s. 159; Rogers, 1995).

Dünyanın ve özellikle bu kapsamda bilim ve teknoloji hızla değişmektedir. Bu değişim beraberinde eğitim sistemimizin de aynı hızda uyarlanabilme yeterliğinin yüksek ve dirik bir yapıda olmasını gerekli kılmaktadır. Çocuğun formal eğitim sürecinde ona en yakın ögenin öğretmen



olması nedeniyle öğretmenlerin ne kadar yenilikçi oldukları eğitim sistemimizin yenilikçiliğinden bağımsız düşünülemez. Ritchhart (2004) yeniliğe uyum sağlayan ve bunun yayılmasında rol alan yenilikçi öğretmenlerin özelliklerini etkin ve benimseyici olarak belirtmiştir. Çünkü öğrencilerin ve ailelerin model aldığı öğretmenler geleneksel yöntemleri farklılaştırarak yeniyi uyarlayabilen, alanındaki gelişmelerin takipçisi, uygulayıcısı ve de eğitim programları ile ilgili yenilikçi etkinlikler oluşturabilen bir yelpazeye sahip olmalıydılar.

Eğitim sistemi ve eğitim örgütlerinin teknolojik, ekonomik ve sosyal değişimlerinden farklı boyutlarda etkilendiği görülmektedir (Şişman, 2012, s. 19-20). Dış etmenler eğitimin geleneksel yapısını etkileyip taşları yerinden oynatırken eğitimde elde edilmek istenen amaç ve bu amaca ulaşmak için izlenen yol ve yöntemler tartışmaya açık bir boyut kazanmıştır. Gerek eğitim yönetimi gerekse eğitimin kendi yapısındaki dinamikler, bu alandaki bilimsel gelişmeler geleneksel uygulamaların rafa kaldırılmasına yol açmıştır. Bu yeni düzenin kendi liderini ortaya çıkarması ve içinde bulunduğumuz kaos ortamında liderlik edebilmesi gerekmektedir (Özden, 2013, s. 89-90). Güçlü bir lider belirsizlik ve yenileşme dönemlerinde ihtiyaç duyulan en önemli öğedir (Kotter, 1982, s. 156). Okullarda da müdürlerden bu sürece etkin şekilde liderlik etmesi beklenmektedir. Uyarlanmanın, değişimin, dinamikliğin, riskin ve esnekliğin söz konusu olduğu okullarda müdürler durağan dünyanın yöneticilik ölçütleri ile okulu ve öğrenciyi geleceğe taşıyamayacaklardır.

Okulu ve öğrenciyi geleceğe taşıma kaygısı içinde olan bir okul müdürü düşündüğümüzde karşımıza “kuantum liderlik” kavramı çıkmaktadır. Olanla değil olabilecek olanla ilgilenen kuantum liderlik, tahmin edilemeyen durumlarla ilgilenerek karmaşadan fırsat yaratmanın yollarını arar (Zohar, 1998, s. 56; Shelton, 1999). Kuantum liderler, belirsizliğin içinde barındırdığı yaratıcı ışığı yakalayarak üretkenliğin ve belirsizliğin getirdiği yenilik potansiyeli yolunu aydınlatırlar (Uzunçarşılı, Toprak ve Ersun, 2000). Kuantum liderler örgütlerini sürekli olarak kaosun kıyısında tutabilen risk alıcılardır. Denge klasik örgütlerin çalışma biçimiyken kaosun kıyısında bulunan örgütler yenilik ve yaratıcılık unsurlarından faydalanarak farklı boyutlara geçerler. Bu nedenle klasik örgütlerin güvenli ve rahat ortamını terk etme cesaretine sahip olan kuantum liderlerin bu farklılığı ve gücü çalışanlarına da yansarak, örgütü daha ileriye taşıma ve geliştirmeyi sağlayacaktır.

Okullarda çalışanların büyük çoğunluğunu öğretmenler oluşturmakta ve kuantum liderlik davranışı gösteren okul müdürlerini izleyenlerin büyük ve etkili çoğunluğu bu öğretmenlerden oluşmaktadır. Okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları “liderlik etkisi etkileşime dayalıdır” ve “lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır” boyutlarını içermektedir (Erçetin, Çevik ve Çelik, 2018, s. 109). Bu boyutların kuantum liderlik davranışı gösteren okul müdürlerinin eğitim örgütlerini oluşturan öğretmenleri kaosun kenarında tutarak yenilikçi davranış göstermelerini sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının, lideri izleyenler olarak öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını ne düzeyde yordadığını belirlemeye çalışılmıştır. İlgili alanyazın ele alındığında kuantum liderlik ve bireysel yenilikçilik konularında ayrı ayrı yapılmış çalışmalar mevcuttur (Bahçeci, 2019; Erçetin, Çevik ve Çelik, 2018; Yılmaz, 2018; Çetin, 2017; Kaya, 2017; Turan, 2017; Argon, İsmetoğlu ve Yılmaz, 2015; Kılıç, 2015; Dargahi, 2013; Oktuğ ve Özden, 2013; Özgür, 2013; Bitkin, 2012; Kılıçer ve Odabaşı, 2010; Alşal, 2009; Papatya ve Dulupçu, 2008; Scott ve Bruce, 1994; Rogers, 1983; Hurt, Joseph ve Cook, 1977). Ayrıca bireysel yenilikçilik ve boyutlarıyla daha başka liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalar da vardır (Akay, 2019; Şentürk vd., 2016). Alanyazında, kuantum liderlik ve bireysel yenilikçilik arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle çalışmanın alandaki bir eksiliği



gidereceği ve alanının gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmadan elde edilecek sonuçların ayrıca liderlik üzerine çalışan kişilere, okul müdürlerine, politika yapıcılara bir referans olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Problem Cümlesi: Okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Alt Problemler:

1. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını gösterme düzeyi nasıldır?
3. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

İstanbul ilinde bulunan 148096 özel ve kamuya bağlı okul öğretmeni içerisinde, 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ili Bakırköy, Bahçelievler, Beylikdüzü ve Büyükçekmece ilçelerinde görev yapan özel ve kamuya bağlı anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise olmak üzere 386 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma örneklemini basit seçkisiz örneklem tekniği yoluyla seçilmiştir. Örnekleme etkileyen faktörler: güven düzeyi, örnekleme hatası ve oranı ele alınarak örneklem büyüklüğü hesaplandığında, 384 örneklem sayısı, .05 anlamlılık düzeyi ile .05 örneklem hatasında 1.000.000' dan büyük evren için yeterli görülmektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014, s. 49-50). Örnekleme dahil olan öğretmenlere ilişkin bilgiler tablo 1'de yer almaktadır.

Demografik Özellikler	Kategori	Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	271	70,2
	Erkek	115	29,8
	Toplam	386	100,0
Yaş Aralığı	20-25 yaş	34	8,8
	26-35 yaş	148	38,3
	36-45 yaş	125	32,4
	46 yaş ve üzeri	79	20,5
	Toplam	386	100,0
Öğrenim Düzeyi	Ön Lisans	31	8,0
	Lisans	301	78,0
	Lisansüstü	54	14,0
	Toplam	386	100,0
Anne Öğrenim Düzeyi	Okumaz-Yazmaz	34	8,8
	Diplomasız	21	5,4
	İlk	168	43,5
	Orta	62	16,1
	Lise	74	19,2
	Ön Lisans	7	1,8
	Lisans veya üstü	20	5,2
	Toplam	386	100,0

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler



	Baba Öğrenim Düzeyi	Okumaz-Yazmaz	10	2,6
		Diplomasız	8	2,1
		İlk	130	33,7
		Orta	65	16,8
		Lise	104	26,9
		Ön Lisans	17	4,4
		Lisans veya üstü	52	13,5
		Toplam	386	100,0
Çalışılan Kurumun Özellikleri	Kategori	Sayı (N)	Yüzde (%)	
Çalışılan Okul Kademesi	Anaokulu	30	7,8	
	İlkokul	107	27,7	
	Ortaokul	146	37,8	
	Lise	103	26,7	
	Toplam	386	100,0	
Çalışılan Kurum	Özel	197	51,0	
	Kamu	189	49,0	
	Toplam	386	100,0	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	91	23,6	
	6-10 yıl	92	23,8	
	11-15 yıl	68	17,6	
	16-20 yıl	54	14,0	
	21 yıl ve üstü	81	21,0	
	Toplam	386	100,0	
Okuldaki Görev Süresi	1-5 yıl	240	62,2	
	6-10 yıl	90	23,3	
	11-15 yıl	27	7,0	
	16 yıl ve üstü	29	7,5	
	Toplam	386	100,0	
Mevcut Müdürle Çalışma Süresi	1 yıldan az	129	33,4	
	1-2 yıl	71	18,4	
	3-4 yıl	109	28,2	
	5 yıl üstü	77	19,9	
	Toplam	386	100,0	
Çalışılan Okuldaki Öğretmen Sayısı	50 ve altı	154	39,9	
	51-100	192	49,7	
	101-250	28	7,3	
	251-499	12	3,1	
	Toplam	386	100,0	

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerini belirlemek amacıyla “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği”, okul müdürlerinin kuantum liderlik davranış düzeylerini belirlemek amacıyla “Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği” ve demografik bilgi toplama amacıyla “Demografik Bilgi Formu” olmak üzere üç ölçme aracı kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan bireysel yenilikçilik ölçeği Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından “Individual Innovativeness (II)” adıyla geliştirilmiş; Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 5’li Likert tipinde ve 20 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeği oluşturan 1, 2, 3, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 18. ve 19. maddeler olumlu; 4, 6, 7, 10, 13, 15, 17. ve 20. maddeler olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Ölçeğe ait puan hesaplanması: olumlu



maddelerin puanlarının toplanması, olumsuz maddelerin puanları toplanması ve “42 + (olumlu maddelerin toplam puanı) – (olumsuz maddelerin toplam puanı)” işlemi yapılarak bulunmuştur. Bu puan 46 puanın altında ise gelenekçi, 46-56 puan arasında kuşkucu, 57-68 puan arasında sorgulayıcı, 69-80 puan arasında öncü, 80 üzerinde yenilikçi şeklinde kategorize olmaktadır. Ayrıca aynı puan üzerinden; öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri 64’den küçükse düşük, 64-68 arasında orta, 68’den büyük ise yüksek düzeyde yenilikçi olarak değerlendirilmiştir (Hurt, Joseph ve Cook, 1977, s. 58). Faktör analizine tabi tutulan Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinin dört alt boyuta sahiptir (Kılıçer, 2011). Bu alt boyutlar, Değişime Direnç, Fikir Önderliği, Deneyime Açıklık ve Risk Almadır. Hurt, Joseph ve Cook (1977) güvenilirlik katsayısını .89 olduğunu ifade ederlerken; Kılıçer ve Odabaşı (2010) ölçeğin güvenilirlik katsayısını .88 olarak bulgulamışlardır. Bu araştırmada Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinin güvenilirlik katsayısı .65, Değişime Direnç alt boyutunda .76, Fikir Önderliği alt boyutunda .75, Deneyime Açıklık alt boyutunda .67, Risk Alma alt boyutunda .60 olarak bulunmuştur.

Okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını ölçmek için Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeğinin kullanılmıştır. 5’li likert tipinde ve dört alt boyuttan oluşan ölçek Erçetin, Potas, Açıklık ve Turan (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte yeralan her bir madde; hiçbir zaman (1), çok nadir (2), arasıra (3), çoğu zaman (4) ve her zaman (5) biçiminde derecelendirilmiştir.

Erçetin vd.’nin (2017) ölçeğin güvenilirlik katsayısı birinci boyutta .97, ikinci boyutta .96, üçüncü boyutta .96 ve dördüncü boyutta .95’tir. Ölçeğin tamamına ait güvenilirlik katsayısını ise .98 olarak bulgulamışlardır. Bu araştırma için ise Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği güvenilirlik katsayısı .97, Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanı alt boyutunda .93, Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez alt boyutunda .92, Liderlik Olgusunun Kesikliği alt boyutunda .91, Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır alt boyutunda .86 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Betimsel istatistiklerden frekans, yüzde, standart sapm istatistikleri seçilmiştir. Normallik, basıklık çarpıklık değerlerine bakılarak ve Kolmogorov-Smirnov normallik testi ile test edilmiştir. Araştırmanın üçüncü alt problemi: “Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusunun yanıtına karşı Sperman Brown Korelasyon analizi yapılmıştır. Dördüncü alt problemine dair “öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları tarafından yordanmakta mıdır?” sorusunun cevabına yönelik olarak bağımlı değişken olarak öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ele alındığında basit doğrusal regresyon analizi işe koşulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde her bir alt probleme ilişkin bulgular tablolar şeklinde verilmiş ve tablo altlarına açıklamaları yazılmıştır.

Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.



Yenilikçilik Düzeyi	Frekans (f)	Min.	Mak.	\bar{X}	SS
Düşük Düzeyde Yenilikçi	125	52	63	58,86	3,21
Orta Düzeyde Yenilikçi	84	64	68	65,90	1,33
Yüksek Düzeyde Yenilikçi	177	69	87	74,98	4,71
Toplam	386				

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 2 incelediğinde öğretmenlerin bireysel yenilikçilik puanlarına göre % 32,38' i 58,86 puan ortalaması ile düşük düzeyde, % 21,76' sı 65,90 puan ortalaması ile orta düzeyde ve % 45,85' i 74,98 puan ortalaması ile yüksek düzeyde yenilikçi davranışlara sahip olduğunu belirlenmiştir.

Tablo 3' de öğretmenlerin bireysel yenilikçilik kategori dağılımlarına ilişkin frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerlerine ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Yenilikçi Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)	Min.	Mak.	\bar{X}	SS
Geleneksel	0	-	-	-	-	-
Kuşkucu	30	7,77	52	56	54,53	1,14
Sorgulayıcı	179	46,37	57	68	63,64	3,08
Öncü	150	38,86	69	80	73,47	3,22
Yenilikçi	27	6,99	81	87	83,41	1,93
Toplam	386					

Tablo 3. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Kategorilerine İlişkin Bulgular

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun “Sorgulayıcı” kategorisinde olduğu belirlenmiştir (f=179; % 46,37). Ardından sırasıyla “Öncüler” (f=150; %38,86), “Kuşkucular” (f=30 %7,77), “Yenilikçiler” (f=27, %6,99) gelmektedir. “Gelenekçiler” kategorisinde yer alan öğretmen yoktur.

Tablo 4' de Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ölçeğinin alt boyutları ilişkin betimsel istatistik değerlerine yer verilmiştir. Bu puanlar üzerinden ortalama, standart sapma, frekans, yüzde değerleri, katılım dereceleri ve düzeylerine yer verilmiştir.

Alt Boyutlar	N	Min.	Max.	\bar{X}	SS	Katılım Derecesi	Katılım Düzeyi
1. Direnç	386	8	34	20,32	4,63	2,54	Ortadayım
2. Fikir Önderliği	386	11	25	19,06	2,74	3,81	Katılıyorum
3. Deneyime Açıklık	386	15	25	20,40	2,39	4,08	Katılıyorum
4. Risk Alma	386	3	10	6,99	1,50	3,50	Katılıyorum
Bireysel Yenilikçilik	386	35	87	68,13	7,75	3,41	Ortadayım

Tablo 4. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4 de yer alan alt boyutlara ilişkin istatistikler incelendiğinde öğretmenlerin Değişime Direnç boyutunda (\bar{X} =20,32) puan ortalaması 2,54 katılım derecesi ile “Ortadayım”, Fikir Önderliği boyutunda (\bar{X} =19,06) puan ortalaması 3,81 katılım derecesi ile “Katılıyorum”, Deneyime Açıklık boyutunda (\bar{X} =20,40) puan ortalaması 4,08 katılım derecesi ile “Kesinlikle Katılıyorum” ve Risk Alma boyutunda (\bar{X} =6,99) puan ortalaması 3,50 katılım derecesi ile “Katılıyorum” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Aynı zamanda tablo 4 incelediğinde öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ölçeğindeki görüşlerine göre en yüksek puanın 87, en düşük puanın ise 35 ve ölçek ortalamasının 68,13 olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler bireysel yenilikçilik ölçeğinin toplamında 3,41 katılım derecesi ile “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyi ölçeğindeki maddelerdeki ifadelere katılma konusunda net oldukları anlamında yorumlanabilir.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ölçeğine vermiş oldukları yanıtların alt boyutlarına ilişkin madde dağılımı incelenmiş, tablo 5 de değişime direnç alt boyutuna ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri

Araştırmanın ikinci alt problemi: “Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını gösterme düzeyi nedir?”

Tablo 5 de öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarına ilişkin dağılımına ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Değişkenler	N	Min.	Max.	\bar{X}	S	Katılım Düzeyi
Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	386	2,55	5	4,04	0,62	Çoğu Zaman
1. Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	386	2,33	5	4,23	0,63	Çoğu Zaman
2. Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	386	1,89	5	3,89	0,73	Çoğu Zaman
3. Liderlik Olgusunun Kesikliği	386	2,30	5	4,05	0,71	Çoğu Zaman
4. Liderliğin Etkisi Etkileşime Dayalıdır	386	2,10	5	3,99	0,62	Çoğu Zaman

Tablo 5. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına İlişkin Dağılımına Ait Betimsel İstatistikleri

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen algılarının okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarıyla ilgili ortalama değeri olarak $\bar{X}=4,04$ bulgulanmıştır. Bu bulguya göre okul müdürlerinin kuantum liderlik özelliklerini taşıdıkları ve bu davranışı gösterdikleri ifade edilebilir. Ölçeğin en düşük ve en yüksek ortalamaya sahip alt boyutları incelendiğinde “liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır” ($\bar{X}=4,23$) en yüksek ortalamayı gösterirken, “liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez” ($\bar{X}=3,89$) en düşük ortalama olarak görülmektedir. Araştırma evrenindeki öğretmenler “belirsizliklerden okulun başarısı için fırsatlar yaratma ve karmaşık sorunlara yönelik yeni çözümler bulma noktasında izleyenleri etkilemesi” davranışının okul müdürleri tarafından diğer davranışlara göre daha az gerçekleştirildiğini ifade etmektedirler. Standart sapma puanlarına bakıldığında ise en orantılı dağılımın “liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır” ($S=0,62$), en orantısız dağılımın ise “liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez” ($S=0,73$) boyutlarında olduğu gözlemlenmektedir.



Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları Arasındaki İlişki (Korelasyon)

Araştırmanın üçüncü alt problemi: “Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik davranışları ve okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algılarının dağılım normalliğini test edilmiş, önce öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri için basıklık (0,18) ve çarpıklık (-0,46) katsayıları incelenmiş ve bu katsayıların ± 1 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları için basıklık (-0,30) ve çarpıklık (-0,70) katsayıları incelenmiş ve bu katsayıların ± 1 aralığında olmadığı görülmüştür. Normallik testlerinden Kolmogorov-Smirnov kullanılmış, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri normalliği yakınsamadığı ($K-S_{(386)} = 0,06$, $p < 0,05$) ve okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algılarının da normalliği yakınsamadığı görülmüştür ($K-S_{(386)} = 0,06$, $p < 0,05$). Histogram, Q-Q grafiği ve P-P grafiği ile birlikte kutu grafiği incelenmiş, dağılımda uç değerlerin mevcut olduğu görülmüştür. Bu kanıtlar doğrultusunda dağılımın normalliği yakınsamadığı belirlenmiştir. Bulgular doğrultusunda öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algılarının normal dağılım göstermedikleri, aralarında ki korelasyon Spearman Brown katsayısı ile incelenmiştir.

Değişkenler	N	r_s	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	386	0,77	0,00
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	386	0,69	0,00
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	386	0,71	0,00
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Liderlik Olgusunun Kesikliği	386	0,70	0,00
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır	386	0,71	0,00
Değişime Direnç Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	386	-0,51	0,00
Değişime Direnç Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	386	-0,44	0,00
Değişime Direnç Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	386	-0,46	0,00
Değişime Direnç Liderlik Olgusunun Kesikliği	386	-0,46	0,00
Değişime Direnç Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır	386	-0,50	0,00
Fikir Önderliği Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	386	0,50	0,00
Fikir Önderliği Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	386	0,45	0,00

Tablo 8. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Spearman Brown Korelasyon Sonuçları

Fikir Önderliği Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	386	0,47	0,00
Fikir Önderliği Liderlik Olgusunun Kesikliği	386	0,47	0,00
Fikir Önderliği Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır	386	0,46	0,00
Deneyime Açıklık Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	386	0,59	0,00
Deneyime Açıklık Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	386	0,55	0,00
Deneyime Açıklık Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	386	0,56	0,00
Deneyime Açıklık Liderlik Olgusunun Kesikliği	386	0,55	0,00
Deneyime Açıklık Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır	386	0,53	0,00
Risk Alma Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	386	0,45	0,00
Risk Alma Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	386	0,37	0,00
Risk Alma Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	386	0,47	0,00
Risk Alma Liderlik Olgusunun Kesikliği	386	0,40	0,00
Risk Alma Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır	386	0,39	0,00

Tablo 8. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Spearman Brown Korelasyon Sonuçları

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları arasında yüksek düzey ve pozitif bir ilişkinin varlığı görülmüştür ($r_s = 0,77, p < 0,05$). Buna göre okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları arttıkça öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri artmakta, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri arttıkça okul müdürlerinin kuantum liderlik davranış algılarının arttığı söylenebilir.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları alt boyutlarından “Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır” boyutu ile yüksek düzey ve pozitif ($r_s = 0,69, p < 0,05$), “Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez” boyutu ile yüksek düzey ve pozitif ($r_s = 0,71, p < 0,05$), “Liderlik Olgusunun Kesikliği” boyutu ile yüksek düzey ve pozitif ($r_s = 0,70, p < 0,05$), “Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır” boyutu ile pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki bulgulanmıştır ($r_s = 0,71, p < 0,05$).

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri “Değişime Direnç” alt boyutu ile okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları arasında orta düzey ve negatif ($r_s = -0,51, p < 0,05$), “Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır” boyutu ile orta düzey ve negatif ($r_s = -0,44, p < 0,05$), “Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez” boyutu ile orta düzey ve negatif ($r_s = -0,46, p < 0,05$), “Liderlik Olgusunun Kesikliği” boyutu ile orta düzey ve negatif



($r_s = -0,46$, $p < 0,05$), “Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır” boyutu ile orta düzey ve negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir ($r_s = -0,50$, $p < 0,05$).

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri “Fikir Önderliği” alt boyutu ile okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları arasında orta düzey ve pozitif ($r_s = 0,50$, $p < 0,05$), “Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır” boyutu ile orta düzey ve pozitif ($r_s = 0,45$, $p < 0,05$), “Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez” boyutu ile orta düzey ve pozitif ($r_s = 0,47$, $p < 0,05$), “Liderlik Olgusunun Kesikliği” boyutu ile orta düzey ve pozitif ($r_s = 0,47$, $p < 0,05$), “Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır” boyutu ile pozitif yönlü ve orta düzey bir ilişki bulunduğu ifade edilebilir ($r_s = 0,46$, $p < 0,05$).

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri “Deneyime Açıklık” alt boyutu ile okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları arasında orta düzey ve pozitif ($r_s = 0,59$, $p < 0,05$), “Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır” boyutu ile orta düzey ve pozitif ($r_s = 0,55$, $p < 0,05$), “Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez” boyutu ile orta düzey ve pozitif ($r_s = 0,56$, $p < 0,05$), “Liderlik Olgusunun Kesikliği” boyutu ile orta düzey ve pozitif ($r_s = 0,55$, $p < 0,05$), “Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır” boyutu ile pozitif yönlü ve orta düzey bir ilişki bulunduğu ifade edilebilir ($r_s = 0,53$, $p < 0,05$).

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri “Risk Alma” alt boyutu ile okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları arasında orta düzey ve pozitif ($r_s = 0,45$, $p < 0,05$), “Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır” boyutu ile orta düzey ve pozitif ($r_s = 0,37$, $p < 0,05$), “Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez” boyutu ile orta düzey ve pozitif ($r_s = 0,47$, $p < 0,05$), “Liderlik Olgusunun Kesikliği” boyutu ile orta düzey ve pozitif ($r_s = 0,40$, $p < 0,05$), “Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır” boyutu ile pozitif yönlü ve orta düzey bir ilişki bulunduğu ifade edilebilir ($r_s = 0,39$, $p < 0,05$).

Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları Tarafından Yordanması

Araştırmanın dördüncü alt problemi; “Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları tarafından yordanmakta mıdır?”.

Değişkenler (öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları) aralık ölçek düzeyinde ölçülmüş sürekli değişkenler, normal dağılım göstermiş ve değişkenler arasındaki ilişki doğrusal olduğundan regresyon analizinin varsayımları karşılanmıştır. Aşağıdaki çizelgede regresyon analizinin sonuçları gösterilmiştir.

Değişkenler	B	R	R ²	F	p
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	31,38	0,72	0,52	419,93	0,00
Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	9,10				
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	34,30	0,65	0,42	276,56	0,00
Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	7,99				
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	40,39	0,67	0,45	308,65	0,00
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	7,13				
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	38,88	0,66	0,44	295,76	0,00
Liderlik Olgusunun Kesikliği	7,23				
Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	34,58	0,68	0,46	325,85	0,00
Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır	8,41				

Tablo 9. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerini Tahmin Eden Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları Değişkeni İçin Regresyon Analizi



Değişime Direnç Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	34,70 -3,56	0,47	0,22	110,79	0,00
Değişime Direnç Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	33,31 -3,07	0,42	0,17	80,20	0,00
Değişime Direnç Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	31,03 -2,75	0,43	0,19	87,60	0,00
Değişime Direnç Liderlik Olgusunun Kesikliği	31,68 -2,81	0,43	0,18	86,50	0,00
Değişime Direnç Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır	33,95 -3,42	0,46	0,21	103,44	0,00
Fikir Önderliği Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	9,90 2,27	0,51	0,26	134,81	0,00
Fikir Önderliği Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	10,41 2,04	0,47	0,22	107,66	0,00
Fikir Önderliği Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	12,29 1,74	0,46	0,21	103,78	0,00
Fikir Önderliği Liderlik Olgusunun Kesikliği	11,75 1,81	0,47	0,22	106,68	0,00
Fikir Önderliği Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır	10,73 2,09	0,48	0,23	112,62	0,00
Deneyime Açıklık Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	11,32 2,25	0,58	0,34	193,97	0,00
Deneyime Açıklık Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	11,68 2,06	0,54	0,29	159,06	0,00
Deneyime Açıklık Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	13,64 1,74	0,53	0,28	147,96	0,00
Deneyime Açıklık Liderlik Olgusunun Kesikliği	13,13 1,80	0,53	0,28	151,54	0,00
Deneyime Açıklık Liderlik Etkisi Etkileşime Dayalıdır	12,36 2,02	0,53	0,28	147,70	0,00
Risk Alma Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	2,86 1,02	0,42	0,18	81,54	0,00
Risk Alma Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	3,52 0,82	0,34	0,12	50,98	0,00
Risk Alma Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	3,48 0,90	0,44	0,19	89,53	0,00
Risk Alma Liderlik Olgusunun Kesikliği	3,68 0,82	0,38	0,15	66,60	0,00

Tablo 9. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerini Tahmin Eden Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları Değişkeni İçin Regresyon Analizi

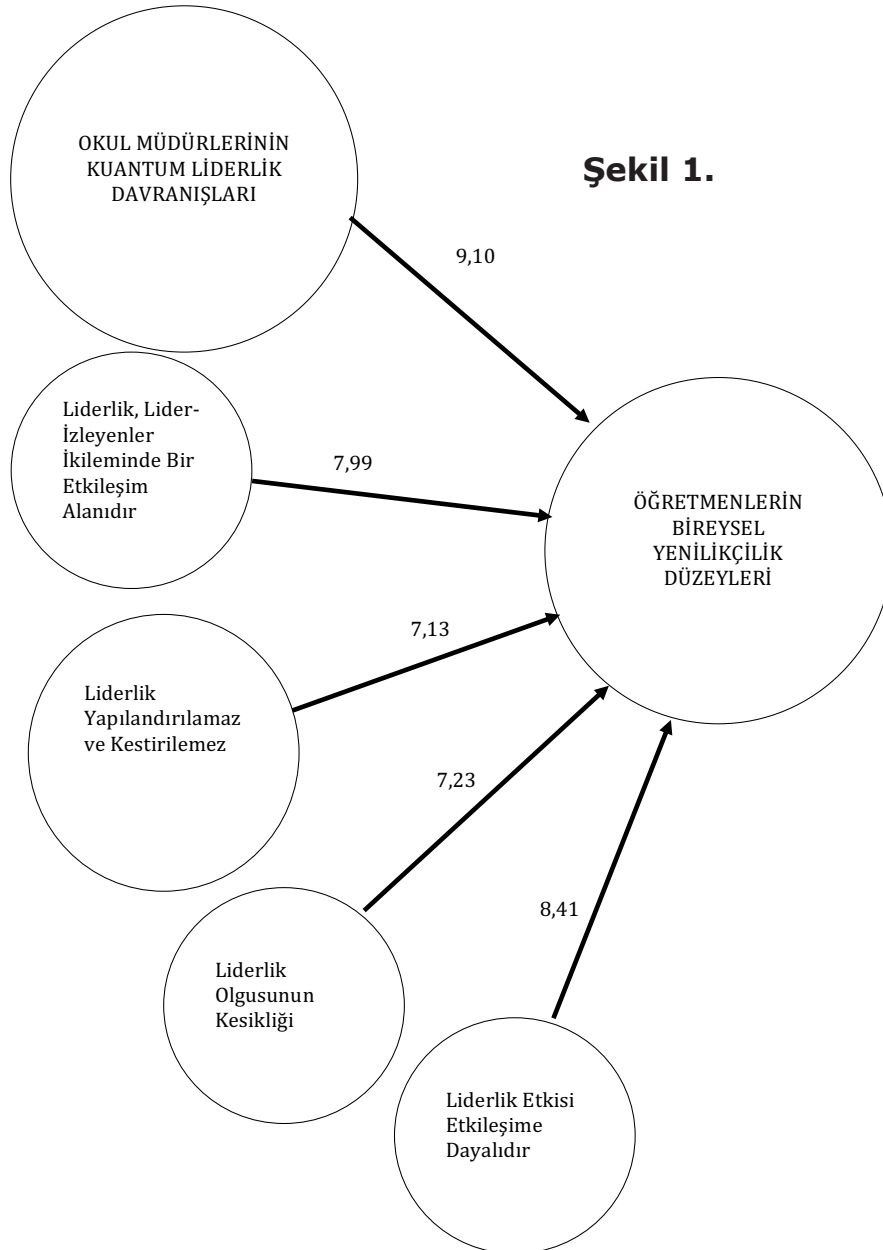
Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışı değişkenleri ile kurulan model doğrulanmıştır. Başka bir deyişle okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyle-



rinin anlamlı bir yordayıcısıdır ($F_{(1,384)} = 419,93$, $p < 0,05$). $R^2 = 0,52$ ve düzeltilmiş $R^2 = 0,52$ olarak elde edilmiştir. Bu değere göre öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin değişimin %52'si okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarından kaynaklanıyor denilebilir ($R = 0,72$, $R^2 = 0,52$, $F_{1,384} = 419,93$, $p < 0,05$).

Modelde yer alan katsayılar incelendiğinde a katsayısının 31,38, b katsayısının ise 9,10 olduğu görülmektedir. Her iki katsayının da kullanılabilirliği test edilmiş ve anlamlı olduğu görülmüştür ($t_a = 31,38$, $p < 0,05$; $t_b = 9,10$, $p < 0,05$).

Şekil 1, 2, 3, 4 ve 5' de Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve alt boyutları ile Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları ve alt boyutları arasındaki regresyon modeli görülmektedir.



Şekil 1. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları Regresyon Modeli



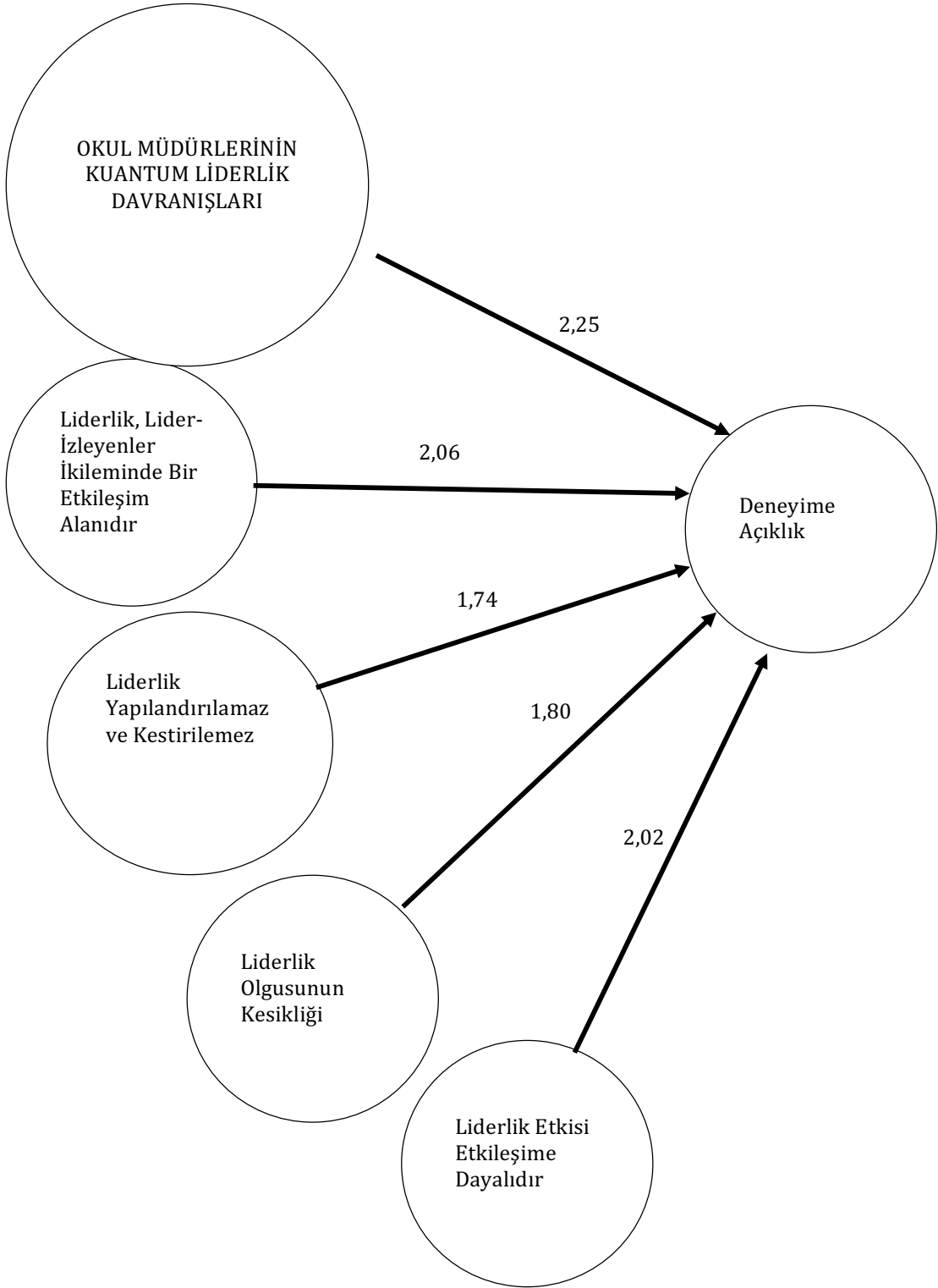


Şekil 2. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik “Değişime Direnç” Alt Boyut Düzeyleri ile Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları Regresyon Modeli



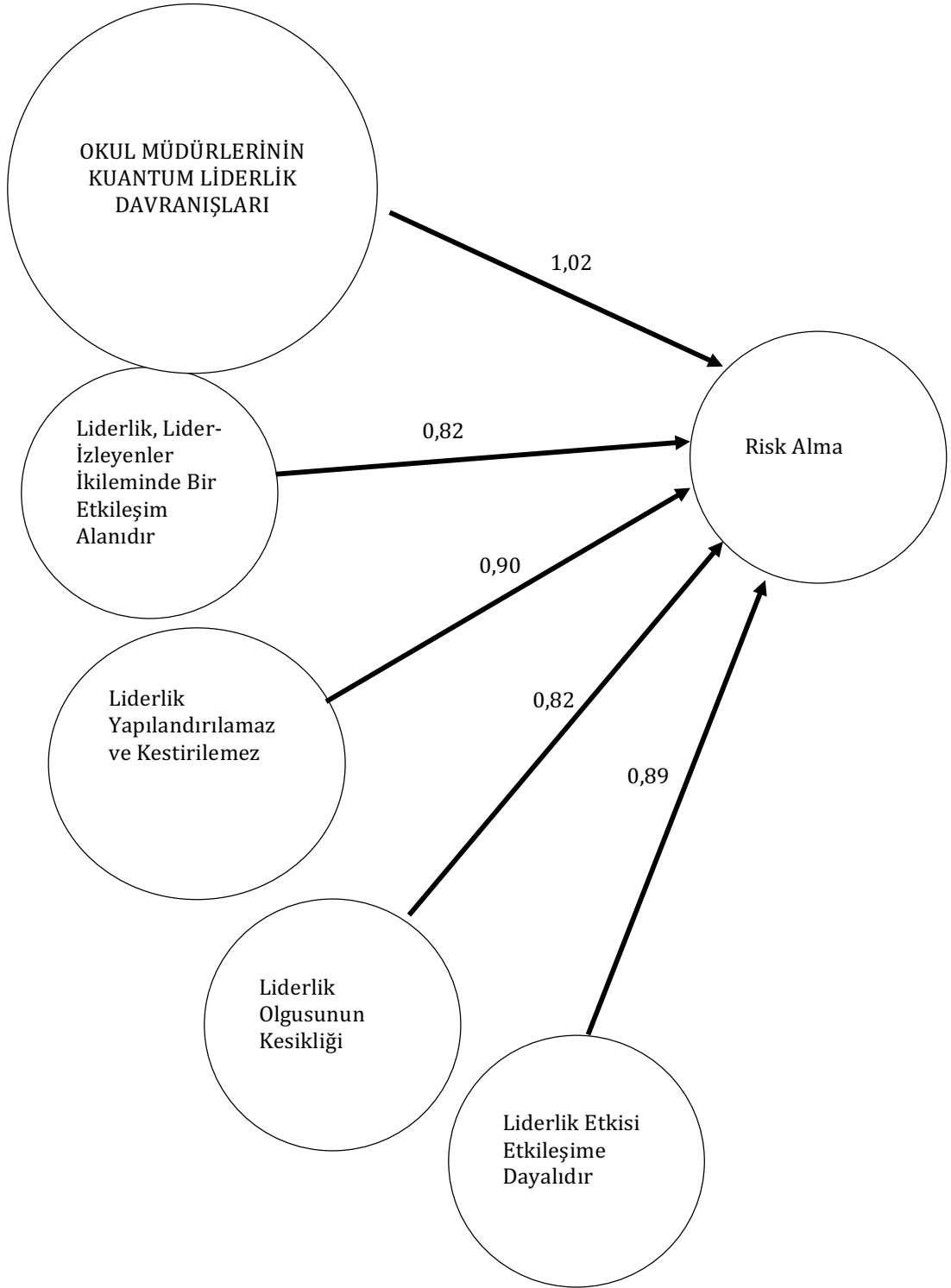


Şekil 3. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik “Fikir Önderliği” Alt Boyut Düzeyleri ile Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları Regresyon Modeli



Şekil 4. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik “Deneyime Açıklık” Alt Boyut Düzeyleri ile Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları Regresyon Modeli





Şekil 5. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik "Risk Alma" Alt Boyut Düzeyleri ile Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları Regresyon Modeli

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının, lideri izleyenler olarak öğretmenlerin bireysel yenilikçilik davranışlarını ne düzeyde yordadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuca göre, bireysel yenilikçilik kategorileri incelendiğinde sırası ile öğretmenlerin %46,37'sinin “sorgulayıcılar”, %38,86' sının “öncüler”, %7,7' sinin “kuşkucular”, %6,99'unun “yenilikçiler” kategorisinde olduğu belirlenmiştir. Rogers (1983) sorgulayıcılar kategorisinde yer alan bireylerin yeniliklere karşı daha dikkatli davrandıklarını ifade etmektedir. Yeniliği benimseme eğilimi göstermeden önce yeniliğin üstün ve zayıf yönlerini değerlendiren sorgulayıcılar kitlesel olarak yeniliğin yayılmasında önemli rol oynadıkları belirtilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin yenilikleri benimseme ve uygulama noktasında değişim ve yeniliklerin amacına ulaşması sorgulayıcı duruşlarının gecikmeye yol açabileceği olarak yorumlanabilir. Kılıçer (2011), öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının %42,2'sinin “sorgulayıcı” kategorisinde olduğunu gözlemlemiştir. Bahceci (2019), özel eğitim öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmada, öğretmenlerin yüzde otuz altısını sorgulayıcı, yüzde otuz yedisinin öncü kategorisinde yer aldığı sonucuna varmıştır. Özgür (2013) bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının yer aldığı çalışmada, katılımcıların bireysel yenilikçilik kategorisini “sorgulayıcı” olarak belirlemiştir. Kert ve Tekdal (2012) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında en çok “sorgulayıcı” olduklarını” görmüşlerdir. Çuhadar ve diğerleri (2013) eğitim fakültesi öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada en fazla “sorgulayıcı” kategorisinde oldukları sonucuna varmışlardır. Erdoğan ve Güneş (2013) eğitim fakültesi öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin en çok “sorgulayıcı” kategorisinde buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Köroğlu (2014) okul öncesi öğretmenlerini ele aldığı çalışmada öğretmenlerin “sorgulayıcı” kategorisinde yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz Öztürk (2015) yürüttüğü çalışmasının bulgularında ilkökul öğretmenlerini çoğunlukla “sorgulayıcı” kategorisinde olduğunu belirlerken; bu kategoriye tabii öncüler, kuşkucular, yenilikçiler ve gelenekçiler olarak belirlemiştir. Kaya (2017) yaptığı çalışma sonucunda, biyoloji öğretmenlerini çoğunlukla “sorgulayıcı” kategorisinde olduğunu belirtmiştir. Yılmaz (2018) da yaptığı araştırmada, öğretmenlerin çoğunlukla sorgulayıcı ile öncü kategorisinde bulduklarını ifade etmiştir. Bu araştırmanın öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin sonucu, alan yazındaki çalışmalar ile paralellik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Geleneksel” kategorisinde yer almaması sevindirici bir durumdur olumlu bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. Geçmişte yapılan eylemlere göre karar veren “Geleneksel” kategorisindeki bireyler liderlik özelliklerine sahip olmayan ve aynı zamanda önyargılı bireylerdir (Rogers, 1995). Bu özelliklere sahip olan öğretmenlerden gelecek nesli gerekli yetkinliklerle yetiştirmeleri de beklenemez.

Araştırmada bireysel yenilik düzeyleri incelendiğinde öğretmenlerin çoğunlukla yüksek düzeyde yenilikçi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin bir yeniliği benimseme, yeniliğe karşı olumlu tutum gösterme, yeniliği kabullenme ve uygulama süreçlerinde aktif oldukları şeklinde yorumlanabilir. Özgür (2013) bilişim teknoloji öğretmen adaylarının katılımıyla yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının yüksek düzeyde yenilikçi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kılıçer (2011) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada yüksek düzeyde yenilikçi oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik davranış algılarının “çoğu zaman” düzeyinde, alt boyutları; “liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır”, “liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez”, “liderlik olgusunun kesikliği”, “liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır” algılarının da “çoğu zaman” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Turan (2017) çalışmasında öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik davranış algılarının “çoğu za-



man” düzeyinde, alt boyutları; “liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır”, “liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez”, “liderlik olgusunun kesikliği”, “liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır” algılarının da “çoğu zaman” düzeyinde olduğu ifade etmiştir. Erçetin, Çevik ve Çelik (2018) yürüttükleri araştırmalarında öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik davranış algılarının “çoğu zaman” düzeyinde, alt boyutları; “liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez”, “liderlik olgusunun kesikliği”, “liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır” algılarının da “çoğu zaman” ve “liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır” algılarında ise “her zaman” düzeyinde olduğunu belirlemişlerdir.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları arasında yüksek düzey ve pozitif, “Liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır” alt boyutu arasında orta düzey ve pozitif, “Liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez” boyutu arasında yüksek düzey ve pozitif, “Liderlik olgusunun kesikliği” boyutu arasında yüksek düzey ve pozitif, “Liderlik etkisi etkileşime dayalıdır” boyutu arasında da yüksek düzey ve pozitif anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını algıları değişime direnç boyutu arasında orta düzey ve negatif, fikir önderliği boyutu arasında orta düzey ve pozitif, deneyime açıklık boyutu arasında orta düzey ve pozitif, risk alma boyutu arasında da orta düzey ve pozitif anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Alt boyutlar arası ilişki incelendiğinde, değişime direnç boyutu ile “liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır” boyutu orta düzey ve negatif, “liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez” boyutu orta düzey ve negatif, “liderlik olgusunun kesikliği” boyutu orta düzey ve negatif, “liderlik etkisi etkileşime dayalıdır” boyutu arasında orta düzey ve negatif anlamlı ilişki olduğu söylenebilir. Fikir önderliği boyutu ile “liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır” boyutu orta düzey ve pozitif, “liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez” boyutu arasında orta düzey ve pozitif, “liderlik olgusunun kesikliği” arasında orta düzey ve pozitif, “liderlik etkisi etkileşime dayalıdır” arasında orta düzey ve pozitif anlamlı ilişki gözlemlenmiştir. Deneyime açıklık boyutu ile “liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır” boyutu ile orta düzey ve pozitif, “liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez” boyutu arasında orta düzey ve pozitif, “liderlik olgusunun kesikliği” arasında orta düzey ve pozitif, “liderlik etkisi etkileşime dayalıdır” boyutu arasında orta düzey ve pozitif anlamlı ilişki gözlemlenmiştir. Risk alma boyutu ile “liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır” boyutu orta düzey ve pozitif, “liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez” boyutu arasında orta düzey ve pozitif, “liderlik olgusunun kesikliği” arasında orta düzey ve pozitif, “liderlik etkisi etkileşime dayalıdır” boyutu arasında orta düzey ve pozitif anlamlı ilişki belirlenmiştir.

Bu araştırmanın neticesinde elde edilen bir diğer sonuç ise öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları tarafından yordandığıdır. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri puanlarına ilişkin toplam varyansın %52’si okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları ile izah edilebilir. Bir başka deyişle, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin % 52 oranda okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları ile açıklanabilir.

Öneriler

Toplumları eğiten öğretmenlerin “sorgulayıcı” kategorisinde yer aldıkları göz önüne alınarak, bireysel yenilikçilik özelliklerini artırmaya ve yenilikleri benimsemelerine yönelik eğitici eğitimleri düzenlenebilir. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerini, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları yordadığı; toplam varyansın %52 sinin okul



müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarından kaynaklandığı yönünde tahmin edilmektedir. Okul müdürlerinin kuantum liderlik ile ilgili ve bağlantılı olduğu kavramlar ile ilgili eğitimlere dahil olmaları sağlanabilir. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin “Sorgulayıcı” kategorisinde yer almasının sebepleri bağlam içerisinde ele alınabilir. Her ilçe, her il ve her bölgenin kendine özgü ekonomik ve sosyal yapısı bulunması sebebi ile; daha geniş bir tabakalı örneklem ile araştırmalar yapılabilir. Öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile eğitim yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını ele almaya yönelik karma model araştırmaları yapılabilir. Bireysel yenilikçilik ile bağlantılı olabilecek; ekonomik özellikler, aile özellikleri, sosyal yapılar, duyuşsal özellikler doğrultusunda araştırmalar yürütülebilir. Yurt içinde yapılan çalışmaların azlığı ile dikkat çeken Kuantum Liderlik, kaos, karmaşa, belirsizlik ilkeleri konularındaki araştırmalar yoğunlaştırılabilir.

Kaynaklar

Akay, D. (2019). *Sağlık çalışanlarında etik lider algısının bireysel yenilikçilik düzeyi üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi.

Alşal, A. (2009). *Bir kamu kurumundaki orta düzey yöneticilerin, kuantum liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Argon, T., İsmetoğlu, M., & Yılmaz, D.Ç. (2015). Branş Öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterlilikleri İle Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), ss. 319-333.

Bahceci, B. (2019). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin yardımcı teknolojilere yönelik tutumlarının ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Bitkin, A. (2012). *Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri İle Bilgi Edinme Becerileri Arasındaki İlişki*, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Şanlıurfa.

Blair, B. G. (1993). What does chaos theory have to offer educational administration? *Journal of School Leadership*, 3(5), pp. 579-596.

Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (Genişletilmiş 21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çetin, D. (2017). *Okul yöneticilerinin teknostres algıları ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi Edirne ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi.

Çuhadar, C., Bülbül, T., & Ilgaz, G. (2013). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(3), ss. 797-807.

Dargahi, H. (2013). Quantum leadership: the implication for Iranian nursing leaders. *Acta Medica Iranica*, 51(6), pp. 411-417.

Erçetin, Ş. Ş., Potas, N., Açıkalın, Ş. N., & Turan, S. (2017). *A Study for Developing a Viable Quantum Leadership Scale*. ICPESS 2017, Ankara, Turkey.

Erçetin, Ş. Ş., Çelik M., & Çevik, M. S. (2018). Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*. 1(2), ss. 109-124.

Fonseca, J. (2002). *Complexity and innovation in organizations*. Psychology Press.

Freeman, C. (1995). The ‘National System of Innovation’in historical perspective. *Cambridge Journal of economics*, 19(1), pp. 5-24.



Goldsmith, R. E., & Foxall, G. R. (2003). The measurement of innovativeness. *The international handbook on innovation*, pp. 321-330.

Handa, M., & Gupta, N. (2009). Gender Influence on the Innovativeness of Young Urban Indian Online Shoppers. *VISION—The Journal of Business Perspective*, 13(2), pp. 25-32.

Hurt, H. T., Joseph, K., & Cook, C. D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness. *Human Communication Research*, 4(1), pp. 58-65.

Karasar, N.(2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, S. (2017). *Biyoloji öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Kert, S. B., & Tekdal, M. (2012). Farklı eğitim fakültelerine devam eden bireylerin yenilikçilik algılarının karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,11(4), ss. 1150-1161.

Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Kılıçer, K., & Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), ss. 150-164.

Kılıçer, K. (2011). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kotter, J. P. (1982). What effective general managers really do. *Harvard business review*, 60(6), pp. 156-167.

Koroğlu, A. (2014). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ve Öğretmen Adaylarının Bilişim Teknolojileri Özyeterlik Algıları, Teknolojik Araç Gereç Kullanım Tutumları Ve Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.

Oktuğ, Z., & Özden, M. S. (2013). Bireycilik/Toplulukçuluk ile Bireysel Yenilikçilik Eğilimi Arasındaki İlişkide İçsel Motivasyonun Biçimlendirici Rolü. *Journal of Social Sciences Eskisehir Osmangazi University/Eskisehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), ss. 1-22.

Oslo Kılavuzu (2005): http://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/kilavuzlar/Oslo_3_TR.pdf adresinden 13 Aralık 2019 tarihinde alınmıştır.

Özden, Y. (2013). *Eğitimde Yeni Değerler: Eğitimde Dönüşüm* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Özgür, H. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), ss. 409-420.

Papatya, G., & Dulupçu, M. A. (2008). Thinking quantum leadership for true transformation: the talisman of “not to know” at the threshold of new leadership.

Ritchhart, R. (2004). Creative teaching in the shadow of the standards. *Independent School*, 63(2), pp. 32-41.

Rogers, E.M. (1983). *Diffusion of innovations* (3rd ed.). New York: Free Press.

Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press.

Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *Academy of management journal*, 37(3), pp. 580-607.

Shelton, C. (1999). *Quantum Leaps: 7 Skills For Workplace Recreation*. Butterworth-Heinemann.



Şentürk, F. K., Durak, M., Yılmaz, E., Kaban, T., Kök, N., ve Baş, A. (2016). Dönüşümcü Ve Etkileşimci Liderlik Tarzlarının Bireysel Yenilikçiliğe Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma A Research On Determining The Effects Of Transformational And Transactional Leadership On Individual Innovativeness. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(17), 173-198.

Şişman, M. (2012). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.

Tabak, A., Erkuş, A. & Meydan, C.H. (2010). Denetim Odağı ve Yenilikçi Birey Davranışları Arasındaki İlişkiler: Belirsizliğe Tolerans ve Risk Almanın Aracılık Etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), ss. 159–176.

Turan, S. (2017). *Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarının Örgütsel Zekâ Düzeyine Etkisi (Zonguldak İli Örneği)*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Anadalı.

Uzunçarşılı, Ü., Toprak, M., & Ersun, O. (2000). *Şirket kültürü ve iş prensipleri*. İstanbul Ticaret Odası.

Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2014). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay Yayıncılık.

Yılmaz Öztürk, Z. (2015). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve bu düzeylere etki eden etmenlerin incelenmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Yılmaz, H. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ile mesleki değerlerini yansıtmaya düzeyleri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Zohar, D. (1998). An additive model of test anxiety: Role of exam-specific expectations. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), pp. 330.

Zohar, D. (1998). What would a quantum organization look like?. *Management Review*, 87(3), pp. 56.



Özgün Makale

Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Davranışları*

Transformational Leadership

Feature and Behaviors of School Administrators

Ramazan ERTÜRK¹

Türkan ARGON²

Öz

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellik ve davranışlarına yönelik görüşlerini tespit etmektir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasının kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Bolu ili Yeniçağa İlçesinde 3 ilkokul, 2 ortaokul ve 1 lisede görev yapan 32 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu kullanılarak toplanmış olup, betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin idealleştirilmiş etki boyutundaki dönüşümcü liderlik özellikleri ve davranışları rol-model, etkileme, sevgi ve güven veren davranışlar şeklindedir. Okul yöneticileri rehberlik ederek, teşvik edici ve destekleyici olarak ve olumlu atmosfer oluşturarak öğretmenlere ilham verip motivasyonlarını artırmaktadırlar. Okul yöneticilerinin entelektüel uyarım boyutundaki özellik ve davranışları değişime açıklık, sorun çözme, etkileme ve ikna etme olurken; bireysel ilgi boyutunda değer verme, destekleme ve rehberlik etme şeklindedir. Araştırma sonuçları doğrultusunda okul yöneticilerinin öğretmenleri motive eden, öğretmenlere ilham veren, destek ve rol model olan, yenilikçi, değişime açık dönüşümcü liderler olmaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Lider, yönetici, liderlik, dönüşümcü liderlik.

Abstract

The aim of the study is to determine teachers 'views on school administrators' transformational leadership characteristics and behaviors. The study group of the study, in which case study, one of the qualitative research designs, was used, consists of 32 teachers working in 3 primary schools, 2 secondary schools and 1 high school in Yeniçağa district of Bolu province in the academic year of 2020-2021. The data were collected by using the interview form consisting of semi-structured questions and analyzed using descriptive analysis methods. According to the results of the

* Makale başvuru tarihi: 18.04.2021. Makale kabul tarihi: 23.04.2021.

¹ (Corresponding author) Dr. Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Bolu/Türkiye, koroglu52@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8140-0895>.

² Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bolu/Türkiye, turkanargon@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0744-8647>.



research; transformational leadership characteristics and behaviors of school administrators in idealized effect size; the role-model is in the form of influencing, affection and trusting behaviors. School administrators are encouraging and motivating teachers by providing guidance, encouraging and supportive and creating positive atmosphere. While the characteristics and behaviors of school administrators in the intellectual stimulation dimension are open to change, problem solving, influence and persuasion; It is in the form of valuing, supporting and guiding in the dimension of individual interest. In line with the results of the research, it is suggested that school administrators be transformational leaders who motivate teachers, inspire teachers, support and role models, innovative, open to change.

Keywords: Leader, manager, leadership, transformational leadership.

Giriş

Yeniliğin ve değişimin hızla yaşandığı 21. yüzyılda okulların, yaşanan değişim ve gelişime ayak uydurarak etkili olabilmeleri işlevlerini yerine getirebilmelerine, iş birliği içerisinde hedeflediği amaçlara ulaşabilmelerine, etkili bir şekilde yönetilmelerine ve bu süreci yönetebilecek okul yöneticilerinin varlığına bağlıdır. Zira okul yöneticilerinin insan ve madde kaynaklarını etkili bir şekilde yöneterek rollerini yerine getirebilmeleri günümüzde tüm yöneticilerde aranılan liderlik becerilerine sahip olmalarını gerektirmektedir.

Lidere ve liderliğe yönelik yapılan pek çok tanımdaki ortak nokta, liderin çevresindekileri etkilemesi, rehberlik etmesi, yönlendirmesi ve ortak amaç etrafında birleştirmesidir (Erdoğan, 1997; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001; Saylık, 2015). Okullarda genel olarak lider olarak nitelendirilen kişi, okul yöneticisidir. Okul yöneticilerinin okullarını etkili ve verimli hale getirebilmeleri için çağa uygun liderlik davranışları göstermeleri, görev ve sorumluluklarını etkili biçimde yerine getirmeleri beklenmektedir. İlgili literatürde liderlik, iletişim, grup süreçleri, program geliştirme, öğretme ve öğrenme süreçleri, performans değerlendirme, vaktinin bir bölümünü öğretmen ve öğrencilerle geçirme, onları başarılı olmaları konusunda motive etme gibi liderliğe ilişkin özellik ve davranışları 21. yüzyıl okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları olarak belirtilmektedir (Şişman ve Turan, 2002; Kurt, 2009).

Okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları doğrultusunda yerine getirdikleri rollerle ilgili alanyazında pek çok liderlik türüne rastlanmakla birlikte, bunlar içinde öğretimsel, dönüşümcü, kültürel, etik, otantik ve vizyoner liderlik rollerinin diğerlerinden daha fazla öne çıktığı görülmektedir (Tahaoğlu, 2007). Bu çalışmada belirtilen liderlik türlerinden dönüşümcü liderlik üzerine odaklanıldığı için ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Dönüşümcü liderlik izleyenlerin motive edilip tüm ihtiyaçlarının karşılanmasını (Gökkaya, 2005), belirsizlikleri gidermeyi, değişimi hedeflemeyi ve ileri görüşlü olmak ile açıklamaktadır (Keçecioglu, 2003). Dönüşümcü liderler, çalışanları telkin ederek güdüleyen, entelektüel olarak uyarıcı ve onlarda enerji oluşmasını sağlayan liderlerdir. Bu liderler oluşturdukları vizyon ve misyon bilinci sayesinde çalışanlarının örgüt amaçlarına ilgilerini artırarak, örgüt amaçlarının bireysel amaç, ilgi ve çıkarların önünde tutulmasını sağlarlar (Bass, 1990). Bu sayede okullarda temel dönüşümleri gerçekleştirirken aynı zamanda öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanlara ilham kaynağı olurlar (Çelik, 2015). Dönüşümcü liderliğin anlaşılabilirliğinin artması için boyutlarının ele alınması gerekmektedir. Yapılan çalışmalarda dönüşümcü liderliği Çelik (1998) karizma, telkin etme, entelektüel uyarıcı ve bireysel destek boyutlarında incelerken; Chemers, (1997), Karip (1998) Bass ve Avolio (2004) ve Stewart (2006) ise idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarıcı ve bireysel destek boyutlarında ele almışlardır. Bu çalışmada Bass ve Avolio (2004) ile Stewart'ın (2006) boyutları ele alınmıştır.



Dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki boyutunda lider, çalışanları tarafından beğenilen saygı duyulan ve taklit edilen karizmatik unsurlar taşımaktadır. Çalışanlar, liderlerinin yüksek düzeyde ahlaki ve etik özelliklere sahip olduklarını ve bu özelliklerinin sürekli olduklarını düşünürler (Gao ve Bai, 2011). Çalışanları harekete geçirmek için teşvik etme ve ilham vermeyi temel alan telkinle güdüleme boyutunda, heyecan ve iyimserlik ön planda tutularak, takım ruhunun canlı tutulması önem taşımaktadır (Leithwood ve Jantzi, 1999). Entellektüel uyarım boyutunda lider, başarıları sorgulamakta, yenilikçilik özelliğiyle sorunları yeniden yapılandırmakta ve eski durumlara yeni yöntemlerle yaklaşmayı sağlamak için çalışanları teşvik etmekte, çalışanların hatalarını topluluk içinde eleştirmeden yaklaşmakta, onlardan sorunları ortaya koymalarını ve yaratıcı çözüm yolları üretmelerini istemektedir (Lunenburg, 2003). Dönüşümcü liderliğin son boyutu olan bireysel ilgi boyutunda ise liderler, çalışanlarına mentorluk yaparak, onların bireysel ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Liderler çalışanlarının takıma sundukları katkıdan dolayı takdir ederek saygı duymakta (Murat ve Açıköz, 2008), onların problemlerini paylaşarak her biriyle bireysel olarak ilgilenmekte ve kişisel isteklerine cevap vermektedir (Gao ve Bai, 2011). Bu boyut kapsamında liderler çalışanlarının sadece örgütsel değil aynı zamanda duygusal ihtiyaçlarını da karşılayarak değişim isteklerini yüksek düzeyde tutmaya çalışmaktadır (Çelik, 2015). Çalışanların değişim isteklerinin karşılanması ise örgütün atmosferine olumlu katkı sağlamaktadır.

Toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayan okullarda stratejik bir noktada bulunan okul yöneticilerinin ahlaki ve etik davranma, çalışanları teşvik ederek destekleyici bir tutum sergileme, etkili bir iletişim kurma, onlara ilham vererek motivasyon kaynağı olma, sorunları belirleme, çözüm yolları arama ve zorluklarla mücadele etme gibi dönüşümcü liderlik özellik ve davranışları sergilemeleri sürece önemli düzeyde olumlu katkılar sağlayacaktır. 21. yüzyılın gerektirdiği yenilik ve değişimi sağlayacak olan okullarda görev yapan okul yöneticilerinin, dönüşümcü liderlik davranışlarını sergilemeleri bireylerin ve toplumun eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında zaman, emek ve maliyet açısından da kolaylık sağlayabilir. Yapılan çalışma ile okul yöneticilerinin lider yönetici olarak dönüşümcü liderlik davranışları ortaya konulacağı gibi çalışma uygulayıcılara rehberlik etme ve literatüre katkı sağlaması bakımından da önem taşımaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerinin öğretmen algılarına göre belirlenmesini amaçlayan çalışmada, öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellik ve davranışlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara ulaşılmaya çalışılmıştır:

Öğretmenlerin;

1- Okul yöneticilerinin öğretmenler ve diğer çalışanlara rol model olduğu, onları mesleki anlamda etkilediği, onlara sevgi ve güven oluşturduğu özellikleri ve davranışlarına yönelik görüşleri nelerdir?

2- Okul yöneticilerinin öğretmen ve diğer çalışanların motivasyonlarının artması için sergilediği ilham verici özellikleri ve davranışlarına yönelik görüşleri nelerdir?

3- Okul yöneticilerinin öğretmen ve diğer çalışanları okul amaçları doğrultusunda yönlendirip uyarmak için yenilik ve yaratıcılık, yaşanan sorunların çözümü, etkileme ve ikna etmeye yönelik özellikleri ve davranışlarına yönelik görüşleri nelerdir?

4- Okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki ve bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için desteklediği konulara yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Arastırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırmalar algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya çıkarılmasını sağ-



lamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2015). Durum çalışması ise, araştırmacılara güncel bir olguyu kendi yaşam çerçevesinde ele alıp, nasıl ve neden sorularına odaklanarak amaçlanan durumu derinlemesine ve ayrıntılı biçimde inceleme fırsatı vermektedir (Yin, 2003). Verilerin toplanmasında durum çalışmasına uygun olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların duygu, beceri, tecrübe ve bilgilerine ulaşılmasını sağlayan görüşme tekniğinde, araştırılmak istenen konu farklı pekçok boyutu kapsayacak şekilde ele alınıp, görüşülen kişiye daha çok açık uçlu soru şeklinde yönlendirilmekte ve detaylı cevapların alınması sağlanabilmektedir (Tekin, 2006). Katılımcıdan alınan dönütlere uygun olarak ara ara katılımcıyı kontrol edici soruların yöneltilebilmesini ve yanlış anlamaların en aza indirgenerek görüşme sürecinin devam ettirilebilmesini sağlamaktadır (Karasar, 2013). Araştırmada da öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve davranışlarına yönelik görüşleri detaylı olarak incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Bolu ili Yeniçağa ilçesindeki 3 ilkokul, 2 ortaokul ve 1 lisede görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 32 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunu belirlemede gönüllü katılımcı seçimine dikkat edilerek araştırmacının hızlı ve pratik bir şekilde katılımcılara ulaşabilmesine olanak sağlayan kolay ulaşılabılır durum örnekleme kullanılmıştır (Baki ve Gökçek, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2015). Katılımcı öğretmenlerin 16'sı erkek, 16'sı kadındır. 15'ini sınıf öğretmenlerinin, 17'sini branş öğretmenlerinin oluşturduğu katılımcıların, 3'ü 1-5 yıl, 11'i 6-10 yıl, 13'ü 11-15 yıl ve 5'i ise 16 yıl ve üstü kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak standartlaştırılmış açık uçlu soru tekniğiyle hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Soru formu geliştirilmeden önce konuyla ilgili literatür incelenmiş ve dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki, ilham verici motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutlarına (Chemers, 1997; Karip, 1998; Bass ve Avolio, 2004; Stewart, 2006) uygun olarak sorular oluşturulmuş ve görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan form eğitim yönetimi alanında uzman 2 öğretim üyesi tarafından incelendikten sonra gerekli düzenlemeler yapılmış, pilot çalışma için araştırma grubu dışında 3 katılımcıya uygulama yapılmış ve soruların anlaşılır olduğu görülmüştür.

Veriler araştırmacı tarafından öğretmenler ile birebir görüşme yapılarak toplanmış ve katılımcılar tarafından verilen cevaplar görüşme formuna yazılı olarak kaydedilmiştir. Öğretmenlerle görüşme yapılmadan önce kendilerinden izin alınmış ve gönüllük esasına göre görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öğretmenlerin ders faaliyetlerini aksatmadan öğle aralarında ve derslerin bitiminden sonra gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle 20 gün boyunca yapılan görüşmelerin süresi ortalama 16 dakika, toplamda 8 saat 53 dakika sürmüştür. Bu araştırma, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 15.11.2020 tarih ve 2020/11 toplantısında incelenerek 2020/247 protokol no ile etik olarak uygun bulunmuş, araştırma verileri Kasım ayı içerisinde toplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalar kapsamında düzenlenebilmekte ve görüşme ile gözlem süreçlerinde kullanılan sorular veya belirlenen boyutlar dikkate alınarak tündengelim şeklinde sunulabilmektedir. Görüşme yapılan katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir şekilde yan-



sıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2015). Araştırmada veriler, dönüşümcü liderliğin boyutları olan idealleştirilmiş etki, ilham verici motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel ilgi ana temaları doğrultusunda ve araştırma sorularına göre okunup düzenlenerek analiz edilmiştir. Çünkü daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama sayesinde araştırmanın temelini oluşturan bir kuram ya da kavramsal çerçevenin olduğu durumlarda, toplanan verilerin kodlanması ve temalar altında yer alması daha kolay olmaktadır (Strauss ve Corbin, 1990). Çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması betimsel analiz aşamalarını oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2015). Kodlama aşamasından önce veriler okunarak araştırmanın amacı doğrultusunda önemli olan sözcük ve tümcelerden yola çıkarak kodlar oluşturmuştur. Kodlar birbirleri ile ilişki durumlarına odaklanılarak kategorize edilmiştir. Bu aşamadan sonra ortaya çıkan kategorilerde anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde alt temalara ulaşılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın tüm verileri dönüşümcü liderliğin boyutları tek tek ele alınarak analiz edilmeye çalışılmıştır. Analiz aşamasında yapılan işlemlere örnekler şu şekildedir:

Araştırmanın birinci problemde okul yöneticilerinin dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki boyutundaki alt özellikleri ve davranışlarını belirleyebilmek için kuramsal temelden yola çıkarak rol-model olduğu, mesleki anlamda etkilediği ve sevgi-güven oluşturduğu özellikleri ve davranışlarına yönelik idealleştirilmiş etkinin ana temaları olarak okul yöneticilerinin rol-model, etkileme ve sevgi-güven veren davranışları oluşturulmuştur. Öğretmenlerden elde edilen görüşler doğrultusunda analiz edilen veriler, daha derin bir işleme tabi tutularak birbirine benzer olan kavramların bir araya getirilmesi suretiyle belirlenen kodlar kategorileştirilerek alt temalara ulaşılmış ve okuyucunun anlayabileceği biçimde sunulmuştur. Kodların görüş sıklığı parantez içinde belirtilmiştir. Diğer görüşlerin analizinde de benzer işlemler yapılmıştır. Boyutlara göre düzenlenen temaların analizinde düzenlenen veriler tanımlanarak, katılımcı görüşleri olan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu doğrultuda tanımlanan bulgular açıklanarak, ilişkilendirilmiş ve anlamlandırılmıştır (Maxwell, 1996).

Nitel araştırmalarda güvenilirlik, araştırma süreçlerinin tutarlılığıyla ilişkilidir. Nitel araştırmalarda soruların açık ve anlaşılır olması, kodlamalar arasındaki tutarlılık, araştırmacının rolünün belirlenmesi gibi önlemlerin alınması güvenilirliği sağlamaya yönelik yapılan çalışmalardır (Miles ve Huberman, 1994). Bu kapsamda araştırmada, araştırmacının rolü, araştırmada veri kaynağı olan öğretmenler, veri analizinde kullanılan kavramsal çerçeve ve izlenen tüm süreçler ile ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılarak verilerin dış güvenilirliği artırılmıştır. Araştırma verilerinin iç güvenilirliğini artırmak için de önceden belirlenmiş ve ayrıntılı olarak tanımlanmış kavramsal ve kuramsal çerçeveye bağlı olarak veri analizi gerçekleştirilmiştir. Birbirine benzer olan kavramların bir araya getirilerek düzenlenmesiyle elde edilen alt temalar ve bu alt temalara ilişkin kodlar geçerlik çalışmaları kapsamında eğitim yönetimi ve ölçme değerlendirme alanlarında uzman iki öğretim üyesi tarafından incelenmiş, alt temaların ve kodlamaların temalara uygun olup olmadığı karşılaştırma yapılarak kontrol edilmiştir. Analizde görüşme formlarına sıra numarası verilmiş ve alıntılarda bu sıra numaraları kullanılmıştır. Araştırmada güvenilirlik çalışması kapsamında Miles ve Huberman'ın (1994) Güvenirlik= Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100 formülü kullanılmıştır. Yapılan analizlerin tutarlık oranı yüzde %89 olarak hesaplanmıştır. %70 ve daha üstü tutarlık yüzdesi yeterli görüldüğünden, analizlerde güvenilirlik sağlanmıştır. Nitel araştırmalarda iç geçerlik, elde edilen bulguların anlamlı olup olmaması ve inandırıcılığı, dış geçerlik başka durumlara transfer edilebilir olması veya uygunluğu ile ilgilidir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırma verilerinin iç geçerliğini artırmak için araştırmacı tarafından bulguların bütünlüğü ve tutarlılığı sürekli gözden geçirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde uzun

sürelî etkileşim sağlanabilmesi için görüşme süreleri buna uygun olarak ayarlanmıştır. Araştırma konusu hakkında alanında uzman 2 öğretim üyesinin araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesi sağlanmıştır. Araştırmada nitel verilerin dış geçerliğini artırmak için görüşme formunun hazırlanması, verilerin toplanması ve analiz süreçleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ayrıca alt temalar ve kodlar açıkça sunulmuştur.

Bulgular

Okul yöneticilerinin dönüştürücü liderliğin idealleştirilmiş etki boyutundaki özellikleri ve davranışlarına yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

Temalar	Alt temalar	Kodlar	f		
	Etkili insan ilişkileri (f=72)	Saygılı ve nezaketli olma	11		
		İyi iletişim kurma	9		
		Güler yüzlü olma	8		
		Samimi olma	8		
		Öğrenci ve veliye iyi yaklaşma	8		
		Sakin olma	7		
		Sabırlı olma	6		
		İyi dinleyici olma	6		
		Önyargısız olma	5		
		Empati kurabilme	4		
Rol-model davranışları (f=202)	Ahlaki (moral) davranış (f=71)	Veliler ve üst amirlere karşı etik davranma	14		
		Adaletli davranma	12		
		Anlayışlılık	11		
		Dürüstlük	10		
		Yardımseverlik	9		
		Özel durumları dikkate alma	8		
		Kişiler arası eşitliği sağlama	7		
		Yasa ve mevzuat bilme (f=31)	Resmi işleri titizlikle yapma	Resmi işleri titizlikle yapma	11
				Mevzuatı bilme	10
				Yazışma ve belgeleri zamanında teslim etme	10
Destek olma (f=20)	Materiyal temininde yardımcı olma	Materiyal temininde yardımcı olma	12		
		Kişisel ve mesleki gelişimi destekleme	Kişisel ve mesleki gelişimi destekleme	4	
			İşbirliğini destekleme	3	
Olumsuz davranışlar (f=8)	Rehberlik etme	Rehberlik etme	1		
		Adaletsiz olma	Adaletsiz olma	2	
			Yeniliklere kapalı olma	2	
			Destek olmama	2	
			Sorunları çözememe	1	
Etik davranmama	1				
Etkileme davranışları (f=157)	Kişisel özellikler (f=96)	Eşit ve adaletli olma	16		
		İşini sevme	13		
		Üretken olma	12		
		Ast üst ilişkilerinde dengeli davranma	12		
		Çalışanlara değer verme	11		
		Güler yüzlü olma	10		
		Anlayışlı olma	7		
		İşbirliği yapma	6		
		Çocukları sevme	5		
		Enerjik olma	4		

Tablo 1. Okul Yöneticilerinin İdealleştirilmiş Etki Boyutundaki Özellikleri ve Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri



Uzmanlık özellikleri (f=61)	Okul-çevre ilişkilerini iyi yönetme	14	
	Planlı olma	11	
	Çözüm odaklı olma	10	
	Teknolojiye hakim olma	9	
	Teknik işleri sorunsuz yapma	8	
	Yönetim becerilerine sahip olma	3	
	Bilgi/uzmanlık gücüne sahip olma	3	
	Alan yeterliliğine sahip olma	2	
	Olaylara bilimsel yaklaşma	1	
Olumsuz davranışlar (f=51)	Liyakatsiz olma	17	
	Geleneksel yönetim sergileme	16	
	Mesleki yeterliğe sahip olmama	12	
	İletişim kuramama	6	
Sevgi ve güven veren davranışları (f=62)	Kişisel özellikler (f=42)	Seviyeli davranma	9
		Yardımsever olma	8
		Doğru sözlü olma	8
		Güler yüzlü olma	7
		Görevini severek yapma	6
	Destekleyici özellikler (f=20)	Dinleme becerisine sahip olma	4
		Eğitim ve eğitim dışı konularda destek olma	7
		Yaşanan sorunlarda destek olma	5
		Okulda aile ortamı oluşturma	4
		Mesleki gelişime destek olma	4
Olumsuz davranışlar (f=6)	Sorunlara çözüm arar gibi görünme	3	
	Öğretmenler arasında söz taşıma	2	
	Yöneticiliği sadece evrak yazma olarak görme	1	

Tablo 1. Okul Yöneticilerinin İdealleştirilmiş Etki Boyutundaki Özellikleri ve Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 1’de öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki boyutundaki özellik ve davranışları rol-model davranışlar, etkileme davranışları ile sevgi ve güven veren davranışları temaları altında toplamıştır. Yöneticilerin rol-model davranışları teması kendi içinde ahlaki ve moral davranış, etkili iletişim, yasa ve mevzuat bilme, destek olma ve olumsuz davranışlar alt temalarından oluşmaktadır. Öğretmenler yöneticilerin etkili iletişim temasına yönelik en çok saygılı ve nezaketli olma (f=11), iyi iletişim kurma (f=9), güler yüzlü olma (f=8) vb. özelliklerini belirtmişlerdir. Veliler ve üst amirlere karşı etik davranma (f=14), adaletli davranma (f=12), anlayışlılık (f=11) ve dürüstlük (f=10) öğretmenlerin yöneticilerin ahlaki ve moral davranış özellikleriyle ilgili ifade ettikleri özelliklerden bazılarıdır. Yöneticilerin yasa ve mevzuat bilmeye yönelik ulaşılan kodlar, resmi işleri titizlikle yapma (f=11), mevzuatı bilme (f=10), yazışma ve belgeleri zamanında teslim etme (f=10) şeklindedir. Ayrıca yöneticilerin materyal temininde yardımcı olma (f=12), kişisel ve mesleki gelişimi destekleme (f=4) özellikleriyle öğretmenleri desteklemede rol-model oldukları saptanırken; adaletsiz olma (f=2), yeniliklere kapalı olma (f=2) ve destek olmama (f=2) gibi olumsuz özellik ve davranışlarının öğretmenlere rol-model olmadığı saptanmıştır.

Okul yöneticilerinin çalışanlarına rol model olduğu davranışlara yönelik öğretmen görüşlerinden *"İyi bir dinleyici ve anlayışlı olmaları, zor durumlarda çözüm için destek olmaları benim hoşuma giden davranışlarıdır. (Ö15)"* etkili iletişime; *"Okul yöneticilerimiz herkesin fikirlerine açıktır. Çalışanların özel durumlarını dikkate alırlar. (Ö3)"* ve *"Öğrencilere yaklaşımlarında soğukkanlı ve ılımlı yaklaşımları ile veliler ve üst amirlere karşı etik davranışlarını rol model alıyorum. (Ö9)"*

ahlaki ve moral davranışlar ile etkili iletişime; *"Okul yöneticilerimiz yeni gelişmelerden, mevzuat bilgilerinden haberdardır. Bu davranışlar diğer çalışanlara rol model olabilir. (Ö30)"* yasa ve mevzuat bilme temalarına örnek görüş olarak gösterilebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin *"Okul yöneticilerimiz ders programının hazırlanmasında ve başarı belgesi teklifinde adaletsiz davranabilmektedir. (Ö14)"* ve *"Okul yöneticimiz yeniliklere açık değildir. (Ö22)"* görüşleri rol model alınmayan olumsuz yönetici davranışlarına örnek gösterilebilir.

Dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki boyutu altında yöneticilerin öğretmenleri etkilediği özellik ve davranışlarına yönelik kişisel özellikler, uzmanlık özellikleri ve olumsuz davranışlar temalarına ulaşılmıştır. Yöneticilerin eşit ve adaletli olma (f=16), işini sevme (f=13), üretken olma (f=12), ast üst ilişkilerinde dengeli davranma (f=12), çalışanlara değer verme (f=11) ve güler yüzlü olma (f=10) kodları kişisel özellikler; okul-çevre ilişkilerini iyi yönetme (f=14), planlı olma (f=11), çözüm odaklı olma (f=10), teknolojiye hakim olma (f=9) ve teknik işleri sorunsuz yapma (f=8) kodları uzmanlık özellikleri olarak öğretmenler tarafından en çok etkileyen davranışlar olarak belirtilmiştir. Bunun yanında öğretmenler, yöneticilerin liyakatsiz olmalarını (f=17), geleneksel yönetim sergilemelerini (f=16) ve mesleki yeterliğe sahip olmamalarını (f=12) ise etki bırakmayan olumsuz davranışlara yönelik olarak ifade etmişlerdir.

Okul yöneticilerinin öğretmenleri mesleki anlamda etkileyen özellik ve davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerinden *"Okul yöneticimin en beğendiğim davranışı yapılması gerekenleri ertelemekten vaktinde yapmasıdır. Bu konuda planlı çalışması beni etkiliyor. (Ö2)"* ve *"Okul yöneticimizin işbirliğine önem vermesi ve mesleki yeterliklerinin olması beni etkilemektedir. (Ö17)"* uzmanlık özellikleri; *"Öğretmenler arası hakkaniyet ve eşitliği sağlayabilmek adına çaba göstermeleri oldukça etkileyici olmaktadır. (Ö25)"*, kişilik özellikleri temasına örnek görüşlerdir. Bunu yanında, *"Okul yöneticileri liyakate dayalı seçilmedikleri için beni etkilememektedirler. Çünkü etkileme becerisi belli bir yeterliğe sahip olmayı gerektirir. Bu nedenle bu yeterliğe sahip insanlar seçilmedikçe liderlikte etkileme basamağı olmayacaktır. (Ö22)"* görüşü ise yöneticilerin öğretmenleri etkilemediğine yönelik olumsuz görüşlerini ifade etmektedir.

Dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki boyutuna yönelik öğretmenlere sevgi ve güven veren okul yöneticilerinin özellikleri ve davranışları için kişisel özellikler, destekleyici özellikler ve olumsuz davranışlar temalarına ulaşılmıştır. Kişisel özellikler temasında, seviyeli davranma (f=9), yardımsever olma (f=8), doğru sözlü olma (f=8); destekleyici özellikler temasında eğitim ve eğitim dışı konularda destek olma (f=7), yaşanan sorunlarda destek olma (f=5) öğretmenler tarafından belirtilen görüşlerde ulaşılan kodlara örnektir. Öğretmenlerin kendilerinde sevgi ve güven oluşturmadığını belirttikleri okul yöneticilerinin olumsuz özellik ve davranışları ise sorunlara çözüm arar gibi görünme (f=3), öğretmenler arasında söz taşıma (f=2), yöneticiliği sadece evrak yazma olarak görme (f=1) şeklindedir.

Okul yöneticilerinin oluşturduğu sevgi ve güven davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinden; *"Genel olarak güvenir ve sayarım. Çünkü hepsi çok seviyeli insanlar. İletişime geçtiğinizde her konuda yardımcı olmaya çalışıyorlar. (Ö1)"*, *"İyi niyetli olduğu için olduğu için kendisine karşı güvenim vardır. (Ö12)"*, kişisel özellikler temasına; *"Odasına gittiğimde beni dikkatlice dinliyor, sözlerime değer veriyor. Davranışlarında oldukça seviyelidir. (Ö13)"* destekleyici özellikler temasına; *"Okul yöneticilerime sorunların çözümünde güvenim yoktur. Çünkü sadece çözüm arar gibi görünür ama kesin çözümü yoktur. Bu nedenle özellikle sorun çözümlerinde güvenmiyorum. (Ö24)"* görüşü ise olumsuz davranışlar temasına örnek gösterilebilir. Öğretmenlerin motivasyonlarını artırmaya yönelik okul yöneticilerinin ilham verici motivasyon boyutundaki özellik ve davranışlarına yönelik görüşleri Tablo 2'de gösterilmiştir.



Tema	Alt temalar	Kodlar	f
İlham verici motivasyon (f=59)	Rehberlik etme (f=19)	Öğrenci ve veli iletişimine yardım etme	8
		Mesleki bilgi aktarma	7
		Hedef belirlemede yardımcı olma	4
	Teşvik edici ve destekleyici olma (f=21)	Malzeme temin etme	8
		Proje vb. çalışmalarını destekleme	4
		Mesleki gelişime destek olma	4
		Okulun fiziksel şartlarını iyileştirme	3
		Başarıyı ödüllendirme	2
	Olumlu atmosfer oluşturma (f=13)	İfade özgürlüğü verme	3
		Mesleki özerklik sağlama	3
Demokratik ortam oluşturma		3	
İş birliği içinde çalışma		2	
Olumsuz davranışlar (f=6)	Kuralları uygulamada esnek olma	2	
	Herhangi bir davranış yok	3	
	Herhangi bir girişim yok	3	

Tablo 2. Okul Yöneticilerinin İlham Verici Motivasyon Boyutundaki Özellikleri ve Davranışlarına Yönelik Görüşler

Tablo 2 incelendiğinde dönüşümcü liderliğin ilham verici motivasyon boyutunda okul yöneticilerinin öğretmenleri motive ettiği özellik ve davranışlarına yönelik rehberlik etme, teşvik edici ve destekleyici olma ile olumlu atmosfer oluşturma temalarına ulaşılmıştır. Öğretmenler okul yöneticilerinin öğrenci ve veli iletişimde yardım etme (f=8), mesleki bilgi aktarma (f=7) ve hedef belirlemede yardımcı olma (f=4) davranışlarıyla kendilerine rehberlik ederek; malzeme temin etme (f=8), proje vb. çalışmalarını destekleme (f=4), mesleki gelişime destek olma (f=4) özellik ve davranışlarıyla teşvik edici ve destekleyici olarak motivasyonlarını artırdıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre olumlu atmosfer oluşturma temasında okul yöneticilerinin ifade özgürlüğü verme (f=3), mesleki özerklik sağlama (f=3) ve demokratik ortam oluşturma (f=3) özellik ve davranışlarıyla motivasyonu artırdığını ifade etmişlerdir. Buna karşın 6 öğretmen okul yöneticilerinin ilham verici motivasyona yönelik herhangi bir davranış ve girişimlerinin olmadığını dile getirmiştir.

Öğretmenlerin dönüşümcü liderliğin ilham verici motivasyon boyutuna yönelik okul yöneticilerinin motivasyonlarını artırdıklarını belirttiği olumlu görüşlerden “*Yöneticim sınıf yönetimi konusunda bana yardımcı oluyor. (Ö16)*” rehberlik temasına; “*Branşımı ilgilendiren konularda çoğunlukla karar bana bırakır. Böyle bir özgürlük tanınması motivasyonumu artırır. (Ö10)*” ve “*Yöneticiler samimi bir ortam oluşturmaya çalışıyorlar. Başarıyı ödüllendiriyorlar. Zaman zaman kuralları esneterek ihtiyaç halinde lehimize kullanmamıza izin veriyorlar. (Ö16)*” olumlu atmosfer temasına; “*Birlik beraberlik ve aidiyet duygusunu canlı tutmaya çalışıyorlar. Yapılan çalışmalar genelinde destekleniyor. (Ö2)*” teşvik edici ve destekleyici olma temasına örnek gösterilebilir. Bunun yanında “*Okul yöneticimin motivasyonumu artıran davranışı yok. (Ö11)*” *Maalesef motivasyonumu düşürüyorlar. Onları görmeyince daha mutlu oluyorum. (Ö28)*” görüşleri de okul yöneticilerinin motivasyonlarını artırmadıklarını düşünen öğretmenlerin olumsuz görüşlerden bazılarıdır.

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderliğin entelektüel uyarım boyutundaki özellik ve davranışları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Temalar	Alt temalar	Kodlar	f
Yenilik ve değişime açıklık (f=96)	Olumlu özellik ve davranışlar (f=77)	Yeniliğe açık olma	20
		Yenilikleri uygulama	15
		Yenilikleri uygulama fırsatı verme	14
		Olumlu ve destekleyici olma	10
		Projeleri önemseme	7
		Teknolojik çözümler üretme	6
	Olumsuz özellik ve davranışlar (f=19)	Yeni fikirleri tartışma	5
		Yeniliklere kapalı olma	6
		Yenilik ve değişimi risk olarak görme	5
		Yeniliğe olumsuz bakma	5
Sorun çözme (f=115)	Olumlu özellik ve davranışlar (f=71)	Otoriter olma	4
		Sorunu anlamaya çalışma	14
		İş birliği ile sorun çözme	13
		Çözüm odaklı davranışlar sergileme	9
		İkna etme yolunu kullanma	9
		Sorunu konuşarak çözme	8
		Tarafsız kalarak memnun etme	6
		Samimi olma	5
	Olumsuz özellik ve davranışlar (f=44)	Yönetmelikleri uygulama	4
		Ekip olarak çözüm üretme	3
Etkileme ve ikna etme (f=101)	Olumlu özellik ve davranışlar (f=62)	Sorumluluğu başkalarına atma	8
		Statüsünü kullanma	7
		Başkasını suçlama	7
		Sinirlenme	6
		Azarlama	5
		Sorunları gizleme	4
	Olumsuz özellik ve davranışlar (f=39)	Çıkarları doğrultusunda kişi veya kişileri	4
		Bireysel ihtiyaçları dikkate almama	3
		Nazik üslup kullanma	14
		Güvenilir davranma	11
Etkileme ve ikna etme (f=101)	Olumlu özellik ve davranışlar (f=62)	Yapıcı yaklaşım sergileme	10
		Olaylara sakin ve soğukkanlı yaklaşma	10
		Açık fikirli olma	9
		Söylenenleri dikkate alma	8
		Bürokratik dil kullanma	8
		Kendi fikirlerini kabul ettirme	6
	Olumsuz özellik ve davranışlar (f=39)	Mecbur bırakma	6
		Emrivaki davranma	5
		Otoriter davranma	4
		Eleştirilere kapalı olma	4
Etkileme ve ikna etme becerisi olmaması	Eski-yeni karşılaştırması yapma reddetme	3	
	Etkileme ve ikna etme becerisi olmaması	3	

Tablo 3. Okul Yöneticilerinin Entelektüel Uyarım Boyutundaki Özellikleri ze Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderliğin entelektüel uyarım boyutundaki özellik ve davranışlarını yansıtan ana temalar olarak yenilik ve



değişime açıklık, sorun çözme, etkileme ve ikna etme temalarına ulaşıldığı gibi her bir temanın altında olumlu ve olumsuz özellik ve davranışlar olarak alt temalara ulaşıldığı da görülmektedir. Öğretmenler yenilik ve değişime açıklık temasında okul yöneticilerinin olumlu özellik ve davranışları olarak yeniliğe açık olma (f=20), yenilikleri uygulama (f=15), yenilikleri uygulama fırsatı verme (f=14) vb. ifade ederken; olumsuz olarak yeniliklere kapalı olma (f=6), yenilik ve değişimi risk olarak görme (f=5), yeniliğe olumsuz bakma (f=5) ve otoriter olmayı (f=4) belirtmişlerdir.

Okul yöneticilerinin yenilik ve değişime açıklık temasına yönelik öğretmen görüşlerinden "*Yöneticimiz yeni fikirlerimizi mutlaka dinler, tartışır ve uygulama imkanlarını araştırır. (Ö9)*", "*Okul yöneticimiz yeniliklere açıktır. Öğrencilerin ders başarısını etkileyecek konularda yenilikçi fikirler dile getirdiğimizde bu fikirleri değerlendirir. (Ö4)*" görüşleri olumlu özellik ve davranışlara; "*Herhangi bir yenilik karşısında kabul etmez. (Ö11)*", "*Yenilik ve yaratıcılığa olumsuz bakıyorlar. Risk olarak görmektedirler. (Ö15)*" görüşleri olumsuz özellik ve davranışlara örnek gösterilebilir.

Dönüşümcü liderliğin entelektüel uyarım boyutunun sorun çözme temasında da benzer şekilde olumlu ve olumsuz özellik ve davranışlar alt temalarına ulaşılmıştır. Öğretmen görüşlerinden sorunu anlamaya çalışma (f=14), iş birliğiyle sorun çözme (f=13), çözüm odaklı davranışlar sergileme (f=9) ve ikna etme yolunu kullanma (f=9) olumlu özellik ve davranışlar alt temasında; sorumluluğu başkalarına atma (f=8), statüsünü kullanma (f=7), başkasını suçlama (f=7) ve sinirlenme (f=6) ise olumsuz özellik ve davranışlar alt temasındaki görüşlerden ulaşılan kodlardır.

Okul yöneticilerinin sorunların çözümünde sergiledikleri davranışlara yönelik öğretmen görüşlerinden "*Sorunlar yaşandığında öneriler açıktır. Öğretmenlerin fikirlerine değer verir. Kendi düşüncesini en son açıklar. (Ö6)*", "*Sorunun çözümünde bütün tarafları eşit şekilde dinleyip, sorunu taraflarla birlikte çözmeye çalışır. (Ö3)*" görüşleri olumlu özellik ve davranışlara; "*Kendinin zarar görmemesi için sorumluluğu öğretmene atarlar. Sorunu çözmezler. (Ö5)*", "*İşin içinden çıkmazsa veliyi, öğrenciyi ya da öğretmeni suçlayarak onların sorun teşkil eden konuda yetersiz kaldıklarını, gerekli zehni göstermediklerini savunur. (Ö18)*" görüşleri ise olumsuz özellik ve davranışları yansıtan görüşlerdir.

Entelektüel uyarım boyutunda etkileme ve ikna etme temasına yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde ise nazik üslup kullanma (f=14), güvenilir davranma (f=11), yapıcı yaklaşım sergileme (f=10), olaylara sakin ve soğukkanlı yaklaşma (f=10) vb. okul yöneticilerinin olumlu özellik ve davranışlarına; bürokratik dil kullanma (f=8), kendi fikirlerini kabul ettirme (f=6), mecbur bırakma (f=6) ve emrivaki davranma (f=5) olumsuz özellik ve davranışlarına yönelik ulaşılan kodlardır. Katılımcı öğretmenlerden 3'ü ise okul yöneticilerinin etkileme ve ikna etme becerilerinin olmadığını belirtmişlerdir.

Okul yöneticilerinin etkileme ve ikna etme özellik becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinden "*Söylemek ve yaptırmak istediğini nazikçe ifade eder. (Ö11)*", "*Olaylara sakin ve soğukkanlı yaklaşması, açık fikirli ve sözlü oluşu etkileme ve ikna etmede rol oynamaktadır. (Ö8)*" görüşleri olumlu özellik ve davranışlar temasına; "*Okul müdürümüz genellikle emrivaki bir tutum içinde ikna etmeye çalışır. Bu yüzden bazı kararlara uymak yöneticinin ikna etmesiyle değil, mecbur oluyor. (Ö30)*", "*Aklına yatmayan hiçbir fikri kabul etmez. Kendi istediği uygulansın ister. (Ö18)*" görüşleri olumsuz özellik ve davranışlar temasına örnek görüşlerdir.

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderliğin bireysel ilgi boyutundaki özellik ve davranışlarına yönelik öğretmen görüşleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde dönüşümcü liderliğin bireysel ilgi boyutunda yönetici davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerinin değer verme, destekleme, rehberlik etme ve desteklememe temalarından oluştuğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin özel durumlara göre ders programı yapması (f=12), aile hayatıyla ilgilenmesi (f=9) ve farklılıklara saygı duyması (f=5) değer verme



Temalar	Kodlar	f
Değer verme (f=26)	Özel durumlara göre ders programı yapma	12
	Aile hayatıyla ilgilenme	9
	Farklılıklara saygı duyma	5
Destekleme (f=54)	Hizmet içi eğitim	11
	Malzeme ve materyal sağlama	9
	Eğitsel faaliyetlerin organizasyonu	8
	Sağlık sorunlarının giderilmesi	7
	Branşa özgü sınıflar oluşturma	6
	Ders planları hazırlama	6
	Yarışmalara katılım	5
	Üst öğrenime teşvik etme	2
Rehberlik etme (f=27)	Mesleki gelişim	8
	Mevzuat danışmanlığı	7
	Okul çevre ilişkileri	5
	Öğretmenlerin problemlerini çözme	4
	Üst makamlarla işlemler	3
Desteklememe (f=9)	İlgisiz kalmakta	6
	Desteklediği konu yok	3

Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Bireysel İlgı Boyutundaki Özellikleri ve Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

temasında; hizmet içi eğitim (f=11), malzeme ve materyal sağlama (f=9), eğitsel faaliyetlerin organizasyonu (f=8) ve sağlık sorunlarının giderilmesi (f=7) vb. destekleme temasında; mesleki gelişim (f=8), mevzuat danışmanlığı (f=7) ve okul çevre ilişkileri (f=5) ise rehberlik etme temasında ulaşılan kodlardır. Öğretmenlerden 9'u okul yöneticilerinin ilgisiz kalarak, desteklediği herhangi bir konunun olmadığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin bireysel ilgi boyutundaki özellik ve davranışlarına yönelik görüşlerinden; *"Resmi prosedürlerin uygulanması, mevzuat bilgisi konusunda yöneticimiz bana danışmanlık yapıyor. (Ö30)"* rehberlik etme temasına; *"Lisansüstü yapan öğretmenlere kolaylık sağlıyor. Hizmet içi eğitim faaliyetleri konusunda destekçi oluyor. (Ö15)"* destekleme temasına; *"Fikir alışverişinde bulunmakla birlikte özellikle belli bir konuda danışmanlık yaptığını hatırlıyorum. (Ö8)"* ve *"Danışmanlık yapmıyor. Kendin araştır, bul getir ifadelerini sürekli duyuyorum. Çözüm yollarını ve yöntemleri konusunda yetersiz. (Ö18)"* desteklememe temasına örnek görüşlerdir.

Tartılma, Sonuç ve Öneriler

Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderliğe Yönelik Özellikleri ve Davranışları

Araştırmada okul yöneticilerinin dönüşümcü liderliğe yönelik özellikleri ve davranışları idealleştirilmiş etki, ilham verici motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel ilgi boyutlarında tek tek ele alınarak incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

İdealleştirilmiş Etki Boyutundaki Özellikler ve Davranışlar

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki boyutundaki özellik ve davranışları; rol-model davranışlar, etkileme davranışları ile sevgi ve güven veren davranışlar şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlere göre okul yöneticilerinin rol model oldukları özellik ve davranışları etkili iletişim, ahlaki (moral) davranış, yasa ve mevzuat bilme ve destek olmadır. Etkili iletişim



özellikleriyle ilgili rol-model davranışlar; saygılı ve nezaketli olma, iyi iletişim kurma, güler yüzlü ve samimi olma, öğrenci ve veliye iyi yaklaşma, sakin, sabırlı ve iyi bir dinleyici olma ve önyargısız yaklaşma ile empati kurabilmedir. Etkili iletişim özellikleri okulda öğretmenler ve yönetim arasındaki iş birliğini güçlendirme ve okul iklimini sağlıklı ve olumlu kılma açısından oldukça önemlidir. Bu yüzden okul yöneticileri okulunu birleştiren bir değer olarak iletişim kanallarını sürekli açık tutarak, çift yönlü iletişimi güçlendirmelidir. Süreçte kuracağı ilişki biçimi, okul ortamının güçlü bir birleştiricisi olarak değer göreceği gibi (Uğurlu, 2012), dönüşümcü bir lider olarak çalışanlarına rol-model olmasını da sağlayacaktır. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin çalışanlarına karşı saygılı olması, onlarla iletişim kurarken güler yüzlü ve samimi bir şekilde iyi bir dinleyici olması ve sorunlara olumlu iletişimle yaklaşması liderlik rolünü yerine getirmesini kolaylaştıracağı gibi çalışanlarca rol model olarak algılanmasını da kolaylaştıracaktır.

Ahlaki (moral) davranışlarla ilgili ulaşılan veliler/üst amirlere karşı etik davranma, adaletli, anlayışlı olma, dürüstlük, yardımseverlik, kişiler arası eşitliği sağlama şeklindeki rol model davranışlar, eğitim-öğretim ve yönetim işlerini üstlenerek okulu amaçları doğrultusunda yaşatacak okul yöneticilerinin öğretmenlere, öğrencilere rol-model olması açısından önemlidir. Çünkü okul yöneticisi, okulun lideri olduğu gibi toplumdaki ahlaki ve moral davranışların artması için de rol-model kişilerdir. Onların anlayışlı, yardımsever ve dürüst olmaları, çevresinin de ona karşı aynı davranışları sergilemelerini sağlayacağı gibi, çalışanların içsel motivasyonlarını yükseltecek (Ertürk ve Aydın, 2015), örgütsel kimliklerini geliştirecektir (Argon ve Ertürk, 2013; Ertürk, 2018). Bass (1997) dönüşümcü liderlerin ancak yüksek ahlaki ve moral davranışlar ortaya koydukları zaman güvenilir olabileceklerinin altını çizmiştir. Bu doğrultuda yöneticilerin dönüşümcü lider davranışları göstererek güvenilir lider olarak algılanmalarının zeminini, ahlaki ve moral davranışlar sergilemelerinin oluşturduğu söylenebilir.

Yasa mevzuat bilme ile ilgili ulaşılan resmi işleri titizlikle yapma, mevzuatı bilme, yazışma ve belgeleri zamanında teslim etme şeklindeki rol model davranışlar konusundaki okul yöneticilerinin yeterlikleri, okullardaki işleyişin düzenli, sistemli ve planlı olması bakımından önemlidir. Çünkü yöneticilerin devamın izlenmesi, izin, ek ders, hizmet içi eğitim, atama, nöbet, iş sağlığı ve güvenliği gibi yasa ve mevzuat bilmeyi gerektiren pek çok iş ve eylemi bilmesi ve bunlarla ilgili iş ve işlemleri yasa ve yönetmelikler doğrultusunda zamanında yapması, çalışanların ve öğrencilerin mağduriyetini engelleyeceği gibi kurum işleyişi açısından da önemlidir. Zira zamanında yapılmayan işler hak, zaman ve emek kaybına sebep olabilmektedir.

Materyal temininde yardımcı olarak, kişisel mesleki gelişimi ve iş birliğini destekleyip, rehberlik ederek öğretmenlere destek olup rol-model olan yöneticiler, bu sayede öğretmenlerin gelişimlerine katkı sunarak eğitim-öğretim etkinliklerinin kalitesini artıracaklardır. Keza okul yöneticilerinin rehberlik rolleri gereği öğretmenlere eğitim-öğretim uygulamalarında gerekli yönlendirmeleri ve bilgilendirmeleri yapmaları, planlama, öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi, liderlik motivasyon vb. konularda mesleki gelişimlerine katkı sunabilmeleri gerekmektedir. Yöneticilerin belirtilen konularda rol-model olabilmeleri ise yeterlik sahibi olmalarıyla mümkündür.

İlgili literatür incelendiğinde araştırmada ulaşılan sonuçlara benzer sonuçlar olduğu görülmektedir. Örneğin Göksal (2017) çalışmasında, idealleştirilmiş etki boyutunun yöneticiler tarafından yüksek düzeyde gerçekleştirildiğini; Koçel (2011) ise dönüşümcü liderlerin rol model olarak çalışanların hedeflere ulaşması konusunda kendilerine ve lidere güvenmelerinin sağlanmasına dikkat çekmiştir. Literatür araştırmaları ve bu araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin öğretmenlere rol model olmalarının, onların dönüşümcü lider olarak algılanmalarında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Okul yöneticisinin öğretmenlere



ve diğer çalışanlara adaletli davranması, demokratik bir çalışma ortamı sağlaması, etik kurallara uyması, dürüst, yardımsever olması ve sorunların çözümünde çözüm odaklı olması kendisinin rol model alınmasını sağlayarak liderlik yapmasını kolaylaştıracaktır. Literatürde okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik boyutlarından idealleştirilmiş etki boyutunun öneminin vurgulandığı başka çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Zeren, 2007; Keleş, 2009; Çetin, 2009; Ulutaş, 2010; Güneş, 2011; Ayık, Diş ve Çelik 2016). Okulunda adaletsiz davranışlar sergileyen, yeniliğe kapalı olup, yeniliği risk olarak gören, sorunları görmezden gelerek üstünü örten, taraf tutan okul yöneticisinin dönüşümcü liderlik davranışları sergilemeleri beklenemez. 21. yüzyıl teknoloji çağında değişimi ve yeniliği risk olarak gören ve sorunların çözümünde etkili olmayan okul yöneticilerinin, okulunu geliştirmesi ve etkili hale getirerek eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesini artırması da mümkün değildir. Böyle bir okul yöneticisinin çalışanlarına rol model olması ve onları etkilemesi de zor olacaktır. Zira araştırma sonuçları bu özelliklerin rol-model alınmadığını göstermektedir. Bu durum temel boyutlarından biri rol-model olmak olan dönüşümcü liderliğin okullarda gerçekleşmesini de zorlaştıracaktır. Okullar iş birliğinin ve insan ilişkilerinin yoğun yaşandığı örgütler olup yöneticilerin öğretmenlere yansız ve adaletli davranmaları, yeniliklere açık olup desteklemeleri, işbirlikçi çalışmaların amacına ulaşması ve olumlu okul iklimi açısından önemlidir.

İdealleştirilmiş etki boyutunda yöneticilerin öğretmenleri etkilediği özellik ve davranışlar kişisel ve uzmanlık özellikleridir. Bununla birlikte araştırmada öğretmenleri etkileme davranışında bulunmayan okul yöneticilerinin oluşu tespit edilmiştir. Öğretmenleri etkileyebilen bir okul yöneticisi eşit ve adaletli davranma, işini sevmeye, üretken olma, ast üst ilişkilerinde dengeli davranma, çalışanlara değer verme, güler yüzlü-anlayışlı olma, iş birliği yapma, çocukları sevmeye ve enerjik olma kişisel özelliklerine sahip olmalıdır. Aynı zamanda dönüşümcü liderlerin çalışanları etkileyip aralarında bir bağ oluşabilmesi için istek ve duygularını bilmeleri gerekmektedir (Erkan, 2002). İstek ve duyguların bilinmesi çalışana nasıl davranılması gerektiği konusunda yöneticiye kolaylık sağlayacağı gibi dengeli davranışlar sergilemesini kolaylaştıracaktır. Eşit ve adaletli davranışlar sergilemeleri, çalışanlara değer vermeleri, güler yüzlü ve anlayışlı olmaları aynı zamanda etik davranışlar sergilemeleriyle yakından ilişkilidir. Dönüşümcü liderler davranışlarının etik olmasına özen göstererek örgütlerinde etik davranış modeli oluşturmak isterler (Coad ve Berry, 1998). Çalışanlar için adalet ve eşitlik çok önemlidir. Adalet ve eşitlik olmadığını hisseden öğretmenin motivasyonu düşecek, isteksiz çalışacaktır. Yöneticilerin çalışanlarının duygularını anlaması ve buna göre davranması çalışanlarında iz bırakarak, onları etkilemesini kolaylaştıracaktır. Yöneticinin çalışanlarla iş birliği yaparak faaliyetleri yürütmesi ise etkileme sürecine artı değer katacak, çalışanın yöneticisini tanıyıp anlamasını sağlayacaktır. Dönüşümcü liderler, astlarının kendisi ile çalışmaktan gurur duymalarını sağlayabilen liderlerdir (Karip, 1998). Yöneticiler çalışanlarıyla olan ilişkileri ve kişilik yapılarının çalışanların üreticilikleriyle ilişkisi olduğunu (Spiker ve Braun, 2000; Akt: Korkusuz, 2006) göz önünde bulundurup, farklı kişisel özellikler sergileyerek öğretmenleri etkilemelidir. Bu durum sadece öğretmenlerin değil, yöneticilerin de üretkenliklerini artıracaktır.

İdealleştirilmiş etki boyutundaki uzmanlık özellikleri olan okul-çevre ilişkilerini iyi yönetme, planlı çalışma, çözüm odaklı olma, teknolojiye hâkim olma, yönetim becerilerine, bilgi ve uzmanlık gücüne, alan yeterliliğine sahip olma ve olaylara bilimsel yaklaşma, okul yöneticilerinin çalışanları etkilemeleri kolaylaştıracak özelliklerdir. Bu özellikler, öğretmenleri etkilemesi süreci kolaylaştıracacağı gibi okuldaki iş birliği ve rehberlik açısından da önemlidir. Çalışanların yöneticinin uzmanlık gücüne inanmaları, yöneticiye olan tutum ve davranışların olumlu olmasını sağlayacaktır (Buluç, 1998). Yöneticisine karşı olumlu tutuma sahip olan çalışanlar olumlu dav-



ranışlar sergileyecek ve çalışma istekleri artacaktır. Araştırmada dönüşümcü liderlik davranışlarının idealleştirilmiş etki boyutunda öğretmenler üzerinde etkisiz olan yönetici davranışları, yöneticilerin liyakatsiz olmaları, geleneksel yönetim sergilemeleri, iletişim kurmadaki yetersizlikleri ve mesleki yeterliğe sahip olmamalarıdır. Etkili lider olmada önemli rol oynayan iletişim ve modern yönetim tarzlarının okul yöneticileri tarafından sergilenmesi gerekliliği bugün bilinen bir gerçektir. Belirtilen konularda yeterliğe ulaşmış kişilerin okul yöneticisi olarak seçilmesi ise ancak liyakat esas alınarak mümkündür. Liyakatle göreve gelen okul yöneticileri, hem yeterliğini ve uzmanlık gücünü kullanarak öğretmenlerini etkileyebilecek hem de öğretmenler tarafından seviyecek ve saygı duyulacaklardır. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin dönüşümcü lider olarak çalışanları etkilemesinde, liyakatli olmalarının önemli olduğu söylenebilir. Zira liyakatle göreve gelmemiş ve yeterliği olmayan bir okul yöneticisinden öğretmenleri etkilemesi ve onlara yön vermesi beklenemez. Okul kültürü ve ikliminde adalet, iş birliği, eşitlik ve çözüm odaklılığa önem veren bir okul yöneticisinin okulundaki öğretmenleri etkilemesi ve başarıya ulaşması mümkündür. Nitekim okulda sağlıklı bir iklim oluşturmak için okul yöneticilerinin klasik yönetim tarzından sıyrılarak işbirlikçi ve destekleyici bir yönetim tarzını benimsemeleri gerekmektedir (Nartgün ve Ertürk, 2018).

Araştırmada okul yöneticilerinin sevgi ve güven veren davranışları kişisel ve destekleyici olarak iki temada toplanmıştır. Kişisel özellik olarak seviyeli davranma, yardımsever ve doğru sözlü olma, görevini severek yapma, güler yüzlü olma ve dinleme ile mesleki gelişimde, eğitim ve eğitim dışı konularda, sorunlarda destekleme, okulda aile ortamı oluşturma her okul yöneticisinden beklenen davranışlardır. Okullarda öğretmenler eğitim-öğretim faaliyetleri, izin, mesleki eğitim gibi pek çok konuda sorunlar yaşayabilmekte ve destek ihtiyacı hissedebilmektedirler. Okul yöneticilerinin adaletli, dürüst ve güler yüzlü bir şekilde öğretmenlere yaklaşıp onları dinlemesi ve yardımcı olması öğretmenlerin sevgi ve güvenini kazanmasını sağlayacaktır. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için okul yöneticilerinin onları hizmet içi eğitim, kurs, çalıştay, kongre ve lisansüstü eğitime yönlendirmesi ve gerekli kolaylığı sağlaması beklenmektedir. Nitekim isteklerinin karşılandığını gören öğretmenler, buna karşılık daha çok çaba ve gayret göstereceklerdir. Diğer yandan okul yöneticilerinin sorunlara çözüm arar gibi görünmeleri, öğretmenler arasında söz taşımaları, yöneticiliği sadece evrak yazma olarak görmeleri öğretmenler tarafından olumsuz algılanacak ve öğretmenlerin yöneticilerine karşı sevgi ve güven duymasını engelleyecektir. Bu durumda profesyonel olmayan kişilerin okul yöneticisi olarak görevlendirilmelerinin öğretmenleri etkilemede yetersiz kaldığı, okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak değerlendirilerek okul yöneticilerinin seçilmesi gerektiği söylenebilir. Yöneticiliği bilmeyen kişiler, sorunları görmedikleri gibi, var olan sorunları da çözemeyecek ya da görmezden geleceklerdir. Sorunları görmezden gelerek öteleme veya çözmeme okulda bir karmaşa ve kaos ortamına yol açacaktır. Ayrıca okul yöneticileri evrak işlerine boğulmadan eğitim-öğretim faaliyetlerinin izleme ve geliştirmeye de zaman ayırıp, öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayarak onları etkileyebilmelidir. Çünkü dönüşümcü liderler saygı duyulan ve güvenilir liderler olup, başkalarının ihtiyaçlarını kendi kişisel ihtiyaçları üzerinde tutarak güven kazanan kişilerdir (Bass, 1997). Çelik (1998) de benzer şekilde dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki boyutunda saygı ve güvenin önemli olduğu vurgulamıştır. Bu sonuçlar araştırmada ulaşılan destekleyici liderlik özelliklerinin literatürü destekler nitelikte olduğunu göstermektedir.

İlham verici motivasyon boyutundaki özellikler ve davranışlar

Okul yöneticilerinin ilham verici motivasyon boyutundaki davranış ve özellikleri rehberlik etme, teşvik edici ve destekleyici olma ve olumlu atmosfer oluşturma şeklindedir. Bu sonuçlar literatürdeki çalışmaların (Çelik, 1998; Karip, 1998; Leithwood ve Jantzi, 1999; Stewart, 2006) sonuçla-



rını destekler niteliktedir. Okul yöneticilerinin öğrenci ve veli iletişimde öğretmenlere yardım etme, mesleki bilgi aktarma ve hedef belirlemede yardımcı olma gibi rehberlik özellikleri ile teşvik edici ve destekleyici olma özellikleri kapsamındaki malzeme temin etme, proje vb. çalışmalarını destekleme, mesleki gelişime destek olma, okulun fiziksel şartlarını iyileştirme, başarıyı ödüllendirme özellikleri öğretmenlerin motivasyonlarını artırmaktadır. Çalışanlarına ifade özgürlüğü verme, mesleki özerklik sağlama, demokratik ortam oluşturma, iş birliği içinde çalışma ve kuralları uygulamada esnek olma motivasyon sağlamada yöneticilerden beklenen davranışlardır. Buna karşın ilham verici motivasyona yönelik herhangi bir davranış göstermeyen veya girişimde bulunmayan okul yöneticileri de bulunmaktadır. Oysa öğretmenlerin çalışma motivasyonlarının artırılmasında dışsal faktörlerin önemli rolünün olduğu düşünüldüğünde, okul yöneticilerinin dönüşümcü lider olarak ilham verici davranışlar sergilemelerinin öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını arttıracığı söylenebilir. Çünkü okul yöneticilerinin öğrenci ve veli iletişimde, mesleki gelişimi sağlamada öğretmenlere destek olmaları öğretmenlerin kendilerini daha yeterli hissetmelerini sağlayacaktır. Öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunmanın yanı sıra onlara işlerini yaparken özerklik sağlama, ifade özgürlüğü verme de önemlidir. Çünkü eğitim-öğretim faaliyetleri kalıplaşmış bir plan çerçevesinde ilerlemesi mümkün olmayan, gerektiğinde esnek olmayı gerektiren faaliyetlerdir. Öğretmenler öğrencilerin seviyesine, okulun ve çevrenin fiziki şartlarına uygun olarak planlama ve uygulamalarında değişikliğe gidebilmeli, bunun için değişiklik yapma fırsatına sahip olmalıdır. Başarılarının ödüllendirilmesi motivasyonlarını artıracaktır. Ertürk (2020), öğretmenlere öğretim programlarının hazırlanmasında, uygulanacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde, materyal seçiminde özerklik verilmesi ve destek sağlanması sonucu öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinde daha etkili olabileceklerini ve dolayısıyla bu durumun öğrenci başarısını da artıracığını belirtmiştir. İlgili literatürde belirtilen sonuçları destekler nitelikte çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Zeren, 2007; Keleş, 2009; Çetin, 2009; Ulutaş, 2010; Uzer, 2010; Toksöz, 2010; Güneş, 2011; Ayık ve ark., 2016). Ancak bu çalışmalarda yöneticilerin öğretmenlere esin kaynağı olmadığı vurgulanırken, bu çalışmada ilham verici motivasyon boyutundaki davranış ve özellikleri ön plana çıkmıştır.

Entelektüel uyarım boyutundaki özellikler ve davranışlar

Okul yöneticilerinin entelektüel uyarım boyutundaki özellik ve davranışları, değişime açıklık, sorun çözme, etkileme ve ikna etme olarak belirlenmiştir. Ulaşılan sonuçlar araştırmaya temel oluşturan literatürdeki çalışmaların (Çelik, 1998; Karip, 1998; Lunenburg, 2003; Stewart, 2006) sonuçlarıyla örtüşmektedir. Araştırma okul yöneticilerinin değişime açıklığa yönelik olumlu özellik ve davranışlarının yanı sıra olumsuz tutum ve davranışları olduğunu da göstermektedir. Olumsuz sonuçların nedeni bazı yöneticilerinin okulun idari işlerini ön plana çıkararak yöneticiliği sadece evrak düzenlemek olarak görmeleri/göstermeleri, yapılacak yenilik ve farklılıkları kendilerini engelleyeceğini düşünmeleri olabilir. Nitekim 21. yüzyılda okullarda geleneksel yöneticilik rolü yerini modern lider yöneticiliğe bıraksa da okullardaki iş yükünün yoğun olması, yönetici seçimlerindeki liyakatsizlikler sonucu yeterliği olmayan kişilerin okul yöneticisi olarak görevlendirilmeleri, bu kişilerin ortamı değiştirip geliştirmelerinde yenilik ve değişimlere sıcak bakarak fırsata dönüştürmelerini engelleyebilmektedir. Halbuki dönüşümcü liderler, vizyonlarını çalışanlara kabul ettirerek değişim ve yenileşme gerçekleştiren, bu sayede örgütün ve çalışanların performanslarını artıran (Koçel, 2011), yenilik ve yaratıcılığı cesaretlendiren kişilerdir (Lunenburg, 2003). Bu anlamda okul yöneticilerinin değişim ve yeniliği önemseyerek vizyonlarını öğretmenlere kabul ettirmelerinin okulun ve öğretmenlerin verimini, okul performansını artıracığı söylenebilir. Okul yöneticilerinin olumsuz özellik ve davranışlarının ortaya konulması



bazı öğretmenlerin, okul yöneticilerini yenilik ve yaratıcılığa kapalı olarak görmelerinden kaynaklanabilir. Dönüşümcü liderler yenilikçi ve yaratıcı fikirlerin ortaya çıkması için işlerin yapı-
 lış şekilleri hakkında çalışanları düşünmeye sevk etmeli, aynı zamanda çalışanların sorunlarını kendilerini analiz etmelerine yardımcı olacak şekilde kullanarak sorunlarını çözmelerine fırsat tanımalıdır (Bass ve Avolio, 1990). Bunun yanında okul yöneticisi öğretmenlerinin yenilikçi ve yaratıcı olmasını istiyorsa, önce kendisi bu davranışları sergilemeli, sergilediği davranışlarla öğretmenlerini etkilemelidir. Çünkü okul yöneticilerinin yeniliğe açık olup yenilikleri desteklemeleri, öğretmenlerin de bu süreçte endişe duymadan yer almalarını sağlayacaktır. Yenilik ve değişim, sorunları fark edip çözmeye becerileri ile yaratıcılığa da katkı sağlayacaktır.

Araştırmaya göre sorunu anlamaya çalışma, iş birliğiyle sorun çözme, çözüm odaklı davranışlar sergileme, ikna etme, sorunu konuşarak çözme, tarafsız kalarak memnun etme, yönetmelikleri uygulama okul yöneticilerinin sorun çözmeye yönelik olumlu özellik ve davranışlarıdır. Buna karşın sorumlulukları başkalarına atma, statüsünü kullanma, başkalarını suçlama, sinirlenme, azarlama, sorunları gizleme, çıkarları doğrultusunda kişi/kişileri koruma, ihtiyaçları dikkate almama olumsuz tutum ve davranışlardır. Okul yöneticisinin sorunları anlayıp çözüm odaklı olması ve istişare etmesi, tarafsız, adaletli bir şekilde davranarak öğretmenlerle iş birliği içinde ekip olarak çözmeye çalışması, iyi bir liderlik göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu sayede sorunların çözümünde yer alan öğretmenlere rehberlik edip yön göstereceği gibi öğretmenlerin de lider olarak kendilerine karşı saygı duymasını sağlayacak, alınan kararların uygulanmasını kolaylaştıracaktır. Geleneksel yönetim anlayışından sıyrılarak yenilikçi, değişim odaklı bir yönetim anlayışına doğru akan 21. yüzyılda okul yöneticilerinin sorunları görmezden gelmeleri, sorun ortaya çıktığında sinirlenip başkalarını suçlamaları, otoriter davranışlar sergilemeleri hem çalışanlara hem de kurumlara zarar verecektir. Gösterilen bu davranışların sonuçları kurumsal anlamda olumsuz olduğu gibi öğretmenleri de okuldan uzaklaştıracak, geri çekilmelerine neden olacak veya eğitim-öğretim faaliyetlerinde isteyerek görev almalarını engelleyecektir. Bu doğrultuda okul yöneticisi iyi bir dönüşümcü lider olarak, sorunlara çözüm odaklı bakmalı ve öğretmenlerle birlikte tarafsız bir şekilde çözüm yolu üretebilme becerisine sahip olmalıdır.

Okul yöneticilerinin öğretmenleri etkileme ve ikna etmedeki olumlu özellik ve davranışları (nazik olma, güvenilir davranma, yapıcı yaklaşım sergileme, sakın ve soğukkanlı yaklaşma vb.) öğretmenlerin okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerine etkin katılımını sağlamada oldukça önemli olduğu gibi, öğretmenleri etkileyip ikna etmede de beklenen tutum ve davranışlardır. Çünkü her birey kendisine nazik, yapıcı, dürüst davranılmasını ve söylediklerinin dikkate alınmasını ister. Okul yöneticileri de nazik bir üslup kullanıp fikirlerini açıkça ifade ederek öğretmenlerin söylediklerini önemseyip dikkate alırlarsa, çalışanlarını daha kolay etkileyecek ve ikna edeceklerdir. Bu durum öğretmenin kendisini değerli hissetmesini de sağlayacaktır. Ayrıca güvenilirliğini ispat etmiş bir yöneticinin öğretmenleri ikna etmesi daha kolaydır. Çünkü yöneticisine güvenen öğretmen, onun ifadelerini kabullenip uygulamaya koymada daha istekli davranacaktır.

Araştırmaya göre bürokratik dil kullanma, kendi fikirlerini kabul ettirme, mecbur bırakma, emrivaki ve otoriter davranma, eleştirilere kapalı olma, eski-yeni karşılaştırması yapma olumsuz davranışlar olup, okul yöneticilerini öğretmenleri etkileme ve ikna etmede yetersiz kılmaktadır. Otoriter yönetim tarzını uygulayan okul yöneticilerinin öğretmenleri etkilemesi veya onları ikna etmesi mümkün değildir. Çünkü günümüzde öğretmenler kendi görüşlerini ifade edebildikleri demokratik bir ortamda çalışmak, alınan kararlara katılmak istemektedirler. Otoriter bir yöneticinin kendi başına aldığı kararları çalışanlarına uygulamaya çalışması, kararın uygulanabilirliğini ve çalışanların istekli çalışmalarını azaltacaktır. Böyle bir durumda öğretmenlerin yöneticilerinden etkilenmesi de mümkün değildir. Bunun yanında yöneticilerin emrivaki davranarak kendi

fikirlerini kabul ettirmeye çalışması, eleştirilere kapalı olması da okul ortamında öğretmenler tarafından kabullenilmeyecek olumsuz davranışlardır. Bürokrasinin ve emir komutanın yaygın olduğu otokratik yönetim tarzında çalışanların yöneticilerin belirlediği kural ve prosedürlere uygun hareket etmeye zorlanması ve karara katılımlarına fırsat verilmemesi (Ogunola, Kalejaiye ve Abrifor, 2013), yönetici ve çalışanlar arasındaki iletişim ve etkileşimi düşürecektir. Bu açıdan okul yöneticilerinin bürokratik dil kullanarak otoriter yönetim tarzını yansıtan davranışlar sergilemelerinin öğretmenleri etkileme ve ikna etmede yetersiz kalması doğal karşılanabilir.

Bireysel ilgi boyutundaki özellikler ve davranışlar

Okul yöneticilerinin bireysel ilgi boyutundaki özellik ve davranışları değer verme, destekleme ve rehberlik etme şeklindedir. Öğretmenlerin yöneticilerinden destek görmeleri motivasyon artıracağı gibi okula karşı aidiyet duygularının gelişmesini de sağlayacaktır. Bu bakımdan yöneticiler tarafından öğretmenlere mesleki gelişimleri için imkanlar sunulması, üst öğrenime devam etme konusunda yönlendirme yapıp kolaylık sağlanması ve eğitim-öğretim faaliyetleriyle ilgili rehberlik edilmesi okulun etkililiği açısından oldukça önemlidir. Çünkü eğitim-öğretim faaliyetlerinin merkezinde yer alan öğretmenlerin mesleki açıdan gelişmeleri, yapılan faaliyetlerin kalitesini yükseltecek ve okulda verimliliği artıracaktır. Bu bakımdan lider yönetici olarak okul yöneticileri öğretmenlere gereken desteği vermelidirler. İlgili literatürde bu çalışmada ulaşılan sonuçları destekler nitelikte çalışmalar (Bensimon, 1989; Çelik, 1998; Karip, 1998; Lunenburg, 2003) olduğu gibi, yöneticilerin bireysel ilgi boyutundaki davranışlarının yüksek düzeyde olduğunu ifade eden çalışmalara da (Uzer, 2010; Toksöz, 2010; Göksal, 2017) rastlamak mümkündür.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler şu şekildedir:

- 1- Okul yöneticileri dönüşümcü lider yönetici olarak çalışanlara rol-model olabilmeleri için;
 - a) Adaletli, yeniliklere açık, çözüm odaklı olmalı, etik davranışlar sergilemeli, çalışanlarıyla etkili bir iletişim kurarak onlara destek olmalıdır.
 - b) Çalışanlarını etkileyebilmek için liyakatli, mesleki yeterliğe sahip (teknik, insancıl ve kavramsal yeterlikler) üretken, okul-çevre ilişkilerini iyi yönetebilmeli, yönetim bilgi, beceri ve uzmanlık gücüne ve teknolojik yeterliğe sahip olmalıdır.
 - c) Geleneksel yönetim tarzından sıyrılıp demokratik yönetim tarzını benimsemelidir.
 - d) Mesleki gelişime ve sorunların çözümüne destek olmalı, dedikodunun olmadığı sevgi ve güven ortamı oluşturmalıdır.
- 2- Yöneticilerin liyakat sahibi kişiler arasından seçilmesi okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları sergilemelerini artıracak, öğretmenler tarafından kabul edilmelerini kolaylaştıracaktır.
- 3- Okul yöneticileri dönüşümcü lider yönetici olarak öğretmenlere ilham vermek ve motivasyonlarını yükseltebilmek için rehberlik etmeli, öğretmenlerin hedef belirlemelerine yardımcı olmalı, başarılarını ödüllendirmeli, okulda destekleyici, işbirlikçi ve demokratik olumlu bir atmosfer oluşturabilmelidir.
- 4- Okul yöneticileri dönüşümcü lider yönetici olarak entelektüel uyarım sağlayabilmeleri için;
 - a) Yenilik ve değişime açık olmalı, proje faaliyetlerini önemsemeli ve desteklemelidir.
 - b) Sorunları soğukkanlı davranarak anlamalı, başkalarını suçlamak, azarlamak veya sorumluluktan kaçmak yerine demokratik bir şekilde öğretmenlerle birlikte iş birliği içerisinde çözmelidir.
 - c) Eleştirilere açık, bürokratik dil kullanmadan nazik, güvenilir, yapıcı, sakin davranışlar sergileyerek öğretmenleri ikna etme ve etkileme yolunu tercih etmelidir.
- 5- Okul yöneticileri dönüşümcü lider yönetici olarak öğretmenlere bireysel destek sağlamak için;



- a) Farklılıklara saygı duyarak öğretmenlerin lisansüstü öğrenimlerini desteklemelidir.
- b) Materyal sağlama, eğitsel faaliyetlerin organizasyonu, yarışmalara katılım konularında öğretmenleri desteklemelidir.
- c) Mesleki gelişim, mevzuat danışmanlığı, problem çözme, okul-çevre ilişkiler konularında rehber olmalıdır.
- 6- Okul yöneticilerinin görevlendirmelerindeki şartlara, liderlikle ilgili ölçütler dahil edilebilir.
- 7- Okul yöneticilerine dönüşümcü liderlik konularında seminer, çalıştay ve hizmet içi eğitimler verilerek liderlik davranışları artırılabilir.
- 8- Okul yöneticileri, yönetici rollerinin yanında liderlik özelliklerini de kullanarak okullarını yönetmeleri okullarda sağlıklı bir okul iklimi ve kültürü oluşmasını, okulların değişime ve gelişime açık bir okul haline gelmelerini sağlayabilir.
- Araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler şu şekildedir:
- 1- Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellik ve davranışlarını belirlemeye yönelik farklı katılımcı gruplarıyla nitel araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Argon, R., & Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 19(2), ss. 159-179.
- Ayık, A. Diş, O., & Çelik, Z. (2016). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile okulların değişime açıklığı arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), ss. 547-564
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(12), ss. 1-21.
- Bass, B. M. (1990). From Transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 19(3), pp. 19-31.
- Bass, B. M. (1997). *The Ethics of transformational leadership. in kellogg leadership studies project, transformational leadership working paper. the james macgregor burns academy of leadership*. [Available online at: [http://www.academy.umd.edu/Resources/AcademyPublicationsPDF/KLSP/TransformationalLeadership/Ethic sofTransformationalLeadership/EthicsTransformation.pdf](http://www.academy.umd.edu/Resources/AcademyPublicationsPDF/KLSP/TransformationalLeadership/Ethic%20sofTransformationalLeadership/EthicsTransformation.pdf)], Retrieved on December 15, 2018.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14(5), pp. 21-27.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2004). *Multifactor leadership questionnaire: manual and sampler set* (3. Edition). California: Mindgarden.
- Bensimon, E. M. (1989). Transactional, transformational and trans-vigorous leaders. *World Wide Web Edition*. 2(6).
- Buluç, B. (1998). *Bilgi çağı ve örgütsel liderlik. Yeni Türkiye Dergisi*, 4(20), ss. 1205-1213.
- Chemers, M. M. (1997). *In an Integrative theory of leadership*. Lawrence Erlbaum: Mahwah New Jersey.
- Coad, A. F., & Berry, A. J. (1998). Transformational leadership and learning orientation. *Leadership & Organization Development Journal*, 19(3), pp. 164-172.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), ss. 423-442.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik* (8. Baskı). Ankara: Pagem Akademi.
- Çetin, Ö. K. (2009). *Ortaöğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Bolu ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.



- Erdoğan, İ. (1997). *İşletmelerde davranış*. İstanbul: Dönence Basım Yayım Dağıtım.
- Erkan H. (2002). *Karizmatik liderlik*. İstanbul: Doğuş Yayınları.
- Ertürk, R. (2018). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel kimlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), ss. 89- 98.
- Ertürk, R. (2020). Teacher autonomy: A conceptual analysis. *International Pegem Education Congress Tam Metin Kitabı* içinde (ss. 452-464). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ertürk R., & Aydın B. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet ve içsel motivasyona yönelik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi/The Journal of International Education Science*, 2(4), ss. 233-246.
- Gao, F. Y., & Bai, S. (2011). The effects of transformational leadership on organizational commitment of family employees in Chinese family business. *2011 International Conference on Economics, Trade and Development IPEDR*, 7, pp. 43-48.
- Gökkaya, Ö. (2005). *Örgüt dönüşümünde transformatif liderliğin incelenmesi* (Doktora Tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Göksal, G. Y. (2017). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Aydın ili bozdoğan ilçesi örneği)*. (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Güneş, M. A. (2011). *İlköğretim okullarında dönüşümcü liderlikle örgütsel adalet arasındaki ilişki (Ağrı ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(16), ss. 1-23.
- Keçecioglu, T. (2003). *Liderlik ve liderler*. İstanbul: Okumuş Adam Yayıncılık.
- Keleş, Ö. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Muğla ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Koçel, T. (2011). *İşletme yöneticiliği: Yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik, modern, çağdaş ve güncel yaklaşımlar* (13. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Korkusuz, M. (2006). Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, ss. 199-226.
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). *The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal, Quebec, Canada,
- Lunenburg, F. C. (2003). *Emerging perspectives: The usefulness of the construct of transformational leadership in educational organizations*. Paper presented at the Annual Meeting of The National Council of Professors of Educational Administration. Huntsville, Texas.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded source book qualitative data analysis*. London: Sage.
- Murat, G., & Açıkgöz B. (2008). Değişim çağının vazgeçilmez aktörleri: dönüşümcü liderleri. *Kamu-İş*, 10, ss. 153-71.
- Nartgün, Ş. S., & Ertürk, R. (2018). Okul müdürlerinin okul yönetim tarzları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. A. İşcan (Ed.), *Eğitim Bilimlerinde Örnek Araştırmalar* içinde (ss. 221-245). Ankara: Nobel Yayıncılık.



Ogunola, A. A., Kalejaiye, P. O., & Abrifor, C. A. (2013). Management style as a correlate of job performance of employees of selected nigerian brewing industries. *African Journal of Business Management*, 7(36), pp. 1-8.

Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Saylık, N. (2015). *Okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliliklerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Stewart, J. (2006). Transformational leadership. an evolving concept examined through the works of burns, bass, avolio and leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 54, pp. 1-29.

Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. USA: Sage.

Şişman, M., & Turan, S. (2002). *Eğitimde toplam kalite yönetim: Teori ve uygulama*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Tahaoğlu, F. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt kültürü üzerine etkisi (Gaziantep ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Tekin, H. H. (2006). Nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3(13), ss. 101-116.

Toksöz, S. (2010). *21. yüzyılın liderlik anlayışı olarak okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin algılarına göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yedi Tepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Uğurlu, C. T. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yönetici etik liderlik davranışına ilişkin algıları. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(2), ss. 203-213.

Ulutaş, S. (2010). *Kriz yönetimi ve dönüşümcü liderlik* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Uzer, M. (2010). *İlköğretim okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri (Silivri ilçesi örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2003). *Case study research. design and methods* (3. Edition). Thousand Oaks, CA.: Sage.

Zeren, H. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile bu okullarda görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki (Şanlı Urfa İli Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

EXTENDED ABSTRACT

Schools, which are an important part of the education system, which is one of the basic systems that will meet the social and individual expectations and needs, are important in terms of social harmony. In order to manage the process successfully, it is important that the school administrators have leadership qualities. In the process of meeting the expectations and needs of school administrators, moral and ethical behaviors, exhibiting a supportive attitude by encouraging employees, communicating effectively with employees, inspiring them to be a source of motivation, identifying problems, searching for solutions and struggling with challenges exhibitions will provide significant positive contributions as long as possible. Because school administrators working in schools that will provide innovation and change required by the 21st



century will be able to demonstrate transformational leadership behaviors in terms of time, effort and cost in meeting the educational needs of individuals and society. In this direction, it can be said that school administrators are the transformational leaders as the leading managers. In this study, transformational leadership leadership feature and behaviors of the school administrators as the leading managers will be revealed and it is thought that the study is important in terms of guiding the practitioners and contributing to the literature. In this context, the aim of determining the school administrators' leadership and transformational leadership roles in accordance with the perceptions of teachers is aimed to reveal the opinions of teachers about the concept of leadership and school administrators' transformational leadership behaviors.

In the research, a case study in accordance with qualitative research design was used. The study group consists of 32 teachers working in 3 primary schools, 2 secondary schools and 1 high school in Yeniçağa district of Bolu. The study group was determined using easily accessible situation sampling. The data were collected using an interview form consisting of semi-structured questions prepared using the interview method and standardized open-ended question technique and analyzed using descriptive analysis method.

According to the results of the research role-model, influencing, affection and trusting behaviors are transformational leadership characteristics and behaviors of school administrators in the idealized effect dimension. Effective communication, moral and moral behavior, knowledge of law and legislation and support are the behaviors that school administrators are role models for teachers. In the idealized impact dimension, managers influence teachers by exhibiting positive personal traits and behaviors that conform to their specialties. The love and confidence-giving behaviors of school administrators were gathered from the themes of personal characteristics and supportive features. Guidance, encouragement and support, and the creation of a positive atmosphere are the themes and characteristics of the school administrators to inspire teachers and increase their motivation. While the characteristics and behaviors of school administrators in the intellectual stimulation dimension are open to change, problem solving, influence and persuasion; It is in the form of valuing, supporting and guiding in the dimension of individual interest.

The motivational power of the administrators is very important in terms of motivating teachers, mobilizing and directing them, and increasing the performance of the studies. School administrators should motivate and guide the teachers while forming a team. School administrators should determine the goals of the school together with the employees as a transformational leader and inspire them to accomplish them by guiding them towards the goals to be achieved. It is important for the school administrators to support the studies in the school and to make the decisions to be made with the teachers in terms of the efficiency of the studies. Effective communication characteristics of school administrators are very important in terms of strengthening cooperation between teachers and management at school and making the school climate healthy and positive. As the school principal is the leader of the school, they have to be role-models to increase moral and moral behavior in the society. The fact that school administrators are understanding, helpful and honest will ensure that those around them show the same behavior towards him. At the same time, this will increase the internal motivation of the employees (Ertürk & Aydın, 2015) and improve their organizational identities (Ertürk, 2018). Transformational leaders need to know their desires and feelings in order to affect employees and create a connection between them (Erkan, 2002). Because knowing the wishes and emotions will facilitate the manager on how to treat the employee and make it easier for the manager to display balanced behaviors. Considering that external factors play an important role in increasing teachers' motivation for



work, it can be said that school administrators' inspiring behavior as a transformational leader will increase teachers' motivation to work. Because school administrators' support of teachers in student and parent communication and professional development will make teachers feel more adequate. The suggestions developed in line with the results of the research are as follows:

1- School administrators should be fair, open to innovations, solution-oriented, exhibit ethical behaviors, and support them by communicating effectively with their employees in order to be a role-model for employees as transformational leader managers.

2- School administrators should guide teachers as transformational leader managers, help teachers set goals, reward their success, and create a supportive, collaborative and democratic positive atmosphere in the school.

Özgün Makale

“Örnekten Resim”: Hasan Rıza, Müfide Kadri, Tefvik Fikret’in Resimlerinden Örnekler*¹

“Paintings From Examples”: Hasan Rıza, Müfide Kadri, Tefvik Fikret’s Some Paintings

Elvan TOPALLI²

Öz

Türk resim sanatının gelişimine bakıldığında, Sanayi-i Nefise Mektebi açılmadan önce bazı asker ve sivil okullarda verilen resim dersleri sonucunda yetenekli öğrencilerin ressam oldukları görülmektedir. Onlar haricinde özel derslerle kendilerini yetiştiren ressamlar da vardır. Tüm bu ressamların, bir tablo görme ya da doğadan ve canlı modelden çalışma imkânı henüz olmadığından gördükleri “örnekler”i resmetmişlerdir. Bu örnekler, fotoğraf, kartpostal, baskı-resimler vb. olabilmektedir. Böyle “örnekten resim” yapan ve aşağı yukarı aynı dönemlerde yaşamış olan asker ressam Şehit Hasan Rıza, kadın ressam Müfide Kadri, şair ressam Tefvik Fikret bu çalışmada ele alınacak, yabancı ressamların tablolarından yaptıkları örneklere değinilecek; şimdiye kadar kaynaklarda yer almamış bu örneklere ve ressamlarına dikkat çekilecektir. Tüm bu ressamların hayatları ve konu bağlamında resim üslupları ayrıntılı ele alınarak hem aralarındaki benzerlik, farklılık ve kesişme noktaları ortaya konacak; hem de Türkiye’de az bilinen yabancı ressamlar tanıtılmış olacaktır. Ayrıca örnekten resim uygulaması, resim eğitimi ve taklit-kopya-esin kaynağı bağlamında kısaca yorumlanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Resim, Hasan Rıza, Müfide Kadri, Tefvik Fikret

Abstract

Considering the development of Turkish painting art, it is seen that talented students became painters as a result of the painting lessons given in some military and civil schools before Academy was opened. Apart from them, there are also painters who train themselves with private lessons. Since all these painters have not yet had the opportunity to see a painting or work from nature and a live model, they painted the "examples" they saw. These examples can be photographs, postcards, prints etc. The military painter Hasan Rıza, the woman painter Müfide Kadri,

* Makale başvuru tarihi: 12.03.2021. Makale kabul tarihi: 04.05.2021.

¹ Bu çalışma, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi tarafından 24-26 Ekim 2018 tarihinde İstanbul’da düzenlenen 22. Uluslararası Ortaçağ ve Türk Dönemi Kazıları ve Sanat Tarihi Araştırmaları Sempozyumu’nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş ve yayınlanmamış halidir.

² Doç. Dr., Sanat Tarihi Bölümü, Bursa Uludağ Üniversitesi, elvant@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6809-8310



the poet painter Tevfik Fikret, who made such "painting from an example" will be discussed here. Examples of their paintings will be mentioned; attention will be drawn to these examples and their painters that have not been included in Turkish publications until now. The lives of all these painters and their styles in the context of the subject will be discussed and the similarities, differences and intersections between them will be revealed; besides, little known foreign painters will be introduced here. In addition, "painting from the example" will be briefly interpreted in the context of painting education and imitation-copy-inspiration.

Keywords: Painting, Hasan Rıza, Müfide Kadri, Tevfik Fikret

Türk resim sanatının gelişiminde, Sanayi-i Nefise Mektebi açılmazdan (1883) önceki dönemde okullarda verilen resim derslerinin önemi büyüktür. Mühendishane-i Berri-i Hümayun (1795) ve Mekteb-i Harbiye (1845) gibi askeri okulların yanı sıra Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye (Darüşşafaka İdadisi/ Ortaokulu, 1863) ve Mekteb-i Sultani (Galatasaray Sultanisi/ Lisesi, 1868) gibi sivil okullardaki resim eğitimi, yağlıboya çalışan ilk ressamların yetişmesinde etkili olmuştur (Erten, 2012, s.14; Cezar, 1995, s.376, 390, 394). Bu ressamların çoğunun, asker kökenli ya da söz konusu sivil okulların mezunu olması bundan kaynaklanmaktadır. 1863 yılında Sergi-i Umumi-i Osmani sergisi ile 1873 ve 1875 yıllarında Şeker Ahmed Paşa'nın (Ahmed Ali Paşa, 1841-1907) düzenlediği sergiler, ilk sanat etkinlikleridir denebilir. Bunlar öncesinde, yurtdışında düzenlenen 1851 ve 1862 Uluslararası Londra sergileri ile 1855 Paris Evrensel Sergisi'ne Osmanlı devletinin katıldığı görülmektedir. Ama bunlarda tabloların yer alıp almadığı kesin değildir; daha çok el sanatlarına yer verilmiştir. Dolayısıyla resim sanatı açısından 1867 Paris Evrensel Sergisi önem kazanmakta; Osman Hamdi Bey (1842-1910) ve Şeker Ahmed Paşa'nın ve azınlıktan bazı ressamların burada yer aldığı görülmektedir. 1873 Uluslararası Viyana Sergisi'nde ise Osman Hamdi Bey, altı madalya kazanmıştır. 1874 yılında İstanbul'da özel atölye açan Pierre Désiré Guillemet'nin (1827-1878) ertesini yıl bir sergi düzenlediği de anlaşılmaktadır (Üstünipek, 2007, s. 85-87). Beyoğlu'nda, çeşitli sergilerin aralıklı olarak devam ettiği; Elifba Kulübü'nün yanı sıra okulların öğrencilerinin sergilerinin, Ivan Aivazovsky (1817-1900), Fausto Zonaro (1854-1929) gibi ressamların kişisel sergilerinin düzenlendiği görülmektedir (Erten, 2012, s. 32, 34, 42, 50, 54, 58). 1889 Uluslararası Paris Sergisi'ne Osman Hamdi Bey ile Halil Paşa (1857-1939)'nın; 1893 Chicago Sergisi'ne ise Osman Hamdi Bey'in katıldığı anlaşılmaktadır. 1900 yılında da Halil Paşa, Uluslararası Paris Sergisi'ne katılırken Şeker Ahmed Paşa, İstanbul-Pera Palas Oteli'nde kişisel bir sergi açmıştır (Erten, 2012, s.76). 1901, 1902 ve 1903 yıllarında açılan İstanbul (Pera) Salon sergilerine ise birçok sanatçının katıldığı anlaşılmaktadır. Diğer taraftan Beyoğlu *Societa Operaia*³ salonunda peş peşe karma sergiler düzenlenmeye başlamış; bunlardan 1911 yılında olan beşinci sergiye sekiz Türk ressamı katılmıştır (Üstünipek, 2007, s. 89-91). Bunlardan ikisi Müfide Kadri ve Vildan Ömer (Gizer, 1889-1974) olup bir sergiye katılan ilk kadın ressamlardır (Özyiğit, 2012, s.332). Osman Hamdi Bey'in Sanayi-i Nefise Mektebi'ni açmasıyla (1883) akademik sanat eğitimi başlamış olmakla birlikte okul, sadece erkek öğrenciler içindir. Kızların böyle bir akademik eğitim için 1914 yılını beklemleri gerekecektir (Erten, 2012, s. 92). Müfide ve Vildan, bunun öncesinde varlık gösterebilmiştir 1909 yılında Osmanlı Ressamlar Cemiyeti'nin kurulması ve iki yıl sonra gazete çıkarmaya başlaması, gazetenin 1911 Mart ayından 1914 Temmuz ayına kadar yayınlanması resim sanatı açısından dönemin diğer önemli gelişmelerindedir (Erten, 2012, s. 82, 86). Ayrıca *Societa Operaia*'nın

³ 1863 yılında kurulan *Societa Operaia*, çeşitli binalarda faaliyet göstermiştir. 1884-1886 yıllarında Alexander Vallauray (1850-1921) tarafından tasarlanan binanın inşa edilmesiyle faaliyetlerini burada sürdürmeye devam etmiştir. Beyoğlu Asmalimesçit mahallesinde, Deva sokak ile Perükar çıkmazı arasında yer alan bu bina, diğer adıyla Casa Garibaldi, geçirdiği restorasyonlar ile günümüze ulaşmıştır. 1904 ile 1911 yılları arasında burada beş kez düzenlenen sergiler, sonraki Galatasaray sergilerinin öncüsü olmuştur.

Galatasaraylılar Yurdu'na dönüştürülmesiyle, 1916 yılından itibaren cemiyetin önderliğinde Galatasaray sergilerinin düzenlenmeye başlaması, İstanbul Salon sergilerinden sonraki önemli faaliyetlerdendir (Üstünipek, 2007, s. 91). Bunlara ek olarak, Harbiye Nezareti'ne bağlı Erkan-ı Harbiye-yi Umumiye tarafından kurulan Şişli Atölyesi ve 1917 Aralık-1918 Ocak arasında Beyoğlu-Galatasaraylılar Yurdu'nda açılan serginin Viyana'ya götürülmesi, o tarihe kadar Türk resim sanatı adına yapılmış sayılı etkinliklerdir (Üstünipek, 2007, s. 93-94). Bu arada 1915 yılında Çanakkale cephesine ziyarete giden Heyet-i Edebiyye içinde Türk ressamlardan İbrahim Çallı ve Nazmi Ziya'nın yer alması ise atölye, sergi vb etkinliklerden farklı bir uygulama olmuş; heyetteki yazar, şair, ressam, besteci gibi kişilerden yaşadıkları bu deneyim sonucu milli duygulara hitap edecek eserler üretmeleri beklenmiştir (Topallı, 2010, s. 631).

Sanat eğitiminin ve sanatsal gelişmelerin bu aşamada olduğu bir ortamda, ressam adaylarının hem kendi yetenek ve çabalarıyla çalışmaları, hem de öğretmenlerin kısıtlı imkanlarla ders vermeleri söz konusudur. Bunlar paralelinde, öğretmenler, öğrenciler, resme yeteneği olanlar, ressam olarak ilerlemek isteyenler, ellerindeki resim örneklerinden çalışma durumunda kalmıştır. Doğada resim yapmaya tereddütle bakıldığı, canlı modelden çalışmanın mümkün olmadığı, hatta bir resim müzesinin de bulunmadığı bir ortamda böyle bir uygulamaya gidilmesi doğaldır. Kaldı ki, yurtdışında da buna benzer uygulamalar vardır. Hatta akademik eğitim alanlar bile her zaman bu tür çalışmalar yapmıştır. Ama bahsedilen Türk sanat ortamı düşünüldüğünde, bu çalışmalar, ilk örnekler olması ve ressamların yolunu açması yönünden önem kazanmaktadır. Adnan Çoker bunu, şöyle dile getirmektedir:

“Mühendishane-i Berri-i Hümayun'da örnekten resim yapılıyor. Fransız hocalar karşılarna bir örnek getiriyorlar. Mesela Boucher stilinde bir peyzaj çiziminden baskı getiriyorlar önlerine. Onu kopya ediyorlar. [...] bu da başka bir şeyi doğuruyor: “örnekten resim”. Çünkü bir yerden başlamak gerekiyordu. Sifirdan başlayamazsınız. Şöyle diyemezsiniz: “efendim, doğaya bakın bunu yapın.”. Doğaya bakarken onu nasıl yapacağımı bilmek lazım. Aradan zaman geçiyor, fotoğrafın kullanılması olayı ortaya çıkıyor.” (Gezgin, 2003, s. 144)

Dolayısıyla resim eğitimine yeni başlanan, tuval resmine yabancı olan bir toplumda, diğer bir deyişle her anlamda resim sanatına ve ressama alışma devresindeki bir toplumda, akademik eğitime geçilmezden önce yapılan resimler ve “örnekten resim”ler dikkat çekicidir. Bunlar, kopya veya taklit olarak adlandırılabilirdiği gibi esinlenen eserler olarak da görülebilmektedir. Kopya veya taklitte, birebir ya da çok az değişiklik yapılırken esinlenme dendiğinde yorum katma söz konusu olmaktadır. İlk Türk ressamları düşünüldüğünde, esinlenmeden bahsetmek pek olası değildir. Bunları kapsayıcı bir tanım olması ve -belki de- kopya/taklit dendiğinde zihinlerde oluşan olumsuz çağrışımı önlemesi açısından bu çalışmada, Çoker'in “örnekten resim” ifadesi tercih edilmiştir.

Türk resim sanatının ilk örnekten resimleri, fotoğraflardan olmuştur denebilir. 1850'li yıllardan itibaren İstanbul'da fotoğrafçılar görülmeye başlamış; özellikle azınlıklardan kişiler, fotoğraf stüdyolarını Beyoğlu ve Aksaray civarında açmıştır. Abdullah Frères (Abdullah Biraderler: Viçen 1820-1902, Hovsep 1830-1908, Kevork 1839-1918), Sébah & Joaillier (Cosmi ?-1896, Joannes Sébah 1872-1947, Policarpe Joaillier 1848-1904), Basile (Vasili) Kargopoulo (1826-1886), Guillaume Berggren (1835-1920) gibi isimler başlıcalarıdır (Özendes, 2017, s.105, 133, 205, 242). II. Abdülhamid'in isteğiyle Abdullah Biraderler tarafından çekilen fotoğraflar, padişaha sunulduğu gibi ilk ressamlar için de “örnek” oluşturmuştur. Resim derslerinin yapılmaya başladığı okullardaki öğrencilerin ve ilk ressamlarımızın, bunlardan yararlanarak tablolar yaptığı ve bu tabloları padişaha takdim ettikleri görülmektedir. Foto-Yorumcular, Primitifler ya da Darüşşafakalı ressamlar olarak tanımlanan Türk ressamlarının (örneğin Necib, Ahmed Ragıb, Mustafa, Şefik, Şevki, Hüseyin, Salih Molla Aşkı vb.) ve asker ressamların (Cemal, Ahmed Şekür, Kolağası Hafız



İbrahim vb.) yanı sıra Ahmed Emin (Servili, 1826-1891), Osman Nuri Paşa (1839-1906), Osman Hamdi Bey, Hüseyin Zekai Paşa (1860-1919), Halife Abdülmecid Efendi (1868-1944), Ahmed Ziya (Akbulut, 1869-1938) gibi ressam, ayrıca Şişli atölyesi ressam, fotoğrafçı çalışarak tablolar yapmışlardır (Çoker, 1983, s.4, 5, 7, 9, 10, 12). İsmi geçen ressamın ilk akla gelen resim örnekleri, Ahmed Emin'in *Baalbek Harabeleri*; Osman Nuri Paşa'nın *Mescid-i Aksa*; Osman Hamdi Bey'in *Rüstem Paşa Camii kapısında, Cami Kapısı Önünde Konuşan Hocalar, Şehzade Türbesinde Derviş*; Hüseyin Zekai Paşa'nın *Söğüt Ertuğrul Gazi Türbesi, Ayasofya Hünkar Mahfili, Küçüksu Çeşmesi, III. Ahmet Çeşmesi*; Halife Abdülmecid Efendi'nin *Sultan Abdülhamid'in Hal'i*, çocukları Dürrüşehvar ve Ömer Faruk'un portreleri ve otoportreleri; Ahmed Ziya Akbulut'un Lehimci gibi tablolarıdır (Demirsar, 1989, s. 24-25; Çoker, 1983, s. 4; Pelvanoğlu, 2005, s. 65-66; Kaya, 2004, s. 92-93; Şerifoğlu, 2004, s. 28, 85). Ömer Adil Bey (1868-1928) ve Mihri (Müşfik) Hanım'ın (1886-1954) da resimlerinde, fotoğrafçı yararlanmış olabileceklerini düşündüren özellikler vardır. Ayrıca Halife Abdülmecid'in kartpostalıdan çalıştığı *Zeybekler* ve *J. Brahms* portresi gibi resimleri de mevcuttur (Kaya, 2004, s. 24, 46).

Bir yandan da görsel malzemedeki çalışma, yerini yavaş yavaş doğadan çalışmaya bırakmakta ve bu anlamda iki önemli isim, Halil Paşa ve Hoca Ali Rıza (1858-1930) ön plana çıkmaktadır. Ama Hoca Ali Rıza, bir yandan öğrencilerine "örnek"ler vermeye devam etmiş; karakalem resimlerini, taşbaskı ile çoğaltarak onlar için albümler hazırlamıştır. Hüseyin Hüsnü'nün (Tengüz, 1876-1950) anıları da bunu doğrulamaktadır (Tengüz, 2005, s. 32). Dolayısıyla sadece okul öğrencilerinin değil, özel resim dersi alan veya resim yeteneğini ilerletmek isteyen ressam adaylarının da bu tür uygulamalarla gelişmesi amaçlanmaktadır.

Ressamlar gravür, fotoğraf, kartpostal gibi örneklerden çalıştıklarını bizzat dile getirmektedir. Pulat tepsilerdeki resimlerden büyülenerek resme ilgi duyan, daha okula gitmeden biriktirdiği harçlıklarıyla taş baskı resimler alan, okula başladığında ise renkli çıkartmalarla ve Avrupa yapımı renkli kapaklı defterlerle tanışan Celal Esad Arseven (1875-1971), daha sonra M. Fruchtermann'ın (1852-1918) kartpostallarını almaya başlamış; resim hocalarının desteğiyle resim yapmaya devam etmiştir. Sanayi-i Nefise Mektebi'ne kayıt olmaya gittiğinde ilk tanıştığı Joseph Warnia-Zarzecki (1850-?) olmuş; ertesini gün onun atölyesinde çalışmaya başlamış ve burada da alçı heykellerden, fotoğraf ve baskı resimlerden çalışmalar yapmışlardır (Arseven, 1993, s. 29, 32, 35, 37, 42, 46).

C. E. Arseven ile aynı yıllarda doğan ressam Hüseyin Hüsnü (Tengüz) anılarında, Rüştiye Mektebi'ndeki resim hocasının Fahri (Kaptan, 1857?-1917) olduğunu ve Avrupa baskısı modellerden, kurşun kalemle resimler yaptıklarını belirtmektedir (Tengüz, 2005, s. 9). Bahriye Mektebi'ndeki hocası Kaymakam Şükrü Bey ise üç boyutlu modelden resim yaptırmaktadır. Yüksek sınıflar için ayrı bir resimhane olduğunu, orada yağlıboya yapıldığını belirten Tengüz'ün dedikleri, Arseven ile örtüşmektedir.

Sonraları Akademi'de de benzer uygulamalar görülmüş; öğrenciler ilk üç sene büstlerden, heykellerden çalışmış, dördüncü sene canlı modele geçmiş ve son sene yağlıboya yapmıştır. Çallı kuşağı ressamlarından Hüseyin Avni (Lifij, 1886-1927) ve Mahmut Cemalettin (Cuda, 1904-1987) da bazı tablolarını fotoğraflardan çalışmıştır. H. Avni Lifij'in *Köy Meydanı, Kanuni Sultan Süleyman Türbesi*, mezarlık resimleri; Mahmut C. Cuda'nın *Marmara Adası, Trabzon* gibi tabloları buna örnek verilebilir. Tüm bu ressamın, fotoğrafçı yararlanma yolları birbirinden farklılık göstermektedir. Kimisi fotoğraftaki figürleri resmetmeyerek kimisi tersine fotoğraftaki manzara ya figür ekleyerek örneklemiştir; bazıları da çektirdikleri kendi fotoğraflarını, resimlerinde model olarak kullanmıştır. Farklı fotoğraflardaki öğeleri, eşyayı vb bir tabloda toplayan da olmuş; Lifij ve Cuda gibi kendi çektiği fotoğrafları tuvale aktaran da olmuştur. Feyhaman Duran'ın (1886-1970), Abbas Halim Paşa (1866-1934)'nın kızının ilk portresini yapması, bir fotoğraf çalışmasıdır

(İrepoğlu, 1986, s. 42). Hatta Abbas Halim Paşa, bunu beğenince diğer dört kızının resmedilmesini de istemiş; Feyhaman yine fotoğraftan çalışmıştır. Namık İsmail (1890-1935) ise St. Benoit'daki öğrencilik yıllarında resim hocası Andres'nin verdiği kartpostallardan resim yapmış (Pelvanoğlu, 2017, s. 114); ilerleyen dönemlerde örneğin, *Limanda Yük Taşıyanlar (Mavnada Hamallar)* adlı tablosunu fotoğraftan çalışmıştır⁴. Neşet Günel (1923-2002) da daha ilkokul sıralarındayken fotoğraftan yararlanarak portreler yapmış; zaman içinde etrafındaki kişilerin, eline fotoğraflar tutuşturması ve istemesiyle, bunları büyütürük portreye dönüştürmüş ve böyle yaptığı yüzlerce portrenin her birinden 25 kuruş alarak harçlığını çıkarmıştır (Tanaltay, 1997, s. 140). Sonuçta, askeri ve sivil okul öğrencilerinin, özel ders alanların, Akademi öğrencilerinin ellerindeki resim, fotoğraf, kartpostal gibi örneklerden çalıştığı görülmektedir.

Bu çalışmada ele alınacak kişiler, aynı zamanda üç farklı sanatçı tipini temsil etmekte; bir asker ressam Şehit Hasan Rıza (1858-1913), kadın ressam Müfide Kadri (1890-1912), şair ressam Tevfik Fikret (1867-1915), hayatları, resim üslupları ve örnekledikleri resimler ile konu edilmektedir. Örnekledikleri resimlerin ressamlarının hayatları ve üslupları ayrıntılı ele alınırken tüm bu kişiler arasındaki benzerlikler, kesişmeler ve farklılıkların anlaşılmasını sağlamak; ayrıca "örneklenen" ressamı, burada daha bilinir kılmak amaçlanmıştır. Ressamlarımızın neden bu örneklerle yönelindikleri, nasıl resmettikleri, benzerlik ve farklılıkları vb., eğitim-öğretim ve örnekten resim paralelinde, Değerlendirme ve Sonuç bölümünde yorumlanmaya çalışılacaktır. Dolayısıyla şu aşamada, çalışmanın konusu olan ressamlarımızı, doğum tarihlerine göre kronolojik olarak ele alırken örnekledikleri ressam ve resimlere peşi sıra yer vermek doğru olacaktır:

Şehit Hasan Rıza (1858-1913) ve Frederick Arthur Bridgman (1847-1928)

Üsküdar-Ağahamamı doğumlu olan Hasan Rıza, Mekteb-i Bahriye çıkışlı asker ressamlardan biridir. Miralay Şakir Bey ile Nefise Hanım'ın oğludur. Küçük yaşlardan itibaren resme yeteneği olan Hasan Rıza'nın, evin duvarlarına yaptığı resimler yüzünden ailesini kızdırdığı anlaşılmaktadır. Askeri okulda okurken de bu yeteneği ile dikkat çekmiştir. Askeri lisenin son sınıfındayken 1877-1878 Osmanlı-Rus savaşının çıkmasıyla gönüllü olarak savaşa katılmış; Rus sınırına yakın bir yere sevk edilmiş, orada görevli bir İtalyan gazete ressamıyla tanışarak onun muhafızlığını üstlenmiştir. Bir gün onu resim yaparken resmedip kendisine gösterdiğinde İtalyan ressam şaşırmıştır. Genç bir askerden böyle bir resim yeteneği beklemeyen ressamla Hasan Rıza bundan sonra daha yakınlaşmıştır. Hatta savaş bittiğinde Hasan Rıza, Heybeliada'daki okuluna dönerken İtalyan da aynı adaya yerleşmiş; her hafta görüşmeye devam etmişlerdir. Hasan Rıza, Harbiye Mektebi son sınıfta iken Sultan Abdülhamid'in Sultaniye yatının iç tezyinatının yenilenmesiyle görevlendirilmiştir. Yaptığı işi ödüllendirmek adına Hasan Rıza'ya, okulu bitirmeden subaylık rütbesi verilmiş; bunun sonucunda çekememezlikler, kıskançlıklar olunca Hasan Rıza subaylığı bırakmıştır. İtalyan dostunun desteğiyle İtalya'ya gitmiş; Roma, Floransa ve Napoli'de çeşitli atölyelerde çalışmış, müzeleri gezmiştir. On sene burada kaldıktan sonra iki sene de Mısır'da bulunup elinde birçok etüt ile İstanbul'a dönmüştür (y. 1893). İstanbul'a döndüğünde, kendisine subaylık teklif edilse de Hasan Rıza, tercihini resimden yana kullanmış ve Edirne'ye gitmiştir. Edirne Sanayi Mektebi'nin müdürü olmuş, Edirne İdadisi'nde dersler vermiş, Numune-i Terakki Mektebi'ni kurmuş ve öğrencilerinin örneklerden resim yapmasını sağlamıştır. Öğrencileri için malzeme almaya İstanbul'a gidişlerinden birinde, Mehmed Sami (Yetik, 1878-1945), kendisiyle, Hoca Ali Rıza'nın evinde tanışmıştır. Bundan yıllar sonradır ki, Edirne'de Balkan Savaşı sırasında Sami (Yetik), Mehmed Ali (Laga), Hasan Rıza beraber olacaktır. Anlatılanlara göre

⁴ <https://mustafakemalim.com/unlu-resim-fotograftan-kopya-cikti-hamal-fesleri-sapka-olmus-fotograftaki-detaylar-kaybolmus/>



Hasan Rıza, dost meclislerinden, yemekten ve gezmekten hoşlanan, çocukları seven, iyi giyinen, iri yapılı, onurlu, yardımsever ve yurtsever biridir. Resim dersleri yanında Fransızca ve jimnastik dersleri veren, öğrencilerini gerektiğinde ödüllendiren ya da cezalandıran, onlara öğütler veren bir öğretmendir. Kız kardeşleri olan Hasan Rıza iki kez evlenmiş; çocuğu olmamıştır.

Balkan Savaşı sırasında Edirne hastanesinin müdürlüğünü de üstlenen Hasan Rıza, Edirne'nin Bulgarların eline geçmesiyle hastaneden Karaağaç'taki atölyesine giderken şehit edilmiştir. Hasan Rıza'nın ölümü ile ilgili çeşitli rivayetler, kaynaklarda yer almaktadır. Eserleri ise ya tahrip edilmiş ya da yurtdışındaki müzelere götürülmüştür. *Fatih Sultan Mehmed'in Edirne'den Toplarla İstanbul'a Hareketi* adlı tablosu⁵ ise savaş sırasında orada bulunan asker ressam Mehmed Ali (Laga) tarafından kurtarılmıştır. Hasan Rıza, resimlerinde daha çok kahramanlık ve savaş konularını ele almış; bu tür kompozisyonlarında büyük boyutlu ve bol figürlü çalışmıştır. Karakalem, pastel, çini, yağlıboya tekniğinde resimler yapan Hasan Rıza, bazı kalabalık tablolarında kendisini de resmetmiştir. Tarihe mal olmuş kişilerin portrelerini yapan Hasan Rıza'nın, çeşitli resimlerden örnekleyerek yaptığı tabloları mevcuttur⁶. Hasan Rıza'nın yaptığı *Havuz Başında Gergef İşleyen Kadınlar* (1901) tablosunda (Resim 1) örnek aldığı resim, Amerikalı oryantalist ressam Frederick Arthur Bridgman (1847-1928)'in *Cezayir El Biar köyünde* (1889) tablosudur (Resim 2).



Resim 1: Hasan Rıza, *Havuz Başında Gergef İşleyen Kadınlar*, 1901 (1903-1904?), tuval üzerine yağlıboya, 210 x 138 (140) cm., Edirne Belediyesi, <https://www.edirne.bel.tr/s/sehit-ressam-hasan-riza-9.html> (Erişim Tarihi: 02.03.2021)

Amerikalı ressam F. A. Bridgman, henüz üç yaşındayken kendisiyle aynı ismi taşıyan ve doktor olan babasını kaybetmiştir. Babasının ölümünden sonra annesi ve üç kardeşiyle birlikte ilk olarak Alabama'dan Tennessee'ye; Amerikan İç Savaşı yüzünden 1860 yılında oradan da önce Massachusetts'e, sonra New York-Brooklyn'e giderek eğitimini sürdürmüştür (DeLosSantos, 2015, s. 179). Annesi Lavinia, müzik dersleri vererek geçimlerini sağlamaktadır.

⁵ Ashlında tablonun çizimi Hasan Rıza'ya, boyaması Gelibolulu İhsan Bey'e (1881-1906) aittir (Boyar, 1948, s. 136, 152).

⁶ Bu konu hakkında ayrıca bir çalışma tarafımızdan hazırlanmaktadır.



Resim 2: Frederick Arthur Bridgman, *Cezayir El Biar köyünde*, 1889, yağlıboya, Özel Koleksiyon
https://en.wikipedia.org/wiki/File:Bridgman,_Frederick_Arthur_-_In_a_Village_El_Biar_Algeria_-_1889.jpg (Erişim Tarihi: 02.03.2021)

Bridgman, Brooklyn'de *American Bank Note Company*'de çalışmaya; kâğıt paralar, tahviller, pullar vb. için görseller çizmeye başlamıştır (DeLosSantos, 2015, s. 179). Hem dönemin sanat ortamına hem de Bridgman'ın şartlarına bakıldığında, bu deneyim ressam için önemlidir. Böylece çizim ve baskı tekniklerini öğrenen Bridgman, sonraki figüratif ve detaylı çalışmaları için bir altyapı oluşturmuştur (Fort, 1990, s. 179). Gravür ustası olmak yerine ressam olmak isteyen Bridgman, Brooklyn'deki birkaç sergiye katılmıştır.

Bridgman, Brooklynli zenginlerin desteği ile 1866 yılında Fransa'ya gitmiş; önce Robert Wylie (1839-1877) önderliğinde Pont-Aven'de çalışan Amerikalı ressamlarla birlikte olmuş; sonra Paris'te, Amerikalı öğrencilerin devam ettiği Académie Suisse'e gitmiştir. 1867 yılında Thomas Eakins (1844-1916)'ın girişimciliğiyle birkaç arkadaşıyla birlikte Ecole des Beaux Arts'ta, Fransız oryantalist ressam Jean Leon Gérôme (1824-1904)'un atölyesine başlamıştır. Dört yıl buraya devam etmiş; bu arada yazları, Pont-Aven'de Wylie ile çalışmayı sürdürmüştür.

Gérôme'dan etkilenen Bridgman, 1872 yılında İspanya ve Kuzey Afrika yolculuğuna çıkmıştır. Cezayir'in her yönden pitoresk olduğunu, güzel hava dışında yaşamın zor olduğunu, sokakların çok dar ve kirli olduğunu belirtmektedir. Gece gündüz buradaki yaşamı gözlemlemiş, civardaki köy ve yerleşimleri at sırtında dolaşmış, dini ritüelleri anlamlandırmaya çalışmış, sokaklardaki ve pazar yerlerindeki kalabalık ile dansözlerden etkilenmiştir. Oran'a gitmiş, oradan trenle başkent Cezayir'e geçmiş ve daha çok yabancıların kaldığı banliyö olan Mustafa'da bir ev kiralamıştır. Oradan Konstantin ve Biskra'ya gitmiş; vahaları gezip çöldeki göçebeleri ziyaret etmiş, çat pat Arapçası ile anlaşmaya çalışmıştır. Onların, *Kutsal Kitap*'ta anlatılan tarzdaki sade yaşamından etkilenmiş; yerel renklerden esinlenerek hayatı boyunca bu tür resimler yapmayı sürdürmüştür. Aslında seyahati süresince yanında bir İngiliz ressam vardır; ama adı, sadece baş harfiyle

belirtildiğinden kimliği tam olarak anlaşılamamıştır (Ackerman, 1994, s. 22). Cezayir tabloları, Paris'te alıcı bulunca o kış tekrar yola çıkan Bridgman'ın yanında bu sefer ressam Charles Sprague Pearce (1851-1914) vardır ve 1873 Aralık ayında Kahire'deki *Shepherd's Hotel*'de kaldıkları anlaşılmaktadır. Kahire'nin belli başlı yapılarını resmetse de Cezayir'de olduğu gibi özellikle şehir yaşamını ele almaktadır. Bir İngiliz çift sayesinde Nil nehrinde tekne gezisine katılmış; sonrasında Bridgman, 300'den fazla çizim ve eşya ile Paris'e dönmüştür (1874). Tüm bunları, daha sonraki tabloları için malzeme olarak kullanmış; Gérôme da onu teşvik etmiştir.

Bridgman'ın oryantalist koleksiyonunun zenginliği, elindeki yüzlerce eskiz ve fotoğraftan yararlanılması, çoğu oryantalist ressam gibi onun da resimlerinde bunları, defalarca kullanmasını, farklı mekân ve konseptlerde ele almasını sağlamıştır. Kendi çektiği fotoğraflardan yararlanan (Thornton, 1994, s. 40) ve üretken bir ressam olan Bridgman'ın, *Amerikalı Gérôme* diye nitelendirildiği görülmektedir⁷. Hocası gibi ayrıntılara ve ayrıntılarda gerçekçiliğe önem veren Bridgman, eskiz ve fotoğraflar haricinde yayınları takip etmiş, British Museum ile Louvre Müzesi'ndeki eserleri incelemiştir.

1877 Paris Salonu'na katılan Bridgman'ın, *Mumyanın Cenaze Alayı* adlı tablosu, serginin gözdesi olmuş, üçüncülük madalyası almıştır. Bu arada Florence Mott Baker (1852-1901?) adında zengin bir genç kadınla evlenmiş; böylece maddi açıdan daha da rahatlamıştır (Thornton, 1994, s. 41). 1881 yılında New York'ta açılan sergi, Bridgman'ı zirveye taşımış; 300'den fazla eser, sanatseverlerle buluşmuş ve büyük bir beğeniyle karşılanmıştır. Bu başarılarına karşın Bridgman, yaşam şeklini değiştirmek zorunda kalmış; çünkü eşinde, genetik bir nörolojik hastalık olan *Huntington koresinin* belirtileri başlamıştır. Hem eşine iyi gelebileceği için hem de kendisi sevdiği alanda çalışacağı için 1885-86 kışında Cezayir'e gitmişler; Mustafa banliyösündeki *Hotel de l'Orient'e* yerleşmişlerdir. Bridgman, kendisine rehber Belkassam'ı tutmuş; onun sayesinde evlere girebilmiştir (Ackerman, 1994, s. 30). Bridgman, 1888 yılında, ilkten *Harper's Monthly Magazine*'de yayınladığı Doğu anılarını, eklemeler yaparak *Cezayir'de Kışlar* adlı bir kitap olarak yayınlamış; kitapta, çizimlerinin ve tablolarının ahşap-baskıları yer almıştır.

Bridgman, 1889 Paris Evrensel Sergisi'ne verdiği beş tablo ile başarısını pekiştirmiş; ertesi yıl New York'ta 400'ü aşkın eserle bir sergi açmıştır⁸. Bunun 100 eksiğiyle sergi, Chicago'ya götürülmüş ve satışlar iyi olmuştur (Ackerman, 1994, s. 32). Böylece Bridgman, Paris-Malesherbes Bulvarı'ndaki evini gittikçe genişletmiş, yanındaki binaları almış ve birini, muhteşem bir atölyeye çevirmiştir. Rönesans tarzı bir girişten Antik Mısır tarzında odaya, oradan lotus başlıklı sütunlu bir portal ile de Yakındoğu tarzında odaya geçilmektedir. Burada muşarabiye önündeki modeller, ressama poz vermiştir. Ressam John Singer Sargent (1856-1925), Eyfel kulesine yakın olan bu atölyenin, Paris'te görülmesi gereken iki yerden biri olduğunu, diğerinin de Eyfel kulesi olduğunu belirtmiştir (Ackerman, 1994, s. 32). Bridgman'ın, Paris'te aslında iki atölyesi vardır; burada söz konusu olan Malesherbes Bulvarı'ndakidir ve Akademi sanatçılarının gözde mekanıdır. İki atölyesinden biri Mısır tarzında iken diğeri palmiyelerle, pencere kafesleriyle, kumaşlarla, İslami çinilerle, nargilelerle dolu olup *1001 Gece* atmosferi yaratmakta ve kendisi de burada, Doğulu gibi giyinmeyi sevmektedir (Thornton, 1994, s. 40-41).

Bu arada eşi vefat eden Bridgman, 54 yaşındayken Marthe Yaeger ile evlenmiştir. 1907 yılında *legion d'honneur* madalyası alan Bridgman'ın kariyeri, I. Dünya Savaşı ile neredeyse sona ermiş, savaş sırasında hiç tablo satamamış ve Malesherbes Bulvarı'ndaki evini satmak zorunda kalmıştır. Ailesiyle birlikte Normandiya'da (Lyons-la-Forêt) aldığı eve taşınmış; yazlarını Monte Carlo ve Nice'te eşyle birlikte geçirmiştir. Bridgman'ın buradayken yaptığı Cezayir resimleri, daha ziyade

⁷ https://en.wikipedia.org/wiki/Frederick_Arthur_Bridgman

⁸ <https://www.galeriearyan.com/pdf-2-955-1217-bridgman-frederic-arthur-young-woman.htm>



zihninden yaptığı sahnelerdir (Thornton, 1994, s. 41). Günümüzde hala en önemli Amerikalı oryantalist ressamlardan biri sayılan Bridgman, 1928'de Fransa-Rouen'de vefat etmiştir.

Bridgman'ın birbirine benzer kompozisyon düzenine, konuya, figürlere ve eşyaya sahip birçok resmi bulunmaktadır. *Cezayir El Biar köyünde* tablosu, bu örneklerden biridir ve *Nakışçı, Doğulu Teras, Mustafa'nın Bahçesinde, Öğleden Sonra, Cezayir* vb. tablolarla aralarında benzerlikler vardır. Şehit Hasan Rıza'nın örnek aldığı Cezayir El Biar köyünde tablosu, Bridgman'ın, 1893 Kolumbia Dünya Sergisi'ne (diğer adıyla Chicago Dünya Sergisi) gönderdiği tablolardan biridir ve sergi kataloğunda, siyah-beyaz baskısı yer almaktadır. Diğer gönderdiği tablolar da oryantalist olup *Kızıldeniz Geçışı, Camide Kadınlar-Cezayir, Gündüz Düşü* başlıklarını taşımaktadır. 201 ile 204 arasında numaralandırılan bu eserlerden, 203 ile eşlenen *Cezayir El Biar köyünde* tablosunu örnekleyen Hasan Rıza, kompozisyon düzeni ve figürleri, çok küçük farklılıklar dışında aynen resmetmiştir. Söz konusu farklılıklar, burmalı sütunlar, halı, meyveler ve çiçekler için geçerlidir. Ayrıca Hasan Rıza'nın kullandığı renkler, Bridgman'ın renkleri kadar canlı ve parlak değildir. Bridgman'ın, dokuları verirken ustaca kullandığı ışık da Hasan Rıza'nın tablosunda görülememektedir. Bunlara bağlı olarak Hasan Rıza'nın tablosu, Bridgman'ınkinin yanında daha soğuk, ağırbaşlı, çizgisel bir görünüm sunmaktadır. Hasan Rıza'nın oryantalist bir resme yönelmesi ilginç olduğu kadar gergef işleyenlere yönelmesi de önemlidir; çünkü ilerleyen yıllarda Türk resim sanatında gergef konusu ele alınacak; örneğin H. Avni Lifij, Malik Aksel, Nurullah Berk (1906-1982) bu konuyu resmedecektir. Hatta Müfide Kadri'nin, -bu çalışmada yer almayan- elinde te fiyle düşünceli bir genç kıza resmettiği tablosu da İbrahim Çallı'nın (1882-1960) benzer tablosunu hatırlatmaktadır. Dolayısıyla Hasan Rıza'nın sadece tarih konulu resimlerle değil, bu yönden de Türk resminde öncü olduğu düşünülebilir.

Müfide Kadri (1890-1912) ve Peder Severin Kroyer (1851-1909)

Küçük yaşta anne babasını kaybeden Müfide'nin bakımını, Şehremaneti Esnaf Kalemi müdürü Kadri Bey üstlenmiş (ya da evlat edinmiş); onun eğitimine önem vermiştir. Kadri Bey, kışları Sultanahmet'te, yazları Çamlıca'da kalmaktadır. Sultanahmet'teki ev, Avrupalı tarzda döşenmiş olup içinde piyano, akvaryumlar, palmiye ve kaktüsler yer almaktadır. Sultanahmetli İsmail Hakkı Efendi, Müfide'ye edebiyat ve din dersleri vermiştir. Müfide, onun da portresini yapmak istemiş; hocası buna razı olmamakla birlikte resimle ilgilenmesine karşı çıkmamıştır. Erken yaşta resim ve müzik yeteneği fark edilen Müfide, Osman Hamdi Bey'den ve Sanayi-i Nefise öğretmenlerinden Salvatore Valeri (1856-1946)'den özel resim dersleri almıştır. Hatta Müfide, resimleriyle etrafındakileri öyle şaşırtmıştır ki, örneğin Osman Hamdi Bey kendi yanında resim yapmasını istemiş; daha sonra özel ders vermiştir. Ressam Halil Paşa'dan da ders alan (Gören, 1997, s. 155) Müfide, sergilere katılmaya başlamıştır. Sanayi-i Nefise Mektebi'nin 1907 yılında düzenlediği sergiye iki resmi ile katılan Müfide'nin, eserleri başarılı görülmüş ve Sanayi-i Nefise Madalyası ile ödüllendirilmiştir. Genç yaşında buna layık görülen ve genç kızlara örnek olacağı düşünülen Müfide, 9 Mart 1910 tarihinde de tasdiknamesini almıştır (Ürekli, 2003, s. 59). Müfide'nin bir diğer resmi ise Osman Hamdi Bey aracılığıyla Münih'te sergilenmiş ve ödül kazanmıştır. Ödül İstanbul'a getirildiğinde, ilkten Müfide'nin kim olduğu bilenememiş, anca araştırılıp bulunmuştur (Aksel, 2011, s. 53). Ödülün Maarif Nezareti tarafından evine gönderilmesi ile resme ağırlık veren Müfide'nin resimleri, *Osmanlı Ressamlar Cemiyeti Gazetesi*'nde basılmıştır. Aynı zamanda Fransızca bilen ve edebiyatla ilgilenen Müfide, müzikle de bağını koparmamıştır. Ut, keman, kemençe ve piyano çalmakta; besteler yapmaktadır. Hatta güftesi Ali Salahaddin Bey'e ait olan *Terane-i Şebab* adlı son bestesi, *Osmanlı Ressamlar Cemiyeti Gazetesi*'nde ve *Şehbal*'de yayınlanmıştır. Bestelerini, genellikle ilk önce bestekâr Rauf Yekta Bey (1871-1935)'e gönderip yorumunu



almaktadır. Müfide, Numune-i İnas Mektebi, İnas Rüştüyesi ve İnas İdadisi'nde resim, müzik ve nakış dersleri vermiştir. İnas Sanayi-i Nefise Mektebi öncesinde kızlara resim eğitimi veren tek kurum darülmualimatlar olup Müfide Kadri ve Mihri Müşfik'in burada çalışmış olmaları önemlidir. Müfide Kadri, burada çalışırken Harika (Sirel Lifij, 1890/1896-1991)'nın da resim öğretmeni olmuştur. Harika Lifij, Müfide Hanım'ın, önceki hocalar gibi tahtaya çizilenlerin kopyasını yapmalarını istemediğini, onları doğaya yönlendirdiğini, örneğin kendi kemani ve vazolarla oluşturduğu natürmort sahnelerini resmetmelerini istediğini belirtmektedir (Pelvanoğlu, 2017, s. 45).

Müfide, Rauf Yekta Bey'in yeğeni Güzin'in portresini yapmıştır, ki Güzin (1898-1981) de Harika Lifij gibi bir ressamdır ve hocası ressam Feyhaman Duran ile evlenmiştir. Nüvit Özdoğru, Müfide'nin Güzin portresini, anatomi, renk tonları, ifadesi yönünden övmekle; bir Rönesans resmine, hatta Piero della Francesca (1415/20-1492) resmine benzetmekle birlikte Osman Hamdi Bey gibi, bir fotoğraftan çalışmış olabileceğini düşünmeden edememiştir (Özdoğru, 1991, s. 34-36). Müfide Kadri, Rauf Yekta Bey'in oğlu Celaleddin Emced (1904-1954)'in de üç yaşındayken çekilmiş bir fotoğrafından yararlanarak portresini yapmıştır. Diğer taraftan Kadri Bey ile dostluğu olan Hoca Ali Rıza'nın da Müfide, daha 11 yaşındayken karakalem portresini yaptığı görülmektedir. Bunların yanı sıra birçok kaynakta, Müfide'nin, II. Abdülhamid (1842-1918)'in kızı Adile Sultan'a özel resim dersi verdiği belirtilmektedir. Ama II. Abdülhamid'in, Adile Sultan adında bir kızına rastlanmamıştır. Ayşe Osmanoğlu'nun *Babam Sultan Abdülhamid* başlıklı kitabında da bahsi geçen Adile isimleri hem Abdülhamid'in kızı değildir hem de Müfide ile tarihleri uyuşmamaktadır.

Tüm bunlardan kısa yaşamına rağmen Müfide'nin, döneminin önde gelenleri ve sanatçılarıyla birlikte olma şansını yakaladığı anlaşılmaktadır. Kendisine ilgi gösteren bir şehzadeyi Müfide, sarayda resim yapma imkanını bulamayacağını düşünerek geri çevirmiştir. Daha sonra asker ressam Mehmed Sami (Yetik) ile evlendirilmek istenen Müfide'nin, artık hastalığının ilerleyen döneminde olması, buna imkân vermemiştir. Hassas bir kişiliğe sahip olan Müfide, genç yaşta tüberkülozdan vefat etmiştir. Son dönemlerinde iyice kendini resme vermesi ve hatta boyalarla uğraşıyor olmasının, hastalığını arttırdığı görüşleri dile getirilmektedir. Hastalığının nedenleri konusunda başka söylentiler de olmuş; kimisi karasevdaya düştüğü için, kimisi anne-babasının üvey olduğunu öğrendiği için hastalandığını söylemiştir. Dahası, kızının ölümünün acısıyla Kadri Bey'in, hacca gittiği ama yolda veya orada vefat ettiği belirtilmektedir (Toros, 1988, s. 24; Aksel, 2011, s. 54).

Müfide'den geriye kalan 40 kadar resim, 1912 yılında babası (veya ahbabları) tarafından Donanma Cemiyeti'nin Sultanahmet'teki sergisinde yer almış ve elde edilen gelir, bu cemiyete bağışlanmıştır. Bazı kaynaklarda bunun, Osmanlı Ressamlar Cemiyeti olduğu belirtilse de söz konusu olan Donanma Cemiyeti'dir. Osmanlıca birincil kaynaklardan olan Şehbal dergisinde, Rauf Yekta Bey'in Müfide hakkında yayınlanan yazısında bu belirtilmekte; ki diğer bazı kaynaklar da bunu desteklemektedir. Söz konusu sergide yer alan tabloların dört tanesi, yazı ile birlikte yayınlanmıştır. Bunlar, Müfide'nin *Bir Afrika Güzeli*, *Meraklı Bir Mütalaa*, *Bir Oda Köşesi*, *Köylü Kızı* adlı yağlıboya tablolarıdır. Hatta bu resimlerden bazıları, Almanlar tarafından satın alınmıştır (Boyar, 1948, s. 217). Osmanlı Ressamlar Cemiyeti üyesi olan Müfide, ölümünden bir yıl önce *Societa Operaia*'daki beşinci sergiye, dört resmi ile katılmıştır. İki Ev İçi, diğerleri *Natürmort*, *Gurub* isimli tablolar olup Mehmet Ali Tevfik tarafından 7 Nisan 1327 (20 Nisan 1911) tarihli Tanin gazetesindeki *Sanayi-i Nefise Sergisi* yazısında övülmektedir (Özyiğit, 2012, s. 333).

Halide Edib Adıvar (1884-1964), ilk romanlarından biri olan *Son Eseri*'ni, Balkan Savaşı sırasında hastabakıcılık yaparken yazmış; romanı, arkadaşı Müfide Kadri'ye ithaf etmiştir. Roman, ilk olarak 1913 yılında Tanin'de tefrika edilmiştir. Halide Edip şöyle demektedir: "*Son Eseri* ithaf



Resim 3: Müfide Kadri, *Sahilde Aşk*, 1907, tuval üzerine yağlıboya, 38,5 x 55 cm., İstanbul Resim ve Heykel Müzesi <https://fra1.digitaloceanspaces.com/imagetopukluhaber/2014/02/m%C3%BCfide-kadri-sahilde-a%C5%9Fk1907-1908.jpg> (Erişim Tarihi: 02.03.2021)

ettiğim ressam Müfide pek genç yaşında öldü ve çok sevdiğim bir arkadaş ve dosttu. Kahramanı bir genç olan bu roman, onun hayatını tasvirde ziyade ismini yaşatmak için yazılmıştır.” (Aksel, 2011, s. 58). Romanda mekân, Çamlıca’dır, Müfide Kadri ile ilgili kaynaklarda, onun Üsküdarlı ya da Çamlıcalı olduğu belirtilmektedir. Kamuran isimli roman kahramanı ile Müfide Kadri arasında benzerlikler bulunmaktadır. Müfide’nin kişiliği, ressamlığı, eserleri ile ilgili bilgiler, farklı yazım teknikleriyle romanın içine yerleştirilmiştir. Kamuran da hocalardan özel ders alan, Fransızca bilen, resim ve müziği seven, genç yaşta veremden ölen bir ressamdır. Romandaki anlatıma göre Kamuran’ın evindeki Dante Gabriel Rossetti’nin (1828-1882) resim “örnekleri”, gerçekte Müfide’nin evinde de var mıdır tam bilinmemekle birlikte konumuz paralelinde bu, önemli bir noktadır. Hatta Kamuran’ın (belki de Müfide’nin), “-Siz asıl benim yaptığım portrelere bakın. Ötekiler hep kopya, dedi” cümlesi (Adıvar, 2016, s. 51), örneklerden çalıştığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Ayrıca romanda anlatılan bazı sahneler, Müfide Kadri’nin tablolarıyla benzerlik göstermektedir; örneğin Kamuran ile Feridun Hikmet’in gündüz yürüyüşlere çıkması, gece göl kenarında buluşması gibi romantik sahneler dikkat çekicidir. Müfide Kadri, manzaralar, figüratif resimler ve portreler yapmıştır. Bunlardan ikisini, elindeki örneklerden yaptığı anlaşılmaktadır. Müfide Kadri, *Sahilde Aşıklar* adlı tablosunda (Resim 3), Peder Severin Kroyer’in (1851-1909) *Skagen Sahilinde Yaz Akşamı* tablosunu (Resim 4) örnek almıştır. Hatta Müfide’nin, bu resim ile Osman Hamdi’nin dikkatini çektiği belirtilmektedir (Çelik, 2016, s. 34).

Norveç topraklarında doğan Danimarkalı ressam P. S. Kroyer ise teyzesiyle eniştesi tarafından büyütülmüştür. Eniştesi Henrik Nikolai Kroyer (1799-1870), Danimarka’da ünlü bir zoologdur. Peder Severin Kroyer, 9 yaşında özel resim dersleri almaya başlamış; Kraliyet Sanat Akademisi’nde, Danimarka Altın Çağ ressamlarından Frederik Vermehren (1823-1910) ve Wilhelm Marstrand



Resim 4: Peder Severin Kroyer, *Skagen Sahilinde Yaz Akşamı* (Ressam ve eşi), 1899, tuval üzerine yağlıboya, 135 x 187 cm., The Hirschsprung Collection (Kopenhag, Danimarka)
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Peder_Severin_Kr%C3%B8yer_-_Summer_evening_on_the_beach_at_Skagen._ThePainter_and_his_wife._-Google_Art_Project.jpg (Erişim Tarihi: 02.03.2021)

(1810-1873) ile çalışmıştır. 1870 yılında Kroyer, akademiden mezun olduğunda 19 yaşındadır ki bu, mezuniyet için oldukça genç bir yaştır. O dönemde Kroyer, Danimarka'nın en gelecek vaat eden ressamıdır. Danimarka'da düzenlenen yıllık Akademi sergilerine katılan Kroyer'in başarısı, ülke sınırlarını aşmaktadır.

1874 yılından itibaren Danimarkalı tütün üreticisi, koleksiyoner Heinrich Hirschsprung (1836-1908), Kroyer'in hamiliğini üstlenmiştir. 1877-1881 yılları arasında Kroyer, Avrupa'da çokça gezerek sanat çevrelerine girmiştir. 1877'de Paris'te Ecole des Beaux Arts hocalarından Léon Bonnat'nın (1833-1922) yanında çalışmaya başlamıştır. Bonnat, J.L. Gérôme'un da arkadaşındır. Kroyer, 1880 Paris Salonu'na katıldığı resimlerle hem Paris hem Danimarka basınında kendisinden söz ettirmiştir. Kroyer, 1881 Paris Salonu'nda sergilediği ve Bonnat'nın etkisinin görüldüğü *İtalyan Köyü Şapka Ustaları* tablosuyla üçüncülük ödülü kazanmış; böylece bir Salon sergisinde ödül kazanan ilk Danimarkalı ressam olmuştur.

1870-1880'ler Danimarka sanatı için önemli bir dönemdir. Daha sonra Skagen Ressamları olarak tanınacak bir grup ressam, 1870'lerden itibaren yazları, Jutland'ın kuzey ucundaki bu balıkçı köyüne gitmeye başlamıştır. Genel olarak oradaki hayatı ve balıkçıları resmetmektedirler. Skagen Ressamları, özellikle Fransız empresyonizminden etkilenmiş; benzer anlayışla Skagen'i resmetmiştir. Kroyer'in, 1882 yılında Skagen'de birkaç ay geçirmesi ise kendisi için bir dönüm noktası olmuştur.

1889 yılında Kroyer, ressam Marie Triepcke (1867-1940) ile evlenmiş; Marie de Skagen grubuna katılmış ve kocasının resimlerine model olmuştur. 1891 yılından itibaren çift, sadece yazları

değil, sürekli Skagen'de kalmaya başlamıştır. Kroyer, sahilde yürüyenleri ve vakit geçirenleri, balıkçıları sıklıkla resmetmiştir. Fotoğrafla da ilgilenen Kroyer, büyük ihtimal ilk makinesini Skagen'e gitmeden almıştır. Örneğin sahilde karısıyla birlikte Anna Ancher (1859-1935)'ı resmettiği tablosunu, fotoğraftan çalışmıştır. Anna da Marie gibi Skagen ressamlarından biridir.

1895 yılında Akademi üyesi, ressam arkadaşı Oscar G. Björck'e (1860-1929) yazdığı mektupta Kroyer, kendisiyle eşini birlikte resmedebileceği büyük bir tablo yapmak istediğini, bunun için güzel bir havaya ihtiyaç duyduğunu, ama o sene bunun mümkün olmayacağını belirtmektedir⁹. Ancak dört yıl sonra Kroyer, 1899 yazında bu tabloyu yapma imkanını yakalamıştır. *Skagen Sahilinde Yaz Akşamı* tablosunda, kendisi ve eşi, Skagen sahilinde ay ışığı altında yürürken görülmektedir. Kroyer, eşi Marie ve köpekleri Rap ile samimi bir görünüm vermektedir. Kompozisyon, konu, mekân, renk ve ay ışığıyla romantik bir atmosfer oluşturmaktadır. Kroyer, evliliklerinin 10.yılı bu tablo ile taçlandırır gibidir. Diğer taraftan Kuzey ışığının tonları ile çiftin temkinli yakınlığı, melankolik çağrışımlar yapmaktadır. Sonraları Kroyer, Skagen'deki bu akşam vakitlerinin en sevdiği anlar olduğunu belirtecektir. Ama belki o melankolik görünüm, çiftin evliliğindeki sorunların da habercisidir; çünkü çift, 1905 yılında yollarını ayıracaktır. Kroyer'in, çeşitli eskizlerden ve fotoğraftan yararlanarak yaptığı bu tablo, birçok sergide yer almıştır. İlk olarak Charlottenburg Bahar Sergisi'nde görülen tablo, olumsuz eleştirilere maruz kalmış; sonrasında ise 1900 Evrensel Sergi ve 1902 Salon Sergisi'nde sanatseverlerle buluşmuştur. Evrensel Sergi'deki resimlerini gören Fransız eleştirmenler, Kroyer'i, Danimarka sanatı açısından övmüşlerdir. Kroyer'in amacı da ülkesi ve sanatının Avrupa'da tanınmasıdır (Mednick, 2011).

Bu dönemlerde Kroyer, ruh sağlığının bozulmasıyla bir süre hastanede kalmıştır. Son on yılında görme yetisi gittikçe zayıflayan ressam, tamamen görmez hale gelmiş; ama son anına kadar resim yapmayı sürdürmüştür. Kroyer, 1909 yılında Skagen'de ölmüştür¹⁰. Kroyer'in tablolarına da yansıyan Kuzey'in mavi ve gizemli ışığı, bir yandan Paris'te beğenilirken bir yandan da Avrupa'daki sanatçılarda Danimarka'ya gitme isteği uyandırmıştır. Adeta iki ülkenin resim sanatı arasında bir köprü oluşturan Kroyer'in, Mavi Dönem olarak nitelendirilen Skagen resimleri bunda etkili olmuştur. Ayrıca bu resimlerde Kroyer'in, Salon sergilerinde gördüğü J. Whistler'ın (1834-1903) noktürnlerinden esinlendiği ileri sürülmektedir.

Müfide Kadri, Peder Severin Kroyer'in *Skagen Sahilinde Yaz Akşamı* adlı ünlü tablosunu örnek alırken bazı ufak değişikliklere gitmiştir. Sahil, ay ışığı, yürümekte olan çiftin duruşları, Kroyer'in tablosuna benzerken Müfide, yelkenli ve köpeğe yer vermemiş, arka plandaki manzarayı ve kadınla erkeğin giysilerini değiştirmiştir. Giysiler, yaşadığı dönemin Osmanlı toplumuna özgüdür. Müfide Kadri, ele aldığı konu ve resim üslubu ile dönemine göre oldukça yenilikçidir. Resimdeki fırça vuruşları daha lekeseldir.

Müfide Kadri ve Vlaho Bukovac (1855-1922)

Müfide Kadri'nin *Meraklı Bir Mütalaa / Kitap Okuyan Kadın* adlı tablosu (Resim 5) için örneklediği tablo ise Vlaho Bukovac'ın (1855-1922) *Divan* (1905) tablosudur (Resim 6).

Vlaho Bukovac, Dubrovnik yakınındaki Cavtat'ta doğmuştur. Asıl adı Vlaho Fagioni olup İtalyan baba ile Hırvat annenin dört çocuğundan biridir. Küçük yaşlardan itibaren resme yeteneği olan Vlaho, ailesinin maddi durumu yüzünden okuma imkânı bulamamıştır. 11 yaşındayken amcasıyla Amerika'ya gitmiş; ama kısa bir süre sonra amcası vefat etmiştir. Yengesi onu, okula göndermek yerine bir tamircinin yanına vermiştir. Genç Vlaho, dört yıl sonra Cavtat'a dönmüş (1871); denizci olmaya karar vermiş ve kısa bir eğitimden sonra İstanbul-Odessa-Liverpool

⁹ https://en.wikipedia.org/wiki/Summer_Evening_at_Skagen_Beach_%E2%80%93_The_Artist_and_his_Wife

¹⁰ https://en.wikipedia.org/wiki/Peder_Severin_Kr%C3%B8yer

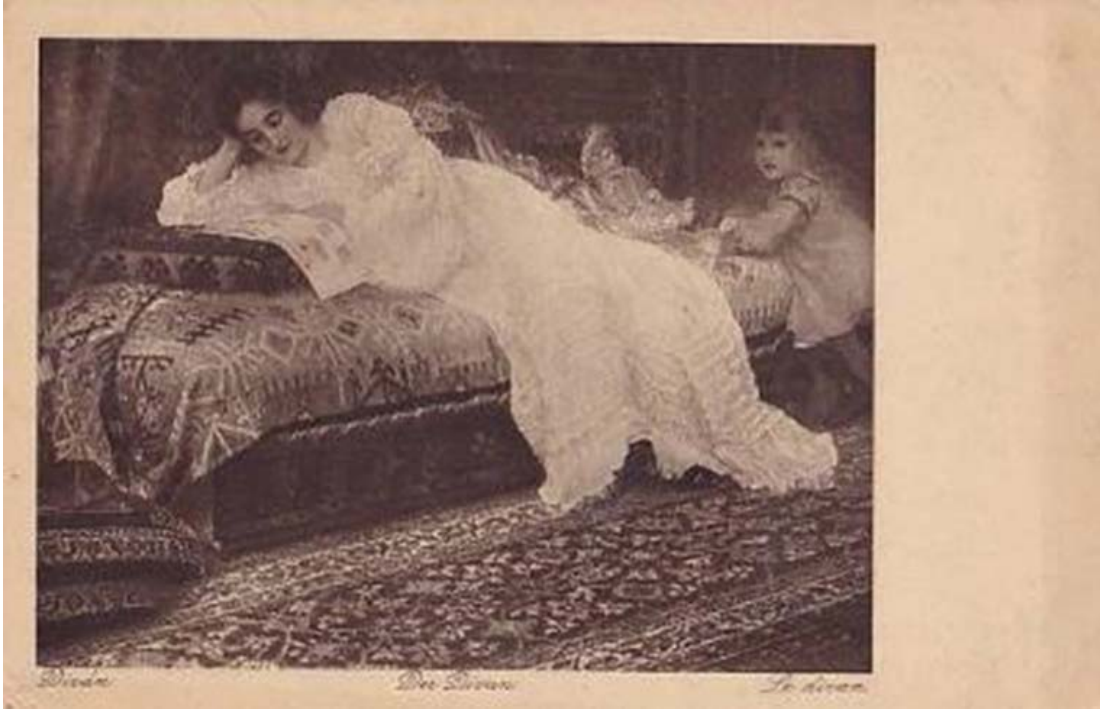




Resim 5: Müfide Kadri, *Meraklı bir mütalaa / Kitap Okuyan Kadın*, 40 x 58 cm., Özel Koleksiyon
https://www.wikiwand.com/tr/M%C3%BCfide_Kadri (Erişim Tarihi: 02.03.2021)



Resim 6: Vlaho Bukovac, *Divan*, 1905, tuval üzerine yağlıboya, Galerija umjetnina Split (Split, Hırvatistan)
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Vlaho_Bukovac_-_Divan.jpg (Erişim Tarihi: 02.03.2021)



Resim 7: Vlaho Bukovac, *Divan*, Kartpostal
<https://aukro.cz/v-bukovac-odpocinek-7-ay18-6981069231> (Erişim Tarihi: 02.03.2021)

arasında düzenli seferler yapan buharlı gemide (*Osmi Dubrovacki*) çalışmaya başlamıştır. Geçirdiği bir kaza sonrası iyileşme dönemindeyken evinin duvarlarına resim yapmaya başlamasıyla kasabalılar tarafından ressam addedilmiştir. Vlaho, denizciliği bırakarak mutluluğu bulma arayışına girmiş ve 1873 yılında kardeşi Jozo ile birlikte Peru'ya giderek bir vagon fabrikasında ressam olmuştur. Bir sene sonra daha iyi bir iş için California'ya geçmiştir. San Francisco'da ilk resim derslerini almaya başlamış; siparişle portreler yapmıştır. Olumlu eleştiriler alan Vlaho, Avrupa'ya dönüp resim eğitimi almaya karar vermiştir¹¹. 1876 yılında Cavtat'a dönmüş ve burada aile üyelerinin portrelerini yapmaya devam etmiştir. Yazar-şair Medo Pucic (1821-1882), onun hamisi olmuş ve onu, dönemin önemli kişilerinden Başpiskopos J. J. Strossmayer (1815-1905)'a yönlendirmiş, 1877 yılında *Haremde Türk Kadını* tablosuyla onu, Başpiskoposa takdim etmiştir. Vlaho, ilk kez bu takdim sırasında Bukovac soyadını kullanmış; aslında İtalyanca soyadının anlamı olan *kayın* kelimesini, Hırvatçaya çevirmiştir¹². Başpiskoposun desteği ve kendi birikimi sayesinde aynı yıl Paris'e gitmiştir¹³. Ecole des Beaux Arts'ta, Alexandre Cabanel'in (1823-1889) atölyesine devam etmiş; hızlı bir gelişme göstererek 1878 Paris Salonu'na ilk kez katılmış ve 1880 yılında eğitimini tamamlamıştır. Bukovac, yeteneğini kanıtlamış ve kabul görmüş olmalı ki, 15 yıl boyunca Salon sergilerine katılmıştır. Nüfer, yerel kültüre ait sahneler, manzaralarla bu sergilere katılan Bukovac, özellikle bir portre ustasıdır. İngiltere'de portre ressamı olarak tanınmıştır. 1886 yılında Vicars Kardeşler adlı İngiliz sanat taciri firmayla yakınlaşması, firma müşterilerinden mühendis Samson Fox (1838-1903) ve Richard Le Doux ile tanışmasını sağlamış; onların sanat hamiliğini elde etmiştir.

¹¹ <https://www.migk.hr/vlaho-bukovac>

¹² <https://www.migk.hr/obitelj-bukovac>

¹³ <https://modjournal.org/biography/bukovac-vlaho-vlaho-fagioni-1855-1922/>

Bukovac'ın 1893 yılında Zagreb'e gelmesi, Hırvat sanat tarihinde bir dönüm noktası olmuştur. Daha önce Münih, Viyana ve Stuttgart gibi şehirlere giden genç ressam, Bukovac ile çalışmak için ülkelerine geri dönmüştür. Bukovac'ın doğadan ve parlak renklerle çalışma yöntemini benimsemişlerdir. Böylece Zagreb Renkli Ekolü doğmuş; bu ressamın çoğu, 1896 Budapeşte Milenyum Sergisi'ne katılmıştır. Sergideki seksiyon için hazırlanan demir strüktür, sergi sona erdiğinde Zagreb'e getirilmiştir. Bu dönemde Bukovac, devlet için büyük boyutlu tablolar yapmış; çeşitli sanat gruplarına destek vermiştir. 1898 yılında, daha önce Zagreb'e getirdikleri sergi pavyonunda, ilk kez Hırvat Salon Sergisi düzenlemiştir. Ama sergi hazırlıkları sırasında yaşadığı anlaşmazlıklar nedeniyle Bukovac, Zagreb'den ayrılıp Cavtat'a dönmüştür. Cavtat'ta dört yıl kalan ressam, freskler ve yağlıboya tablolar yapmış; portreler ve manzaralar resmetmiştir.

Bukovac, 1900 Paris Evrensel Sergisi'ne, 1901 Venedik Bienali'ne katılmıştır. 1892 yılında Jelica Pitarevic ile evlenen ressam, dört çocuk sahibi olmuş¹⁴ ve 1902'de ailece Viyana'ya gitmişlerdir. Bukovac, ertesini yıl Viyana'da büyük bir kişisel sergi açmıştır. Prag'daki Güzel Sanatlar Akademisi'nden davet alınca hayatının yaklaşık son 20 yılını burada geçirmiş; yazları Cavtat'a gitmiştir. Kızlarından Jelica ve Ivanka, babalarından eğitim almış; Prag Güzel Sanatlar Akademisi'nin ilk kız öğrencileri olmuş, orada da babalarıyla çalışmıştır. Böylece Bukovac'ın iki kızı ressam olurken diğer kızı piyanist ve oğlu da diplomat olmuştur¹⁵. I. Dünya Savaşı sırasında Prag'da kişisel bir sergi açan ve otobiyografisini yazan Bukovac, 23 Nisan 1922'de beyin kanaması geçirerek burada vefat etmiş; Cavtat'a gömülmüştür. 17 Haziran 1922 tarihli *American Art News* gazetesinde, ölümüyle ilgili haber çıkması, ressamın tanınırlığının ve öneminin göstergesidir.

Müfide Kadri, Bukovac'tan örneklediği *Meraklı Bir Mütalaa / Kitap Okuyan Kadın* adlı tablosunda, Kroyer örneklemeindeki gibi birkaç küçük değişikliğe gitmiştir. Kroyer'in resmindeki köpeğe yer vermeyişi gibi Bukovac'ın resminde de küçük kız çocuğu ile bebeğini resmetmemiş; yerdeki halıda, divandaki kilimlerde, kadının dayandığı yastıkta değişiklikler yapmıştır. Müfide, Bukovac kadar ayrıntıya girmemiş, adeta işçilik isteyen öğelerden kaçınmış ve ona göre daha sıcak renkler kullanmıştır.

Müfide Kadri'nin *Meraklı Bir Mütalaa* tablosunun yanı sıra üç tablosunun daha *Şehbal*'de yayınlandığı görülmektedir. Bu üç tablodan ikisi, Müfide'nin, yine örneklerden çalışmış olabileceğini akla getirmektedir. Diğer taraftan bu tablolarından bir tanesinin, farklı yayınlarda farklı başlıklarla neşredildiği dikkat çekmektedir. Müfide Kadri'nin kadın bir ressam olması ve genç yaşta ölümü göz önünde bulundurulduğunda ise naif, duygusal ve romantik yapısının, örnek olarak seçtiği resimlerde rol oynadığı düşünülebilir. Örneklediği bir resimde kadın ile çocuk, diğerinde kadın ile erkek görülmektedir. Döneminin Türk resim örneklerine bakıldığında, böyle konularla çok karşılaşılmamaktadır. Hele de bir kadınla bir erkeğin romantik bir ortamda tasvirini tercih etmesi dikkat çekicidir. Anca H. Avni Lifij'in daha sonra yapacağı, Divan edebiyatı esinli resmi *Nef'i Devrinden bir sahne* (1922) hatırlanabilir. Bunlara bağlı olarak Müfide, Türk resminde ilk ve öncü kadın ressamlardan biridir.

Tevfik Fikret (1867-1915) ve Paul Peel (1860-1892)

Tevfik Fikret'in babası Çankırı kökenli Hüseyin Ağa, annesi ise Sakızlı Hatice Refia Hanım'dır. Küçük yaşta anne babasını yitiren Tevfik Fikret, Galatasaray Lisesi'ni bitirmiştir. Lisedeyken resim hocası François Claude Hayette'dir (1838-?). Hayette'in arkadaşı Şeker Ahmed Paşa'dan özel dersler alan Tevfik Fikret, edebiyattan önce resimle ilgilenmiştir denebilir. Tevfik Fikret, *Servet-i Fünun* dergisinin yazı işleri müdürlüğünü yürütmüş; Hüseyin Cahit (1875-1957) ve Hüseyin Kazım

¹⁴ <https://www.migk.hr/obitelj-bukovac>

¹⁵ <https://www.migk.hr/obitelj-bukovac>



(1870-1934) ile birlikte *Tanin* gazetesini çıkarmıştır. Galatasaray Lisesi ve Robert Kolej’de öğretmenlik yapmış; Galatasaray Lisesi’ne müdür olduğunda, Şevket Dağ (1876-1944)’ı resim hocası olarak okula almıştır. *Servet-i Fünun* dergisinde de yerli ve yabancı resamlara yer verilmiş; hatta ressam Halil Paşa, Rezaizade Mahmud Ekrem (1847-1914)’in bu dergide tefrika edilen *Araba Sevdası* romanını resimlemiştir. Tüm bu resimleri, dergi için hazırlayanlar ise Stanislas Arthur Napier (?-?) ve sonrasında Diran Çırakyan’dır (1875-1921). H.Hüsnü Tengüz’ün de “*lito ustası Diran*” diye bahsettiği bu kişi olmalıdır (Tengüz, 2005, s. 32).

Tevfik Fikret, son yıllarını, Rumelihisarı’nda, planlarını kendisinin çizdiği ve *Aşiyân* adını verdiği evinde geçirmiştir. Ayrıca giysi ve mobilya tasarımları yapmış; manzara, natürmort, portre ve figürlü çalışmalar resmetmiştir. Yaptığı resimlerin çoğu, bugün müze olan evindedir. Halid Ziya Uşaklıgil (1866-1945), Rıza Tevfik Bölükbaşı (1869-1949), Feyhaman Duran, Malik Aksel (1903-1987) ve Bedri Rahmi Eyüboğlu (1911-1975), onun ressamlığından övgüyle söz etmektedir (İnankur, 2007, s. 166, Pelvanoğlu, 2006, s. 158-159).

Tevfik Fikret’in kadrosunda bulunduğu *Servet-i Fünun* dergisi, görseleğe önem vermiş; hatta Avrupa mecmualarındaki resimlerden baskılar yapılmış, resim altlarına şiirler yazılmıştır. Tevfik Fikret de tablo altı şiir yazarlar arasındadır, hatta bazen resimleri kendi yapmıştır (Tokgöz, 199, s. 86). *Malumat* dergisinde yayınlanan *Hemşiremin Hastalığında* başlıklı yazısı için Narcisse Diaz de la Pena’nın (1807-1876) bir resmini kopyalaması ise konumuz açısından dikkat çekicidir (İnankur, 2007, s. 168, 170) ve Mehmet Kaplan, bunu şöyle anlatmaktadır:

“*Diyaz’ın sonbaharı musavvi bir tablosunu tanziren başlamış ve aylarca (şövele) üzerinde, perde-i ihmal altında bırakmış olduğum resmin başına geçtim.*” “*Eserimin bir de uzaktan hasıl ettiği tesiri anlamak maksadıyla üç dört adım geriye çekilip de baktığım zaman o biçare dal ve yaprakları kırıp dökmekte mübalağa etmiş olduğumu gördüm. Ziyankarlıkta hazanın fevkine, tabiatın haricine çıkmışım, ikmaline çabaladığım resmi bozmuşum.*” (Kaplan, 1995, s. 82)

Buradaki tanzir kelimesi, Tevfik Fikret’in kendi ifadesidir. Benzetme, benzetilme anlamında olan “tanzir”, aslında Tevfik Fikret’in tam da bu tür resimlerinde yaptığıdır.

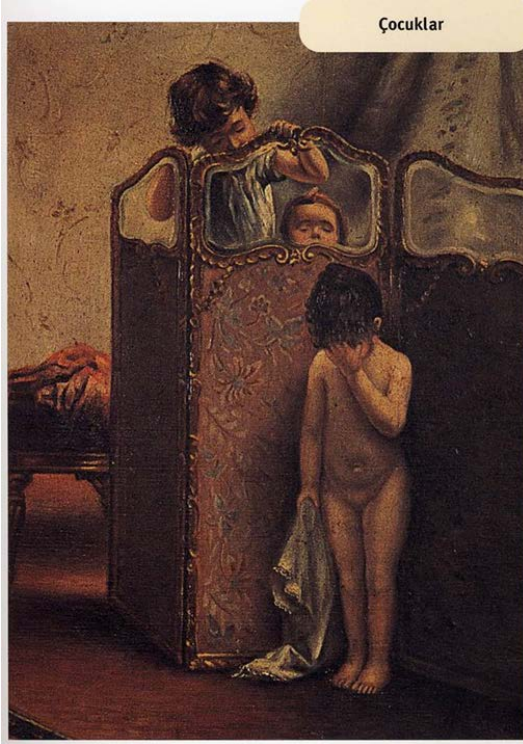
Diğer taraftan Tevfik Fikret’in, Ön-Raffaellocu¹⁶ ressamı ve A. Böcklin (1827-1901)’i beğenmesi ilginçtir. Özellikle yukarıda Halide Edip Adıvar’ın Ön-Raffaellocu D. G. Rossetti’den bahsettiği hatırlanırsa Tevfik Fikret’in de bu gruba değer vermesi, o dönem İstanbul’unda ve Amerikan eğitimi veren okullarında bilinir olduğunu göstermektedir. Fikret’in hem bu grup ressamlarına hem de Böcklin’e ilgisi ise sembolizm ile bağına işaret etmektedir (İnankur, 2007, s. 168-169). Hatta Tevfik Fikret’in, “*Bu sefer bir bahar tasvir etmeyi düşünüyorum. Bunu, kolundaki sepetten etrafa goncalar saçarak, dudaklarında enzara gülbuseler hediye eder bir dilber kıyafetinde resmedecektim*” cümleleri, sembolist yaklaşımını göstermektedir (Kaplan, 1995, s.83). Böyle bir tabloyu sonuca vardırırdı mı bilinmemekle birlikte kollarında çiçeklerle bir kız çocuğunu resmetmiştir, ki o da Hüseyin Kazım Kadri’nin (1870-1934) kızı Rikkat’i (1903-1986) göstermektedir. Hatta Rikkat’in isim babası da Tevfik Fikret’tir. Müfide’nin, tanıdıklarının çocuklarını, yeğenlerini resmetmesi ya da Hoca Ali Rıza’nın küçük Müfide’yi resmetmesi gibi Fikret de bu portreyi ve oğlu Haluk’un portrelerini yapmıştır.

Tevfik Fikret, sadece dergi için örnekten çalışmakla kalmamış, karakalem ve tablolarında da bunu yapmıştır. Örneğin, Darwin portresinde fotoğraftan çalışmış olabileceği gibi *Kedili Kız* tab-

¹⁶ Pre-Raphaelite Brotherhood (PRB): Pre-Raphaelite Kardeşliği (Birliği), Ön-Raffaello Kardeşliği, Ön-Raffaellocu gibi isimlerle Türkçe’ye aktarılan İngiliz sanatçı grubudur. 1848 yılında William Holman Hunt (1827-1910), John Everett Millais (1829-1896) ve Dante Gabriel Rossetti (1828-1882) tarafından kurulan birliğe, zamanla başka katılanlar da olmuştur. Dönemin ünlü sanat eleştirmeni John Ruskin tarafından desteklenen sanatçılar, gerçekçi, ayrıntıcı bir üslubu benimsemiş; edebiyat, din, mitoloji gibi çeşitli konulardan etkilenerek çalışmıştır. Raffaello’dan önceki dönemlerin üslubunu benimseyen grup, İngiltere’de Arts and Crafts ve Art Nouveau akımlarına esin olmuştur.



losu için Rudolph Epp (1834-1910)'in *Kedi ve Ben* tablosunu¹⁷ örneklediği belirtilmektedir. Hatta bu resim, *Musavver Fenn ü Edeb* dergisinde kullanılmış olup altına Ö(mer) L(ütfi) (Safvet Nezihi, 1871-1939) *Meyl-i Magbut* (İmrenilen İlgi) başlıklı mensur şiiri yazmıştır (Özgül, 1997, s. 182-183). Tevfik Fikret, Çocuklar olarak adlandırılan tablosunda (Resim 8) ise Paul Peel (1860-1892)'in Banyodan Önce / Utanç İçinde tablosunu (Resim 9) kendine örnek almıştır.



Resim 8: Tevfik Fikret, Çocuklar, tuval üzerine yağlıboya, 32 x 22 cm., Aşiyen Müzesi, Anonim, Çizimler ve Renkler Arasında Tevfik Fikret, Galatasaraylılar Derneği Yayını, 2005, s.15.

Resim 9: Paul Peel, Banyodan Önce/ Utanç İçinde, 1892, tuval üzerine yağlıboya, 84 x 65 cm., Lawson Family Gallery-London Museum <http://visiblestorage.ca/in-disgrace/> (Erişim Tarihi: 02.03.2021)

Paul Peel, John Robert Peel ve Amelia Margaret Hall'un oğlu olarak Kanada'da doğmuştur. İlk resim eğitimini, taş oymacı ve çizim öğretmeni olan babasından almış; 1875 yılında manzara ve portre ressamı William Lees Judson (1842-1928)'in öğrencisi olmuştur. Judson, Peel'i, açık havada çalışması için yönlendirmiştir. Hocasıyla iki yıl çalışan Peel, bu arada yaptığı bir tablo ile 1876 yılında ödül kazanmıştır. Ertesi yıl Pennsylvania Güzel Sanatlar Akademisi'ne kabul edilen Peel, Christian Schussele (1824-1879) ve Thomas Eakins'ın derslerine devam etmiştir. Gravürlerden, alçı heykellerden ve canlı modellerden çalışan Peel, portre, natüremort, perspektif ve anatomi ile ilgilenmektedir. Eakins da öğrencilerini doğaya yönlendirmekte; eskizleri bile doğrudan fırça ile ve renkli yapmalarını istemektedir. 1880 yılı baharında Peel, ülkesine dönmüştür¹⁸. Aynı yıl, manzara ve iç mekân resimleriyle çeşitli ödüller kazanan ve satışlar yapan Peel'in, ressam olarak gittikçe tanınmaya başladığı anlaşılmaktadır. Ekim ayında Ontario Sanatçılar Topluluğu'na seçilmesinin ardından Peel, Avrupa'ya doğru yola çıkmıştır. Londra'dan sonra Paris'e geçmiş; buradaki sanat ortamı ve imkanlarından etkilenmiştir. Uzun yıllar burada kalacak olan Peel, Fransa'da çalışan Kanadalı ressamların ikinci kuşağındandır. 1881 yılında pitoresk niteliği ve

¹⁷ Tabloya ulaşamadığından burada yer verilememiştir.

¹⁸ http://www.biographi.ca/en/bio.php?id_nbr=6359

geleneksel yaşam biçimiyle özellikle Amerikalıların ilgisini çeken Pont-Aven'e gitmiştir. Peel, burada yaptığı dört tabloyu, babasına göndermiş; O da bunları, Halifax'taki Kanada Kraliyet Akademisi'nin sergisi ile Toronto'daki Endüstriyel Sergi'ye yollamıştır. Aynı yılın sonbaharında Paris'te Montparnasse civarına yerleşen Peel, büyük boyutlu tablolar yapmaya başlamıştır. Bunlardan birinin, kendi ülkesinde sergilenmesiyle gittikçe ünü artan Peel, Paris'te, Ecole des Beaux Arts'ta J. L. Gérôme'un atölyesine girmiştir. Peel'in önceki hocası T. Eakins da aslında Gérôme'un öğrencisidir. Bu arada 1883 Fransız Sanatçılar Topluluğu Sergisi'ne büyük bir tablo ile kabul edilmesi, 22 yaşındaki Peel için önemli bir başarıdır.

1883 yılının yaz-sonbaharını Kanada'da geçiren Peel, portreler ve manzaralar yapmayı sürdürmüştü; çeşitli sergilere katılarak ödülleri toplamıştır. Aralık ayında, kız kardeşiyle tekrar Paris'e ve sonrasında Pont-Aven'e giden Peel'i, ressam Jules Bastien-Lepage (1848-1884), daha geniş ve aydınlık fırça kullanması yönünde yöreklendirmiştir. Peel, Pont-Aven'de tanıştığı Danimarkalı kadın ressam Isaure Fanchette Verdier (y.1854-?) ile 16 Ocak 1886 tarihinde evlenmiştir. Ertesi yıl Peel'in kayınvalidesi, onun bir tablosunu, Prenses Alexandra'ya (1844-1925) satmış; daha sonra ressamın birkaç tablosu, İngiltere'de sergilenmiştir.

1887 ve 1888 Salon sergilerine katılan Peel, bu yıllarda ressam Jean Joseph Benjamin-Constant (1845-1902) ile çalışmaya başlamış; Benjamin-Constant, onun egzotik ve farklı konulara ilgi duymasını sağlamıştır. Gittikçe kendini geliştiren Peel, artık özellikle nüye yönelmiştir. 1889 Salonu'nda sergilediği tablolarıyla (*Venedikli Çıplak, Alçakgönüllü Model*) dikkatleri üzerine çekmiştir. Kendi ülkesinde de ünü artan, Akademi'ye tam üye yapılan Peel'in, 1890 Salonu'nda sergilediği *Banyodan Sonra* resmi üçüncülük ödülü almıştır.

Paul Peel, daha hayattayken uluslararası boyutta dikkat çeken, belki de Avrupa'da en fazla bilinen ilk Kanadalı ressamdır; özellikle nüleri ve çocuk resimleriyle tanınmıştır. Aynı zamanda nüyü ana konu olarak resmeden ilk Kanadalı resamlardan biridir. Peel'in resimlerinde, nü ve anatomik çalışmalar yapan ressam ve fotoğrafçı hocası Thomas Eakins'in etkisini görmek mümkündür. Eakins ve Peel'in çıplak figürleri, hocaları Gérôme'un izlerini taşımaktadır. Dikkat çeken bir diğer nokta ise Paris Salonu'nda madalya kazanan *Banyodan Sonra* adlı tablosunu Peel, fotoğraftan çalışmış ve bu yöntemi ona, Gérôme önermiştir¹⁹. Eakins'in fotoğrafla ilgilenmesi, fotoğraf çekmesi ve fotoğraftan resim yapmasında da belki hocası Gérôme'un etkisi vardır.

1890 yazında, ölmekte olan annesini görmeye giden Peel, memleketinde empresyonist tarzda yağlıboya manzaralar yapmış; sonbaharda burada, sergi düzenlediği gibi Toronto'da da müzayedeye organize etmiştir. Kasım ayında Fransa'ya dönen Peel'in ünü artmaya devam etmiştir. Ailesiyle birlikte yazlarını, Danimarka'da geçirmiş; Paris Salon sergilerine ve Toronto'daki sergilere katılmayı sürdürmüştür. İki çocuk sahibi Peel, 1892 Eylül'ünde birden hastalanmış; 3 Ekim'de, henüz 31 yaşında iken uykusunda vefat etmiştir²⁰. Paul Peel, özellikle insan bedenini tasvir edışı, kadınlarla çocukları iç mekanlarda duygusal ve etkileyici ele alışı ile hem 19. yüzyıl Avrupa burjuva değerlerini, hem kendi jenerasyonunun sanatsal eğilimini ortaya koymuştur. Günümüzde de belli çevreleri etkilemeye devam etmektedir.

Tevfik Fikret, P. Peel'dan örneklediği tablosunda, daha koyu renkleri tercih etmekle birlikte genel olarak aynen resmetmiştir. Arka plandaki eşya, perde, paravan arkası ve önündeki çocuklar, aynen tekrarlanmış; duvardaki, perdedeki, paravandaki ve halıdaki desenlerde ya farklılıklara gidilmiş ya da desene yer verilmemiştir. Çıplak çocuğun eline oyuncak yerine örtü ya da havlu tutuşturulmuştur. Tevfik Fikret'in çocuklara karşı duyarlılığı, kendi oğlu için yazdıklarından ve çocuklara yönelik yazdığı *Şermin* adlı çocuk şiirleri kitabından bellidir. Ayrıca Türk resim

¹⁹ http://www.biographi.ca/en/bio.php?id_nbr=6359

²⁰ https://en.wikipedia.org/wiki/Paul_Peel



sanatının ilk dönemlerinde, çocuk resimlerinin pek görülmediği düşünülürse, Tevfik Fikret'in oğlunun portrelerini, Rikkat Hanım'ı resmetmesi ve Paul Peel'in resmini seçmesi dikkate değerdir. Diğer taraftan Tevfik Fikret, *Servet-i Fünun* dergisi için getirtilen resimler veya resim klişeleri arasında bunu görmüş olabilir ya da kart olarak almış veya göndermiş olabilir.

Değerlendirme ve Sonuç

Örnekten resimler paralelinde, Hasan Rıza, Müfide Kadri ve Tevfik Fikret'e bakıldığında, yaşamları, sanata ve resme yaklaşımları, çalışma yöntemleri, resim üslupları açısından birbirine benzerlik ve farklılıkları görülmektedir. Dönemin diğer ressamlarıyla ortaklıkları olduğu gibi hepsinin ortak tanıdıkları, hocaları ve keşiştikleri noktalar olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin, F.A. Bridgman, P. Peel, T. Eakins ve O. Hamdi, J.L. Gérôme'un öğrencileridir. T. Eakins ve P.S. Kroyer, aynı zamanda L. Bonnat'nın öğrencileridir, ki L. Bonnat ve A. Cabanel, J.L. Gérôme'un arkadaşıdır. O. Hamdi, Müfide Kadri'nin hocası iken V. Bukovac, A. Cabanel'in öğrencisidir. P. Peel'in hocası ise T. Eakins ve B. Constant'tır, ki Hasan Rıza'nın bir başka resminde, B. Constant'ı örneklediği söylenebilir. Bu ressamların aralarındaki diğer benzerlikler ise şöyle sıralanabilir: F.A. Bridgman ve V. Bukovac, önceleri başka işlerde çalışıp daha sonra ressamlık yolunda ilerlemiştir. Örneğin F.A. Bridgman'ın ilkten bir banknot firmasında; V. Bukovac'ın ise bir vagon fabrikasında resim üzerine çalışması dikkat çekicidir. Bu iki ressam ve P.S. Kroyer, birilerinin maddi desteği ile başka ülkelere gitme ve kendilerini geliştirme yolunu bulmuştur. Bridgman ve P. Peel'in ayrı zamanlarda da olsa Pont-Aven'de çalıştığı görülmektedir. Bridgman ve P. S. Kroyer, *legion d'Honneur* sahibi olurken diğer ressamların da çeşitli ödüller, madalyalar kazandığı anlaşılmaktadır. F. A. Bridgman, P. Peel, T. Eakins, Hasan Rıza, Müfide Kadri, Tevfik Fikret, hocalarının verdiği örneklerden çalışmalar yapmışlardır. Fotoğraf, kartpostal, basılı örneklerden çalıştıkları anlaşıldığı gibi Bridgman, Kroyer, Eakins bizzat fotoğraf çekmektedir. Özellikle fotoğraf kullanan ressamların, benzer kompozisyon düzenlerini ve figürleri defalarca resmettiği görülmektedir. J. L. Gérôme, T. Eakins, P. Peel'in özellikle çıplak figür çalışmaları vardır ve birbirine benzerlikler göstermektedir. Aslında bu üçlüye bakıldığında, hoca öğrenci ilişkisinin devamlılığını görmek mümkündür hem çalışma yöntemlerini hem de bazı üslup özellikleri zincirleme şeklinde birbirlerine aktardıkları anlaşılmaktadır. P. S. Kroyer, Müfide Kadri ve Tevfik Fikret, küçük yaşta kendi ailelerinden ayrı düşüp başkaları tarafından büyütülmüş ve özel derslerle eğitim almıştır. F. A. Bridgman da küçük yaşta babasını kaybetmiş, zorluklarla büyümüştür. V. Bukovac ise amcayaenge himayesinde büyümüştür. Bridgman, Doğu anılarını kitaplaştırırken Bukovac otobiyografisini yazmıştır. P. Peel ve P. S. Kroyer, Danimarkalı kadın ressamlarla evlenmiştir. Ayrıca Peel, Avrupa'da tanınan ilk Kanadalı ressam olurken Kroyer de ilk Danimarkalı ressam olmuştur.

Ressamlarımızın örneklediği ressamlar, yani F. A. Bridgman, V. Bukovac, P. S. Kroyer, P. Peel, çeşitli zorluklar yaşamakla birlikte her zaman hocaları ya da çevreleri tarafından desteklenmiş, yüreklendirilmiştir. Zaman içinde, ülkelerinde ve sanat eğitimi aldıkları yerlerde tanınmış, ülkelerindeki sanatın gelişiminde rol oynamış; örneğin P. S. Kroyer, Skagen Ressamları'nın; V. Bukovac, Zagreb Renkli Ekolü'nün oluşumunda etkili olmuştur. Dört ressam da farklı "ilk"lere imza atmış; çeşitli resim sergilerinde beğenilmiş ve ödül almıştır. Hasan Rıza'nın örneğini yaptığı Bridgman tablosu, 1893 Kolombiya Sergisi'nde yer almıştır. Müfide'nin örneğini yaptığı resim ise Bukovac'ın en bilinen resimlerinden biridir. Müfide'nin diğer örneklediği resim, zamanla Kroyer'in en ünlü resimlerinden biri olmuştur. Tevfik Fikret'in örneklediği resim ise Peel'in birbirine benzeyen ünlü resimlerinden biridir ki bunların içinden biri de ödül kazanmıştır. Peel, 1890 Paris Salonu'nda bronz madalya kazandığı *Banyodan Sonra* resminden iki yıl sonra Banyodan Önce resimlerini yapmıştır. Birbirine benzer bu tabloların, o dönemlerdeki baskı resimleri

bugün de müzayedelerde görülebilmektedir. Dolayısıyla bu ressamların o dönemin gündeminde olması, söz konusu tablolarının reproduksiyonlarının ve kartpostallarının yapılması doğaldır. Hatta bu ressamların başka tablolarının da kartpostal olarak basıldığı görülmektedir.

Yukarıda belirtildiği üzere kilit isimlerden biri J. L. Gérôme'dur. 1854 yılında Doğu yolculuklarından birine çıkan J. L. Gérôme'un, Kahire'de çektiği fotoğraflardan yararlanarak yaptığı tablolar, 1865 Paris Salonu'nda beğeni toplamıştır (Başkan, 1999a, s. 22). Gérôme'un birkaç kez Doğu yolculuğuna çıktığı, atölyesinden birçok oryantalist ressam yetiştiği ve kayınpederi A. Goupil'in resim taciri olduğu bilinmektedir. Hatta Türk ressamlarla ilişkileri ve Osmanlı sarayında bir tablo koleksiyonunun oluşmasında etkili oldukları, belgeleriyle ortaya konmuştur. Dolayısıyla döneme damga vuran bu kişilerin aracılığıyla tablolar, reproduksiyonlar, fotoğraflar ve kartpostallar sanat camiasına yayıldığı gibi tanınmalarını da sağlamıştır.

19. yüzyılın ikinci yarısında gittikçe artan fotoğraflar ve kartpostallar, basım tekniklerinin gelişmesiyle, litografiden kromolitografiye geçişle daha da çoğalmış; insanların rağbet edip satın aldığı, bazen eş dosta gönderdiği, bazen de koleksiyonunu yaptığı öğeler olmuştur. Fotoğraf ya da kartpostallardan çalışan tek oryantalist ressam Gérôme değildir. F. A. Bridgman, Thomas Seddon, Rudolf Ernst, Gustave Bauernfeind, Hippolyte Berteaux, John Frederick Lewis gibi oryantalist ressamlar da böyle resimler yapmıştır. Kartpostallar söz konusu olduğunda, kimlerin tablolarının bu şekilde çoğaltıldığı, neye göre seçim yapıldığı ve hangilerinin daha çok basıldığı gibi sorular gündeme gelmektedir. Daha önce belirtildiği üzere bu çalışmada adı geçen ve örneklenen yabancı ressamlar, belli özelliklere sahip ressamlar olduğu gibi bu resimleri de ayrıcalıklıdır. Dolayısıyla dönemin kartpostal pazarı hakkında fikir edinmek de mümkündür.

Osmanlı'da kartpostal dendiğinde ilk akla gelen isim M. Fruchtermann'dır (1852-1918) ve konumuz olan Türk ressamlar, örnekledikleri resimlerin kartpostallarını satın almış olabilirler veya arkadaşları, onlara göndermiş olabilir. Bir olasılık da bu resimlerin basılmış örneklerini bir yerde görüp ilgilenmiş olabilecekleridir. Her hâlükârda bu tablolarda, ressamlarımızı çeken neler olabilir? Eğer bu resim örneklerini kendileri seçtilerse, kendilerini yakın hissettikleri, beğendikleri ve/veya belki kolay resmedebileceklerini düşündükleri içindir. Burada F. A. Bridgman'ın resmi hariç diğerleri, duygusal resimlerdir ve insanların romantik duygularına hitap ettiği gibi kolay anlaşılabilir resimlerdir.

Diğer taraftan bu üç sanatçı, resimleri örneklerken bazen ufak değişikliklere gitmiştir. Mesela Hasan Rıza, örneklediği resimde mekân duvarlarında, döşemede, kilimde ve bitkilerde değişiklikler yaparken burmalı sütunları ve ağaçtaki meyvaları çıkarmıştır. Müfide Kadri de V. Bukovac'tan yaptığı resimde, halı, kilim, divan örtüsü, yastıkta değişikliklere gitmiş, tüm bunlarda ve figürde çok ayrıntıya inmemiş, çocuk ile oyuncağına yer vermemiştir. Müfide'nin diğer örneklediği resimde, kadınla erkeğin giysilerini, kıyı şeridini değiştirdiği, yelkenli ile köpeği resmetmediği görülmektedir. Tefik Fikret ise örneklediği resimdeki kumaş, paravan, halı desenlerini değiştirdiği gibi perde, koltuk, paravan kabartmalarında küçük değişikliklere gitmiş; paravanın üzerinden bakan çocuğun çenesini daha aşağıda bırakmış ve çıplak çocuğun elindeki oyuncağı resmetmemiştir.

Başta belirtildiği gibi eğer bu resimler, siyah beyaz örneklerden çalışıldıysa renkler, ressamın seçimine ve yeteneğine kalıyor demektir. Ayrıca renk kadar ışık-gölge de burada önem kazanmaktadır. Bahsedilen örneklere baktığımızda, orijinaliyle örneği yapılan resim arasındaki en büyük farklılık, Hasan Rıza'nın çalıştığı resimdir. Bu, diğerlerinin renk, ışık-gölge uygulamada daha başarılı olduğunu gösterebileceği gibi Hasan Rıza'nın siyah beyaz örnekten çalıştığını; Müfide Kadri'nin ve Tefik Fikret'in renkli kartpostallardan çalıştığını da düşündürmektedir. Diğer taraftan resmettikleri konu, bildikleri mekân, eşya gibi öğelerden kaynaklanıyor ise ya da göz-



lerinin önünde bulunuyorsa renklendirme, daha kolay ve gerçekçi olacak; aslını görmedikleri öğeler ise renkler, zorlu ve gerçekten uzak ya da temkinli, tereddütlü olabilecektir.

Bedri Rahmi Eyüboğlu 1937 tarihli bir yazısında, resim meraklılarının ulaşabileceği tek kaynağın kartpostallar olduğunu, ama bu kartpostalların ünlü ressamalara ait olmayıp “en aşağılık ve en bayağı” örnekler olduğunu, böylece resim sanatımızın da zevksiz olduğunu; hatta bu kartpostallar olmasa resme heves edenlerin öyle kalakalacağını belirtmektedir. Aslında röprodüksiyonlara taraftardır; böylece resim örneklerinin görülebileceğini, resim zevkinin arttırılabileceğini, birçok örneğin bu yolla yayılması gerektiğini, tüm Anadolu’da hem böyle hem de müzelerin açılmasıyla bunun gelişeceğini dile getirmektedir. Diğer taraftan siyah beyaz veya renkli baskı bir örneğin, gerçeğini ne kadar yansıtacağına dair şüphesini söylemekte; hatta sanat eseri dendiğinde onun tek oluşunun önemine inananlarda reproduksiyonun hoş olmayacağını belirtmektedir (Eyüboğlu, 1937, s. 18-19). *Elvah-ı Nakşiye* koleksiyonu oluşturulurken bu yönden çok eleştirilse de resim müzesi olmayan ve yabancı ressamların eserlerini görme imkânı olmayan ressam adaylarının böyle çalışmalar yapmaları, başta belirtildiği gibi Türk resim sanatının gelişimi açısından önemlidir. Avrupa’daki resim öğrencileri, müzelere gidip tablo karşısında çalışırken Türk ressam adaylarının böyle bir imkânı yoktur. Müze olmadığı gibi önünde ne Batı’dan ne Osmanlı’dan orijinal bir tablo da yoktur. Dolayısıyla çalışabilecekleri örnekler, ellerindeki fotoğraflar, kartpostallar ya da baskı resimlerle sınırlıdır. Bu tür çalışmalar aynı zamanda, hobiden profesyonelliğe ya da mesleğe geçerken, okul ve eğitim şartları kısıtlıyken, kendi kendini geliştirmeyi düşünen ve ressam olmak isteyen birinin nispeten kolaylıkla yapacağı bir yöntemdir. N. Berk’e göre de ince işçilik gerektiren minyatür geleneğine alışkın olan Türkler, ilk yağlıboya örneklerde aynı özelliği uygulama amacını gütmektedir (Berk, 1979, s. 45). Ayrıca örnekten çalışma, ressama bir anlamda rahat ortam ve hız kazandırmaktadır. 17 Temmuz 1842 tarihli *Ceride-i Havadis* gazetesinde fotoğrafın icadı, ilk kez Osmanlı’ya duyurulurken buna dikkat çekilmektedir:

“...Beyoğlu’nda Mösyö Dager’in şakirdanından Mösyö kompa icrayı sanat eylemektedir. Ressamlar bir adamı resmedecekleri vakit onu birkaç günler kemal-i sabr-ü sükunla karşılarna oturup defa be defa nazar ederek hayli zahmetli resmederler. Lakin bu aletle resmolunacak olduğu vakitte güneşte altı saniyede ve güneşsiz havada yarım dakikada ol alat vasıtasıyla resmedip bitirirler...” (Başkan, 1999a, s. 20).

1845 yılındaki bir İstanbul gazetesi de bunu desteklemektedir: “*Mösyö Naşa adlı bir Fransız, Beyoğlu’nda açtığı fotoğrafhanede güneşe dahi muhtaç olmayarak karşısındaki adamın suretini, birkaç saniyede çıkarmakta.*” (Başkan, 1999a, s. 21). Sonuçta, fotoğraftan çalışmanın, ayrıntıyı ve doğru görüntüyü saptama, konuyu sabitleme, iç mekânda çalışabilme ve zamandan kazanma gibi avantajları vardır. Ancak eğer ressamlar, hep böyle çalışıp kendi üslubunu oluşturamıyorsa, yaratıcı olamıyorsa, kendini geliştiremiyorsa eleştiri getirilebilir. Bu noktada, kopya, taklit, esin kelimelerinin başta verilen tanımları düşünülürse burada gördüğümüz örnekler, kopya ve taklit kapsamındadır; esinlenme değildir. Ayrıca ilk ressamların amacı da zaten öncelikle eğitim-öğretim bazındadır. Avrupa resminde örnekleri bolca görülen esinlenme ve yorumlama resimlerin, Türk resmindeki örnekleri arasında ise Zeki Faik İzer’in (1905-1988) İnkılap Yolunda, Şükrü Erdiren’in (1914-1991) *Gül Baba’nın Ölümü*, Neşet Günel’in (1923-2002) *Toprağa Övgü* sayılabilir. A. Çoker’in “örnekte resim” ifadesi öncesinde Tevfik Fikret’in, “tanzir” kelimesini kullanması dikkat çekicidir. Peki, böyle olması, bu resimlerin değerini düşürür mü? Ya da bunlar sanat eseri midir, değil midir? Özgün müdür, değil midir? Siyah beyaz resimlerden kopyalandıysa ressamların, renk ve ışık gölgeyi vermede katkısı ne kadardır? Özgünlük dışında, bu sorulara cevaplar olumlu olacaktır. Kaldı ki burada gördüğümüz ressamlarımızın eserleri, şimdiye kadar böyle değerlendirilmiştir. Hatta şimdi anlaşılıyor ki, ressamlarımızın örnek aldıkları resimleri yapanların

bazısı da bunları fotoğraftan çalışmış; ama bu onların değerini düşürmediği gibi resimlerin bazıları ödül kazanmıştır. Bir yandan da bu durum, hala o dönemde, bazı ülkelerin sanat ortamlarında, fotografik gerçekçiliğe önem verildiğinin göstergesidir.

Sonuç olarak Türk resim sanatının başlangıç döneminde yapılan ve Türk ressamların yetişmesine katkı sağlayan “örnekten resimler”, gerekli ve önemli ilk adımlardan biridir. Nasıl bir resim eğitimi almış olursa olsun ressamlar, fotoğraf ya da kartpostaldan, çeşitli basılmış resim örneklerinden çalışmış; hatta hocalarından gördükleri bu yöntemi, kendi öğrencilerine uygulamıştır. Bu çalışmanın üç sanatçısının, diğer bazı tabloları da örneklerden çalışıldığını düşündürmekte; hâlâ tarafımızdan araştırılmaktadır. Sadece bu ressamlar için değil, diğer ressamların eserleri için de bunun geçerli olabileceğini; başka araştırmacılara yeni fikirler verebileceğini düşünmekteyiz.

Kaynaklar

- Ackerman, G. M. (1994). *American Orientalists*. Paris: ACR Edition.
- Adivar, H. E. (2016). *Son Eseri*. İstanbul: Can Yayınları.
- Ahmetoğlu, S. (2010). *İttihatçı Aktüaliteden Kitlemel Popülariteye: Şehbal Mecmuası (1909-1914)*. İstanbul: Libra Kitapçılık ve Yayıncılık.
- Akçay, S. (2015). *Türk Resim Sanatında (1908-1930) Erken Cumhuriyet Dönemine Kadar İlk ve Öncü Kadın Ressamlar* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Doğu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksel, M. (2011). *Sanat ve Folklor*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Aksel, M. (2016). *Masal ve Resim*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Andı, F., Y. Taşçıoğlu, H. Yorulmaz (ed.). (1999). *Kartpostallarla Tevfik Fikret ve Çevresi*. İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür İşleri Daire Başkanlığı Yayınları.
- Anonim (2005). *Çizgiler ve Renkler Arasında Tevfik Fikret*. İstanbul: Galatasaraylılar Derneği Yayını.
- Arseven, C. E. (1993). *Sanat ve Siyaset Hatıralarım*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Başkan, S. (1999). Şehit Hasan Rıza-Osmanlı Savaşlarının Ressamı. *Türkiye’de Sanat Dergisi*, 40, ss. 50-57.
- Başkan, S. (1999a). Türk Resim ve Fotoğraf Sanatlarında Karşılıklı İlişkiler. *Türkiye’de Sanat Dergisi*, 37, ss. 20-27.
- Bayazoğlu, Ü. (2003). Şehit Ressam Hasan Rıza’nın Bitmeyen Çilesi. *Tarih ve Toplum Dergisi*, 233, ss. 25-31.
- Berk, N. (1979). Çağdaş Primitifler. *Sanat Dünyamız Dergisi*, 16, ss. 44-48.
- Beykal, C. (1983). Yeni Kadın ve İnas Sanayi-i Nefise Mektebi. *Yeni Boyut Dergisi*, 2/16, ss. 6-13.
- Boyar, S. P. (1948). *Osmanlı İmparatorluğu ve Türkiye Cumhuriyeti Devirlerinde Türk Ressamların Hayatları ve Eserleri*. Ankara: Jandarma Basımevi.
- Cezar, M. (1995). *Sanatta Batı’ya Açılış ve Osman Hamdi*. İstanbul: Erol Kerim Aksoy Kültür Eğitim Spor ve Sağlık Vakfı.
- Çelik, Z. (2005). *Şarkın Sergilenişi*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Çoker, A. (1983). Fotoğraftan Resim ve Darüşşafakalı Ressamlar. *Yeni Boyut Plastik Sanatlar Dergisi*, 9, ss. 4-12.
- Çoruhlu, T. (1995). Harbiye Askeri Müzesi koleksiyonunda bir asker ressam: Şehit Hasan Rıza. *Art Decor*, 24, ss. 170-172.
- DeLosSantos, J. (2015). *Envisioning Egypt: American Orientalism in Turn-Of-The Century New York City, 1880-1920* (Unpublished Doctoral dissertation). The State University of New Jersey: New Jersey.



Demirsar, V. B. (1989). *Osman Hamdi Tablolarında Gerçekle İlişkiler*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Ertaylan, İ. H. (1963). *Tevfik Fikret, Hayatı Şahsiyeti Eserleri*. İstanbul: Emekli Öğretmenler Cemiyeti.

Erten, O. (2012). *Türk Plastik Sanatlarında İlkler*, İstanbul: Artam Antik A.Ş. Kültür Yayınları.

Eyüboğlu, B.R. (1986). *Resme Başlarken*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Eyüboğlu, B. R. (1937). Röprodüksiyon Müzeleri. *Ar Dergisi*, 8-9, ss. 18-19.

Fort, I. S. (1990). *Frederick Arthur Bridgman and the American Fascination with the Exotic Near East*. New York: City University of New York.

Gezgin, A. Ö. (Haz.). (2003). *Akademi'ye Tanıklık 1-Resim, Heykel*, İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Gören, A. K. (1997). *Türk Resim Sanatında Şişli Atölyesi ve Viyana Sergisi*. İstanbul: Şişli Belediyesi.

Gören, A. K. (1998). Türk Resim Sanatında Edirne: Edirne'ye Yerleşen Ünlü Ressam: Şehit Hasan Rıza (1858-1912) ve Türk Ressamların Gözüyle Edirne. E. N.İşli, S. Koz (Haz.), *Edirne: Serhattaki Payitaht* içinde (ss. 633-644). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Gören, A.K., "Hasan Rıza (Şehit)", Yaşamları ve Yapıtlarıyla Osmanlılar Ansiklopedisi, cilt 1, İstanbul 1999, s.546-547.

Gören, A.K., "Tablolarda Fetih Sahneleri Bağlamında Hasan Rıza ve Zonaro'nun İstanbul'un Fethi Tablolarının İlişkisi Üzerine Bir Deneme", VII. Eyüpsultan Sempozyumu-Tebliğler, Eyüp Belediyesi, İstanbul 2003, ss. 276-291.

Halil Edhem. (1970). *Elvah-ı Nakşiye Koleksiyonu*. İstanbul: Milliyet Yayınları.

Halil Edhem. (2019). *Modern Sanat Müzesinin Tasarımı-Müzecilik Yazıları*. İstanbul: İletişim Yayınevi.

İnankur, Z. (2007). Ressam Tevfik Fikret. B. Rona, Z. Toprak (Haz.), *Bir Muhalif Kimlik Tevfik Fikret* içinde (ss. 165-174). İstanbul: İş Bankası Yayınları.

İslimyeli, N. (1965). *Asker Ressamlar ve Ekoller*. Ankara: Asker Ressamlar Sanat Derneği.

İslimyeli, N. (1967). *Türk Plastik Sanatçıları Ansiklopedisi*. Ankara: Ankara Sanat Yayınları.

İrepoğlu, G. (1986). *Feyhaman*. İstanbul: Tifdruk Matbaacılık.

Kaplan, M. (1995). *Tevfik Fikret, Devir-Şahsiyet-Eser*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Katipoğlu Kaya, H. (2006). Darüşşafaka Mektebi ve Resimleri Saray'a Sunulan Bir Grup Darüşşafakalı Ressam. *Milli Saraylar Dergisi*, 3, ss. 103-124.

Kaya, G. S. (2004). *Osmanlı Hanedanı'ndan Bir Ressam Abdülmecid Efendi*, İstanbul: TBMM Milli Saraylar Yayını.

Kaya, G. S. (Haz.). (2012). *İhtişam ve Tevazu-Padişahın Ressam Kulları*, İstanbul: TBMM Milli Saraylar Yayını.

Kurdakul, Ş. (1981). *Şairler ve Yazarlar Sözlüğü*. İstanbul: Başvuru Kitapları.

Öner, S. (2001). Osmanlı Sarayı ve Yaver Ressamlar. *EJOS*, IV (55), ss. 1-30.

Özdeniz, E. (2000). *Türk Deniz Subayı Ressamlar*. İstanbul: İstanbul Deniz Müzesi.

Özdoğru, N. (1991). Doğumlarının 100.Yılında Türk Resminin İki Yüce Adı: Namık İsmail ve Müfide Kadri. *Milliyet Sanat Dergisi*, 255, ss. 34-36.

Özendes, E. (2017). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Fotoğrafçılık 1839-1923*. İstanbul: YEM Yayınları.

Özgül, M.K. (1997). *Resmin Gölgesi Şiire Düştü*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Özsezgin, K. (1999). *Türk Plastik Sanatçıları Ansiklopedik Sözlük*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Özyiğit, H. (2012). *1830-1920 Yılları Arasında Süreli Yayınlarda Türk Resim Sanatı Eleştirisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Pelvanoğlu, B. (2005). Türk Plastik Sanatları Tarihinde Fotoğraf-Resim İlişkisi Üzerine. L. Çalikoğlu (Haz.), *Sınır Deneyimleri* içinde (ss. 64-76). İstanbul: Akbank Sanat Yayınları.

Pelvanoğlu, B. (2006). Tefik Fikret ve Mihri (Müşfik) Hanım: İki Ressamın Kesişme Noktaları Üzerine Notlar. *Biyografya* 7, ss. 157-176.

Pelvanoğlu, B. (2017). *Pek Kronolojik olmayan Hayatımız-Türkiye’de Modernleşme ve Sanat*, İstanbul: Corpus Yayınevi.

Rona, Z. (1997). Müfide Kadri. *Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi*, cilt 2, İstanbul: YEM Yayınları. s.1314.

Şahin, S. (2006). Tefik Fikret, Parnasizm, Servet-i Fünun ve Resim ile Şiir İlişkisi. *Biyografya* 7, ss. 137-156.

Şerifoğlu, Ö. (2004) (Ed.). *Hanedandan Bir Ressam Abdülmecid Efendi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Şişman, A. (1986). Mekteb-i Osmani (1857-1864). *Osmanlı Araştırmaları Dergisi*, V, ss. 83-60.

Tanaltay, E. (1997). *Sanat Ustalarıyla.. Bir Gün*. İstanbul: Tekin Yayınevi.

Tansuğ, S. (1997). “Hasan Rıza”, *Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi*, cilt 2, İstanbul: YEM Yayınları. s. 762.

Tengüz, H. (2005). *Sanat Hayatım (Bahriye Ressamı Hüsnü Tengüz’ün Hatıraları)*. İstanbul: Deniz Basımevi.

Thornton, L. (1994). *The Orientalists-Painter Travellers*. Paris: ACR Edition.

Tokgöz, A. İ. (1993). *Matbuat Hatıralarım*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Topallı, E. (2010). Heyet-i Edebiyye’de İki Ressam: Çallı İbrahim ve Nazmi Ziya. *XII. Ortaçağ Türk Dönemi Kazları ve Sanat Tarihi Araştırmaları Sempozyumu*, Pamukkale Üniversitesi, 2009 Denizli, ss.631-638.

Toros, T. (1988). *İlk Kadın Ressamlarımız*. İstanbul: Akbank Sanat Yayınları.

Ünlü, R. (2007). *Deniz Tarihinde İz Bırakanlar-Türbe ve Mezarları I-II*. İstanbul: Deniz Kuvvetleri Komutanlığı.

Ünver, S. (1970). *Ressam Şehit Hasan Rıza-Hayatı ve Resimleri*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Ürekli, F. (2003). Güzel Sanatlar Eğitiminde Osmanlı Hanımlarına Açılan Bir Pencere İnas Sanayi-i Nefise Mektebi. *Tarih ve Toplum Dergisi*, 231, ss. 50-60.

Üstünipek, M. (2007). *Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Çağdaş Türk Sanatında Sergiler*. İstanbul: Artes Yayınları.

Yalçın Çelik, S.D. (2016). Halide Edip Adıvar’ın Son Eseri’nde Müfide Kadri’nin Adını Yaşamak. *Sanal Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, ss. 17-45. 02.03.2021 tarihinde <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/402762> adresinden edinilmiştir.

Yekta, R. (1912). İrtisam-ı Hadisat- Memleketimizin Hayat-ı San’atında Bir Ziya’-ı Elim: Müfide Kadri Hanım. *Şehbal*, 61, (15 Eylül 1328), s.254

Yetik, S. (1940). *Ressamlarımız*. İstanbul: Marifet Basımevi.

Zihnioğlu, Y. (2007) (Haz.). *Osmanlı Ressamlar Cemiyeti Gazetesi 1911-1914*, İstanbul: Kitap Yayınevi.

Online Kaynaklar

https://en.wikipedia.org/wiki/Frederick_Arthur_Bridgman (Erişim Tarihi: 02.03.2021)

<https://www.galeriearyjan.com/pdf-2-955-1217-bridgman-frederic-arthur-young-woman.htm> (Erişim Tarihi: 02.03.2021)



- https://en.wikipedia.org/wiki/Peder_Severin_Kr%C3%B8yer (Erişim Tarihi: 02.03.2021)
- https://en.wikipedia.org/wiki/Summer_Evening_at_Skagen_Beach_%E2%80%93_The_Artist_and_his_Wife (Erişim Tarihi: 02.03.2021)
- https://en.wikipedia.org/wiki/Paul_Peel (Erişim Tarihi: 02.03.2021)
- <http://visiblestorage.ca/in-disgrace/> (Erişim Tarihi: 02.03.2021)
- http://www.biographi.ca/en/bio.php?id_nbr=6359 (Erişim Tarihi: 02.03.2021)
- <http://www.kuca-bukovac.hr/vlaho-bukovac-e.html> (Erişim Tarihi: 20.10.2018)
- <https://www.migk.hr/vlaho-bukovac> (Erişim Tarihi: 02.03.2021)
- <https://www.migk.hr/obitelj-bukovac> (Erişim Tarihi: 02.03.2021)
- <https://modjourn.org/biography/bukovac-vlaho-vlaho-fagioni-1855-1922/> (Erişim Tarihi: 02.03.2021)
- Thor J. Mednick, “Danish Internationalism: Peder Severin Krøyer in Copenhagen and Paris,” *Nineteenth-Century Art Worldwide* 10, no. 1 (Spring 2011), <http://www.19thc-artworldwide.org/spring11/danish-internationalism-peder-severin-kroyer-in-copenhagen-and-paris> (accessed January 24, 2021) (Erişim Tarihi: 02.03.2021)
- <https://mustafakemalim.com/unlu-resim-fotograftan-kopya-cikti-hamal-fesleri-sapka-olmu-s-fotograftaki-detaylar-kaybolmus/> (Erişim Tarihi: 02.03.2021)

Özgün Makale

Psikolojik Danışman Adaylarının Bireyle Psikolojik Danışma Yürütme Deneyimleri ve İhtiyaçları*

Individual Counseling Practicum Experiences and Needs of Counselor Candidates

Simel PARLAK¹

Öz

Bu araştırmada bireyle psikolojik danışma dersi kapsamında, danışan gören psikolojik danışman adaylarının kendilerine ve sürece ilişkin algıları tespit edilerek, bu süreçte yaşadıkları deneyimler ve ihtiyaçlarının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Araştırma fenomenolojik yaklaşımla yürütülmüş nitel bir araştırmadır. Araştırmanın katılımcıları, bireyle psikolojik danışma dersini alan Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans programı son sınıf öğrencileridir. Çalışmada yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ayrıca katılımcıların kendilerini değerlendirmelerine yönelik açık uçlu sorular sorulmuş ve yanıtlar yazılı olarak alınmıştır. Verilerin analiz edilme sürecinde ise Colaizzi'nin analiz aşamaları izlenmiştir. Elde edilen veriler analiz edildiğinde psikolojik danışma sürecine ilişkin yeterlilikler, psikolojik danışma sürecini yürütme deneyimi, geleceğe etki ana temaları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik danışman eğitimi, psikolojik danışman adaylarının deneyimleri, psikolojik danışman adaylarının ihtiyaçları, bireyle psikolojik danışma.

Abstract

This study is aimed to examine the lived experiences and needs of counselor candidates. The research is a qualitative research carried out with a phenomenological approach. The participants are senior students of Psychological Counseling and Guidance undergraduate program who take the course of individual counseling. During the process, open-ended questions were asked to evaluate the participants' self-assessment and the answers were taken in writing. In addition, semi-structured interview questions were applied. The analysis stages of Colaizzi were followed. It was found that the results were grouped under the headings of qualifications related to the counseling process, experience in conducting the counseling process, impact on the future.

* Makale başvuru tarihi: 08.02.2021. Makale kabul tarihi: 28.03.2021.

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Okan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İstanbul/TURKEY, simelparlak@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-8651-2693



Keywords: Counselor training, experiences of counselor candidates, needs of counselor candidates. individual counseling course.

Giriş

Psikolojik danışma kavramına dair pek çok tanımın bulunduğu görülmektedir. Psikolojik danışma bireyin psikolojik sağlığını koruma, yetenek ve becerilerine yönelik farkındalık ve içgörü geliştirme, gerçekçi kararlar almasını sağlama, nesnel gerçekliğe yönelik uyum becerilerini artırma amacı taşıyan terapötik nitelikte bir yardım hizmetidir (Topses ve Bulut-Serin, 2014). Tan'a (1992) göre bireyin gelişimi ve uyumunda, karar verme ve hedef belirlemede düzenli bir biçimde verilen ruh sağlığı hizmetidir. Kuzgun'a (1995) göre ise psikolojik danışma sürecinde bireyin eski davranışları yerine yeni ve daha etkili davranış biçimleri kazanması amaçlanmaktadır. Gibson ve Mitchell (2016) ise psikolojik danışma sürecini bireyin gelişim ve uyumunu sürdürebilmesi amacıyla karar verme ve problem çözmeye yönelik yapılan yardım hizmeti olarak ifade etmektedir.

Profesyonel bir yardım hizmeti olan bireyle psikolojik danışma, psikolojik danışman ve danışan arasında birinin psikolojik yardım alma değerinin psikolojik yardım verme amacına dönük karşılıklı ve yüz yüze gerçekleşen etkileşimli ve sağaltım amaçlı bir ilişki sürecidir. Psikolojik danışman ile danışan arasındaki ilişkinin etkililiği psikolojik danışma sürecinin başarısını doğrudan etkilemektedir. Bu süreçte psikolojik danışmanın danışana yönelik koşulsuz kabul, tutarlılık ve saygı geliştirmesi; ayrıca danışanların bilişsel, duygusal ve her türlü davranış ve tepkilerine duyarlı olması terapötik bağın kurulmasında birincil öneme sahiptir (Cormier ve Hackney, 2013; Kuzgun, 1995; Türkmen, 2016). Bu alanların yanı sıra psikolojik danışman adayının, danışma sürecini etkili bir biçimde yürütebilmesi için kendine ilişkin farkındalık, psikolojik sağlıklılık, kendini açabilme ve saydamlık, nesnel bakış açısı, etkili dinleme ve empati, geribildirim becerisi, güvenilir, yargısız olma temel niteliklerine sahip olması beklenmektedir. Bu niteliklerle birlikte psikolojik danışma ilişkisi korunaklı, güvenli, gizli ve iyileştirici olarak tanımlanır. Terapötik ilişkide psikolojik danışmanla danışan arasındaki ikili yaşantıda; kendilerinden ve deneyimlerinden kopmuş danışanlar, bütünlüğünü yeniden kazanma ve kendileri ve diğerleri ile olan bağlarını yeniden kurabilme olanağı bulmaktadır (Eryılmaz ve Mutlu-Süral, 2014; Topses ve Bulut-Serin, 2014).

Psikolojik danışma ilişkisinin iyileştirici niteliğinin yanında psikolojik danışmandan kaynaklanabilecek ve danışma sürecinin sekteye uğratabilecek faktörlerin de olduğu belirtilmektedir. Bu minvalde bireyle psikolojik danışma süreci, bir yardım hizmeti olmasının yanı sıra zarar verici yönleri de barındıran bir terapötik ilişki biçimi olarak görülmektedir. Bu sürecin psikolojik danışman ayağına bakıldığında psikolojik danışmanın empati becerisinin zayıflığı, yargılayıcı ve otoriter olması, yönlendirici ve zorlayıcı olması, terapötik ilişkinin kurulamamış olması, sürecin yeterli düzeyde yapılandırılmamış olması psikolojik danışma sürecini olumsuz etkilemektedir (Jacobson ve Christensen, 1996).

Psikolojik danışma sürecinin olumsuz etkileyebilecek bir diğer dinamik ise psikolojik danışman adaylarının, bitmemiş işleri üzerinden kendi yaşamlarının anlamı sorgulayışına girmeleridir. Bu süreç psikolojik danışman adayının; çözülmemiş kişilerarası problemler, duygusal yakınlıkla ilgili mücadeleler, güç ve onaylanma isteği ile ilgili çatışmalar, geçmiş travmatik yaşantılar (ebeveyn kaybı, istismar, ihmal, madde kullanımı gelişimsel sorunlar) çerçevesinde özellikle danışanlarla çalışırken başa çıkılması oldukça zorlu stres alanları yaratabilir (Cormier ve Hackney, 2013). Psikolojik danışman adaylarının danışanlara psikolojik danışma hizmeti sunma sürecinde süpervizyonun yanısıra, çözülmemiş problem alanları ve bitmemiş işleri nedeniyle ihtiyaç



doğrultusunda, bireyle veya grupla psikolojik danışma desteği almasının hem psikolojik danışman adayları hem de yardım hizmeti alan danışanın iyilik hali açısından önemli olduğu görülmektedir.

Psikolojik danışman adaylarının mesleğin getirdiği sorumluluk ve kırılgan yardım ilişkisi nedeniyle kaygı duyması diğer bir olası sonuçtur. Sürecin belirsizliği özellikle planlı ve yordanabilir işler yürütme becerisi dışında bir tutum geliştiremeyen adaylar için kaygı düzeyini arttıran bir dinamik olarak görülmektedir. Bunun yanında mükemmel olma ihtiyacı, kuram ve uygulama arasındaki boşluk da süreci bozan bir diğer faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Eryılmaz ve Mutlu-Süral, 2014; Cormier ve Hackney, 2013).

Psikolojik danışman adaylarının eğitim sürecine dair gelişmelere bakıldığında Carkuff (2000) duygu, içerik yansıtması, somutlaştırma ve yüzleştirme becerilerinin kullanılması üzerinden psikolojik danışman adaylarının izlemesi gerektiğini ileri sürdüğü beş aşamalı bir model oluştururken; Brammer (1982) etkili psikolojik danışma için gerekli 20 beceri olduğunu belirtmektedir. Egan (1975) gelişimsel yardım modeli ise birbirini izleyen aşamalardan oluşmaktadır. Birinci aşamada empati, saygı, içtenlik ve açık olma becerileri bulunurken; ikinci aşamada ileri düzey empati, kendini açma, yüzleştirme ve anlamlı olma becerileri bulunmaktadır. Üçüncü aşamada ise her iki aşamadaki becerilerin yanında destekleyici bir tutum vurgulanmaktadır. Psikolojik danışman adaylarının, psikolojik danışma becerilerini kullanma yeterliliği, danışma yürütme sürecindeki yaşadıkları eksiklikler ve ihtiyaçlarının ortaya konması hem psikolojik danışmanın iyilik hali hem de danışanın iyilik hali açısından çalışılması gereken bir alan olduğu düşünülmektedir. Türkiye’de psikolojik danışman adaylarının danışma yürütme süreci ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında bireyle psikolojik danışma derslerinin işlevliliğine (Aladağ ve Bektaş, 2007; Yaka, 2011), psikolojik danışma becerilerinin psikolojik danışman adaylarınca kullanımına (Meydan, 2010; Şahin, Togay ve Atıcı, 2019), psikolojik danışman adayının danışan olma sürecine (Kurtyılmaz, Ergün-Başak, Güler, ve Ülker-Tümlü, 2019; Tuna, 2019), süpervizyon sürecinin etkililiğine (Aladağ, 2013; Aladağ, 2014; Aladağ ve Bektaş, 2007; Atik, 2017; Çetinkaya ve Kararırmak, 2016; Meydan, 2019) ve farklı süpervizyon modellerinin sonuçlarına (Eryılmaz ve Mutlu, 2018; Meydan, 2014) ilişkin çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bireyle psikolojik danışma dersine ilişkin yapılandırılmış, psikolojik danışman adaylarının yeterliliğini güçlendirecek ve bu becerilere ilişkin yetkinliklerini ölçecek standardizasyon çalışmalarının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma ile alandaki bu ihtiyacın ortaya konmasına katkı sunmak amaçlanmaktadır.

“Psikolojik danışman adaylarının bireyle psikolojik danışma oturumlarında kullandıkları beceriler neler? Bu becerilerin süreç içinde kullanımında bir değişim oluyor mu? Hangi becerileri kullanmakta zorluk yaşıyorlar? Hangi beceriler konusunda kendilerini daha yeterli algılıyorlar? Danışma sürecinde karşılaştıkları zorluklar neler?” sorularından hareketle yürütülen bu araştırmada da bireyle psikolojik danışma dersi kapsamında danışan gören psikolojik danışman adaylarının kendilerine ve sürece ilişkin algıları tespit edilerek bu süreçte yaşadıkları deneyimler ve ihtiyaçlarının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada bireyle psikolojik danışma dersi kapsamında danışan gören psikolojik danışman adaylarının danışma seansları süresince yaşadıkları deneyimler ve ihtiyaçlarının ortaya çıkarılması amacıyla nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji kullanılmıştır. Günlük yaşamda karşılaşılan olayları derinlemesine inceleme amacı taşıyan fenomenolojik yaklaşımda, araştırılan fenomeni deneyimlemiş bireylerle çalışılmaktadır (Creswell, 2015; Yıldırım ve Şimsek, 2008).



Çalışma Grubu

Fenomenolojik yaklaşımda, fenomeni derinlemesine anlama amacıyla çalışılacak kişi sayısı 3 ve 15 arasında değişebilmektedir (Creswell, 2015). Ayrıca çalışma grubunun oluşturulmasında en önemli belirleyici katılımcıların incelenen fenomeni her yönüyle yaşamış bireylerden oluşmasıdır (Creswell, 2013). Bu amaçla araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında ölçüt olarak not ortalaması 4'lük sistemde 2'nin üstünde olmak, okul dışında terapi yöntemlerine ilişkin eğitim almamak ve bireyle psikolojik danışma dersi çerçevesinde ilk kez danışan alıyor olmak olarak belirlenmiştir. Katılımcıların özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Akademik başarı ortalaması	Bireyle psikolojik danışmaya dair okul dışında eğitim alma durumu	Daha önce danışan görüp görmeme durumu
K1	Kadın	21	2.28	Hayır	Hayır
K2	Kadın	22	3.01	Hayır	Hayır
K3	Kadın	23	3,17	Hayır	Hayır
K4	Kadın	22	2,60	Hayır	Hayır
K5	Kadın	22	2.01	Hayır	Hayır
K6	Kadın	22	2.08	Hayır	Hayır
K7	Kadın	23	2.34	Hayır	Hayır
K8	Kadın	21	2,91	Hayır	Hayır

Tablo 1. Katılımcı Bilgileri

Gönüllük çerçevesinde bireyle psikolojik danışma dersini alan psikolojik danışman adaylarıyla yapılan görüşmede katılımcıların 8'inin kadın olduğu, gelişimsel açıdan beliren yetişkinlik döneminde oldukları, akademik ortalamalarının 2'nin üstünde olduğu ve hiçbir katılımcının bireyle psikolojik danışma dersi dışında daha önce danışan görmediği görülmektedir. Ayrıca veri zenginliği sağlamak amacıyla bireyle psikolojik danışma dersini alan 60 psikolojik danışman adayından ilk seans ve son seans sonrası deneyimlerini kayıt altına almaları istenmiştir. Psikolojik danışman adaylarının 41'i kadın 19'u erkek ve yaş ortalamaları 22.58'dir. Hiçbiri daha önce bireyle psikolojik danışmaya dair okul dışında eğitim almamış ve daha önce danışan görmemiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşme fenomenoloji araştırmalarında en sık kullanılan veri toplama aracıdır (Creswell, 2013). Araştırmada görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme türü kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ilgili alanda derinlemesine çalışmayı sağlamaktadır (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Görüşme soruları araştırmacı tarafından ilgili literatür incelenerek oluşturulmuş ve psikolojik danışma alanında danışan alan uzmanlardan görüş alınarak beş soru



oluşturulmuş ve uygulamada kullanılacak son hali verilmiştir. Görüşme katılımcılardan izin alınarak dijital ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmış ve ortalama 20 dakika sürmüştür. Görüşme sorularına ilişkin temel soru örnekleri şunlardır: Psikolojik danışman adayları olarak yürüttüğünüz seanslar süresince karşılaştığınız zorluklar nelerdir? Kendinize dair çözülmemiş sıkıntılarınızın danışma sürecine etkisine dair görüşleriniz nelerdir? Bu süreç geleceğinize dair beklentilerinizde ne gibi değişiklikler yarattı?

Ayrıca araştırmada bireyle psikolojik danışma dersini alan 60 psikolojik danışman adayından ilk seans ve son seans sonrası “danışma oturumu süresince kendine ilişkin farkındalıklarını gözlemlenme; güçlü ve geliştirilmesi gereken yanlarını ortaya koyma; danışanın, danışma oturumu başından sonuna kadar olan süreçte geliştirdiği iç görü ve geldiği yer; danışma süresince kullanılan teknikler, bir sonraki seansta planlanan çalışma” alanlarında yazılı dönüt alınmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada 8 katılımcı ile yapılan ses kayıt cihazındaki görüşme kayıtları araştırmacı tarafından bire bir yazıya geçirilmiştir. Verilerin analiz edilme sürecinde ise Colaizzi'nin (1978) analiz aşamaları izlenmiştir. İlk olarak bütün veri anlam çıkarmak amacıyla okunmuş, fenomene ilişkin doğrudan ifadeler ve cümlelerden alıntılar yapılmış, formüle edilmiş anlamlar tema kümeleleri halinde düzenlenmiş ve fenomenin temel yapısı oluşturulmuştur.

Veri çeşitlemesi ve zenginliği sağlamak amacıyla bireyle psikolojik danışma dersini alan 60 psikolojik danışman adayından ilk seans ve son seans sonrası alınan yazılı dönütlere ilişkin veriyi sunabilmek amacıyla bazı parametreler oluşturulmuştur. Psikoterapideki etkileşimi kodlama sistemine bakıldığında sözel tepkinin temel alındığı ve danışman davranışlarının empati, destek, keşfetme, açıklama, yönerge, sınıflandırma alanlarından oluştuğu görülmektedir. Yürütülen araştırmada oluşturulan parametreler ise literatür, eldeki veri ve gelişimsel yardım modelinden (Egan, 1975) yararlanılarak geliştirilmiştir. Danışmanlık sürecini başlatma, sürdürme ve sonlandırma aşamaları temel alınarak psikolojik danışman adaylarının verdiği yanıtların sıklığı üzerinden frekans ve yüzde değerleri çıkartılmıştır.

Etik Konular

Araştırmanın amacı ve kapsamı katılımcılara anlatılmıştır. Ayrıca, görüşmeye başlamadan önce çalışmaya katılmayı kabul eden katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

Bulgular

Psikolojik danışman adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda psikolojik danışma sürecine ilişkin yeterlilikler, psikolojik danışma sürecini yürütme deneyimi, geleceğe etki ana temalarına ulaşılmıştır. Elde edilen ana tema ve alt temalara ilişkin ayrıntılara bu bölümde yer verilmiştir.

Psikolojik Danışma Sürecine İlişkin Yeterlilikler

Psikolojik danışma sürecine ilişkin yeterlilikler ana teması psikolojik danışma uygulamalarına başlamadan önce yeterli bulunan özellikler ve psikolojik danışma uygulamaları gerçekleştirildikten sonra yeterli bulunan özellikler alt temalarından oluşmaktadır.

Psikolojik danışma uygulamalarına başlamadan önce yeterli bulunan özellikler. Psikolojik danışma uygulamalarına başlamadan önce yeterli bulunan özellikler alt teması empati ve kabul ve dinleme becerisi kodlarından oluşmaktadır. Katılımcılar iletişim becerileri açısından kendi-



lerini yeterli bulmakta, insanlarla ilgilenmeyi onları olduğu gibi kabul etmeyi ve onları rahat hissettirebildiklerini belirtmektedir.

K7: “İçten ve sıcak bağ kuracağıma olan inancımın da etkisi ile kişileri kabul etme anlamında başarılı olduğumu ve iç görümün yüksek olduğunu düşünüyorum...”

K3: “Psikolojik danışman uygulamasına başlamadan önce kendimde yeterli bulduğum özelliklerim bence insanlarla iletişimim güzel, onları dinlemekte zorluk çekmiyorum, bir kişi ile oturup sıkılmadan bir saat konuşabilirim. O yüzden danışan ile yakından ilgilenip onun rahat hissetmesini sağlayabilirim.”

Danışma sürecine başlamakta zorluk çektiğini söyleyen K5 kendini yeterli bulmadığını ve korktuğunu ancak dinleme becerisini günlük yaşamda kullanabilmesinin etkisiyle süreci adapte olmada zamanla rahatladığını belirtmiştir.

K5: “Kendimi yeterli bulmuyordum. Hatta çok korkuyordum. İlk danışmama zaten arkadaşlarımdan bir seans sonra başladım. Yeterli bulduğum kısım sadece karşıdakini dinlemek, insan ilişkilerinde iyi olmam, sesimi kontrol edebilmem.”

Psikolojik danışma uygulamaları gerçekleştirildikten sonra yeterli bulunan özellikler. Psikolojik danışma uygulamaları gerçekleştirildikten sonra yeterli bulunan özellikler alt teması ilişki kurma ve devam ettirebilme, danışanı takip edebilme ve dinleme becerisi kodlarından oluşmaktadır. Katılımcılar seanslar bittikten sonra elde ettikleri deneyimle özgüven kazandıkları ve psikolojik danışma becerilerini kullanabildikleri, psikolojik danışma oturumlarına başlamadan önce süreci nasıl yöneteceğine ilişkin hissedilen kaygı ve korkuda azalma olduğu görülmektedir.

K5: “Nasıl ilerlemem gerektiğini biliyorum. Süreci, seansları nasıl yönetebileceğimi, karşımda ki danışanın herhangi bir davranışında ne yapmam gerektiğini biliyorum. Seans özetlerini, gelecek seans hedeflerini, danışmanın fiziksel hareketlerini yorumlamayı biliyorum.”

Katılımcılar günlük yaşamlarındaki hemen cevap verme, karşıdakini etkili dinlemeden öte nasıl cevap vereceğine odaklanma davranışlarını durdurduklarını? ve etkili dinleyerek danışanı takip ettiklerini belirtmektedir.

K6: “Açıkçası günlük hayatta çok fazla konuşuyorum. İnsanların sözünü kesiyorum. Ama danışan konuşmaya başladığı andan itibaren sakinliğimi korudum. Tez canlı davranmadım. Ve onu dinledim. Sanırım bu yolda bana en çok dinleme becerisi yardımcı oldu diyebilirim”

Psikolojik Danışma Sürecini Yürütme Deneyimi

Psikolojik danışma sürecini yürütme deneyimi ana teması sürece ilişkin algı, karşılaşılan zorluklar, kullanılan beceriler, bitmemiş işlerin danışma sürecine etkisi alt temalarından oluşmaktadır. **Sürece ilişkin algı.** Sürece ilişkin algı alt teması kendini açma, kaygı ve rahatlama kodlarından oluşmaktadır. Katılımcıların psikolojik danışma sürecinin ilerleyişi ve danışanın kendini açması ile danışanın örtük yanlarına ve sürecin hassasiyetine vurgu yaptıkları görülmektedir.

K7: “Yürüttüğüm psikolojik danışma süreci ‘matruşka’ gibidir. Çünkü zamanla ve danışan kendini açtıkça görünmeyen ama var olan bir başka yönü görürüz.”

Katılımcıların psikolojik danışma sürecini yürütmenin kendilerini tedirgin ettiğini süreci yürütme becerilerine ilişkin kaygılarının olduğunu danışanın yaşam öyküsü karşısında danışana eşlik etmede kaygı duydukları görülmektedir.

K3: “Yürüttüğüm psikolojik danışma süreci ‘kilitli ardiye’ gibidir. Çünkü içeri girmekte önce bir tereddüt edersiniz acaba içeride beni neler bekliyor, içeride olumsuz bir şey olursa baş edebilir miyim düşünceleri akla getiriyor. Bir yandan da içeride acaba hangi değerli ama kullanmadığım ve lazım olan güzel eşyaları bulup ortaya çıkacak düşüncesi gibi geliyor.”

K2: “Yürüttüğüm psikolojik danışma süreci ‘okyanus’ gibidir. Çünkü danışanımla işlediğimiz konu çok derinde ve bu okyanusta boğulmaktan biraz korktum.”



Katılımcıların danışanların danışma sürecinde kendini ifade etmeleri, yaşamlarını yeniden gözden geçirme fırsatı elde etmelerinden kaynaklı rahatlama yaşamaları sonucunda psikolojik danışman adayları olarak mesleki doyum aldıkları gözlenmektedir.

K4: "Yürüttüğüm psikolojik danışma süreci "masaj sonrası vücudun rahatlama" gibidir. Çünkü danışma süresince birey kendiyle ilgili sorunları, olumlu olumsuz yaşadıklarını anlatıp rahatlamıştır."

Karşılaşılan Zorluklar. Karşılaşılan zorluklar alt teması süre ile ilgili sıkıntılar, danışanın tavsiye istemesi, danışanı takip edememe, yetersiz hissetme kodlarından oluşmaktadır. Katılımcıların süreci yönetmekte zorluk yaşadıkları bazen danışma oturumunun süresi dolduğu halde danışanın konuşmaya devam etmesi nedeniyle süreci yönetemedikleri bazen de sessizlik nedeniyle gerginlik yaşadıkları ve süre dolsun çabası içinde soru sormak için soru sorarak danışma akışını bozdukları görülmektedir.

K2: "Danışanımın süreç içinde çözümünü kesmesi, süreci yönetme konusunda zorlandım. Bazı seanslar danışanım çok yoğun duygularla geldi ve sürede sıkıntılar çıktı."

K6: "Sessizlik olunca çok gerildim. Ve son seansta süre dolsun diye kendimi kasmam komikti. Ortaya çıkan sorular ise trajikomikti. Acıdım o an kendime."

Danışanların yaşadıkları zorluklar karşısında tavsiye istemesi karşısında, psikolojik danışman adaylarının danışanın yaşamındaki problemlere dair çözüm bulma ve tavsiye verme baskısı yaşadıkları görülmektedir.

K4: "Danışanın beklentilerini karşılayamamaktan dolayı zorlandım. Danışan sürekli kendisine öğüt vermem beklentisi içindeydi."

Katılımcıların danışanın problem alanlarına odaklanma ve hedef belirlemede güçlük çektikleri görülmektedir.

K3: "Psikolojik danışma adayları olarak yürüttüğüm seanslar süresince karşılaştığım zorluklardan biri danışanım çok konuşkan birisi idi ve elime birçok veri verdi acaba ben hangisinden başlamalıyım düşüncesi işimi çok zorlaştırdı. Başladığım şeye karar verdikten sonra hangi tekniği uygulamalıyım, hangisi daha iyi gelir, ben bu tekniği tam olarak becerebilecek miyim endişesi vardı."

K7: "Sessizlik anları aslında danışma sürecinin olumsuz yanlarından olmadığını bildiğim halde sessizlik beni rahatsız etti diyebilirim. Danışanım üst üste birkaç seans aynı konu üzerinde karar değişiklikleriyle seansa gelmesi ve kendini açmada ilk seanslarda yaşadığı güçlük beni biraz zorlayan alanlar oldu."

Katılımcıların danışma sürecini yürütmede karşılaştıkları zorluklar nedeniyle yetersiz hissettikleri ve becerilerini kullanmada güçlük yaşadıkları gözlenmektedir.

K5: "Kesinlikle danışanımın ilk seansı kendisinin bitirmek istemesiydi. Ben beklemiyordum. Çok şaşırdım. Acemiliğimden ses kayıtlarını durdurup danışanımı kırmadan açıklamalar yaptığımda oldu. Kendisinin bazen ses kayıtlarını durdurmasını istediği oldu. Süreci başta yürütemediğimi düşündüm eve geldim. Ağladığım da oldu ben bunu yapamayacağım diye."

K8: "Bildiğimi sandığım bilgilerin aslında eksik ve tamamlanması gerektiğiyle karşılaştığım durumlar zordu. Danışanıma yönelik sorduğum soruların veya yönelttiğim cümlelerin doğruluğu ve o an ki heyecandan unutmak, akıcı bir şekilde devam edememek zordu. Danışma süresini uzatmak zordu. Danışana yönelteceğim doğru soruyu veya cümleyi seçmek zordu."

Kullanılan Beceriler. Kullanılan beceriler alt teması danışana yönelik terapötik beceriler, danışmanın kendisine yönelik uygulamaları kodlarından oluşmaktadır. Katılımcıların öğrendikleri becerileri kullanmaya çalıştıkları ve edindikleri becerileri ihtiyaç duyduklarında kendilerini sakinleştirmek içinde kullandıkları görülmektedir.

K4: "Açık soru sorabilme, yansıtma ve empati yapabilme, anlatılanlar karşısında çıkarımlarda bulunabilme, duygu kontrolünde bulunma, danışanı kabul etmek ve ona saygı duymak, anlayışlı olmak, içten olabilmek ve olumlu kabul..."



K5: “Derste gördüğüm nefes egzersizlerini defalarca kendime seanstan önce yapmış olabilirim.”

Bitmemiş İşlerin Danışma Sürecine Etkisi. Bitmemiş işlerin danışma sürecine etkisi alt teması karşı aktarım ve kaygı kodlarından oluşmaktadır. Katılımcıların bitmemiş işleri sebebiyle danışma oturumlarını yürütmekte güçlük yaşadıkları ve bu sebeple yetersizlik hissettikleri görülmektedir.

K8: “Kendi yas, kayıp ve özgüven problemlerim süreç içinde benimde tıkanmama sebep oldu. Kendi problemlerimle kendim yüzleşmemişken danışmanın bunu yapmasını sağlamak zordu. Doğrusunu bende duymak istemiyordum. Soruyu karşımda danışarıma yöneltsem bile kendi kendime sormuş gibi oluyordum. Bu anlar beni hiç bir şey yapamayacağımı ve yetersiz hissettirdi. Çoğu zaman seans sırasında odaklanmamda problem yaşadım. Kendi problemimi başkasına açamazken danışarımdan probleminin açarken yaşadığı stresi ve durumu beni de etkiledi.”

K3: “Bende danışarıım gibi insanlara ve erkeklere güvensiz hissediyorum. Bunu aşmaya çalışmak, normal seviyelere getirmek çok zor oldu. Kendimin başaramadığı bir şeyi başkasına başartabilmek çok zordu.”

Katılımcıların yaşadıkları kaygı sebebiyle odaklanma ve süreci yürütmekte zorluk yaşadıkları görülmektedir.

K1: “İlk seansımda bunu hissettim fakat bu konuyu hemen kendi terapi sürecime taşıdım..”

K5: “Çözülmemiş sıkıntım yok desem kesinlikle yalan olur. Şu an bir danışmaya başlasam yine ilk seansta tedirgin olurum diye düşünüyorum. Sadece ilk seanslarda ben çok tedirgin olduğumu düşünüyorum. Kaygılanıyorum. Danışma sürecine etkisi de donuyorum, susuyorum sadece asgari düzeyde teşvik ile ilerleyebiliyorum.”

Geleceğe Etki

Geleceğe etki ana teması farkındalık ve öğrenme isteği ve psikolojik danışma yapabileceğine dair inanç kodlarından oluşmaktadır. Psikolojik danışman adayları danışanın getirdiği çoklu problem alanları çerçevesinde eksikliklerini görmekte ve bunları gidermeye yönelik istek duymaktadır. Bu ana tema alt temalara ayrılmamıştır.

K8: “Kendimle ilgili sorunları bastırduğımı fark ettim. Danışma sürecini yürütmek ve süreç içerisinde ki bilgilerle de eksikliklerimi görmemi sağladı. Beni öğrenmeye karşı cesaretlendirdi.”

Psikolojik danışman adaylarının meslek seçimine ilişkin memnuniyet ve başarılı olabileceğine ilişkin inanç taşıdığı gözlenmektedir.

K5: “Doğruyu söylemek gerekirse geleceğimi göremiyordum. Fakat ben bu süreçten keyif aldım. Günlerim daha dolu geçti. Dolu geçmesinin sebebi aldığım, okuduğum kitaplardı. Gelecekte beklemtim bu alana yönelmek ve kendimi daha çok geliştirmek. Eğitime katılmıyordum. İlgimi çekmezdi. Artık katılmaya başladım.”

Psikolojik danışman adaylarının danışma oturumları öncesinde yapamayacaklarına, süreci yürütemeyeceklerine ilişkin yaşadıkları kaygıda azalma olduğu ve kendilerini geliştirebileceklerine, süreci yürütebileceklerine dair özgüven geliştirdikleri gözlenmektedir.

K4: “Bu sürecin bana en büyük katkısı danışma yapamayacağım özgüvensizliğini ortadan kaldırdı. Bu süreç te sonuç olarak ilk danışmam ve öğrenci olduğum göz önünde bulunduğunda kendimi başarısız bulmuyorum. Başarabileceğime dair inancım arttı.”

K6: “Ona bir şey katmadığımı düşünüyordum ama süreci yönetebildim. Bu geleceğe dair, mesleğime dair umut yarattı. Evet bu meslek benim hayatım boyunca aldığım en iyi karar. Evet bu benim hayatımda kendime yaptığım en büyük iyilik. Ve böylece yardım da edebilirim insanlara.”



Bireyle psikolojik danışma dersini alan 60 psikolojik danışman adayının ilk seans ve son seanslarına ilişkin frekans ve yüzde sonuçları

Bireyle psikolojik danışma dersini alan 60 psikolojik danışman adayının ilk seans ve yedinci seans sonrası alınan yazılı dönütlere ilişkin frekans ve yüzde sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Birinci seans sonrası psikolojik danışmanlık sürecine ilişkin beceriler ana temasına yönelik oluşturulan kodların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Ana tema	Alt tema	Kodlar	f	%		
Psikolojik danışmanlık sürecine ilişkin beceriler	Danışmanlık Sürecini başlatma	İçerik ve duygu yansıtma	21	35		
		Netleştirme ve açıklığa kavuşturma	6	10		
	Danışmanlık Sürecini sürdürme	Netleştirememe ve açıklığa kavuşturamama	Asgari düzeyde teşvik	18	30	
			Etkin dinleme	42	70	
			Etkin dinleme	35	58.33	
		Danışmanlık Sürecini sürdürme	Açık uçlu soru sormada zorluk	44	73.33	
			Gereğinden fazla soru sorma	17	28.33	
		Danışmanlık Sürecini sürdürme	Yoğun olarak tavsiye verme	Yoğun olarak tavsiye verme	18	30
				Danışanı takip etmede zorluk	28	46.66
			Sessizlikte tedirgin olma	36	60	
			Dinleyememe(zihninden ne söyleyeceğini hesaplamaya çalışma)	23	38.33	
			Açık uçlu soru sorma	10	16.66	
			Kendini açma	8	13.33	
			Empati	28	46.66	
			İçeriği özetleme	7	11.66	
Danışmanlık Sürecini sonlandırma	Danışmanlık Sürecini sonlandırma	Sonlandırmada zorluk	12	20		
		Özetleyememe	12	20		
	Seansı erken bitirme	31	51.66			
		Seansı zamanında sonlandıramama	17	28.33		

Tablo 2. Birinci seans sonrası Danışmanlık Sürecine İlişkin Beceriler

Tablo 2 incelendiğinde “*Psikolojik danışmanlık sürecine ilişkin beceriler*” ana temasına ilişkin “*danışmanlık sürecini başlatma, sürdürme ve sonlandırma*” olmak üzere 3 alt temanın olduğu görülmektedir.

Danışmanlık sürecini başlatma alt temasında 42’sinin (%70) asgari düzeyde teşvik kullandığı; 35’inin (%58.33) etkin dinlemeyi gerçekleştirdiği; 21 (%35) kişinin içerik ve duygu yansıtma tekni-



ğini kullandığı; 6 (%10) kişinin netleştirme ve açıklığa kavuşturma tekniğini kullandığı ve 18'inin (%30) netleştirme ve açıklığa kavuşturmayı kullanmadığını ifade ettiği görülmektedir.

Danışmanlık sürecini sürdürme alt temasında 44 (%73.33) kişinin açık uçlu soru sormada zorluk yaşadığı; 17 (%28.33) kişinin gereğinden fazla soru sorduğunu ifade ettiği; 18 (%30) kişinin yoğun olarak tavsiye verdiği; 28 (%46.66) kişinin danışanı takip etmede zorluk yaşadığı; 36'sının (%60) sessizlikte tedirgin olduğu; 23'ünün (%38.33) dinleyememe (zihninden ne söyleyeceğini hesaplamaya çalışma); 10 (%16.66) kişinin açık uçlu soru sorma tekniğini kullandığı; 8'inin (%13.33) kendini açmayı kullandığı; 28'inin (%46.66) empati kullandığı; 7'sinin (%11.66) içeriği özetleme tekniğini kullandığı görülmektedir.

Danışmanlık sürecini sonlandırma alt temasında 12 (%20) kişinin sonlandırmada zorluk yaşadığı; 12'sinin (%20) özetleme tekniğini kullanmadığı; 31'inin (%51.66) seansı erken bitirdiği; 17'sinin (%28.33) seansı zamanında sonlandıramadığı ve seansın uzadığı görülmektedir. Birinci seans sonrası kişisel engeller ana temasına yönelik oluşturulan kodların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Ana tema	Alt tema	Kodlar	f	%
Kişisel engeller	Karşı aktarım	Danışanın problemlerini kişisel problemleri ile ilişkilendirme ve seansı yürütmekte zorluk	17	28.33
		Gelecek seanslara ilişkin kaygı (nasıl devam ettireceğini bilememe)	18	30
	Yetersizlik duygusu nedeniyle kaygı	Eksiklerine odaklanma	8	13.33
		Tıkanma ne diyeceğini bilememe	21	35
	Duygu düzenlemede güçlük	Kontrolü kaybetme korkusu	2	3.33
		Kontrol edilemeyen heyecan ve telaş	43	71.66
		Göz teması kurmada güçlük yaşama	5	8.33

Tablo 3. Birinci Seans Sonrası Kişisel Engeller

Tablo 3 incelendiğinde “*Kişisel engeller*” ana temasına ilişkin “karşı aktarım, yetersizlik duygusu nedeniyle kaygı, duygu düzenlemede güçlük” olmak üzere 3 alt temanın olduğu görülmektedir.

Karşı aktarım alt temasında 17 (%28.33) kişinin danışanın problemlerini kişisel problemleri ile ilişkilendirdiği ve bu sebeple seansı yürütmekte zorluk yaşadığı görülmektedir.

Yetersizlik duygusu nedeniyle kaygı alt temasında 18 (%30) kişinin gelecek seanslara ilişkin kaygı (nasıl devam ettireceğini bilememe) yaşadığı; 8'inin (%13.33) yetersizlik duygusu yaşadığı ve eksiklerine odaklandığı; 21'nin (%35) tıkanma yaşadığı ve ne diyeceğini bilemediği görülmektedir.

Duygu düzenlemede güçlük alt temasında 2 (%3.33) kişinin kontrolü kaybetme korkusu yaşadığı; 43'ünün (%71.66) kontrol edilemeyen heyecan ve telaş yaşadığı; 5'nin (%8.33) göz teması kurmada güçlük yaşadığı görülmektedir.

Yedinci seans sonrası psikolojik danışmanlık sürecine ilişkin beceriler temasına yönelik oluşturulan kodların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.



Ana tema	Alt tema	Kodlar	f	%
Psikolojik	Danışmanlık	İçerik ve duygu yansıtma	29	48.33
danışmanlık	Sürecini	Netleştirme ve açıklığa kavuşturma	41	68,33
sürecine ilişkin	başlatma	Asgari düzeyde teşvik	58	96.66
beceriler		Etkin dinleme	43	71.66
	Danışmanlık	Açık uçlu soru sorma	23	38.33
	Sürecini	Yüzleştirme	22	36.66
	sürdürme	Açık uçlu soru sormama	13	21.66
		Kendini açma	12	20
		Empati	38	63.33
		İçeriği özetleme	35	58.33
	Danışmanlık	Güçlü yönlerine vurgu	34	56.66
	Sürecini	Değişime vurgu	21	35
	sonlandırma	Seansı erken bitirme	18	30
		Seansı zamanında sonlandıramama (seansın uzaması)	13	21.66
		Sonlandırmada güçlük	13	21.66

Tablo 4. Yedinci Seans Sonrası Danışmanlık Sürecine İlişkin Beceriler

Tablo 4 incelendiğinde “psikolojik danışmanlık sürecine ilişkin beceriler” ana temasına ilişkin “danışmanlık sürecini başlatma, sürdürme ve sonlandırma” olmak üzere 3 alt temanın olduğu görülmektedir.

Danışmanlık sürecini başlatma alt temasında 29 (%48,33) kişinin içerik ve duygu yansıtma kullandığı; 41’inin (%68,33) netleştirme ve açıklığa kavuşturma; 58’inin (%96,66) asgari düzeyde teşvik; 43’ünün (%71,66) etkin dinleme becerisini kullandığı görülmektedir.

Danışmanlık sürecini sürdürme alt temasında 23 (%38,33) kişinin açık uçlu soru sormayı kullandığı; 22’sinin (%36,66) yüzleştirme; 12’sinin (%20) kendini açma; 38’inin (%63,33) empati; 35’inin (%58,33) içeriği özetleme; 13’ünün (%21,66) açık uçlu soru sormadığı görülmektedir.

Danışmanlık sürecini sonlandırma alt temasında 34 (%56,66) kişinin güçlü yönlerine vurgu yaptığı; 21’inin (%35) değişime vurgu yaptığı; 18’inin (%30) seansı erken bitirdiği; 13’ünün (%21,66) seansı zamanında sonlandıramadığı ve seansın uzadığı ve 13’ünün (%21,66) sonlandırmada zorluk yaşadığı görülmektedir.

Yedinci seans sonrası kişisel engeller temasına yönelik oluşturulan kodların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 5’te sunulmuştur.

Ana tema	Alt tema	Kodlar	f	%
Kişisel engeller	Yetersizlik	Danışmanlık becerilerine yönelik yetersizlik hissi	18	30

Tablo 5. Yedinci Seans Sonrası Kişisel Engeller

Tablo 5 incelendiğinde “Kişisel engeller” ana temasına ilişkin “yetersizlik” alt temasının olduğu görülmektedir. Yetersizlik alt temasında 18 (%30) kişinin danışmanlık becerilerine yönelik yetersizlik hissi yaşadığı görülmektedir.



Sonuç Tartışma ve Öneriler

Bireyle psikolojik danışma dersi kapsamında, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve danışmanlık sürecine ilişkin yazılı dönütler yoluyla, danışan gören psikolojik danışman adaylarının kendilerine ve sürece ilişkin algıları, bu süreçte yaşadıkları deneyimler ve ihtiyaçları ortaya konmaya çalışılmıştır. Psikolojik danışma uygulamaları gerçekleştirildikten sonra psikolojik danışma sürecine ilişkin yeterlilikler ana temasında katılımcılarda psikolojik danışma konusunda yeterli bulunan özelliklere bakıldığında ilişki kurma ve devam ettirebilme, danışanı takip edebilme ve dinleme becerileri dikkat çekmektedir. Araştırma sonuçlarıyla tutarlı bir biçimde Şahin, Togay ve Atıcı (2019) tarafından psikolojik danışman adaylarıyla yapılan araştırmada, katılımcıların duygu yansıtma, içerik yansıtma, asgari düzeyde teşvik ve yapılmanın kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Psikolojik danışman adaylarının bu açıdan kendilerine ilişkin duygu ve düşüncelerinin olumlu olduğu söylenebilir.

Schindler, Hohenberg-Siebert ve Hahlweg (1989) yürüttükleri araştırmada danışmanlık sürecinin başlangıcında kurulan terapötik iş birliğinin sürecin akışını etkilediğini ve bu bağın değişiminin güç olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada ise psikolojik danışma sürecini yürütme deneyimi ana temasında kendini açma, kaygı ve rahatlama duygularının belirgin olduğu görülmektedir. Danışma süreci ilerledikçe danışanın kendini açmasıyla birlikte katılımcıların, psikolojik danışman olarak kendi yeterliliklerine ilişkin kaygıları dikkat çekmektedir. Danışma süreci sonrasında danışandaki değişimin, psikolojik danışman olarak kendilerinde de rahatlama duygusuna yol açtığı görülmektedir. Kurulan terapötik ilişki, kendini açmayı getirirken diğer yandan danışanın getirdiği sorun alanında sürecin yürütülmesi açısından yetersizlik kaygısı yaşandığı görülmektedir. Şahin, Togay ve Atıcı (2019) tarafından psikolojik danışman adaylarıyla yapılan araştırmada, araştırma sonuçlarına benzer biçimde katılımcıların psikolojik danışma becerilerini kullanmada kendilerini yetersiz ve kaygılı hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Hill, Helms, Tichenor, Spiegel, O'Grady ve Perry (1988) yürüttüğü araştırma sonuçlarına göre psikolojik danışmanın danışanın zor durumlarla baş etmesinde kullandığı destekleyici tutumun orta derecede yararlı bir teknik olarak görülmüştür. Bu araştırmada yürütülen seanslar süresince karşılaşılan zorluklarda; süre ile ilgili sıkıntılar, danışanın tavsiye istemesi, danışanı takip edememe ve yetersiz hissetme temalarının ortaya çıktığı görülmektedir. Sessizliğin yarattığı kaygı nedeniyle danışma sürecini bozan soruların sorulduğu ve süreyi bu sorularla doldurmaya çalıştığı, danışanın getirdiği malzeme sebebiyle süreci ve süreyi yönetememe durumlarının ortaya çıktığı görülmüştür. Danışanın getirdiği malzemeyi ve sessizliği takip edememe zorlanılan diğer bir alandır. Yetersizlik duygusu sebebiyle ağlama, heyecanlanarak süreci yönetememek, danışanın ağlaması karşısında danışma becerileri açısından yetersiz hissetmenin yaşandığı görülmektedir. Uslu ve Arı (2006), tarafından yürütülen araştırmada psikolojik danışmanların kendilerini fiziksel dinleme becerisi açısından iyi bulurken psikolojik dinleme açısından zayıf buldukları görülmüştür. Yürütülen araştırmada da benzer biçimde psikolojik dinlemenin zayıf olduğunu gösteren ifadeler yer almaktadır. Yürütülen araştırmada danışanın öğüt istemesi psikolojik danışman adayının getirilen probleme çözüm getirme sorumluluğu duygusu altında hissetmesine ve bu duygu nedeniyle kaygı hissetmesine neden olmuştur.

Kişilerarası Süreci Hatırlama programı psikolojik danışman adaylarının kendi performansına ilişkin kaygı yaşamaları sebebiyle görüşmeyi sürdürmekte ve takip etmekte zorluk yaşandığını belirtmektedir (Daniels, 1994). Bu araştırmada, yürütülen seanslarda karşılaşılan zorluklara bakıldığında yetersiz hissetme temasının aynı zamanda 60 katılımcıdan oluşan tematik analiz sonucunda da kişisel engeller ana temasında yetersizlik alt temasının ortaya çıktığı, psikolojik danışman adaylarının da kendi performanslarına ilişkin şüphe yaşamaları sebebiyle kaygı yaşadıkları görülmektedir.



Yürütülen seanslar süresince karşılaşılan zorlukları yönetirken kullanılan terapotik becerilere bakıldığında, danışmanın kendisine yönelik uygulamalarında kendini geliştirme ve öğrenilen rahatlama tekniklerini kullanma görülürken; danışana yönelik terapotik beceriler temasında empati, olumlu kabul ve saygı konularının belirgin olduğu görülmektedir. Sanberk (2010) tarafından psikolojik danışman adayları ile yürütülen araştırmada da benzer biçimde psikolojik danışman adaylarının empatik tutum ve destek davranışlarının terapotik sürecin başarılı geçmesinde etkili olduğu görülmektedir.

Psikolojik danışman adayının kendine dair çözülmemiş sıkıntılarının danışma sürecine etkisine bakıldığında karşı aktarım ve kaygı temaları görülmektedir. Aynı zamanda 60 katılımcıdan oluşan tematik analiz sonucunda da kişisel engeller ana temasında benzer biçimde danışanın olumsuz yaşantılarından etkilenme sebebiyle karşı aktarım alt teması ortaya çıkmıştır. Danışanlarla benzer yaşantılar yaşayan psikolojik danışmanların, danışmanlık sürecini yürütmekte zorluk yaşadıkları ve terapotik beceriler konusunda yetersizlik hissettikleri görülmüştür. Dağlı (2018) tarafından yürütülen araştırmada psikolojik danışmanlar kendi kaygılarını yönetemediklerini, bu sebeple gelen görüşmecilerinin de kaygı ile çalışmada zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Psikanalitik kuramda terapistin danışan ile çalışmaya karşı bir tür direnç geliştirmesi sürecinde karşı aktarımın varlığından söz edilmektedir. Kendisini gözlemleyebilen terapist, içindeki bu çatışma ve karşı aktarım tepkilerini fark edecek ve bunu çözümlenmeye yönelik çaba harcayacaktır. Bu açıdan terapistin içgörü kazanmak ve çözümlenmemiş bilinçdışı çatışmaların yarattığı yetersizlikleri yenmek için terapiye gitmesi uygun görülmektedir (Sandler, Dare ve Holder, 2015). Yürütülen araştırmada da kendi bitmemiş işleri olan psikolojik danışman adaylarının danışma sürecini etkili yürütebilmesi için kendi kişisel terapilerinden geçmeleri gerektiği ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

Pamuk (2012) tarafından yürütülen araştırmada psikolojik danışmanların bireyle psikolojik danışma alanında kendilerini yeterli algıladıkları ifade edilmiştir. Dağlı (2018) tarafından yürütülen araştırmada ise psikolojik danışman adaylarının danışmanlık sürecinde yardım eden rolünün benlik algılarını olumlu etkilediği ve kendilerini değerli hissettikleri ifade edilmiştir. Yürütülen araştırmada da geleceğe etki ana temasına bakıldığında katılımcıların danışma yapabileceğine dair inançlarının olduğu; danışma sürecini gerçekleştirmenin ve bunu yürütmenin hissedilen kaygıyı azaltarak katılımcıların becerilerine ilişkin farkındalıklarını arttırdığı görülmektedir. Bunun yanında kendi ile ilgili sorunları bastırdıkları ve danışma yardımı alma ihtiyaçlarını gördükleri, eksiklerini gidermeye yönelik amaç belirledikleri ve öğrenme istekleri ortaya çıkmıştır.

Bireyle psikolojik danışma dersini alan 60 psikolojik danışman adayının ilk seans ve son seans sonrası alınan yazılı dönütlere ilişkin frekans ve yüzde sonuçlarına bakıldığında ise psikolojik danışmanlık sürecine ilişkin beceriler ana temasında; danışmanlık sürecini başlatma aşamasında birinci seans ve yedinci seansta içerik ve duygu yansıtma, netleştirme ve açıklığa kavuşturma, asgari düzeyde teşvik ve etkin dinleme tekniklerinin kullanıldığı görülmüş ve yedinci seansta bu tekniklerin kullanımının arttığı gözlenmiştir. Danışmanlık sürecini sürdürme alt temasında birinci seansta açık uçlu soru sormada zorluk, gereğinden fazla soru sorma, yoğun olarak tavsiye verme, danışanı takip etmede zorluk (danışanın ne söylediğini kaçırma, uzun konuşan danışanlara dikkatini verememe), sessizlikte tedirgin olma, dinleyememe (zihninden ne söyleyeceğini hesaplamaya çalışma) alanlarında psikolojik danışman adaylarının zorluk yaşadığı görülmektedir. Açık uçlu soru sorma, kendini açma ve içeriği özetleme ve empati tekniğini kullanan katılımcılar; yedinci seansta açık uçlu soru sorma, içeriği özetleme ve kendini açma tekniklerini kullanmakta görece artış göstermişlerdir. Ancak danışanların bir kısmı açık uçlu



soru sorma tekniğini etkili kullanma ile ilgili zorluk yaşadıklarını ifade etmektedir. İlk seansa kullanılan tekniklere ek olarak katılımcıların yüzleştirme tekniğini kullandığı görülmektedir. Danışmanlık sürecini sonlandırma alt temasında birinci seansta ve yedinci seansta katılımcıların sonlandırmada güçlük (sonlandırma sürecini nasıl ilerleteceği üzerine kaygı), özetleyememe, seansı erken bitirme ve seansı zamanında sonlandırmama alanlarında zorluk yaşadığı görülmekle beraber yedinci seansta katılımcıların son seans olması itibarıyla güçlü yönlerine vurgu ve değişime vurgu tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Danışmanlık sürecinin iyileştiriciliği açısından danışanla ilişkide öncelik, terapotik bağın kurulması ile oluşmaktadır. Bu bağın oluşmasında içtenlik, açık olma, saygı ve etkin dinleme önemli bir yer edinmektedir (Egan, 1975). Yürütülen araştırmada da benzer biçimde danışmanlık sürecinin başlangıcında kullanılan temel tekniklerin asgari düzeyde teşvik, açıklığa kavuşturma ve etkin dinleme olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan görüşmelerde de psikolojik danışma uygulamalarına başlamadan önce psikolojik danışma yapma konusunda yeterli bulunan özelliklerin empati becerisi ve etkin dinleme olduğu görülmektedir. Kişilerarası Süreci Hatırlama eğitim programı da araştırma sonucuna benzer biçimde psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma eğitimi öncesi iletişim becerilerine sahip olduğunu ifade etmektedir (Hill ve Corbert, 1993). Araştırmalara bakıldığında psikolojik danışman adaylarının, psikolojik danışma eğitimi almalarının duygu yansıtma becerilerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı bulgusuna rastlanılmaktadır (Aladağ ve Bektaş, 2007; Daniels ve Ivey, 2007; Yaka, 2011)

Danışmanlık sürecinin orta aşamasında ise danışanın kendini keşfetmesi ve örüntülerini görebilmesi için birinci düzeydeki becerilerin yanında ileri düzey empati, yüzleştirme ve alternatif referans çerçeveleri kullanılmaktadır (Egan, 1975). Yürütülen araştırmada bu amaca ulaşmak için psikolojik danışman adaylarının 3. düzey ve üstü empati, yüzleştirme, açık uçlu soru sorma gibi tekniklere başvurduğu görülmektedir. Hill, Helms, Tichenor, Spiegel, O'Grady ve Perry'nin (1988) yürüttüğü araştırma sonuçlarına göre psikolojik danışmanın kendini açma davranışının danışanca olumlu karşılandığı ancak psikolojik danışmanların bu tekniği nadiren kullandığı görülmüştür. Açık uçlu soru sorma tekniği ise yararlı olarak görülürken yüzleştirmenin danışma sürecini sekteye uğratan bir nitelikte olduğu görülmüştür. Yürütülen araştırmada da benzer biçimde ilk ve yedinci seanslar incelendiğinde kendini açma tekniğinin en az başvurulan tekniklerden biri olduğu görülmektedir. Açık uçlu soru sorma ve yüzleştirme tekniğinin ise orta düzeyde kullanıldığı görülmektedir.

Danışmanlık sürecinin son aşamasında ise danışanla işbirliği yaparak danışanın bu yeni anlayışa göre hareket etmesine yardım etmek amaçlanmaktadır (Egan, 1975). Schindler, Hohenberg-Siebert ve Hahlweg (1989) yürüttüğü araştırma bulguların bakıldığında ise aynı şekilde danışmanın ilk evrelerinde problemin tanımlanmasının temel odak olduğunu ancak süreç ilerledikçe değişimin vurgulandığı görülmektedir. Yürütülen araştırmada bu amaca ulaşmak için psikolojik danışman adaylarının güçlü yönlere vurgu ve değişime vurgu tekniklerini kullandıkları görülmektedir.

Psikolojik danışman adaylarının danışma yürütme deneyimlerine bakıldığında empati becerisinin gelişmemiş olması, eleştirel ve yargılayıcı bir tutuma sahip olma, tavsiye verme ve danışanı yönlendirme, danışanın hazır oluş halini dikkate almadan değişim yönünde baskı uygulama, danışanla terapötik ilişkinin oluşturulmaması gibi etkenler danışma sürecini olumsuz etkilemektedir (Märtens ve Petzold, 2002). Yaşanan bu olumsuzluklar psikolojik danışman adaylarının yetersiz hissetmesine sebep olabileceği gibi utanç, öfke, suçluluk ve danışma yapmaktan kaçınma gibi tutumların gelişmesine sebebiyet verebilmektedir (Zarbock, 2004). Sonuç olarak psikolojik danışman adaylarının seanslar süresince gelişim yönüne bakıldığında deneyim ka-

zandıkça yeterlilik duygularının arttığı, danışma becerilerini etkin kullanma sürecinin başladığı görülmektedir. Ancak belirli bir kuramsal yönelime sahip olmamak psikolojik danışman adaylarının yönlerini bulmada ve danışma sürecini yürütmede zorluklar yaşamasına sebebiyet vermektedir. Bunun yanında bitmemiş işlerinin oluşu danışmanlık sürecini ve kendi ruhsal dünyalarını olumsuz etkilemektedir. Psikolojik danışman adaylarının kişisel gelişimleri ve mesleki becerileri için psikolojik yardım alabilme kaynaklarının oluşturulması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın sınırlılıklarından biri Psikolojik danışman adaylarının kullandıklarını ifade ettikleri becerilerin yeterli düzeyde kullanıldığına ilişkin sözel ifadelerine riayet etmek oluşturmaktadır. Psikolojik danışman adaylarının kullandıklarını ifade ettiklerini söylemelerine karşın sıklıkla becerilerin doğru ve yeterli ölçüde kullanımına ilişkin sorunlarla karşılaşılmasından kaynaklı bu araştırmanın sınırlılığı olarak karşımıza çıkmaktadır. Gelecek araştırmalarda psikolojik danışman adaylarının becerileri kullanımına ilişkin aynalı oda vasıtasıyla araştırmacı tarafından bizzat gözlenmesi ve bu değerlendirmeler çerçevesinde gözlem, nicel ve nitel araştırma yöntemlerin bir arada kullanımı ile psikolojik danışman adaylarının danışma yürütme deneyimlerinin daha güvenilir bir biçimde ortaya konması önerilmektedir.

Kaynaklar

Aladag, M. (2013). Counseling Skills Pre-Practicum Training at Guidance and Counseling Undergraduate Programs: A Qualitative Investigation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 72-79. ISSN-1303-0485

Aladağ, M. (2014). Psikolojik danışman eğitiminin farklı düzeylerinde bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunda kritik olaylar. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 428-475. <https://doi.org/10.12984/eed.82217>

Atik, Z. (2017). *Psikolojik danışman adaylarının bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonuna ilişkin değerlendirmeleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Carkuff, R. (2000). *The art of helping student workbook VIII*. Amherst, MA:HRD Press.

Colaizzi, P. (1978) Psychological research as the phenomenologist views it, in R. Valle and M. King (Eds) *Existential-phenomenological Alternatives for Psychology*. New York: Oxford University Press.

Çetinkaya, R. S., ve Kararımak, Ö. (2016). Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 107-121. <http://turkpdrdergisi.com/index.php/pdr/article/view/93/92> adresinden alınmıştır.

Cormier, S. & Hackney, H. (2013). *Psikolojik danışma stratejiler ve müdahaleler* (S. Doğan, Çev.). Ankara: Pegem

Dağlı, S. (2018). *Rehber öğretmen ve psikolojik danışmanların kendi mesleklerine ilişkin algıları üzerine nitel bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Daniels, T. (1994). Assessing Counsellor Training Programs. *Guidance & Counselling*, 9(3), 4-7. ISSN-0831-5493

Daniels, T., & Ivey, A. (Eds.). (2007). *Microcounseling: Making skills training work in a multicultural world*. USA, Illinois, Springfield: Charles C. Thomas Publisher.

Egan, G. (1975). *Psikolojik Danışmaya Giriş*. (Fusun Akkoyun, Çev.). Pacific Groove, California, Brooks/Cole

Eryılmaz, A. ve Mutlu-Süral, T. (2014). *Kuramdan uygulamaya bireyle psikolojik danışma*. Ankara: Anı



Eryılmaz, A., ve Mutlu, T. (2018). Gelişimsel kapsamlı süpervizyon modeline ilişkin psikolojik danışman adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 123-141. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/article/306932>

Gibson, R. L. & Mitchell, M. H. (2016). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (S. Doğan, Çev.). Ankara: Nobel

Hill, C. E., & Corbett, M. M. (1993). A perspective on the history of process and outcome research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 40(1), 3-24

Hill, C. E., Helms, J. E., Tichenor, V., Spiegel, S. B., O'Grady, K. E. & Perry, E. S. (1988). Effects of therapist response modes in brief psychotherapy, *Journal of Counseling Psychology*, 3, 222-233.

Jacobson, N. S., & Christensen, A. (1996). Studying the effectiveness of psychotherapy: How well can clinical trials do the job? *American Psychologist*, 51(10), 1031-1039. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.10.1031>

Kurtyılmaz, Y., Ergün-Başak, B., Güler, D. Ve Ülker-Tümlü, G. (2019). Psikolojik Danışman Adayının Danışanı Olmak” Danışanların Psikolojik Danışma Sürecindeki Deneyimleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(55), 1137-1177. ISSN 1302-1370.

Kuzgun, Y. (1995). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM yayınları

Märtens, M. & Petzold, H. (2002), *Therapieschäden. Risiken, Nebenwirkungen von Psychotherapie*. Mainz: Grünewald

Meydan, B. (2010). *Psikolojik danışman adaylarının içerik yansıtma ve duygu yansıtma becerilerine ilişkin yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Meydan, B. (2014). Psikolojik danışma uygulamalarına yönelik bir süpervizyon modeli: Mikro beceri süpervizyon modeli. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 358-374. <http://static.dergipark.org.tr/article-ownload/imported/5000084119/5000078218.pdf?> adresinden alınmıştır.

Meydan, B. (2019). Facilitative and Hindering Factors Regarding the Supervisory Relationship Based on Supervisors' and Undergraduate Supervisees' Opinions. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(1), 171-208. ISSN-2146-0655

Pamuk, M. (2012). *Psikolojik danışmanların psikolojik danışma uygulamalarına ve uygulamada kendi yeterliklerine ilişkin algıları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.

Şahin, İ., Togay, A., Ve Atıcı, M. (2019). Psikolojik danışman adaylarının terapötik beceri ve koşullara ilişkin algıları. *Journal of Human Sciences*, 16(1), 56-72. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/5347> adresinden alınmıştır.

Sanberk, I. (2010). *Psikolojik danışman-danışan ilişkisinin çözümlenmesi ve bazı süreç, sonuç değişkenleri açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Sandler, J.; Dare, C; & Holder, A. (2015). *Hasta ve analist* (T. Özek; A. Köşkdere ve S. Yücel, Çev.). İstanbul: Bağlam

Schindler, L., Hohenberger-Sieberer, E. & Hahlweg, K. (1989). Observing client therapist interaction in behaviour therapy: Development and first application of an observational system. *British Journal of Clinical Psychology*, 28, 213-226. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1989.tb01371.x>

Tan, H. (1992). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: MEB yayınlar

Topses, G. Ve Bulut-Serin, N. (2014). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri*. Ankara: Nobel

Tuna, B. (2019). *Psikolojik Danışmayı Erken Bırakmanın Danışanlar ve Psikolojik Danışman Adayları Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Türkmen, M. (2016). *Bireyle Psikolojik danışma alıştırmaları*. Ankara: Pegem
- Uslu, M. ve Ari, R.(2006). Psikolojik danışmanların danışma beceri düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*,14,509-519.
- Yaka, B. (2005). *Psikolojik danışmanların temel psikolojik danışma becerilerine ilişkin yeterlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Zarbock, G. (2004). *Therapieabbruch und Misserfolg aus der Sicht des Therapeuten, Supervisors ud Gutachters*, In: Lutz, W., Kosfelder, J. & Joormann, J. Misserfolge und Abbrüche in der Psychotherapie (183-208). Bern: Hans Huber.



Özgün Makale

Restorasyon - Konservasyon

Eğitimi ve Atölye Sisteminin Gerekliliği*

Necessity of the Workshop

System in Restoration - Conservation Education

Özer AKTİMUR¹

Öz

Restorasyon ve konservasyonu eğitimi uzaktan gerçekleştirmek mümkün mü: Belki de ilk olarak sanat eğitimi üzerine tüm mantığın temeli olan soruya cevap vermeliyiz: sanat eğitimi için hangi şartların, ortamın olması gereklidir? Sanat eğitimi diğer bilgi biçimlerinden farklı mı? Sanat eğitiminin diğer alanlara göre ne kadar farklılıklar içerdiğini anlamak için bunlar önemli sorulardır. Sanat, insanın eli, düşünce ve yüreğinin bir araya gelmesidir, diye düşünürsek, en azından yetenek düşünce ve duygunun nasıl koordine edilebileceğini kesinlikle öğretebileceğimizi söyleyebiliriz. Tabi ki yetenek bu anlamda önemli bir yere sahip olabilir ama önemli olan bu yeteneğin işlenmesi ve eğitilmesi adına imkan ve şartların oluşturulmasıdır.

Restorasyon eğitimi veren kurumlar, içerdiği müfredat ve kapsam olarak uzaktan eğitim sistemi ile öğretimi kurgulamamışlardır. Bu eğitim kurumlarının yapısı, genel olarak farklı türde malzemenin kullanımı-deneyimlenmesi, laboratuvar çalışmaları ve fizik-kimya gibi farklı disiplinlerin bir araya gelmesiyle oluşturulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, konservasyon, restorasyon, atölye

Abstract

Is it possible to teach and learn restoration and conservation from a distance? Perhaps we should first answer the question that is the basis of all logic on art teaching: what conditions must exist in order to teach or learn art? Is art education different from other forms of knowledge? These are important questions to understand how different arts education is compared to other fields. If we think that art is the union of human hand, head and heart, we can at least say that we can definitely teach how to coordinate talent, thought and feeling. Of course, talent can be an important cornerstone of this field, but the most important thing is to create the necessary conditions for the training and processing of this talent.

Institutions providing restoration education have not established education with the distance education system in terms of its curriculum and scope. The structure of these educational institutions is generally formed by the combination of different disciplines such as the use and experience of different types of materials, laboratory studies and physics and chemistry.

* Makale başvuru tarihi: 18.03.2021. Makale kabul tarihi: 04.05.2021.

¹ Dr.Öğr.Üyesi, Sanat Eserleri Konservasyonu ve Restorasyonu Bölümü, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, ozer.aktimur@msgsu.edu.tr , Orcid No: 0000-0002-2307-8308



Institutions that provide the education of restoration have never considered offering distance learning due to their characteristic structures. The didactic heart of these institutions was formed not only by the theoretical-scientific disciplines, but also by the laboratories - studios where material is shaped, reproduced, reused, and are the most important part of the contact and physical relationship with the material.

Keywords: Education, conservation, restoration, studio

Giris

Üniversiteler ve farklı eğitim kurumları sıfırdan uzaktan öğrenmenin ilk uzun yolunu inşa etmeleri için rehberlik etti. Öğrencilere aşağı yukarı basit bir platformda nasıl yapılacağını yöntemleri öğretildi.² Eğitimci, yukarıda belirtilen kaçınılmaz mesafe için köprü kurarak, dijital otoyollarda veya daha iyisi dijital arabalarda seyahat etmenin yolu haline gelen “bilgi teknolojilerini” ellerinden geldikçe denediler ve deniyorlar. Bazı alanlar, yani daha çok teorik olarak yürütülen dersler kolay adapte olarak, kısa sürede sisteme uydurabildiler. Zaten teorik derslerin bir çoğunda laboratuvar ve atölye sistemi olmadığı için her hangi bir problem yaşanmadığını görüyoruz.³

Sanat üretimi, insanın eli, bilgisi ve yüreğinin bir araya gelmesidir, diye düşünebilirsek, en azından el becerisi, kazanılan bilgi ve bu ikilinin kullanımının nasıl hizalanacağını kesinlikle öğretebileceğimizi söyleyebiliriz. Belki de ilk olarak sanat öğretimi üzerine tüm mantığın temeli olan soruya cevap vermeliyiz: sanat eğitimi vermek için hangi şartların, ortamın olması gereklidir? Sanat eğitimi diğer alanlardaki eğitimlerden farklı mı? Sanat eğitiminin diğer alanlara göre ne gibi farklılıklar içerdiğini anlamak için sorulan sorular, bu alanla ilgili önceliklerin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.⁴

Restorasyon⁵ ve sanat eğitimi veren okullar, karakteristik yapıları nedeniyle asla uzaktan öğrenmeyi düşünmemişlerdir. Bu kurumların didaktik kalbini yalnızca teorik-bilimsel disiplinler değil, aynı zamanda malzemenin şekillendirildiği, yeniden üretildiği, yeniden kullanıldığı ve malzeme ile temasın ve fiziksel ilişkinin en önemli bir parçası olan laboratuvarlar – atölyeler tarafından oluşturulmuştur.

Türkiye’de restorasyon ve konservasyon eğitim-öğretiminin çok eski bir geçmişi olmaması nedeniyle bu alanda bir çok gelişmesi gereken açık nokta bulunmaktadır. Buna örnek olarak bu bölümlerin üniversitelerin hangi fakülteleri altında açılacağı konusu sorunsal verilebilir. Türkiye’de gördüğümüz örneklerde bazı üniversiteler güzel sanatlar fakültelerinin altında konumlandırılırken bazıları da fen - edebiyat fakültelerinin altında konumlandırılmışlardır. Yurt dışında, özellikle Avrupa ülkelerindeki sistemleri araştırdığımızda görürüz ki, restorasyon eğitimi güzel sanatların içinde genellikle yer almamakta ve farklı konumlandırılmamaktadır. Bunun en önemli sebebi ise bir bu bölümlerin bilim alanına daha yakın olmasındandır. Özellikle sanatın merkezi olarak kabul edilen ülkelerden İtalya’da ki okul yapıları incelendiğinde, restorasyon ve konservasyon bölümleri, fen – edebiyat fakültelerinde yer almaktadır. Yani asıl amaçları sanat eseri üreten değil üretilmiş sanat eserlerinin uzun yıllar hayatta kalmasını sağlayan insanlar

² Mondadori Education, Didattica a distanza: quell che si puo fare, quel che non si dovrebbe fare, Sciltian Gastaldi.

³ <https://www.mondadorieducation.it/formazione-e-aggiornamento/appuntamenti/didattica-a-distanza-quel-che-si-puo-fare-quel-che-non-si-dovrebbe-fare-con-sciltian-gastaldi/>

⁴ Antonio Bisaccia, edizione online, 20 maggio 2020, Il giornale dell'arte. <https://www.ilgiornaledellarte.com/articoli/ma-l-arte-si-pu-insegnare-a-distanza-133316.html>

⁵ Restorasyon kavramı, zarar görmüş, bozulmaya uğramış bir eserin, etik değerler gözetilerek, minimum müdahale ilkesine uyularak yapılan fiziki bir uygulamadır. Bu uygulamada esere yeni, ek bir ilave getirmeden tamamen var olduğu şekliyle fakat bozularak yok olmasını engelleyecek gerekli önlemlerin alınmasıdır.



yetiştirmektir. Bununla da kalmayıp bir çok üniversitede restorasyon ve konservasyon başlığında fakültelerin kurulduğunu görmekteyiz.

Aslında olayın en başına dönecek olursak belki akla gelen ilk soru restorasyon ve konservasyon⁶ eğitimi veren -bu bölümlerin her ne kadar isimlerinde küçük değişiklikler olsa da- “bölümler, restoratör veya konservatör yetiştirmeyi mi hedefliyorlar yoksa sanatçı yetiştirmeyi mi?” sorusudur. Aslında bu cevabı baştan belirgin bir sorudur, kesinlikle bilim alanına daha yakın mezunlar vermek birinci hedef olmalıdır. Kaldı ki, sanatsal bir takım dersler ve materyaller olsa da kesinlikle yaratım olmamalıdır. Eğitim verdiğimiz üniversitenin yetenek sınavıyla gelen öğrencilerine daha ilk derslerde “siz asla yaratım sürecinde olmayacaksınız” dememiz çoğu zaman öğrenciler tarafından garip karşılanmaktadır. Bunun nedeni güzel sanatlar fakültesinin altındaki bir bölümde yaratımın beklentisinin olmamasıdır. Zaten yaratımın olmadığı yerde de sanattan bahsetmek mümkün olmayacaktır. Kaldı ki eğitimlerinin daha ilk yıllarında öğrenciler, özellikle bir sanat eserine dokunurken ve onu tekrar hayata döndürmeye çalışırken aslında ne demek istediğimizi kavrayabiliyorlar. Bu kavrayışın sebebi bir sanat alanından ziyade bir bilim alanında bireylerin yetiştirilmesi hedefini, bölümün eğitim müfredatına doğru bir biçimde yansıtmaktır. Buna bir örnek olarak boyası dökülmüş ve üzerinde bir portre resminin bazı kısımları kalmış tablo düşünelim. Bütün restorasyon süreçleri tamamlandıktan sonra estetik⁷ anlamda müdahale aşamasında bir restoratör portreyi kendi yaratısına göre tamamlamaya çalışırsa tamamen bir hataya düşmüş olur. Restore edilen portredeki figürün yüzündeki ifadeyi, duruşu veya fiziksel karakterleri yapıtın yaratıcısı, sanatçısından başkası yapabilir mi? Kesinlikle hayır, sadece nasıl olabileceğini hayal edebilir ama asla aynıysa olamayacaktır. Zaten olmamalıdır da, böyle bir tamamlama ve yaratım, restoratör tarafından yapılırsa artık o eser üreten sanatçının eseri olmaktan çıkar, biraz sanatçının biraz da restoratörün eseri olacaktır. Yani orijinallik kalmayacak ve mimaride de çok kullanılan bir deyişle “devşirme”⁸ bir eser olacaktır. Mükemmel şekilde yapılmış bir Selçuklu mimarisindeki yapıya sonradan plastik pencere doğraması monte etmek nasıl bir etki yaratıyorsa aynı etki bu şekilde bir uygulama yapıldığında da karşımıza çıkacaktır.

Restorasyon eğitimi veren bölümlerdeki uygulamaların, üniversitelerin tıp fakültelerindeki ne olan benzerliği ve yakınlığından sıklıkla bahsedilmiştir. Bu düşünce ve fikir başta çok ilgisiz gelse de biraz incelenmeye başlandığında gerçekten yakın benzerliklerinin olduğu görülmektedir. Kullanılan ekipmanlar, cihazlar ve kimyasallar şaşırtıcı derecede bir birine yakındır. Örneğin; bir röntgen cihazı⁹ (X-Ray)¹⁰ tıp alanında hemen hemen her branşta kullanılırken aynı şekilde restorasyon alanında da özellikle ahşap ve tuval eserlerde kullanılmaktadır. Tıp alanında ki kullanımında hastaların derisinin altında, kemiklerde gözle görülmeyen yerlere bakmak için kullanılırken aynı şekilde restorasyon alanında da eserin katmanlarında neler olduğunu, ne tür deformasyonların ve bozulmaların gerçekleştiğini görmemizi sağlar. Nasıl bir hastanın derisini

6 Günümüzde bu alanda en çok karışan iki kavram restorasyon ve konservasyondur. Konservasyon aslında kelime anlamından da anlaşılacağı gibi bir şeyi konserve etme yani korumadır. Buradaki temel kavram esere direk, fiziksel bir müdahalede bulunmadan çevresindeki ortamı, şartları kontrol altına alarak eserin daha uzun süre bozulmadan ve zarar görmeden hayatına devam etmesidir.

7 Estetik Restorasyon, bir eserde, görünen son katmanın restore edilmesidir. Örneğin bir tuval eserden bahsediyorsak bu eserin estetik restorasyonu vernik ve boya katmanlarıdır. Eserin diğer görünmeyen kısımlarının, boya katmanının altında kalan kısımlarının restorasyonu ise Yapısal Restorasyonun alanına girmektedir. Bu ayrım özellikle Avrupa'daki restorasyon eğitimi veren kurumlarda bu şekilde iki ayrı atölye alanı olarak uygulanmıştır. Türkiye'deki restorasyon ve konservasyon eğitimi veren kurumların kurulması sırasında bir çok ders programı buralardan uyarlanarak alındığı için aynı şekilde kullanılmaya başlanmıştır.

8 Devşirmek, kısaca toplanarak bir araya getirmek anlamında kullanılır. Devşirme eser denildiğinde birçok kişi tarafından yapıldığı anlamına gelmektedir.

9 Röntgen cihazı X-Ray cihazının sanat eserlerinde kullanımından biraz daha farklıdır. Bu farkların başında, eser için kullanımında cihazın kapasite ve güç bakımından daha düşük olması şeklidir. Giraltoni (1994),

10 X-Ray cihazı halk dilinde röntgen cihazı olarak bilinse de, eşyaların ve nesnelerin, X- ışınının sabit kaynağından geçirilen bu şekilde, her tür nesnenin içinde ne olduğunu, nesnelerin yapısına göre farklı renklerde tespit etmemizi sağlayan bir cihazdır.



açıp böbreklerini muayene edemiyorsak, Leonardo Da Vinci ye ait bir eserin içine bakmak için onu açamayız ve gerekli incelemelerin yapılması için bu tip ekipmanlar ve cihazlar kullanırız.

Yine başka bir örnek vermek gerekirse, mikroskop kullanımı, tıp alanında araştırma yaparken gözle görülmeyen çok küçük maddeleri, mikrop, bakteri ve hücre yapısı gibi oluşumları araştırmak için kullanılır. Çok benzer şekilde restorasyon alanında da eser yüzeyinden alınacak çok küçük bir boya parçası ya da tuval eserden alınacak küçük bir lif parçası bize o eserin hem yapısı hem de bozulmaları hakkındaki hikayeyi anlatacak ve onunla ilgili birçok bilgi verecektir.

Bunların yanında küçük el aletlerinin yüzde doksanı tıp veya dişçilik alanından devşirilerek restoratörlerin kullanımı için modifiye (düzenleme) edilmiştir. Hatta küçük freze motorunun¹¹ adı bile dişçi motoru olarak anılmaktadır. Aynı bir dişçinin dişi aşındırarak yontması ve çürükleri temizlemesinde olduğu gibi restorasyon alanında da taş, ahşap ve mozaik gibi eserlerin yüzeyindeki istenmeyen her türlü kir, kalıntı ve bozuk alanlar dişçi motoru yardımı ile temizlenerek eski haline döndürülmeye çalışılmaktadır.

Bir tıp doktorunun temel amacı ameliyathane de yaratım süreci olmadan direk olarak salt hastayı kurtarmak ve onun yaşamını sağlıklı şekilde devam etmesini sağlamak olduğunu biliriz. Aslında restoratörler de tam bu noktada aynı şeyleri uyguluyorlar, ama burada hasta olan bir eser hatta ünik bir yapıyla karşı karşıyayız, ondan başkası yok ve bunun orijinal yapısının bozulmadan en iyi şekilde korunmasını sağlamak ve sağlam olmayan kısımlarını da iyileştirmek için uğraşıyorlar. Restoratörler bunu yaparken nelerden faydalanıyorlar, en başta tabii ki bilimden ve yeni teknolojik materyallerden, ekipmanlardan ama bir yandan da “estetik kaygıların”¹² olduğunu da görüyoruz. Bu estetik kaygı yaratımsal bir kaygıdan çok esere bir sanat nesnesi olarak yaklaşabilmelerini sağlıyor.

Aslında yukarıda verilen örnekler ve anlatımlarla ulaşılmak istenen mesele tabii ki restorasyon eğitimi ile tıp eğitimi bir birinin aynısıdır demek değildir. Burada vurgulanmak istenen durum restorasyon ve konservasyonun bir alan olarak ne kadar bilime daha yakın olduğunu açıklamaktır. Bazı üniversitelerde her ne kadar güzel sanatlar fakültelerinin altında olsa da, restorasyon eğitiminin sanatsal bağlamı çok sonra geliyor. Burada verilen örneklerle, uygulama, laboratuvar ve bilimsel araştırmanın, restorasyon eğitimdeki önemi belirtilmek istenmiştir. Eğer restorasyon eğitiminde, yukarıda bahsettiğimiz bu ekipmanlar, aletler ve laboratuvarlar fiziksel olarak kullanılamazsa bu eğitim alınamamış demektir. Kimsenin online eğitimle¹³ mezun olmuş bir doktora kendini veya yakınına teslim etmeyeceğini düşünürsek aynı şekilde de ne orijinal esere dokunmamış, ne de laboratuvarında kimyasal analizlerini yapmamış bir restoratörün, eserlere çok sağlıklı müdahalelerde bulunması da beklenemez.

“Venedik Tüzüğü’nün¹⁴ 9. maddesi “Onarım; uzmanlık gerektiren bir iştir.” der. Bu ifade konservasyon-restorasyon işinin profesyonellik ve ciddiyet gerektirdiğinin, bu nedenle de eğitiminin özenle tasarlanması gerektiğinin en açık vurgusudur. Konservasyon-restorasyon alanındaki eğitim konusunda yapılan çalışmalar kapsamında gereklilikler aşağıda sıralanmıştır: Akademik Eğitimin Standartlaştırılması: Eğitim müfredatı hazırlanırken, Bologna Süreci’ne uygun olarak akreditasyon gerçekleştirilmeli ve ENCORE’un¹⁵ önerileri dikkate alınmalıdır.” (T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2011)

¹¹ Freze motoru, kendi ekseninde dönen bir mile bağlı aşındırıcı veya zımparalayıcı uçların takılabildiği elektrikli el aleti.

¹² Estetik Kaygı, farklı alanlarda bir çok anlamı olan kelime restorasyon alanında eserin bütünlüğü sağlanırken orijinalinin korunmasına yönelik yapılan çalışmalar, uygulamalar.

¹³ On - line eğitime yapılan bu atf da özellik Restorasyon ve Konservasyon eğitimindeki zorlukları ve imkansızlıkları kastedilmek istenmiştir. Bu sistem teorik alt yapı ve programlı bir çok bölümde başarılı bir şekilde yürütülmektedir.

¹⁴ Venedik Tüzüğü; 1964 yılında Venedik’te toplanarak tarihi yapıların, eserlerin restorasyonu ve konservasyonuna yönelik uluslararası yapılan ve belli kriterlerin herkes tarafından kabul edildiği bir toplantıdır.

¹⁵ Encore, “European network for conservation – restoration education” Uluslararası restorasyon eğitimi veren kurumlar birliği.



Restorasyon eğitiminde Türkiye olarak hala emekleme aşamasında olduğumuzu söylemek yanlış olmaz.

Tabi ki bunun birçok sebebi var, öncelikle “mimari eser olarak yapılar” haricinde, taşınabilir sanat eserlerinden bahsedecek olursak bir değer olarak görülmeye çok daha yakın dönemde başlanmıştır. Daha önceleri sıklıkla bir süs ve dekoratif eşya olarak değerlendirilen sanat eserleri, günümüzde ise bir meta olarak değer biçilmeye ve önem kazanmaya başlandı. Zaten 1900’lerin başına kadar resim sanatının dinsel faktörler nedeni ile ülkemize çok geç girmesi ve çok fazla uygulanamamış olması, heykel sanatının sadece anıt heykel kavramı ile bağdaştırılması sebebi ile bu türde plastik sanatların 140 yıllık bir geçmişi olduğu görülmektedir. Hemen aklımıza Anadolu topraklarından yüzyıllardır arkeolojik kazılarla ortaya çıkan heykelleri nasıl konumlandıracağımız gelebilir. Bunlar çoğunlukla dinsel anlamlar taşıyan ve zanaatkarların yarattığı objelerdir. Tam da bu noktada arkeolojik yani toprak altından çıkan objelerle, günümüz sanat eserleri ayrılmaktadır. Bunun en büyük nedeni de arkeolojik eserler tarihi eser kapsamında bulunduğundan, alınıp satılması hemen hemen imkansızdır ve daha çok müzelerde sergilenmek için veya devletten resmi izinli koleksiyonerlerin koleksiyonlarında biriktirdiği objeler olmasıdır. Sanat eserleri dediğimiz zaman ise daha kolay alınıp satılan ve değer biçilen objeler aklımıza gelmektedir. Bu anlayış sanat eserlerine bir nevi yatırım aracı olarak bakılmasını sağlar. Hatta çoğu zaman mali değerlerinde spekülatif farklılıklar görülebilir. Bunun içindir ki son dönemlerde özellikle bankalar, büyük holdingler ve şirketler sanat eseri toplama yarışına girmişlerdir. Buna karşıt olarak sosyal sorumluluk bilinci ile kimi özel ve kamu kuruluşları ile şahısların eserleri için büyük müzeler kurmaları ve koleksiyonlarını sergilemeye yönelmelerinin sebebi de maddi değerleri dışında bir kültürel değer olarak bunları ellerinde tutmaya başlamalarıdır. Devlet politikaları olarak kurumların sanat eserlerine yatırımı teşvik etmesi, sanat eserlerinin alımında devlete verilecek olan gelir vergisinden düşülmesi gibi etkenler bu sektörün daha hareketli ve canlı olmasını sağlamıştır.

Bir zincirin halkalarını düşünürsek bütün bu olaylar birbirine bağlıdır. Nasıl gerçekleştiğine bakacak olursak sanat eserlerinin daha çok alınıp satılması, onların bu süreçlerde bakıma ihtiyaç duymaları, bu eserlerin fiziksel hareketlilikte zarar görmeleri ve bunların otantikasyonlarının¹⁶ tespit edilme ihtiyaçları nedeni ile restoratör ve konservatörlere gereksinim hızla artmaktadır. Zaten çok uzun zamandır bütün dünyada bir değeri olarak piyasada dolaşmaya başlayan sanat eserlerinin doğal olarak Türkiye’de de sahteleri yapılmaya başladığını görmekteyiz. Yine bunların tespiti restoratör ve konservatörlerin uzmanlık alanına girmektedir. Çoğu zaman çıplak gözle tespit etmenin neredeyse imkansız olduğu durumlarda bilime dayalı bir anlayış devreye girmekte ve eğitim dönemi boyunca kullanılan ekipmanlar ve aletlerle bunların tespiti yapılabilmektedir. Otantikasyonda gözle yapılan tespitin yanında; UV (Ultraviolet)¹⁷ ışıklarının kullanımı ki bu cihazla boya ve vernik katmanları gibi daha üst yüzeylerdeki araştırmanın yapılması, sonradan bir ilavenin yapıp yapılmadığını anlarız. X-Ray cihazı ile de yapılan çekimlerde ise özellikle ahşap panel üzerine yapılmış ikona ve benzeri eserlerde vernik, boya ve hazırlık katmanlarının altındaki taşıyıcı yüzeyi incelememizi sağlayan tespitler yapılabilmektedir. Eserle ilgili tam bir bilgi edinene kadar bu araştırmalar arttırılabilmektedir ki sonraki aşamalarda eserin çeşitli katmanlarından milimetrik parçalar alınarak elektron mikroskobu, FTIR¹⁸ (Fourier

¹⁶ Otantikasyon “Authentication” eserin kimliğinin doğrulanması ve özellikle sanat eserlerinde, gerçek olup olmadığının tespiti anlamında kullanılmaktadır.

¹⁷ UV, Türkçede ultraviyole yada morötesi olarak adlandırılan 100 – 400 nm ışık dalga boyu aralığındaki ışına verilen isimdir. Özellikle tablo eser incelemesinde bu ışıkla kontroller yapılarak vernik katmanındaki ve boya katmanındaki bozulmalar ile sonradan yapılan, çıplak gözün göremediği değişimleri tespit etmek için kullanılır.

¹⁸ FTIR, “Fourier transform infrared spectroscopy” “Fourier dönüşümlü kızılötesi spektroskopisi “ Malzemenin kimyasal ve fiziksel yapısını tespit etmek için kullanılan spektrofotometrik bir cihazdır.



Transform Infrared Spektrofotometre) kullanarak organik ve inorganik yapılardan tespitle niteliksel analiz yapmamızı mümkün kılar. Hala daha eserin orijinalitesi üzerinde şüpheler varsa ve eser tuval üzerine yapılmışsa taşıyıcı tekstilden bir numune ile elektron mikroskopunda inceleme yapıp daha ayrıntılı sonuçlara varılabilir.

Bu gibi ekipman ve cihazların kullanımı, deneyimleme olmadan sadece teorik olarak öğretilmesi imkansız uygulamalardır ve profesyonel laboratuvar ortamlarında gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Restorasyon ve konservasyon eğitim sisteminin Türkiye’de kurulma çalışmaları sırasında özellikle İtalya, Hollanda, Belçika ülkeleri başta olmak üzere, bu ülkelerdeki var olan ders programları incelenmiş sonrasında hemen hemen benzer şekliyle bizdeki yüksek öğretim müfredatına girerek kullanılmaya başlanmıştır. Böyle bir girişimin, yıllardır var olan ve deneyimlenmiş benzer bölümlerin Avrupa ülkelerine denk bir formata kullanılması olumlu olarak algılanabilir. Bu sayede restorasyon ve konservasyon bölümleri deneyimlenmiş bir müfredat ile laboratuvar ağırlıklı ve uygulamaya yönelik kurulmuştur.

Sonuç

Her ne kadar Türkiye’de yapılması, kurulması ve eğitime başlanması gecikmiş olsa da restorasyon ve konservasyonun yani, sanat eserlerinin korunması bilinci sistematik olarak yerleşmeye başlamıştır. Söz konusu kültürel değerler olduğunda yıkıp yeniden yapmak, yenisini yapmak değil de yüz yıllardır Avrupa ülkelerinde ve batılı toplumlarda yapıldığı gibi var olan değerleri korumak mutlak önem taşımaktadır. Her yurt dışına gittiğimizde hayranlıkla her yönü ile korunmuş şehirlere, düzenli müzelere ve bakımlı eserlere bakıyoruz. Yüz yıllardır çok iyi korundukları ve en iyi şekilde teşhir edildikleri için insanları etkilemeye devam etmektedirler. En önemli ve ilk medeniyetlerin Anadolu topraklarında, Avrupa ve diğer coğrafya topraklarından çok daha önce kurulduğunu düşünürsek elimizde çok daha fazla korunmuş ve günümüze kadar gelebilmiş eser, yapı ve şehir olmalıydı. Yine de önemli olan artık bu bilincin oluşmaya başladığını ve bilimsel anlamda eğitime de yansıdığını görebiliyoruz. Bunun eğitimini veren kurumlardan mezun olanlara da istihdam sağlanabilmektedir. Çok yakın bir tarihe kadar, devlet kurumlarında restoratör ve konservatör kadroları bile olmadan bekçi, temizlik görevlisi kadrosu ile mezunlar işe girerken günümüzde bu kadroların açılmasıyla, restorasyon – konservasyon bölümlerine öğrencilerin ilgi ve taleplerinin arttığını görmekteyiz. Bu yapıyı koruyarak eğitim alanında daha fazla yatırımlar yapılmalıdır. Güncel tüm bilimsel ve eğitimsel gelişmeleri takip eden, sürekli pratik yapan ve orijinal eserler üzerinde çalışmış bireyler olmaları gerekmektedir. Birebir deneyimlemek, bütün laboratuvar ekipmanlarını aktif olarak kullanabiliyor olmak ve mezun olduktan sonra bu bilgileri kullanabilmek, nitelikli bir restoratör ve konservatör olmak için gerekli kriterlerin başında gelmektedir.

Kaynaklar

- Giraldoni, A (1994). *X-rays in Art*. Bergamo : Grafica &Arte.
- Maltese, C (2001), *Le Tecniche Artistiche, Srtumenti per una nuova cultura, Guide e manuali*. Mursia.
- Berger,G with H.Russell, W (2000). *Conservation of paintings, Research and Innovations*. Archetype Publications.
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü, (8-9-10 Aralık 2016), *Konservasyon – Restorasyon alanında mesleki yetkinlik ve unvan tanımları çalıştay raporu*. İstanbul



- Baldini, U. (1978). *Teoria del restauro e unita di metodologia*. Firenze: Nardini Editore.
- Lippi, G. (1995). *Ambiente, citta, e museo*. Firenze: Nardini Editore.
- Wolbers, R (2000). *La pulitura di superfici dipinte*. London: Il prato.
- Akasheh, T.S. (2003). *Science and technology in archaeology and conservation*. Jordan: Fundacion el lagado andalusi.
- Baldini, M.S. (1999). *I grandi musei d'arte Firenze*. Artigraf-Firenze: Mandragora
- Rosati.C (1991). *Tecniche pittoriche e restauro dei dipinti* . Bologna: Edizioni Scientifiche A.Cremonese(E.S.A.C.)
- Paolini,C.- Faldi,M (2005). *Glossario delle tecniche artistiche e del restauro..* Firenze: Edizioni Palazzo Spinelli
- Scicolone, G.C. (2004). *Il restauro dei dipinti contemporanei*. Firenze: Nardini Editore.
- Innocenti degli, M (2001). *La sicurezza del lavoro nell'arte, nell'artigianato artistico e nel restauro*. Firenze: Edizione Palazzo Spinelli.
- Varoli, R. ICCROM (2007) *Sharing conservation decisions*. Rome: Ograro Print.
- Gastaldi, S. (2020). *Didattica a distanza: quell che si puo fare, quel che non si dovrebbe fare* . Mondadori Education.



Özgün Makale

Rönesans ve Eğitim*

Renaissance and Education

Nilüfer ÖNDİN¹

Öz

Rönesans'ın dış dünya gerçekliğine yönelmesi ve bireycilik kavramı üzerinde yoğunlaşması bilgiyi ön plana çıkartır. Sanatın da bir bilim olarak ele alınışı, sanatçının eğitimi etkiler. Sivil mesenlerin katkısıyla lonca kurallarında görülen gevşeme, sanatçıyı zanaatçı statüsünden giderek uzaklaştırır ve bilimsel sanat eğitimi önem kazanır. Bu bağlamda, Rönesans atölyeleri matematik ve geometriye dayanan perspektifin yanı sıra anatomi bilgisinin verildiği mekânlardan biri olarak karşımıza çıkar. Rönesans atölyelerinde anatomi çalışmaları sanatsal erek gereği yapılmış ve birçok anatomi çizimleri gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra, Floransa'daki Platon Akademisi sanatçılara felsefi bilgiyi de sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Rönesans, lonca, perspektif, anatomi, akademi

Abstract

The intention of Renaissance towards the reality of external world and its concentration upon the concept of individualism emphasizes the knowledge. Handling of the art as a science influences the education of the artist. The relaxation observed in rules of guilds by the contribution of civil patrons, moves the artist more and more away from the status of artisan so that artistic education become more significant. Within this context, the Renaissance ateliers were one of the centers of perspective and anatomical studies. In the Renaissance ateliers the study of anatomy was for artistic aims and a lot of technical drawings about anatomy were produced. Besides, The Academy of Plato in Florence gave artists the chance to gain philosophical knowledge.

Keywords: Renaissance, guild, perspective, anatomy, academy

Giriş

Rönesans döneminde ekonomik koşullara bağlı olarak oluşan sosyal yapı değişimi, sanat eğitimi dönüşüme uğrattır. Ortaçağ'da lonca ilkelerine bağlı atölyelerde yetişen sanatçılar ustacırlık ilişkisi doğrultusunda sanat eğitimi almışlardır. Lonca atölyelerinde ortaklık ruhu egemen olduğundan sanat yapıtları birden fazla kişinin katkısıyla ortaya çıkar ve Ortaçağ sanatında anonimlik ilkesi egemendir. Anonimlik ilkesi, Skolastik felsefe tarafından kabul edilen beşeri sanatlar-mekanik sanatlar ayırımıyla da kaynaklanır. Latin retorikçi Martianus Capella (365-440) beşeri sanatları *trivium* (gramer, retorik, diyalektik) ve (matematik, geometri, müzik, astronomi) olarak ikiye ayırmıştır Yedi Özgür Sanat olarak bilinen beşeri sanatlar entelektüel bir

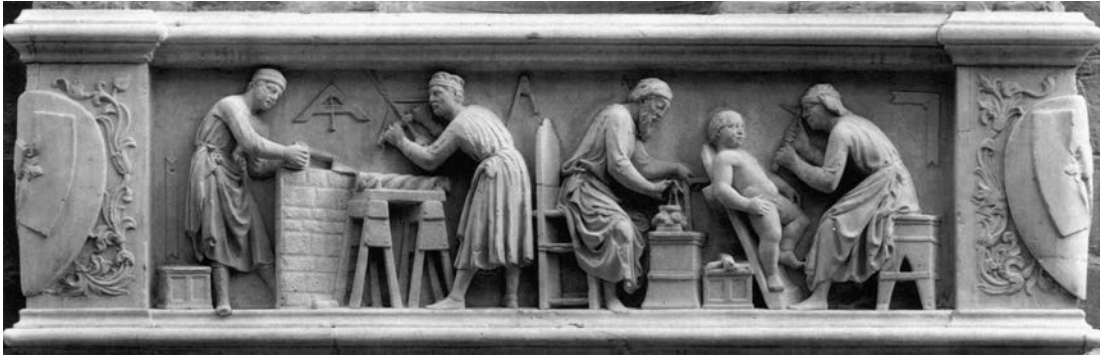
* Makale başvuru tarihi: 11.03.2021. Makale kabul tarihi: 04.05.2021.

¹ Prof. Dr., Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sanat Tarihi Bölümü öğretim üyesi.



faaliyet, zihinsel çalışma ve dolayısıyla zekâ ürünü addedilir ve mekanik sanatlardan üstün tutulur. Ressamlar, heykeltıraşlar, mimarlar ise hiyerarşik olarak beşeri sanatların altında bulunan mekanik sanatları icra edenlere dâhil edilmiştir. Mekanik sanatlar fiziksel çabaya, el emeğine dayalı olduğu için zekânın değil becerinin ürünüdür. Bu anlayış doğrultusunda ressam, heykeltıraşlar ve mimarlar somut nesne üreten diğer zanaatkârlarla eş tutulmuştur (Öndin, 2020, 56). Zamanla gelişen ticaret sektörü Ortaçağ anlayışına uymayan bir sosyal yapı ortaya çıkartır, önem kazanmaya başlayan kentler sanat ve bilim merkezleri haline gelir. Kentlerin önem kazanmasıyla mesenlerin çeşitlilik arz etmesi ve loncaların geleneksel öğretim tekellerinin giderek ortadan kalkması Rönesans döneminde sanat eğitimini farklılaştırır.

Giriş



Resim 1: Nanni di Banco, Heykel Atölyesi, 1416, mermer, Orsanmichele, Floransa

On beşinci yüzyılın erken döneminin sanatçıları henüz loncalardaki eğitim düzeninin kurallarına bağlıdır. Lonca üyesi olmak mesleği icra etmenin de şartı olduğundan, Erken Rönesans döneminde sanatçılar lonca ilkelerine tâbi atölyelerde yetişmişlerdir. Loncalardaki ilkelere tâbi olan Rönesans atölyelerinde sanatçılar kuramsal değil, uygulamalı eğitim ile yeteneklerini geliştirir. Erken Rönesans döneminin atölyelerindeki zanaat yapısındaki örgütlenme biçiminin yanı sıra daha bireysel nitelikte öğrenim yöntemleri izleyen atölyeler de mevcuttur. Bu durum özellikle, Andrea del Verrochio (1435-1488) ve Domenico Ghirlandaio'nun (1449-1494) Floransa'daki; Bellinilerin Venedik'teki atölyeleri için geçerlidir (Hauser, 1999, 48). Rönesans atölyelerinin örgütleniş biçimi, zanaat türüne giren siparişleri de kabul etmeyi beraberinde getirir. Floransalı ressam Neri di Bicci'nin (1419-1491) 1453-1475 yılları arasında tuttuğu günlüklerden, çok işi olan bir resim atölyesinde resimden başka armalar, bayraklar, dükkân tabelaları, halı dokumacıları ve nakışçıları için örnekler, tören ve şölenler için dekorasyon nesnelere ve daha pek çok şeyin üretildiği anlaşılmaktadır. Antonio del Pollaiuolo (1431/32-1498) tanınmış bir ressam olduktan sonra bile bir kuyumcu atölyesi işletmeyi sürdürür, atölyesinde ayrıca goblenler için taslaklar da hazırlanır; babası ünlü bir kuyumcu olan Ghirlandaio, babasının atölyesinde ilk eğitimini alır (Quermann, 1998, 6); benzer şekilde, Donatello (1386-1466) da önce kuyumculuk eğitimi almış, daha sonra taş oyma atölyesine devam etmiştir. Donatello gibi, Brunelleschi (1377-1446), Ghiberti (1378-1455), Uccello (1397-1475), Sandro Botticelli (1445-1510) de kuyumcu atölyelerinde yetişmiştir.

Lonca atölyelerinde ortaklık ruhu egemendir. Sanat yapıtı henüz bireysel değildir. Diğer bir deyişle, sanat yapıtı birden fazla kişinin katkısıyla ortaya çıkar. Örneğin, Ghiberti'nin atölyesinde, Floransa Vaftizhanesi'nin kapılarının yapımı sırasında yirmiye yakın eleman çalışmıştır. Ghirlandaio yanında çok sayıda yardımcı çalıştırdığı gibi, Luca della Robbia (1399/1400-1482) da aile çevresinden destek almıştır. (Hauser, 1999, 48). Zamanla yeni kuşakların yetiştirilmesi için,

atölyelerdeki uygulamalı derslerin yerini akademi bünyesindeki kuramsal dersler alır. Antik Yunan'da, felsefe derslerinin verildiği, Atina yakınlarındaki Platon Akademisi'nden kaynaklanan akademi terimi, on beşinci yüzyılda İtalya'da felsefe ve edebiyat çevreleri için kullanılır. On altıncı yüzyılda etkinlik alanlarını genişleten akademiler, sanata da yönelir. Özellikle Leonardo da Vinci (1452-1519) ve Michelangelo'nun (1475-1564), sanatsal özgürlükten ziyade uygulamaya önem veren atölye eğitimine karşı çıkmaları ve kuramsal eğitiminin akademi konsepti çerçevesinde söz konusu olabileceğini öne sürmeleriyle, ilk sanat akademileri ortaya çıkar. Bu bağlamda, Floransa'da Lorenzo de' Medici (1449-1492) için oluşturulan San Marco Bahçesi, Leonardo da Vinci'nin meseni, Ludovico il Moro'nun (1452-1508) Milano'daki sarayı teknik ve kuramsal çalışmaların yapıldığı merkezler olarak sanat akademilerinin öncüsü olmuştur. Sanatçı yetiştirme atölyelerden alınıp akademilere verilmesiyle ve salt uygulama yerine kuramsal derslere de geçilmesiyle ustaların taklidi yerine doğanın gözlemi ve bilimsel yaklaşım ön plana çıkar. Öğrencilere geometri, perspektif ve anatomi bilgileri verilmesiyle, canlı modeller ve maketler karşısında çizim yaptırılmasıyla bilimsel temele dayanan sanat idealleri gündeme gelir. Sanat eğitiminin akademiye geçmesinin ilk örneği, 1563'te Floransa'da kurulan Desen Akademisi'dir (Accademia del Disegno).



Resim 2: Philip Galle, Resim Atölyesi, 1595, gravür, Rijksprentenkabinet, Amsterdam

Perspektif Eğitimi

Akademik eğitimin temelini oluşturan bilimsel sanat anlayışını savunan Leon Battista Alberti (1404-1472) oranlar öğretisi ve perspektif kuramının matematik ile olan ilişkisi nedeniyle, matematiğin, sanatın ve bilimin ortak zeminini oluşturduğu düşüncesiyle hareket eder (Alberti, 1991, 35vd). Della Pittura (Resim Üzerine 1435) adlı kitabında, deney yapan bilim insanı ile gözlem yapan sanatçı arasındaki benzerliğe dikkat çeken Alberti, dünyayı deneyimler aracılığı ile kav-

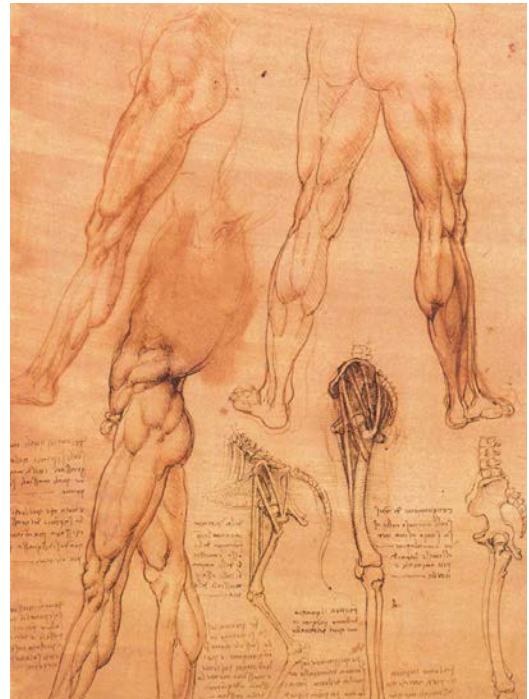
ramak ve bu deneyimden usçu yasalar kazanmak çabasının hem sanatçı hem bilim insanı için geçerli olduğu öne sürer. Sanat-bilim birlikteliğini savunan Alberti perspektif çalışmalarıyla dik-kati çeker. Nesnenin üç boyutlu formunu yer aldığı mekânıyla birlikte iki boyutlu yüzeye aktarmak için Rönesans sanatçısının başvurduğu yöntemlerden biri perspektiftir. Rönesans'ta Filippo Brunelleschi'nin (1377-1446) ve ardından Alberti'nin çalışmalarıyla gelişen linear perspektif sanatçıları matematikle, geometriyle ilgi içine sokar. Floransa Vaftizhanesi'ni çizdiği resminin arkasından açtığı delikten bakarak imgenin diğer elinde tuttuğu aynadaki yansımaları inceleyen Brunelleschi'nin, Claudius Ptolemy'in (100-170) aynaya düşen görüntülerin nasıl kopya edileceğini gösterdiği deneyinden esinlenerek keşfettiği öne sürülen linear perspektif Brunelleschi'nin Aynası olarak anılır.

Brunelleschi'nin Aynası gibi Alberti'nin Penceresi de dış dünyayı sabit bir yerden, tek bir noktadan görmeye ve görüldüğü şekilde sunmaya odaklanır. Alberti'nin Penceresi ile anılan ve Latince per (içinden, içine) ve specere (bakmak) sözcüklerinden kaynaklanan perspektif, dış dünyanın görünüşüne sadık kalarak resme dönüştürülmesinde etkili olur. Doğanın taklit edilerek tuvale aktarılması doğanın sonsuz çeşitliliğin tablonun çerçevesi içine alınarak sınırlandırılmasıdır. Perspektif dış dünyaya artık bu çerçevenin içinden bakan izleyiciye gördüğünü gerçekmiş gibi algılatmaya özen gösterir. *Perspectiva artificialis*, eş deyişle linear perspektif dünyevi mükemmelliğin geometri ile çerçevelenmesini ortaya koyar. İmgenin aslına tıpatıp benzemesini perspektife başvurarak elde etmek isteyen Alberti, bir çerçeveye düşey ve yatay şekilde eşit aralıklarla gerilen ip yardımıyla karelerden oluşan bir çizim düzeneği oluşturur. Görünenin önüne bu çerçeve yerleştirilir ve bu düzenek ile çerçevelen ve karelere ayrılan görüntü ölçeklendirilerek resim yapılacak karelendirilmiş yüzeye aktarılır (Edgerton, 2006, 161). "Ressamın görünmeyen şeylerle yapacağı hiçbir şey yoktur, ressam sadece görünen şeyi resmine yansıtır" diyen Alberti için resim görünen dünyaya açılan bir penceredir.

Bedenin Bilgisi: Anatomi

Alberti, bir ressamın sanatını icra edebilmesi için her şeyden önce bir bilim insanı olması ve doğanın yasalarını bilmesi gerektiğini ileri sürer. Örneğin, hareket halinde bir kolu çizmek isteyen ressam, kolun nasıl hareket ettiğini bilmek zorundadır. Anatomiyi inceleyen kişi böylece insan doğasının gizlerini ortaya çıkarabilir. Resmi doğal nesnelerin temsili olarak ele alan Leonardo da Vinci'ye göre de sanatçı hem doğanın hem de insanın ve bedeninin bilgisine sahip olmalıdır.

Rönesans'ta betimlemenin gerçekçi olabilmesi için, insan bedeninin yapısı yalnızca tıp bilginlerince değil, sanatçılar tarafından da incelenir. Anatominin sanatçının ilgi alanına girmesiyle, sanatçı atölyeleri de anatomi bilgisini veren mekânlardan biri olur. Kadavralar üzerinde yapılan çalışmalarla elde edilen bilgiler ışığında insan bedeni ile ilgili yapılan teknik çizimler (iç organlar, kas sistemi, sinir sistemi gibi) tıp eğitiminde görsel malzeme olarak da



Resim 3: Leonardo da Vinci, *Anatomi Çizimleri*, 1506-1507, kâğıt üzerine mürekkep ve kalem, 28,5 x 20,5 cm, Royal Library, Windsor

kullanılmıştır. Antonio del Pollaiuolo, Luca Signorelli (1450-1523) gibi ressamalarda olduğu gibi, anatomi sanatçılarca çok önemsenir ve yapıtlarda anatomi bilgisi ön plana çıkar. Anatomiye ön plana çıkartan sanatçıların yapıtlarında, insan bedeni çeşitli yönlerden ele alınır. Leonardo da Vinci de anatomi ile ilgili yaptığı gözlemlerini çizimlerine aktarır. Sapkınlık suçlamalarından korunmak için geceleri ve büyük olasılıkla tek başına kadavrular üzerinde çalışan sanatçı, çektiği zorlukları şöyle dile getirir:

“Ondan fazla insan gövdesini kesip parçalara ayırdım. Çeşitli organları tümüyle parçaladım ve damarların çevresindeki dokuları, hiç kan akıtmadan, en küçük parçasına kadar temizledim... Tek bir gövde uzun süre dayanmadığından, biçimi eksiksiz klabilmek için bunu aşamalar halinde birçok gövdede sürdürmem gerekti. Fakat görebilmek için bunu iki kez tekrarladım. Bu tür işlerden hoşlanmayınca doğal bir tiksinti sizi bundan vazgeçirebilir. Bu da engellemezse, geceyi bu dörde bölünmüş, derisi yüzülmüş ve bakılmayacak kadar tüyler ürpertici cesetler arasında geçirmek sizi bundan caydırabilir” (White, 2001, 285-286)

Felsefi Eğitim: Floransa Platon Akademisi

On beşinci yüzyılda antik Grek edebiyatından çeviriler yapılmaya başlandığı gibi, Bizans dünyasından pek çok belge de Floransa'ya gelir. 1439 yılında Doğu ve Batı Kiliselerini birleştirmek amacıyla Floransa'ya gelen Bizans delegasyonu arasında, ünlü filozof Georgios Gemistus Plethon (1355-1450) ve patrik Basilius Bessarion (1403-1472) da bulunur. Georgios Gemistus Plethon'un Floransa'da verdiği Platon konferansları Cosimo de'Medici'yi (1389-1464) çok etkiler ve Platon hayranlarını bir araya toplayan Floransa Platon Akademisi, Medicilerin hamiliğinde 1459'da kurulur.



Resim 4: Villa di Careggi, Floransa



1439'da Georgios Gemistus Plethon'un verdiği Platon konferansları Cosimo de'Medici'ye esin kaynağı olduğu gibi, 1459'da Marsilio Ficino'nun (1433-1499) Platon çalışmalarını yoğunlaştırması antik dönemdeki Platon Akademisi gibi bir kurumun Floransa'da da kurulması fikrini gündeme getirir. Akademi'nin yeri için de Cosimo de'Medici tarafından Ficino'ya hibe edilen Careggi Villası seçilir ve Platon Akademisi, diğer adıyla Academia Caregiana, Floransa'nın kültür merkezi haline gelir (Hankins, 1990, 144).

Ficino, 1490 yılında Plotinos çevirisine yazdığı ünlü önsözünde Platon Akademisi ile ilgili şunları dile getirir:

"Büyük Cosimo, bu ülkenin babası, IV.Eugene başkanlığında, Grekler ve Latinler arasında uzlaşma sağlamak amacıyla, Floransa'da Konsil toplandığında, sanki bir ikinci Platon gibi, Platon'un gizemleri hakkında konuşan Grek filozof Gemistus Plethon'nun sık sık adını duydu. Onun konuşmalarından direkt olarak etkilenen Cosimo, zihninin derinliklerinde bir tür akademi hayali kurdu ve ilk fırsatta bunu hayata geçirmek istedi. Sonra, karar verdiği bu büyük girişime hayat vermek için harekete geçtiğinde, sevgili doktoru Fecino'nun oğlunu, beni buldu; bu iş için küçük olduğum için öncelikle beni yetiştirmeye başladı. Daha sonra, yalnızca Platon'un değil, Plotinos'un da tüm kitaplarını ele almamı istedi. Bundan sonra, 1463'te, ben 30 yaşındayken, ilk önce 'Thrice-Great Hermes'i (Üç-kere Büyük Hermes), sonra Platon'u tercüme etmemi istedi. Cosimo hayattayken, Mercury'nin (Hermes) tercümesi birkaç ay içinde bitti ve hemen Platon'a başladım" (Hankins, 1990, 150).

Cosimo de'Medici Floransa'nın içinde ve çevresinde birçok kütüphaneler kurduğu gibi, hümanist John Argyropoulos'a (1415-1487) çalışmaları için de destek vermiştir. Ficino'nun hocası olan John Argyropoulos da yaptığı çeviriler ile Grek felsefesinin Floransa'da canlanmasında etkin rol oynar. Doğum yeri olan İstanbul'da teoloji ve felsefe eğitimi alan John Argyropoulos 1439 yılında Doğu ve Batı Kilisesi'ni birleştirmek amacıyla Floransa'da toplanan Konsil'in üyeleri arasında yer alır.

Cosimo de'Medici tarafından desteklenen Akademi'de Ficino'nun başkanlığında Platon'un eserleri tercüme edilmeye başlanır. Platon'dan çok etkilenen ve ona öykünen Ficino, Akademi'yi Atina'daki Platon Akademisi'ne benzetmek için, Montevecchio'daki fıstık çamlarını akademinin bahçesine diker ve konferans salonuna hiç sönmeyen yanan bir lambanın önüne Platon'un büstünü yerleştirir. Konferans salonunun duvarlarına da aynen Atina Akademisi'nde olduğu gibi, uygun özdeyişler yazdırır, şöyle ki:

"A bono in bonum omnia dirigentur" (Her şey Tanrıdan gelmiştir ve Tanrıya dönecektir)

"Fuge excessum, fuge negotia, laetus in praesens" (Aşırılıktan kaçın, sıkıntıdan kaç, şu andan memnun ol) (Öndin, 2016, 73).

Floransa Platon Akademisi'nde çeşitli etkinlikler söz konusudur. En önemli etkinlik, çeşitli felsefi ve edebi tartışmaların, söyleşilerin, konferansların düzenlenmesidir. Bunun yanı sıra festival şeklinde sempozyumlar Platon'un 'Şölen'i model alınarak düzenlenmiştir. Ayrıca, retorik eğitimi ile ilgili kurslar, çeviriler gibi yarı-didaktik etkinlikler de akademinin faaliyetleri arasında yer almıştır.

İnsan ruhu ile kozmosun ruhu arasında kurduğu bütünsel denklik Rönesans Neo-Platonizmi'nin ayırıcı özelliği olur. Evrenin merkezine insan ruhunu yerleştirmesiyle Ficino, insanın kendine bakışında köklü tinsel bir devrim yapar. Bu dinamik kozmoloji anlayışında ruh her şey ile birleşir, her şeyi bilir. İç dünyaya verdiği önem, ruh kavramına kişisel ve pratik bir bakış getirir. Meditasyon yoluyla ruh maddi dünyadan manevi dünyaya yükselebilir, daha yüksek düzlemlerdeki tinsel alanlarla ilişki kurabilir. Eğer ruh bu dünya işleriyle fazlasıyla meşgulse, böyle bir tinselliğe ulaşamaz. Bilinç düşük olduğu sürece ruh uyanık değildir. Ama bir kere dikkat içe yöneldi mi, ruh kozmosun tinsel hiyerarşisinde tırmanmaya başlar, yüksek tinsel varlıklarla etkileşime gi-





Resim 5: Andrea di Piero Ferrucci, Marsilio Ficino'nun Büstü, 1521-1522, mermer, Duomo, Floransa

rer. Ficino'nun ve dolayısıyla akademi- nin insana bahsettiği bu özellik, insanı daha değerli kılar. Ficino bu tür mistik deneyimleri, tinin daha yüksek dere- cedeki varlıklara seyahati sonucu elde edilen hakikatler olarak değerlendirir. Ficino'nun felsefesinin bu mistik yönü, akademiye gösterilen yoğun ilgiye açık- lık getirir. Ficino, düşüncelerinin Hı- ristiyanlık ile olan bağlantısından hiç şüphe etmez; zira onun Hıristiyanlık anlayışı ezoterik anlamlarla yüklüdür. Ficino kendini, tinlerini kutsal olana açmaları için öğrencilerine yol gösteren bir alim olarak görür (Goodrick-Clarke, 2008, 41).

Floransa Akademisi'nde yalnızca Platon çevirileri yapılmaz. Platon'un eserlerinin çevirilerinin yanı sıra 'Corpus Hermeticum' (Hermetik Külliyat) da Latinceye çevrilir. Cosimo de'Medici, kayıp antik metinleri bulmak için Av- rupa manastırlarına rahipler yollar. Bu rahiplerden Bizanslı Leonardo da Can- dia Pistola, bazı hermetik elyazmalarını

bularak Medici meclisine getirir. Pistola'nın Medici meclisine getirdiği eserler arasında 'Corpus Hermeticum' da vardır. Cosimo de'Medici 'Corpus Hermeticum'un kutsal bilgeliğin en eski kay- nağı olduğunu görünce, Ficino'dan Platon çevirilerine ara vererek bu yeni bulunan külliyatı çe- virmesini talep eder. 'Corpus Hermeticum' 1460'larda Ficino tarafından Latinceye çevrilir. Antik Mısır ve Grek dünyasına ait bilgeliğin metinlerini içeren 'Corpus Hermeticum'da bilge Hermes Tris- megistus, kozmosun yapısı ve insan zihninin doğası hakkında bilgiler aktarmaktadır. Hermes Trismegistus, diğer adıyla Hermes-Thot, eski Mısır'da yaşadığı varsayılan bir bilge olup, sihrin, simyanın, astronominin, tıbbın kurucusu olarak görülür. Hermes Trismegistus, Ficino, Pico della Mirandola (1463-1494), Giordano Bruno (1548-1600) gibi Rönesans filozofları için, Hıristiyanlığın ortaya çıkacağını önceden gören bilge olup, antikitenin en yetkin otoritesidir ve aynı zamanda Tevrat peygamberi Musa'nın çağdaşıdır (Öndin, 2017, 69). Trismegistus üç kere büyük anlamına gelmektedir ki buradaki üç sayısı, simya, sihir ve astrolojiyi temsil eder.

Özellikle 1469'dan sonra Akademi, Ficino tarafından ortaya atılan konseptlere odaklanır. Bu konseptlerden, prisca theologia (kadim teoloji), tek bir hakiki teolojinin var olması anlamına ıgelir. Bu tek hakiki teolojisi bilgisi antikite döneminde Tanrı tarafından insana bahşedilmiş- tir. 'Prisca theologia' bilgeliğin oluşturduğu teolojik bir gelenektir. Ficino bu konsepti Hıristiyan düşüncesiyle olabildiğince bağdaştırmak ister. Ficino, 'Corpus Hermeticum'u çevirince, pagan filozofların Hıristiyan teolojisinin içeriğine Hıristiyan dininden önce vakıf olduklarını görür. Ficino'nun ifadesiyle:

"Böylece altı teologun fevkalade katkıları sayesinde her kısmı uyum içinde olan tek bir prisca theologia sistemi ortaya çıkmıştır, kaynağı Mercury'e (Hermes Trismegistus) kadar uzanır ve kutsal

Platon ile mutlak mükemmelliğe ulaşır. Mercury kutsal bilgi ile ilgili pek çok kitap yazmıştır, sık sık bir filozof gibi değil ama bir peygamber gibi konuşmuştur. O, eski inançların kalıntıları arasında, yeni inancın uyanışını, İsa'nın geleceğini, adaletin geleceğini, nesillerin dirilişini, mübarek olanların zaferini, lanetlenmiş olanların eziyetini öngörmüştür" (Copenhaver-Schmidt, 1992, 147).

Sonuc

Floransa'nın kültür ve sanat yaşamında çok etkin bir rol oynayan Platon Akademisi'nin de katkılarıyla, Rönesans döneminde sanat özgür zihnin bir ürünü olarak telakki edilir. Sanatı özgür zihnin bir ürünü olarak görmek, bireyciliği ön plana taşıyan Rönesans düşüncesinin uzantısıdır. Dünyayı objektif gözle gören Rönesans'ta insan ve dış dünya ile ilgili bilgi, dolayısıyla bilim önem kazanınca bilim-sanat birlikteliği gündeme taşınır. Bu bağlamda, bilimsel sanat anlayışı, Alberti ile başlayıp, Leonardo da Vinci ile devam eder. Sanatın bilim düzeyine çıkması ve ayrıca doğuştan gelen yetenekle ilişkilendirilmesi ise sanat eğitimi farklılaştırır.

Kaynaklar

- Alberti, L.B., (1991). *On Painting*, Penguin Classics, England.
- Copenhaver , B.P. ve Schmidt, C.B., (1992). *A History of Western Philosophy, Volume 3: Renaissance Philosophy*, Oxford University Press, Great Britain.
- Edgerton, S.Y., (2006). "Brunelleschi's Mirror, Alberti's Window and Galileo's Perspective Tube", *História Ciências Saude-Manguinhos*, V.13, s.151-179.
- Goodrick-Clarke, N., (2008). *The Western Esoteric Traditions: A Historical Introduction*, Oxford University Press, England.
- Hankins, J., (1990). "Cosimo de' Medici and the Platonic Academy", *Journal of the Warburg and Courtauld Institutes*, Volume 53, s.144-162.
- Hauser, A., (1999). *The Social History of Art*, Routledge, New York.
- Öndin, N., (2016). *Rönesans Düşüncesi ve Resim Sanatı*, Hayalperest Yayınları, İstanbul.
- Öndin, N., (2017). *Rönesans ve Simya*, Hayalperest Yayınları, İstanbul.
- Öndin, N., (2020). *Gotik Resim ve Heykel Sanatı*, Hayalperest Yayınları, İstanbul.
- Quermann, A., (1998). *Ghirlandaio*, Köneman, Köln.
- White, M., (2001). *Leonardo İlk Bilgin*, İnkılâp Kitabevi, İstanbul.

Resim Listesi

- Resim 1: Nanni di Banco, Heykel Atölyesi, 1416, mermer, Orsanmichele, Floransa
<https://www.wga.hu/support/viewer/z.html>
- Resim 2: Philip Galle, Resim Atölyesi, 1595, gravür, Rijksprentenkabinet, Amsterdam
<https://nl.pinterest.com/pin/520799144380607596/>
- Resim 3: Leonardo da Vinci, Anatomi Çizimleri, 1506-1507, kâğıt üzerine mürekkep ve kalem, 28,5 x 20,5 cm, Royal Library, Windsor
<https://www.wga.hu/support/viewer/z.html>
- Resim 4: Villa di Careggi, Floransa
<http://www.driverandgo.com/en/ville-medicee-2/>
- Resim5: AndreadiPieroFerrucci, MarsilioFicino'nunBüstü, 1521-1522, mermer, Duomo, Floransa
<https://www.wga.hu/support/viewer/z.html>



Özgün Makale

Rus Eğitim Sisteminin Kurucusu K. D. Uşinski Üzerine*

About K. D. Ushinsky – The Founder of Russian Educational System

Mehmet ÖZBERK¹

Öz

Bu çalışmada Rus eğitim sisteminin kurucusu Konstantin Dmitriyeviç Uşinski'nin yaşamında eğitimin yeri, yenilikçi eğitimsel görüşleri ve çocuklar için hazırladığı *Çocuk Dünyası* ile *Ana Söz* adlı ders kitapları incelenmiştir. Yayımladığı ilerici ve inovatif çalışmalarla tüm Rus eğitimcilerin dikkatini çeken, Rus dilini, coğrafyasını, tarihini ve sözlü eserlerini ders kitaplarının merkezine koyan Uşinski, çocuk eğitimine farklı açılardan yaklaşılması gerektiğini düşünür. Bu noktada, ana dil orijin bir konumdadır ve anatomi, psikoloji, felsefe, tarih, coğrafya, siyaset ve ekonomi gibi diğer bilimlerle geniş bir iş birlikteliği içinde olmalıdır. Sosyo-egitimsel açıdan ilköğretim modeli üzerinde duran ve teorik açıdan farklı bir eğitim modelinin temelini atan Uşinski, incelediğimiz bu iki ders kitabında metodolojik açıdan öğrencilere bilimin içinde hayatı, hayatın içinde bilimi gösterir.

Anahtar Kelimeler: K. D. Uşinski, XIX. yüzyıl Rus eğitim sistemi, çocuk dünyası ders kitabı, ana söz ders kitabı.

Abstract

This current study aims to analyse the place of education in the life of Konstantin Dmitriyevich Ushinsky's- the founder of Russian education system, his innovative pedagogical views and *The Children's World* and *The Native Word* textbooks. Ushinsky, attracting the attention of all Russian pedagogs with his innovative works, puts the Russian language, geography, history and oral source in the center of reading books and thinks that, children's education should be approached from different standpoints. In this regard, the mother tongue is in a position of origin and should have a broad collaboration with other sciences such as anatomy, psychology, philosophy, history, geography, politics and economics. In these two textbooks, analysing by us, standing on the primary education model in socio-educational terms and laying the foundation of a different educational model in theoretical terms, with regards of methodology Ushinsky indicates students, the life in science and science in life.

Keywords: K. D. Ushinsky, Russian educational system XIX century, the children's world textbook, the native word textbook.

* Makale başvuru tarihi: 14.03.2021. Makale kabul tarihi: 24.04.2021.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Artvin Çoruh Üniversitesi. Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Rus Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Artvin, email: m.ozberk@hotmail.com. ORCID: 0000-0002-2110-4349.



Araştırma Yöntemi ve Veri Toplama Tekniği

Nitel verilerin toplandığı bu çalışmada belgesel kaynak tarama yöntemi kullanılmış olup K. D. Uşinski'nin yaşamı, görüşleri ve çalışmaları ile ilgili kaynak ve belgeler Belarus Devlet Kütüphanesi (The National Library of Belarus, Minsk) ve Rusya Devlet Kütüphanesi (Russian State Library, Moscow) arşivlerinden edinilmiştir. Ayrıca “gimnazyum” maddesinin genel yapısıyla ilgili veriye de *Dünya Tarihi Ansiklopedisi*'nin (Entsiklopediya vsemirnogo istoriya) internet erişiminden ulaşılmıştır. Türkçe kaynaklar için Rusya'daki eğitim sistemiyle ilgili kitap ve makaleler incelenmiş olup, bu konuyu kapsayan eserler alıntı ve dipnotlarla gösterilmiştir.

Giriş: XIX. Yüzyıl Rus Eğitim Sistemine Genel Bir Bakış

Batı Avrupa'nın aksine, Rusya'da aydınlanma hareketi Büyük Petro'nun çarlık yaptığı XVII. yüzyılın sonundan XIX. yüzyılın başına kadar seküler yoldan çıkar ve tamamen dini görüşlerin etkisi altında gelişmeye çalışır. Ancak XIX. yüzyılın başında I. Aleksandr'ın (1801-1825) tahta çıkmasıyla birlikte Rusya'da gerçek aydınlanma hareketi başlamış olur. Çar I. Aleksandr 1802-1804 yılları arasında yayınladığı manifestolarla halk eğitimi reformuna öncülük eder. Batı'da endüstrileşmenin etkisiyle ortaya çıkan aydınlanma düşünceleri tüm Rusya'da da geniş bir şekilde uygulanmaya başlar. Bu doğrultuda Rusya'nın altı bölgesi merkez olarak seçilir. Moskova, Peterburg, Kazan, Harkov, Vilen ve şu an Tartu olarak bilinen Derpt şehirlerinde özel yüksekokullar ve üniversiteler kurulur. I. Aleksandr'ın çarlığının ilk beş yılında göze çarpan gelişmeler kaydedilir. Birçok asilzade toprak sahibi köylü çocukları için okullar inşa ettirir, taşrada ve vilayetlerde her kesimden çocuklar için gimnazyum isminde eğitim merkezleri açılır, liseler faaliyete geçer, kütüphaneler kurulur, kısacası tüm yurttaki eğitim seferberliği başlar (Piskunova, 2001, s. 187). Liseye daha çok soylu sınıfa mensup çocuklar giderken gimnazyumlar tüm Rus halkının okuludur. Örneğin, ünlü Rus halk şairi, Rus edebiyatının başatlarından A. S. Puşkin (1799-1831) de ilk açılan okullardan biri olan Tsarskoselo Lisesi'nde 1811 yılında öğrenim görür.

I. Aleksandr'dan sonra tahta çıkan I. Nikolay (1825-1855) aydınlanma sürecini kararlılıkla devam ettirir. Rusya'da XIX. yüzyılın ikinci yarısı bunun gibi birçok önemli sosyal reformun yaşandığı dönemdir. 1825 yılında gerçekleşen Aralıkçı (Dekabrist) ayaklanmanın ardından I. Nikolay dönemin en önemli Slavcılarının² halk aydınlanmasına katkı vermelerini sağlar. Bu isimler arasında S. S. Uvarov (1786-1855) Halk Eğitimi Bakanlığı Yardımcılığı, S. P. Şevirev (1806-1864) Moskova Üniversitesi Eğitim Bilim Bölümü Başkanlığı yapar ve İ. V. Kireyevski (1806-1856), A. S. Homyakov (1804-1860) gibi aydınlar da yükseköğretim merkezlerinde görevlendirir. Rusya'da eğitim sisteminin yeniden kurulması gerektiğini savunan bürokratlar, klasik eğitim sisteminden çağdaş bir sisteme geçiş için halk okulu teorisini gündeme getirirler. Rus toplumu da bu değişikliğe destek olur ve toplumun en alt tabakasından başlayarak eğitim-öğretim sistemi yeniden gözden geçirilir. I. Nikolay çarlık bünyesinde bu hareketin gelişmesi ve ilerlemesi adına komisyonlar oluşturur ve özel müfredat hazırlatır. Özellikle kadınların eğitim hakkı için özel kanunlar çıkarır. 1850'li yıllarda *Jurnal dlya vospitaniya, Russkij pedagogičeskiy vestnik, Uçitel* gibi eğitim içerikli dergiler ardı ardına yayımlanmaya başlar. Bakanlık düzeyinde bir Eğitim Komitesi kurularak ilkökul müfredatı yeniden hazırlanır. Üniversitelere giriş ve öğrenim görme sınırlamaları kanunlarla değiştirilir (Piskunova, 2001, s. 188). 1861 yılında toprak köleliğinin kaldırılması Rus eğitim sisteminin gelişmesinde büyük rol oynar:

² “Aydınlar, Batıcılar ve “Slavofil”ler (Slavcılar- M. Ö.) diye ikiye ayrıldı. Batıcılar geleneksel Rus yaşamının batılılaşmayı engellediğine inanıyorlar, Alman romantiklerinden etkilenen Slavlar ve Panslavistler ise bütün Slav kökenli halkları birleştirerek “Çargrad” dedikleri İstanbul’u başkent yapmak istiyorlardı. Batıcılar Büyük Petro’yu örnek alıyorlardı ve ateist idiler, Slavcılar ise Büyük Petro’nun yanlış yolda olduğuna inanan dindar insanlardı” (Ergün, 2009, s.41).

“Eğitim potansiyelinin büyümesi ve eğitim alanının genişlemesi, farklı düzeylerde kültürlerarası ya da kültürel geçişler yoluyla iletişimin çeşitli biçimlerde gelişmesine katkıda bulundu. Başkentten taşraya, taşradan başkente, Rusya’dan Avrupa’ya, Avrupa’dan Rusya’ya hem etnik düzeyde hem de nesiller ve toplulukların bireysel alt kültürleri ve kültürleri düzeyinde yaşanan bir gelişmeydi bu. I. Petro döneminden beri kendi eğitim sisteminin gelişimi için bir model tanımlayan Rusya, eğitim kurumlarının ve yapılarının gelişmesinde Avrupa deneyiminden yararlandı” (Kandaurova, 2007, s. 219).

XVIII. yüzyılın başlarında ilk kez St. Petersburg’da kurulan gimnazyum 1724 yılında Bilim Akademisi’nin faaliyete geçmesiyle sayısını artırmaya başlar. XIX. yüzyıla gelindiğinde gimnazyumlar 1804-1872 yılları arasında zorunlu orta öğretim, 1872-1918 yılları arasında ise zorunlu orta öğretimlerden biri olarak Rus eğitim sisteminde yer alır. Gimnazyumlar üç farklı yapıdadır: kilise gimnazyumları, kırsal gimnazyumlar ve üniversite bünyesinde faaliyet gösteren gimnazyumlar. Dört yıllık bir okul olan gimnazyumlarda Latince, Almanca, Fransızca, tarih, coğrafya, istatistik, doğal bilimler, matematik ve fizik dersleri verilir. 1819 yılına gelindiğindeyse bu derslere ek olarak din kültürü ve Rusça dersleri verilmeye başlanır. 1830’lı yılların ortalarında eğitim süresi yedi yıla çıkar. Bir açıdan ilkokul görevi de üstlenen gimnazyumlarda öğrenim gören öğrenciler 1849 yılında alınan bir kararla üniversiteye gitmek istedikleri taktirde antik dilleri de öğrenmek zorunda kalır. Yunanca dersi müfredata eklense de birkaç yıl içinde kaldırılır. 1864 yılında gimnazyumun yapısında bir tüzük değişikliği yapılarak klasik gimnazyum ve temel gimnazyum olarak ikiye ayrılır. Klasik gimnazyum öğrencileri Latince’nin yanında Yunanca da öğrenmeye tekrar başlar. 1871-1890 yılları arasında antik dillerin ders oranı yüksek oranda artar ve ilkokul faaliyeti gösteren gimnazyum öncesi hazırlık sınıfları açılır. XX. yüzyılın başlarındaysa Yunanca zorunlu ders olmaktan çıkar (Entsiklopediya vseirnogo istoriya, 2020).

K. D. Uşinski’nin Yaşamı, Çalışmaları ve Görüşleri

“Nasil ki, Lomonosov bilim insanımız, Suvorov kumandanımız, Puşkin ozanımız, Glinka bestecimiz ise, Uşinski de bizim asıl eğitimcimizdir.”

L. N. Modzalevski³

Konstantin Dmitriyeviç Uşinski, Ukraynalı küçük bir toprak sahibinin oğlu olarak 1824 yılında Tula şehrinde dünyaya gelir. Kuzey Novgorod Gimnazyumu’nu bitirdikten sonra 1840 yılında Moskova’ya yerleşir ve 1844 yılında Moskova Üniversitesi’nde Hukuk Fakültesi’ni tamamlar. 1844-1846 yılları arasında aynı alanda yüksek lisans tezini savunur. 1846 yılında Yaroslavl şehrindeki Demidov Hukuk Lisesi’nde öğretmen olur. Yenilikçi görüşlerinin lise yönetiminin görüşleriyle uyuşmaması nedeniyle 1850 yılında okuldan ayrılmak zorunda kalır. 1850-1854 İçişleri Bakanlığı’nda çalışır. Öğretmenliği bırakan Uşinski çeviriler yapar ve dergilerde eleştirel makaleler yazar. 1851 yılında dönemin başkenti St. Peterburg’a gider. Burada birçok ilkokul, gimnazyum ve eğitim kurumu bulunduğu için iş bulma olanaklarının daha fazla olduğunu düşünür ancak düşündüğü gibi olmaz. *Sovremennik* ve *Biblioteka dlya çteniya* gibi dergilerde edebi çeviriler yapar. 1854 yılından itibaren Demidov Hukuk Lisesi’nden tanışık olduğu bir öğretmenin referansıya 650 yetim çocuğun eğitim gördüğü Gatçin Yetim Enstitüsü’nde Rus edebiyatı dersleri vermeye başlar. Böylece her kesimden çocukla tanışma ve onlarla yakından ilgilenme fırsatı yakalar. Bir yıl sonra da sınıf müfettişliği görevini üstlenir. Uşinski eğitim bilimsel görüşlerini 1857-58 yıllarında *Jurnal dlya vospitaniya* dergisinde ard arda yayımlar ve ismi geniş çevrelerce

³ *Çocuk Dünyası ve Yazın Koleksiyonu* (Detskiy mir i hrestomatiya) kitabının bir bölümünü beraber kaleme aldığı kendisi gibi eğitimci olan yakın arkadaşı L. N. Modzalevski (1837-1896) K. D. Uşinski’nin Rus eğitim tarihindeki önemi ve yeri konusunda bu düşünceyi paylaşır (Torosyan, 2006, s. 351).



duyulmaya başlar. 1859 yılında Smol Kız Enstitüsü'nde sınıf müfettişliği daveti alır ve bu okulda çalışmalarına devam eder. Uşinski eğitim verdiği okullarda öncelikle yeni bir ders planı üzerinde durur. Buna göre, öğrenim müfredatının içine Rus dili ve edebiyatı, doğal bilimler ile biyoloji ve fizik gibi sayısal bilim derslerini ekleyerek öğrencilere deneyler yaptırılmasını ister. 1860 yılında ünlü *Çocuk Dünyası ve Yazın Koleksiyonu*⁴ (Detskiy mir i hrestomatiya) kitabının ilk bölümlerini kaleme alır ve kendisine Eğitim Bakanlığı'nın yayımladığı dergide redaktörlük teklifi gelir. Eğitimci *Jurnal Ministerstva Narodnogo Prosveşçeniya* adlı bu dergide kendi çalışmalarını da yayımlar. Uşinski 1862 yılında kadınlar için eğitim sistemini incelemesi için yurtdışına gönderilir. İsviçre, Almanya, Fransa, Belçika ve İtalya'da bulunan Uşinski beş yıl boyunca okulları, kadın okullarını, çocuk parklarını, yetimhaneleri ziyaret ederek gözlemler yapar. Bu süre içinde Rus eğitilime büyük mirası olacak *Çocuk Dünyası* ile *Ana Söz* (Rodnoye slovo, 1862-1864) ders kitaplarını tamamlar. Bu kitaplar çocukların dünyaya bakış açılarına göre yazılmış ve onları bilinçlendirme amacı güden Rusya'da ilk eserlerdir. Hatta Uşinski bir adım ileriye giderek *Ana Söz* ders kitabından daha fazla yararlanılmasına dair başka bir kitap daha yayımlar: *Ana Sözü Öğretme Kılavuzu* (Rukovodstvo k prepodavaniiyu po Rodnomu Slovu, 1864). Kırk yedi yıl süren kısa yaşamını eğitime adanmış Uşinski, yaşamının son yıllarında dergi ve gazetelerde önceden yayımladığı makalelerden derlediği ve yeni görüşlerini de eklediği iki ciltten oluşan, insanın fiziksel, zihinsel ve ahlaki açıdan mükemmelleşme idealini yansıttığı *Eğitim Aracı Olarak İnsan, Eğitbilimsel Antropoloji* (Çelovek kak predmet vospitaniya, Pedagogičeskaya antropologiya) kitabı üstünde yoğunlaşır. Eğitimci Aralık 1870 tarihinde geçirdiği ağır bir hastalık neticesinde yaşama gözlerini yumar (Basova, 2014, ss. 9-10).

Doğumundan ölümüne kadarki süreçte insanoğlunun hep bir eğitim sürecinden geçtiğini savunan Uşinski, yenilikçi görüşlerini ilk kez 1848 yılında Demidov Hukuk Lisesi'ndeki bir törende *Deneysel Öğrenim Konusunda* (O kameralnom obrazovanii) adlı konuşmasında açıklar. Yaşamı boyunca Uşinski eğitim ve öğretimin asıl sorunlarına çözüm arayan kendine özgü bir eğitbilimsel sistem oluşturmaya çalışır. Eğitimin deneysel bir yöntemle işlemeyeceğinin altını çizerek bu doğrultuda oluşturulan formüllere ve kurallara karşı çıkar. Bu konuda *Eğitim Aracı Olarak İnsan* adlı çalışmasında şunları söyler:

“Eğitimi kurallarıyla uygulamanın hiç kimseye hiçbir faydası yoktur ve söz konusu kuralların da bir sınırı bulunmaz: bu sınırların hepsi bir ciltlik kitaba da yerleştirilebilir, bunlardan birkaç ciltlik kitap da oluşturulabilir. Bu durum bize asıl sorunun kuralların öğrenilmesinde değil de kuralların içinden geçtiği asıl bilimsel temellerin öğrenilmesi gerektiğini gösterir” (Uşinski, 2005a, s. 178).

Uşinski'ye göre bir eğitimcinin her açıdan insanı tanıması ve incelemesi gerekir. Bunu da ancak psikoloji konusunda kendini geliştiren bir eğitimci yapabilir. Eğitbilimsel teorilerin felsefeye de dayanması gerektiğini düşünen Uşinski eğitim disiplininin anatomi, fizyoloji, tarih, coğrafya, siyaset ve ekonomi gibi diğer bilimlerle de geniş bir iş birlikteliği içinde olması gerektiğini düşünür. Eğitimci felsefe üzerinde özellikle durarak bu konuda birikimi olmayan birinin iyi bir eğitimci olmayacağını savunur. Uşinski'ye göre, felsefe bilmeyen bir eğitimci nasıl bir bina inşa ettiğini bilmeyen bir mimara benzer (Aliyeva, 2014, s. 26). Eğitimci, *N. İ. Pirogov*'un⁵ *Eğitim Görüşleri* (Pedagogičeskiye soçineniya N. İ. Pirogova, 1856) adlı makalesinde felsefeye eğitim arasında yakın bir ilişki olduğuna, iki disiplinin de “yaşamı sorguladığına” şöyle değinir:

“N. İ. Pirogov ülkemizde eğitim konusuna felsefi bir bakış açısıyla yaklaşan ilk kişidir. Bu konuda Pirogov okul disiplini, didaktik ya da fiziki eğitim kurallarını değil, insan ruhunun en derin

⁴ Çalışmanın ilerleyen kısmında bu eser kısaca *Çocuk Dünyası* olarak aktarılacaktır.

⁵ merkezlerinde görev alan Pirogov *Yaşam Sorunları* (Voprosi jizni) temalı eğitbilimsel çalışmalarıyla ünlüdür. Uşinski de bu makalesinde onun bu görüşlerini değerlendirir.



sorunu olan ‘yaşam sorunu’nu gördü. Aslında, bu yalnızca yaşamın değil, aynı zamanda insan ruhunun da en büyük sorunudur” (Aktaran Guseynov ve Turçin, 2015, s. 7).

1840-50’li yıllarda Rusya’da geniş yankı bulan halkçılık (narodnost) Uşinski’nin düşünce sistemini şekillendiren en önemli akımdır. Eğitimcinin öğrencilik yıllarında gelişen bu akım Batı-çıların ve Slavcıların arasında geniş bir tartışma konusu haline alır. Uşinski’ye göre halkçılık her toplumun kendi coğrafi ve tarihi gelişimi üzerine kurulur ve sosyal şartları da kendine özgüdür:

“Aralıkçılar tarafından başlatılan halkçılık fikirleri 1830’lu yıllarda geniş çapta yayılır. Rus aydınları, her türlü yabancı etkilere duyulan dalkavukluğa karşı çıkararak Rusya’nın zengin ulusal kültürünün derinlemesine incelenmesi gerektiğini vurgular. Yaşanan hayal kırıklığı, yazarların düşüncelerini halka, onun yaşamına ve sanatına yöneltir. Nitekim bu dönemin hemen hemen tüm sanatçıları ulusal özgünlüğe, ulusal tarihe ve özgür kişiliğin betimlenmesine yönelirler” (Olçay, 2008, s. 379).

Uşinski’nin eğitim anlayışına göre, halkçılık üzerine kurulu eğitim sisteminde çocuklara kendi atalarının tarihi kahramanlıkları ve ülkeyi bulunduğu duruma getiren kişilere saygı duyulması gerektiği aşılmalıdır. Halkın sözlü eserleri, büyük yazarların sanatı, halk şarkıları, bestecilerin müzikleri, halkın bilge sözleri, felsefi sistemin kaynağını oluştururken Ruslara özgü maneviyat halkçılığın yapı taşı konumundadır. Ahlaki eğitim konusu insan sevgisi, dürüstlük, adalet, çalışkanlık, disiplin, sorumluluk, onur ve alçakgönüllülük değerleri üstüne olmalıdır. Uşinski, Rus dilinin, Rusya’nın coğrafi ve doğal yapısının, Rusya tarihinin öğretilmesini öncül hedef olarak görür. Uşinski eğitim-öğretim mekanizmasının merkezinde ana dilin olduğuna inanır ve eğitimciye göre diğer tüm öğretilenler ana dilin etrafında gruplanır. Ayrıca ana dil çocuğun ruhsal gelişiminde ve şekillenmesinde de büyük rol oynar (Serova, 2009, s. 16).

Algılama, hafızaya alma ve fikir yürütme becerilerini geliştirmekle birlikte ahlaki ve dini değerler⁶ de çocuğa aşılanmalıdır. Bu konuda eğitimci *Rus Eğitiminde Ahlaki Unsur Üzerine* (O npravstvennom elemente v russkom vospitanii, 1860) adlı çalışmasında şunları söyler: “Ahlaki değerlerin eğitimin ana görevi olduğu inancının, genel olarak zihni geliştirmekten, kafayı bilgiyle doldurmaktan ve herkese kişisel çıkarlarını açıklamadan çok daha önemli olduğu düşüncesini cesurca ifade ediyoruz” (Aktaran Aliyeva, 2014, s. 27).

Rus Eğitim Sisteminin Merkezinde: Çocuk Dünyası ile Ana Söz Adlı Ders Kitapları

Uşinski XIX. yüzyılda Rus halk okullarının ve köklü eğitim sistemin kurucusu olmanın yanı sıra Rus eğitim tarihine adını altın harflerle yazdıran *Çocuk Dünyası* ile *Ana Söz* adlı ders kitaplarının yazarıdır. “Öğretmenlerin öğretmeni” (Guseynov ve Turçin, 2015, s. 3) sıfatı verilen Uşinski eğitim seminerleri düzenleyerek halk öğretmenleri sistemi oluşturulmasını sağlar. Uşinski’nin eğitim sisteminin temelini ana dil ve kitap sevgisi oluşturur. Dil ve düşüncenin gelişimini tek bir süreç olarak gören Uşinski’ye göre düşünce dilinden önce duyguların dili gelir.

Eğitbilimsel Antropoloji kitabındaki temel görüşler üzerine kurulu bu iki ders kitabı, *Çocuk Dünyası* ile *Ana Söz*, özellikle Rus folklorunu öğretmeye yöneliktir. Bu kitaplarda ayrıca Rus coğrafyasını betimleyen makaleler ve Rus yazarların en iyi eserlerden örnekler sunulur. Uşinski, okul çağına gelmiş çocuklar için Rus halk oyunlarının öğretilmesi gerektiğini savunur. Eğitimciye göre bir çocuğa vatan sevgisi aşılamak ve ahlaki değerleri aktarabilmek için en önemli şartlar ana dilin iyi bir şekilde öğretilmesi ve okur-yazar birey olmasını sağlamaktır. Günümüzde de önemini korumaya devam eden bu düşüncesini gerçekleştirmek üzere Uşinski, öncelikle çocuklar için eserler kaleme alarak yaşlarına uygun küçük öykülerle onları eğitmeyi amaçlar.

⁶ Rus göçmen eğitimci olan Nicholas Hans (1888-1969) *The Russian tradition in education* (2014) adlı kitabında Uşinski’nin koyu bir dindar olmasına rağmen Rus halkının dini görüşlerine eserlerinde yeterince yer vermediğini iddia eder (Hans, 2014, s. 76).



Çocuk Dünyası eseri ilkokul çocuklarının ilk ders kitabı ve Rusya'daki ilk çocuk ansiklopedisi olma özelliklerini taşır. Uşinski 1 Ocak 1860 tarihinde tamamladığı bu kitabının asıl amacının “görsel öğretim ve zihinsel gelişim yöntemini uygulayan ilk okuma çalışmaları” (Uşinski, 1949, s. 11) olduğunun altını çizer. Gimnazyumdan önceki temel eğitim sınıflarının az sayıda olmasının Rus eğitim sistemindeki en öncül sorun olduğunu düşünen eğitimci, bu tecrübeyi Gatçin Yetim Enstitüsü'nde ve sonraları Smol Kız Enstitüsü'nde öğretmenlik yaptığı yıllarda bizzat deneyimler. Elbette Uşinski'nin yaşadığı dönemde ilkokullarda ders kitapları vardır. Ancak bu kitapların içeriği, okuma parçaları ve ana dili öğrencilere öğretme biçimi doğal olmayan mekanik yollarla gerçekleştiği için eğitimcinin bu konu üstünde yoğunlaşmasına neden olur. İlkokuldan üniversite eğitimine kadarki süreçte kendi kökleri bulunan bir eğitim sistemi kurulması gerektiğini düşünen Uşinski, ilk aşamanın elbette ilköğretimden geçtiğini vurgular. Bu nedenle *Çocuk Dünyası* eseri XIX. yüzyıl Rus eğitim sistemindeki köklü değişiklikler yapılmasına sebep olan en yenilikçi ders kitabıdır. Eserin içeriği ise üç temel prensip üzerine kuruludur: “çocuğun ana diline hâkim olması”, “temel bilgileri öğrenmesi” ve “akıl ile ahlak yönünden gelişimi”. Uşinski öncelikle kişiliğin gelişiminde rol oynayan faktörler üzerinde durur. Bu nedenle bir çocuğun yaşamının ilk yıllarından itibaren hem fiziksel hem de ruhsal gelişimine katkı sağlayacak her türlü bilgi verilmesi ve kişisel ilgileri de göz önüne alınmalıdır.

Kitabın 1861 yılında St. Petersburg'da yayımlanıp daha geniş kitlelere ulaşması sağlanınca dönemin en önde gelen eğitimcileri övgülerini sıralamaya başlar. Örneğin, eğitimci D. D. Semyonov okuma kitapları arasında hemen birinci sırayı kapandı bu eserin “her okur-yazarın öğrenmesi gereken ilk bilimsel esaslardan” oluştuğunu belirtir (Aktaran İlyashenko, 2014, s. 88). Halk Eğitimi Bakanlığı'ndaki Komite Başkanı A. S. Voronov bu kitabı: “Eğitim alanında uzun zamandır böyle bir rehberliğe ihtiyaç duyulan dikkate değer bir fenomen” olarak tanımlarken L. N. Modzalevski *Moskovskiy vedomosti* gazetesinde kaleme aldığı yazısında: “Uşinski'nin kitabı henüz eğitim alanımızda yer almayan, çocukların doğru gelişimi için sistematik bir kılavuzdur” yorumunu yapar. *Biblioteka dlya çteniya* dergisinin 1861 yılında yayınlanan birinci sayısında kitapla ilgili şu görüş paylaşılır:

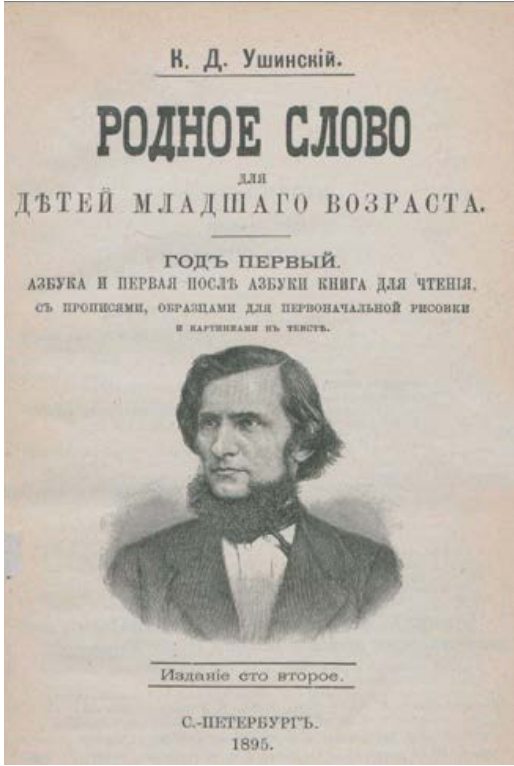
“Rus dilinde, Uşinski'nin kitabına benzer, onunla kıyaslanabilecek ya da onunla birlikte değerlendirilebilecek hiçbir eser yoktur. Bu kitabın yazarı aynı zamanda çocuklara en büyük dostluğu gösterir ve bu çocukların eğitimcileriyle akıl hocalarına çok büyük bir yardımda bulunur” (Aktaran Dneprov, 2008, s. 151).

Çocuk Dünyası kitabı A. S. Voronov'un desteğiyle Halk Eğitimi Bakanlığı tarafından olumlu karşılanır ve gimnazyumların ilk dört sınıfında ve bölge okullarında okutulması için onay alır. Ancak 1867 yılına gelindiğinde, A. S. Voronov'un yerine geçen gerici güçlerin temsilcisi, aynı zamanda Kutsal Sinod'un da başsavcısı olan Kont D. A. Tolstoy'un ve hükümetin liberal kesiminin önde gelen bir temsilcisi olan Bakan A. V. Golovnin'in aldıkları kararla Halk Eğitimi Bakanlığı *Çocuk Dünyası* kitabını okul için önerilen ders kitaplarının dışında tutar. Bu karara rağmen Uşinski'nin kitabı bazı gimnazyumlarda ve yardımcı ders kitabı olarak tüm orta okullarda okutulmaya devam eder. 1860'lı yılların sonunda ise Bakanlık geri adım atmak zorunda kalarak kitabı yeniden müfredata ekler. Uşinski hayattayken her sene yeniden basılan ve büyük başarı kazanan bu eser 1916 yılına gelindiğinde tam kırk yedinci basımına ulaşır (Dneprov, 2008, ss. 151-152).

Uşinski, iki ciltten oluşan *Çocuk Dünyası*'nın ilk cildindeki *Okuma Kitabı*'nın “Doğa” bölümünü “sürekli ve her yerde onu çevreleyen doğada eğlenceli bir şey bulmak ve böylece pratikte bilimle yaşam arasındaki bağlantıyı gösterebilmek” (Uşinski, 2005b, s. 146) için çocukların doğayla iletişimine ayırır. Kitapta ayrıca “Rusya Tarihi”, “Coğrafya” ve yazın dünyasından örneklerin



sunulduğu “Edebiyat” olmak üzere üç bölüm daha vardır. Eğitimci bu sosyal bilim konularını sistematik olarak gruplara ayırır. Ayrıca çocukların dünyaya bakış açılarını genişletmek için Nikolos Kopernik, Galileo Galilei ve Isaac Newton gibi ünlü astronomi bilginlerinin yaşamlarına da kısaca yer verir. Kitabın ikinci cildi olan *Yazın Koleksiyonu* bölümünde bulunan “Şiirler” başlığı altında A. S. Puşkin, M. Yu. Lermontov, N. A. Nekrasov, F. İ. Tyutçev, A. A. Fet gibi şairlerin kısa şiirlerine ve İ. İ. Dmitriyev, İ. A. Krilov, K. S. Aksakov, V. A. Jukovski, İ. S. Nikitin, A. V. Koltsov gibi edebiyatçıların da fabl tarzı didaktik kısa eserlerine yer verir. Eğitimci bu kitabında, yalnızca 4 tanesi başka yazarlara ait olmak üzere, toplam 198 bilimsel yazının tamamını kendisi kaleme alır. Günümüzde popülerliğini elbette büyük oranda yitirmiş olsa bile bu kitap “*ilk eğitimin metodolojisinin ve didaktiğinin yenilikçi inşasının olağanüstü bir örneği olarak*” (Dneprov, 2008, s. 153) tarih boyunca Rus eğitim sisteminin merkezinde yer alır.



Uşinski, hem ana dilin önemini vurgulamak hem de ana dilin uygulamalı öğretimini gösterdiği olarak için bir diğer şaheserine *Ana Söz* adını verir. Tüm toplumlarda olduğu gibi Rus halkının da temel taşı çocuklardır. Çocukların gimnazyumdan önce ilkokula gitmesi gerektiğini ve ülkede sistematik bir ilkokul yapısı olmadığını gözlemleyen Uşinski bu sorunun çözülmesi için üstün bir gayret gösterir. Bu bağlamda, sosyo-eğitimsel açıdan ilköğretim modeli üzerinde durur ve teorik açıdan yeni bir eğitim modelinin temelini atar. *Ana Söz* kitabından önce Rus eğitim sisteminde metodolojik açıdan hazırlanmış, alfabeden sonra dilin nasıl öğretileceğine dair bir ders kitabı yoktur. Aynı zamanda mekanik yönden ele alınmış, dilbilgisi kurallarına tam olarak yer vermeyen söz konusu bu ders kitapları, çocuğun okuma çalışmalarına yardımcı olacak nitelikte de değildir. Bu açıdan Uşinski öncelikle halk diline yakın bir üslupla kitabı kaleme almaya başlar. Yabancı ülkelerin eğitim sistemini incelemeye gittiğinde yazmaya

başladığı *Ana Söz* kitabı üç temel prensip üzerinden ilerlemeye devam eder:

- “1) Temelde yeni felsefi ve eğitimsel yaklaşımlara dayanan, eğitim literatüründe şu an bulunmayan ilköğretim teorisinin oluşturulması;
- 2) İlkokul seviyesinde yeni bir eğitim içeriğinin ve etkinliklerin örgütsel ve metodolojik temelinin oluşturulması;
- 3) İlkokul için oluşturulacak, eğitim literatüründe henüz bir benzeri bulunmayan bu yeni ders kitabında her iki prensibin de uygulanması” (Dneprov, 2008, s. 154).

Eğitimci tüm bu düşünceleri üzerinde yoğunlaşarak 1862-1864 yılları arasında *Ana Söz* ve *Ana Sözü Öğretme Kılavuzu* ders kitaplarını tamamlar. *Çocuk Dünyası*’na bir hazırlık amacını taşıyan, ilkokul çocuklarının eğitim sürecindeki gereksinimlerini hedefleyen *Ana Söz* içeriğinde, ilkokul gelişimini desteklemek; kapsamlı ve bütüncül bir eğitim müfredatı oluşturmak; ana dili öğretme hedefini bu müfredatın merkezine yerleştirmek metodolojilerini barındırır. Bilim ve hayat pratikte iç içe geçtiği için öğrencilere bilimin içinde hayatı, hayatın içinde bilimi göstermek gerekir.



Bu doğrultuda eğitimci derin teorik araştırmalarını pratiğe geçirmek için ana dili, halk şarkılarıyla, tekerlemelerle, bulmacalarla, kısa masallarla anlatma eğiliminde bulunur. Kitabı üstünde ikinci yıl da çalışmalarını sürdürürken Uşinski edebi örneklerle daha çok ağırlık verir. Halk masallarının, sözlü anlatımların yanına edebi örnekler de eklenir. A. S. Puşkin ve A.N. Maykov gibi Rus edebiyatçıların öykü, fabl ve şiir gibi çocuklara yönelik eserleri kitapta yerini alır. Hayvanlar aleminden zaman ve uzunluk birimine, insanın günlük temel gereksinimlerine kadar birçok kavram kitabın ilk cildini oluştururken ikinci ciltte insan çevresindeki nesnelere, Rus doğasının ve evcil hayvanların betimi göze çarpar. Kitap tamamladığında küçük çocuklar için hazırlanan dönemin bu eşsiz eseri "Alfabe", "Düşünme, okuma ve yazma alıştırmaları" ve "Yazın koleksiyonu" bölümlerinden oluşur.

Tıpkı *Çocuk Dünyası* kitabında olduğu gibi *Ana Söz* eseri de büyük bir beğeni kazanır ve her kesimden övgü alır: "*Uşinski dehasıyla eğitimi geliştirme düşüncesini tutarlı bir şekilde bu kitapta uygulayabildi. Çocuğun çevresindeki dünyaya ilişkin doğrudan gözlemleri, gerçek nesnelere, olaylar ve olgular, ana dili öğretme süreciyle birleştirdi*" (Aktaran Yegorov, 1977, s. 76).

Uşinski Rus alfabesindeki harfleri ses metoduyla öğrenciyeye tanıtır. L. N. Tolstoy da Yasnaya Polyana'daki köylü çocuklar için açtığı okulunda eğitimci kimliğiyle 1870'li yıllarda *Alfabe* (Azbuk) ve *Yeni Alfabe* (Novaya Azbuka) adlı ders kitapları kaleme alır. Uşinski kendi alfabesinde ses metodu kullanırken Tolstoy hece metoduyla dersler verir (Dneprov, 2008, s. 157). Metodolojik açıdan bakıldığında, eğitim alanında gelenekselleşen, kelimelerin yetersiz kaldığı düşüncelerin, prensiplerin, hareketlerin ve kavramların açıklanması için "gösteri (demonstrasyon) yöntemi", kalıcı öğrenme için "tekrar yöntemi", düşünce ve aynı anda sözlü ifadenin gelişmesi için "konuşma öğretimi yöntemi" Uşinski'nin kullandığı yöntemlerin başında gelir.

Sonuç

Büyük Petro döneminde Batılılaşma sürecine giren Rusya'da eğitim sistemi XIX. yüzyılda I. Aleksandr ve I. Nikolay çarlığında en büyük gelişmeleri kaydeder. Kanunlarla desteklenen ve halkın bilinçlenmesini sağlayan, kadınların eğitime dahil edilmesi, birçok eğitim kurumunun faaliyete geçmesi, aydın sınıfının desteğinin alınması, toprak sahiplerinin okul açmalarına izin verilmesi gibi reformlar Rusya'da yeni bir eğitim sistemi kurulması gerekliliğini doğurur. Bu noktada, K. D. Uşinski gibi yaşamını bu idealin gerçekleşmesine adanmış demokrat eğitimcilerin rolü önemlidir.

Kısa yaşamından geriye birçok eğitimci eser bırakan Uşinski, Rus halkının aydınlanması ve okur-yazar bireyler olması için büyük katkılar sağlar. Rus eğitimci dağarcığına getirdiği yenilikler sonucunda günümüzde "öğretmenlerin öğretmeni" sıfatını kazanır. Uşinski temelinde psikolojik ve felsefi yaklaşım bulunan ve Avrupa'daki okulların bilimsel yöntemlerinden yararlanarak oluşturduğu metodolojik çalışmalarıyla, özellikle ilköğretimde öğrenim gören çocuklar için kaleme aldığı *Çocuk Dünyası* ve *Ana Söz* adlı ders kitaplarıyla Rus eğitimcilerinin öncül ismi olur. Çarlık döneminden kalan çoğu ismi ve çoğu ideolojiyi yadsıyan Sovyet yönetimi bile Uşinski'nin devrimci bir eğitimci olduğunu kabul eder ve onun kuruculuğunu yaptığı bu sistemi aynı şekilde uygulamaya devam eder.

Uşinski incelediğimiz ders kitaplarında kendi yazdığı bilimsel yazıların yanında A. S. Puşkin, M. Yu. Lermontov, İ. A. Krilov gibi birçok Rus edebiyatçının eserlerini de ekler. Bu noktada, yazarla okuyucuyu buluşturarak edebi eserlerin daha çok okunmasına ve Rus halkı içinde bir karşılık bulmasına da yardımcı olur. Bir çocuğun dünya algısının gelişmesi ve derinleşmesi için soyut ve somut çoğu kavramın belleğine yerleşmesi gerektiğini düşünür. Rus folklorunun, Rus tarihinin, Rus coğrafyasının, Rus dilinin zenginliği bu düşüncesinin kitaplarda yansımalarına olanak tanır. Teorik ve pratik tüm eğitim faaliyetleri son derece geniş ve derin bir bilimsel temele sahip olan



Uşinski, eğitim alanında ampirik yöntemlerin, eğitim ve öğretimde metodolojik boyutu olmayan gerici görüşlerin karşısında durur.

Günümüzde eğitilime bıraktığı eşsiz mirasa gösterilen saygıdan dolayı büyük eğitimcinin adı hem Rusya'daki hem de Ukrayna'daki üniversitelerde yaşamaya devam eder. Rusya'nın Yaroslavl kentindeki Devlet Pedagoji Üniversitesi ile Ukrayna'nın Odessa kentindeki Güney Ukrayna Devlet Pedagoji Üniversitesi, K. D. Uşinski adını taşımaktadır.

Kaynaklar

Aliyeva, L. V. (2014). K. D. Uşinski o pedagogičeskih pravilah vospitaniya čeloveka. *Otečestvennaya i Zarubejnaya Pedagogika*, 2 (17), ss. 19-31.

Basova, V. M. (2014). K 190-letiyu so dnya rojdeniya K. D. Uşinskogo. Uçitel russkih uçiteley. *Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova*, Tom 20 (11), ss. 9-12.

Dneprov, E. D. (2008). *Uşinski i sovremennost*. Moskva: GU VŞE.

Entsiklopediya Vsemirnogo İstoriya. (2020). *Gimnazii*. 10.09.2020 tarihinde <https://w.histfr.ru/articles/article/show/gimnazii> adresinden edinilmiştir.

Ergün, M. (2009). Rus eğitiminde batılılaşma çabaları ve reformlar. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2 (1), ss. 31-56.

Guseynov, A. Z. & G. D. Turçin. (2015). *K. D. Uşinski. Uçitel rossiyskih uçiteley*. Saratov: SGU.

Hans, N. (2014). *The Russian tradition in education* (Vol: 5). New-York: Routledge Publishing.

Kandaurova, T. N. (2007). Razvitiye mejkulturnih kommunikatsiy v obrazovatelnom prostranstve Rossii v XIX – načale XX veka. *Trudi Sankt-Peterburgskogo Gosudarstvennogo İnstituta Kulturi*, 172, ss. 218-226.

Olçay, T. (2008). 19. yüzyıl Rus edebiyatında romantizm üzerine. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, KKEFD*, 17, ss. 367-381.

Piskunova, A. İ. (2001). *İstoriya pedagogiki i obrazovaniya* (2. izd). Moskva: Sfera.

Serova, A. A. (2009). K. D. Uşinski o roli russkogo yazıka v vospitanii čeloveka. *Znaniye, Ponimaniye, Umeniye*, 2, ss. 15-18.

Torosyan, V. G. (2006). *İstoriya obrazovaniya i pedagogičeskoy msli*. Moskva: Vlados Press.

Uşinski, K. D. (1949). *Sobraniye soçineniy* (Tom: 5). Moskva: Akad. Ped. Nauk.

Uşinski, K. D. (2005a). *Çelovek kak predmet vospitaniya, Pedagogičeskaya antropologiya. İzbranniye trudi v četiryoh knigah* (Tom: 3). Moskva: Drofa.

Uşinski, K. D. (2005b). *Russkaya škola. İzbranniye trudi v četiryoh knigah* (Tom: 2). Moskva: Drofa.

Yegorov, S. F. (1977). *K. D. Uşinski*. Moskva: Prosveşçeniye.



*Özgün Makale***Türk Eğitim Tarihinde Bir Uzaktan Öğretim Deneyimi- (YAYKUR)-****A Distance Education Experimentation in the Turkish Education History - (YAYKUR)-****Sabri BECERİKLİ¹****Öz**

Bu çalışmada, Türkiye’de 70’li yıllarda uzaktan öğretim yapan Yaygın Yükseköğretim Kurumu (YAYKUR)’un kuruluş amacı, teşkilat yapısı, ne şekilde öğretim yaptığı, hangi alanlarda öğrenci yetiştirdiği gibi, kuruluşundan kapanışına kadar yaşadığı gelişmeler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamdan hareketle çalışmanın amacı, Türkiye tarihinde gerçekleştirilen bir uzaktan öğretim uygulaması olan YAYKUR’un ele alınması ve uygulama hakkındaki bilgilerin uzaktan öğretimin tarihi ile ilgili literatüre kazandırılmasıdır.

YAYKUR, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak, üniversiteye giremeyen binlerce kişiye yükseköğretimde okuma fırsatı vermek, modern eğitim teknolojilerini Türk eğitim sistemine kazandırmak, ülkenin ara insan gücü eksikliğini gidermek, milli bilince sahip bireyler yetiştirmek gibi amaçlar ile 1975 yılında kurulmuştur. YAYKUR, uzaktan ve yüz yüze öğretim yapmak üzere açık yükseköğretim ve örgün yükseköğretim şeklinde iki ana organizasyon olarak teşkilatlandırılmıştır. Açık öğretimde; dışardan bitirme, açık yükseköğretim, yaygın eğitim kursları ve mektupla öğretim uygulamalarının, örgün öğretimde; yabancı diller yüksekokulları ve meslek yüksekokullarının eğitim-öğretim faaliyetleri sürdürülmüştür. 1981’de yürürlüğe giren Yükseköğretim Kanunu ve onun uzantısı olarak 1982’de çıkarılmış olan 41 sayılı kanun hükmündeki kararname ile birlikte uzaktan eğitim üniversitelerin yetkisine verilmiş, YAYKUR’un yükseköğretim programları üniversitelere dahil edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan öğretim, yaygın eğitim, yükseköğretim, yaygın yükseköğretim kurumu (YAYKUR), Türk eğitim tarihi,

Abstract

In this study, we tried to study the progress and developments experienced by the Non-formal Higher Education Institution (YAYKUR), from its establishment until its closure, which provided distance education in the 70s in Turkey, such as its purpose of establishment, its organizational structure, the method of its teaching, and in which fields it educated its students.

In this sense, the purpose of this study is to investigate YAYKUR, which is a distance education endeavor and implementation carried out in the history of Turkey, and contribute the

¹ Araş. Gör. Dr. Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilimler ABD, beceriklisabri@uludag.edu.tr. ORCID No: 0000-0003-3307-6979.



resulting knowledge and information regarding this endeavor into the relevant literature on the history of distance education.

The Non-Formal Higher Education Institution (YAYKUR), affiliated to the Ministry of National Education, was established in 1975 with the objective of providing the opportunity to study in higher education for thousands of people who could not get a place to study at the university, to bring the modern educational technologies to the Turkish education system, to fill the deficiency of intermediate manpower in the country, and to train individuals with national consciousness. YAYKUR was structured as two main organizations; open higher education and formal higher education, aiming to provide distance and face-to-face education. In the distance education system, external education, distance higher education, non-formal education courses and correspondence course education practices, in the formal education system, education and training activities of foreign languages schools and vocational schools were maintained. With the Higher Education Law enacted in 1981 and as an extension of it, the decree number 41 enacted in 1982, the distance education was granted to the authority of universities, and the higher education curriculums of YAYKUR were included in universities.

Keywords: Distance education, non-formal education, higher education, non-formal higher education institution (YAYKUR), Turkish education history

Giris

Türkiye eğitim tarihinde uzaktan öğretim adına ilk teşebbüs, özel bir kuruluş olan FONO tarafından 1953 yılında başlatılmıştır. Bu kuruluş yabancı dil öğretimini mektupla öğretimle gerçekleştirmiştir (Bozkurt, 2017, s. 94). Devlet eliyle ise uzaktan öğretim de mektupla öğretim şeklinde planlanarak ön çalışmaları 1956 yılında başlatılmış olup (Okan, 1975, s. 4) ilk uygulama, 1958-59'da Türkiye İş Bankası'nın Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nde kurmuş olduğu Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsüyle gerçekleştirilmiştir. Bu eğitim, bankacılar için bir kurs niteliğinde planlanmıştır (Karayalçın, 1959, s. 40-41). Uzaktan öğretimin Türkiye geneline yaygınlaştırılması da yine mektupla öğretimle gerçekleştirilmiştir. 60'lı yıllarda Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığına bağlı olarak Mektupla Öğretim Merkezi kurulmuştur (Fidan, 1975, s. 29; İşman, 2005, s. 58-59; Okan, 1975, s. 5). 1962'de Mektupla Öğretim Merkezi Yönetmeliği yayınlanmıştır. Yönetmeliğin tanımlamasına göre Mektupla Öğretim Merkezi'nin amacı aşağıdaki gibidir (Resmi Gazete, 1962, 3 Eylül, s. 8395):

“mesleki ve teknik alanda kurslar düzenlemek ve bu kurslarla okuma çağında olup da oturdukları bölgede okul olmayanlara, mesleki eğitimi daha önce almış olan fakat mesleğinde gelişmek ve üst kademedeki okullardan mezun olmak isteyenlere, okul çağını geçirmiş olanlara, meslek öğrenmeleri ya da varsa meslekleri üzerinde gelişmeleri için mesleki eğitim vermek”

Mektupla Öğretim Merkezi tarihsel süreç içerisinde çeşitli değişiklikler geçirmiş, 1966 yılında Mektupla Öğretim ve Teknik Yayınlar Genel Müdürlüğü olarak teşkilatlandırılmıştır. 1974 yılında ise her düzeyde öğretim yapabilecek şekilde yeniden tasarlanarak ve kapsamı genişletilerek bir kez daha Mektupla Öğretim Merkezi kurulmuştur (Bozkurt, 2017, s. 95-97; Fidan, 1975, s. 29; Kaya, 2002, s. 31). Kurulan bu merkez uzaktan öğretimi mektupla yürütecek ve daha önceki teşkilat yapısındaki gibi sadece alt kademelere değil yükseköğretime de hitap edecekti. Fakat mektupla yükseköğretim, öğretmen yetiştirme ile sınırlı kalmış, örgün öğretim kurumları olan eğitim ens-



titüleri, Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu, Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu, Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okullarında² faaliyetlerini yürütmüştür (Becerikli, 2021, s. 281-283).

1975 yılında uzaktan öğretim adına önemli bir adım atılarak Yaygın Yükseköğretim Kurumu (YAYKUR) faaliyete geçirilmiştir (Becerikli, 2021, s. 283). YAYKUR, uzaktan ve yüz yüze eğitim vermek üzere açık yükseköğretim ve örgün yükseköğretim şeklinde teşkilatlandırılmıştır. Açık yükseköğretimde; dışardan bitirme, açık yükseköğretim, yaygın eğitim kursları ve mektupla öğretim şeklinde uygulamalar yer almıştır. YAYKUR'un örgün öğretim kapsamında yabancı diller yüksekokulları ve meslek yüksekokullarında eğitim-öğretim faaliyetleri gerçekleştirilmiştir (Geary, 1977, s. 34; Becerikli, 2021, s. 283).

1981 Yükseköğretim Kanunu ve 1982'de çıkarılmış olan 41 sayılı kanun hükmündeki kararname ile birlikte uzaktan eğitim üniversiteler uhdesine verilmiş, YAYKUR'un yükseköğretim programları üniversitelere dahil edilmiştir (Gelişli, 2015, s. 319; Kaya, 2002, s. 33-34; Resmi Gazete, 1981, 6 Kasım, s. 20; 1982, 20 Temmuz, s. 1-19). Mevcut çalışmada bir dönem Türkiye'de uzaktan öğretim yapan YAYKUR uygulaması ortaya koyularak uzaktan öğretimin tarihi ile ilgili literatürün geliştirilmesine katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışmada YAYKUR'un kuruluş amacı, teşkilat yapısı, ne şekilde öğretim yaptığı, hangi alanlarda öğrenci yetiştirdiği gibi konular ele alınmıştır.

YAYKUR'un Kuruluş ve Gelişimi

YAYKUR'un Kuruluşu ve Amaçları

IV. Demirel Hükümetinin programında; milli kültürünü benimseyen bireyler yetiştirmek, yükseköğretimde fırsat eşitliğini sağlamak, liselerdeki birikimi önlemek, meslek okullarına rağbeti artırmak için meslek okulları mezunlarının, üniversitelerin, yüksekokulların giriş sınavlarına katılmalarını sağlamak ve meslek okulları mezunlarından başarılı olanların lise mezunları gibi bütün üniversite ve yüksekokullara girebilmelerini sağlamak, eğitimi radyo, televizyon gibi araçlarla da yapabilecek düzeye getirmek gibi vaatler yer almıştır (Aydın, 1997, s. 77-78). Bu vaatler Yaygın Yükseköğretim Kurumu (YAYKUR) uygulaması ile birlikte hayata geçirilmeye çalışılmıştır. Nitekim 26.9.1975 tarihinde kurulan YAYKUR'un kuruluş gerekçesinde Hükümet programına atıfta bulunulmuştur (Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu 1975-1976 Yıllığı, s. 9).

YAYKUR, üniversiteye giremeyen binlerce öğrenciye öğretim sağlamak, bir sonraki yıl itibarıyla bu sistemi batıdakilere benzer bir şekilde açık üniversiteye dönüştürmek, modern eğitim teknolojilerini Türk eğitim sistemine kazandırmak (Şahin, 1975, 15 Kasım, s. 4) ve bu alanda uzman yetiştirmek, ülkede en çok eksikliği görünen ara insan gücünü sağlamak ve bunu sağlarken milli şuur ve milli kültüre sahip bireyler yetiştirmek amacıyla kurulmuştur (YAYKUR, Yaygın Yükseköğretim Kurumu Nedir, 1975, s. 9).

YAYKUR uygulaması başlatılmadan önce yapılan ön çalışmalarda Amerika, İngiltere, Almanya, İran ve Hindistan'da bulunan televizyonlu öğretim yapan sistemler incelenmiş, Londra'daki açık üniversiteden ders filmleri getirtilip Türkçeye çevrilmeye başlanmıştır (YAYKUR, Yaygın Yükseköğretim Kurumu Nedir, 1975, s. 3-5).

Sistemin kamuoyuna tanıtımı, 9.11.1975'te Milli Eğitim Bakanı Ali Naili Erdem tarafından gerçekleştirilen basın toplantısında yapılmıştır. Bakan "yükseköğrenim seferberliğine başlıyoruz" dedi ve üniversiteye girmek için başvuran hiç kimsenin açıkta kalmayacağı yönünde açıklamalar yapmıştır. Bakanın toplantıdaki ifadelerinin altında yatan gerekçe üniversiteye başvuran herkesi

² Bu okullar örgün öğretim yapan öğretmen yetiştiren kurumlardır. Örgün öğretime devam etmekle birlikte mektupla öğretim uygulamalarını da ayrıca gerçekleştirmişlerdir.



üniversite eğitimine almak isteğidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1975, 17 Kasım, s. 451-452). Bu istek tıpkı I. Ecevit hükümetinin mektupla yükseköğretimi başlatırken ortaya koyduğu gerekçe idi (Becerikli, 2021, s. 282). Dolayısıyla bu durum, 70'li yıllarda üniversite okumak isteyen gençlerin hükümetlere büyük bir baskısı olduğu, bu baskınında hükümetlerin programlarına yansıdığı ve gençlere üniversite imkânı sağlamak adına adımlar atmaya çalıştıkları şeklinde açıklanabilir. Ayrıca YAYKUR'un kurulması birden fazla amaç üzerinde gerekçelendirilmiş, fakat bu amaçlar içerisinde gençlere üniversite okuma imkânı verilmesi isteği önde bir amaç olarak gözükmemektedir.

YAYKUR, lise ve dengi okulları bitirenler arasında Üniversitelerarası Seçme Sınavları sonucunda bir yükseköğretim kurumuna yerleşemeyenler veya yerleşme ihtimali olup da YAYKUR'u tercih etmek isteyenlerin okuma imkânına sahip olacağı uzaktan ve yüz yüze öğretim modeli olarak planlanmıştır. YAYKUR, lise ve dengi okulları bitirenlere yükseköğretimde okuma imkânı veren bir kurum olmasının yanında Türkiye'de uygulanan diğer uzaktan öğretim faaliyetlerini bünyesine topladığından sadece yükseköğretime hitap etmemiş en az ilkokul mezunlarının kabul edildiği mesleki ve teknik eğitim kapsamındaki yaygın eğitim kurslarını da yürütmüştür. YAYKUR'un ilk öğrenci alımları Aralık 1975'te ön kayıtlar, Şubat 1976'da kesin kayıtlar olmak üzere gerçekleştirilmiştir (Becerikli, 2021, s. 281-296; Geray, 1977, s. 34; MEB, 1982, s. 1, 7; YAYKUR, Yaygın Yükseköğretim Kurumu Nedir, 1975, s. 3-5).

YAYKUR'un Teşkilat Yapısı

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak teşkilatlandırılan YAYKUR, başkanlık, genel sekreterlik ve beş daireden oluşturulmuştur (Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu 1975-1976 Yıllığı, s. 7). YAYKUR kurulduğunda Mektupla Öğretim Merkezi, Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı bünyesindeki Eğitim Araçları ve Teknik İşbirliği Genel Müdürlüğü kaldırılmıştır. Eğitim Araçları ve Teknik İşbirliği Genel Müdürlüğü bünyesindeki teknik işbirliği hizmetleri, illerde bulunan eğitim merkezleri ile Mektupla Öğretim Merkezi bina, tesis, donanım, görev ve fonksiyonları, kadroları YAYKUR'a bağlanmıştır (Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu 1975-1976 Yıllığı, s. 9).

Sistemi yürütmek adına yapılan atamalarda; Başkanlığa Kemal Karhan, genel sekreterliğe Reha Oğuz Türkkkan, birinci daire başkanlığına Mehmet Ural, ikinci daire başkanlığına Şükrü Güzel, üçüncü daire başkanlığına Vahit Yılmaz, dördüncü daire başkanlığına Celal Kölüksüz, beşinci daire başkanlığına Cemil Çetin getirilmiştir (Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu 1975-1976 Yıllığı, s. 100-113).

Beş daireden oluşturulan YAYKUR'un birinci dairesi olan Planlama, Programlama, Değerlendirme dairesi Hacettepe, Ankara, Boğaziçi, İstanbul ve Ege üniversiteleri öğretim üyeleri ile dersleri planlayıp hazırlayan dairedir (YAYKUR, Yaygın Yükseköğretim Kurumu Nedir, 1975, s. 7). Bu daire yükseköğretimin amaç, ilke ve yöntemlerini araştırma, uzun ve kısa vadeli programları hazırlama, öğretim programlarının hazırlanması, eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi gibi yükümlülükleri üstlenmiştir (Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu 1975-1976 Yıllığı, s. 35).

İkinci daire olan Eğitim Teknolojileri Dairesi'nin görevleri laboratuvar malzemeleri ve görsel araçlar sağlamak, eğitim araçları ile ilgili araştırma, planlama, yapım, onarım ve dağıtım işlerini yürütmek, teknik yayın hizmetleri sunmak, YAYKUR eğitim sistemini film, radyo, televizyon ile desteklemek, gerekli tesisleri kurmak ve işletmek olarak planlanmıştır (Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu, 1975-1976 Yıllığı, s. 41).



YAYKUR'un örgün öğretim okullarının idaresinin yürütüldüğü üçüncü daire olan Örgün Öğretim Dairesi, mesleki ve yabancı dil yüksekokullarının denetimi, öğrenci işleri vb. konularda idaresi, bu okullara ait yönetmeliklerin, programların hazırlanması ve geliştirilmesi hususunda Planlama Dairesine teklifte bulunmak görevlerini yürütmüştür (YAYKUR, Yaygın Yükseköğretim Kurumu Nedir, 1975, s. 7; Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu 1975-1976 Yıllığı, s. 49).

Açık öğretimi yürüten dördüncü daire olan Açık Yükseköğretim Dairesi, açık yükseköğretim faaliyetlerinin yürütülmesi, açık öğretim öğrencilerinin kayıt işlemleri, dosyalarının tutulması, öğrencilere ders araçlarının zamanında ulaştırılması, öğrenciler ile haberleşmenin sağlanması, öğrencilerin tecillerinin yapılması, öğrenim belgelerinin düzenlenmesi, mektupla öğretim faaliyetlerinin, mesleki ve teknik kursların faaliyetlerinin yürütülmesi işleri ile sorumlu olmuştur. Bu daireye bağlı olarak 26.01.1976 tarihinde ön lisans ve lisans düzeyinde öğretim yapmak için Açık Yüksekokul kurulmuştur (Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu 1975-1976 Yıllığı, s. 53).

Kurumun idari ve mali işlerini beşinci daire yönetmiştir (YAYKUR, Yaygın Yükseköğretim Kurumu Nedir, 1975, s. 7). Bu daire bütçe, yatırım, tahakkuk ve ayniyat, yazı işleri, daireler arası koordinasyon işlerini yürütmüştür (Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu 1975-1976 Yıllığı, s. 17, 64). Bu daire yönetmelikte Mali-İdari İşler ismiyle yer almasına rağmen YAYKUR yürütme kurulu kararlarında Koordinasyon ve Yönetim Dairesi diye geçmiştir. Muhtemelen bir isim değişikliği gerçekleşmiş fakat bunun tam tarihi tespit edilememiştir (Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu 1975-1976 Yıllığı, s. 99-101).

Daireler dışında YAYKUR bünyesinde ayrıca danışma ve yürütme kurulu oluşturulmuştur. Danışma kurulu Milli Eğitim Bakanının başkanlığında müsteşarlar, talim ve terbiye dairesi başkanı, YAYKUR başkanı, daire başkanları, genel sekreter ve sistemin işleyişinde ortaya çıkan durumlar ile ilgili kurum başkanlığı tarafından davet edilecek kişilerden, yürütme kurulu ise kurum başkanının başkanlığında, daire başkanları ve genel sekreterden oluşturulmuştur (Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu 1975-1976 Yıllığı, s. 16).

YAYKUR Uygulamaları

YAYKUR'da radyo, kitap, televizyon ve mektup uzaktan eğitim aracı olarak kullanılmış, hem örgün hem de açık öğretimde yüz yüze eğitim yapılması planlanmış olup (YAYKUR, Yaygın Yükseköğretim Kurumu Nedir, 1975, s. 13-15) öğretimin üniversite öğretim üyeleri tarafından üniversite düzeyinde gerçekleştirilmesi ilke olarak benimsenmiştir. Kurum ara insan gücündeki eksikliği belirlemek, ihtiyaç olan alanlarda eleman yetiştirmek için kamu kurumları ile görüş alışverişinde bulunmuştur (Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu 1975-1976 Yıllığı, s. 8).

YAYKUR programları bazı istisnalar hariç iki yıllık olarak planlanmıştır. YAYKUR bünyesinde açılmış olan yabancı diller yüksekokulları üç yıllık, mektupla öğretmen yetiştiren eğitim enstitüleri üç yıllık, teknik ve ticaret-turizm alanlarında öğretmen yetiştiren okullar dört yıllık eğitim-öğretim yapmıştır (Becerikli, 2021, s. 285; MEB, 1982, s. 12; YAYKUR, Yaygın Yükseköğretim Kurumu Nedir, 1975, s. 11)

YAYKUR'un eğitim-öğretim kapsamındaki uygulamaları açık öğretim ve örgün öğretim programları olarak iki ana başlık altında incelenebilir. Açık öğretimde eğitim-öğretim faaliyetlerinde dışarıdan bitirme, mektupla öğretim, açık yükseköğretim programları, yaygın öğretim kursları (mesleki ve teknik kurslar),³ örgün öğretimde ise yabancı diller yüksekokulları, meslek

³ Geray eserinde yaygın eğitim kursları diye ifade de bulunmuştur. Milli Eğitimin 1982'de yayınlanmış olduğu eserde mesleki ve teknik kurslar diye bir ifadeye yer verilmiştir. İki kaynaktaki bilgiler değerlendirildiğinde yaygın eğitim ve mesleki-teknik kurslar denilirken aynı şeyin ifade edildiği kanaatine varılmış, bu nedenle burada iki kaynak ile uyumlu bilgiler verilmiştir.



yüksekokulları yer almıştır. Bunlardan yaygın öğretim kurslarına en az ilkokul mezunu olmak şartıyla öğrenci alınmıştır. Diğerlerinde ise lise ve dengi kurumlardan mezun olma şartı getirilmiştir (Geray, 1977, s. 34).

Acık Öğretim Programları

Yaygın Eğitim Kursları (Mesleki ve Teknik Kurslar)

Yaygın öğretim programları diye nitelendirilebilecek olan mesleki ve teknik kurslarla I, II, III. sınıf yetkili elektrikçilik, besin beslenme, daktilografi, teknik resim, televizyon onarım, radyo onarım kursları verilmiştir. Mesleki ve teknik kurslar mektupla öğretim sisteminin bir parçası olmakla birlikte 1975 yılında YAYKUR'a bağlanmıştır (MEB, 1982, s. 1-7).

Dışarıdan Bitirme

Öğrenciler dışarıdan bitirmede; iki yıllık eğitim enstitüleri, Ticaret ve Turizm Yüksek Okulu, yüksek İslam enstitüleri bölümlerini okuma haklarına sahip olmuşlardır (Geray, 1977, s. 34). Böylelikle öğretmen olma hakkı elde etmişlerdir. İki yıllık eğitim enstitüleri⁴ ilk öğretmen okulu mezunları, Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu'na ticaret lisesi mezunları, yüksek İslam enstitülerine imam hatip mezunları alınmıştır (MEB, 1982, s. 2-3). YAYKUR'un ilk yılında herkes istediği bölüme gidebilme hakkına sahipken böyle bir uygulamanın kaliteyi düşürdüğü gerekçesi ile değişiklik yapılarak mezun olunan okul ile ilişkili bölümlere gitme şartı getirilmiştir. Dolayısıyla yukarıda bahsi geçtiği gibi yüksekokulların öğrencisi olabilmek için okulların kendi eğitim-öğretim yapısına uygun yerlerden mezun olunması gerekmiştir (Yaygın Yükseköğretim Kurumu, 1977, s. 3).

Mektupla Öğretim

Mektupla öğretim 1960'lı yıllarda mesleki ve teknik kurslar olarak başlatılmış, 1974'te kapsamı genişletilerek yükseköğretime de hitap edebilecek bir şekilde olmak üzere, öğretmen yetiştirme programlarını içine alarak geliştirilmiştir. 1975 yılı itibariyle mektupla öğretim yapan öğretmen yetiştiren kurumlar, mesleki-teknik kurslar YAYKUR'a bağlanmıştır (Becerikli, 2021, s. 81-83; MEB, 1982, s. 7). Mesleki-teknik kurslara yukarıda değinilmiş, aşağıda ise mektupla öğretimin öğretmen yetiştirme kısmı ele alınacaktır.

Mektupla öğretmen yetiştirme modeli olarak ifade edilebilecek olan mektupla öğretimde, bireyler üç yıllık eğitim enstitüleri, Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu, Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu, Ticaret-Turizm Yüksek Öğretmen Okulu ve ona bağlı ön lisans okulunu bitirme imkânına sahip olmuşlardır (Becerikli, 2021, s. 285; Geray, 1977, s. 34). Milli Eğitim Bakanı YAYKUR'u tanıttığı toplantıda mektupla öğretime son vereceklerini belirtmiş (MEB, 1975, 17 Kasım, s. 451) nitekim bunu da gerçekleştirmişlerdir. Fakat sistemde okuyan öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetleri devam ettirilmiş, sadece yeni öğrenci alımı yapılmamıştır (Becerikli, 2021, s. 281-296):

“Mektupla öğretimde eğitim enstitülerinin matematik, Türkçe, sosyal bilgiler, fen, yabancı dil, müzik, resim-iş, beden eğitimi bölümlerinde ve Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulunda giyim, nakış, el sanatları ve çiçek, aile ekonomisi ve beslenmesi, çocuk gelişimi ve eğitimi; Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulunda tesviye, demir, elektrik, elektronik, sıhhi tesisat;

⁴ “Türkiye eğitim tarihindeki öğretmen yetiştiren eğitim enstitüleri üç yıllık olup ortaokula öğretmen yetiştiren enstitüler ve iki yıllık olup sınıf öğretmeni yetiştiren enstitüler diye ikiye ayrılmaktadır. Ortaokula öğretmen yetiştiren enstitüler daha köklü olmakla birlikte ilk kuruluşlarında iki yıllık fakültelerdi. 1968 senesinden itibaren üç yıla çıkarılmışlardır” (Becerikli, 2020, s. 384-385). Bu nedenle eğitim enstitüleri denildiğinde karışıklığa sebebiyet vermemek adına üç yıllık eğitim enstitüleri ve iki yıllık eğitim enstitüleri ifadesi kullanılmaktadır.



Ticaret-Turizm Yüksek Öğretmen Okulunda işletme muhasebesi, büro idaresi, turizm; ön lisans okulunda ise kooperatifçilik, sigortacılık, bankacılık, turizm işletmeciliği bölümlerinde öğretim yapılması planlanmıştır.”

Mektupla öğretim, öğrencilere posta yoluyla ders notlarının gönderildiği, yaz aylarında çeşitli uygulamaların yaptırıldığı teorik ve uygulamalı olmak üzere iki kısımdan oluşturulmuştur. Teorik öğretimde, öğrencilerin bağlı oldukları öğretmen okullarının örgün öğretim müfredatları birebir uygulanmıştır. Uygulamalı öğretim, A tipi uygulamalar ve yaz aylarında yapılan B tipi uygulamalar olarak iki şekilde yapılmıştır. A tipi uygulamalar öğrencilerin bilgilerinin derinleşmesine ve kişisel gelişimine katkıda bulunmak üzere onlara alanları ile ilgili verilen ödevlerden ibaretti. B tipi uygulamalar yaz aylarında öğrencilerin kurumlarına gelerek yıl içerisinde anlamadıkları konuların açıklığa kavuşturulması, öğretmen rehberliğinde çevre gezileri yapılması, laboratuvar çalışmaları, yabancı dilde konuşma alıştırmaları vb. öğretim faaliyetleri olarak gerçekleştirilmiştir. Mektupla öğretmen yetiştiren programda üç yıllık eğitim enstitüleri haricindeki kurumlardaki öğrenciler 1975-76'dan sonra okullarına devredilmiştir. 1976 itibarıyla üç yıllık enstitülere öğrenci alınmamış (Becerikli, 2021, s. 281-296), fakat program devam ettirilmiştir. 1978-79 itibarıyla de mektupla öğretim öğrencileri Gazi Eğitim Enstitüsüne⁵ devredilmiştir (MEB, 1982, s. 2).

Açık Yükseköğretim

Açık yükseköğretim YAYKUR'un kurulma amaçlarından olan ara insan gücünün yetiştirilmesi amacını gerçekleştirmiştir (MEB, 1982, s. 2). Açık yükseköğretimde teknik, sosyal ve hayati bilimler olmak üzere üç dal oluşturulmuştur. Birinci sınıfta, temel derslerini uzaktan öğretimle alan öğrenciler ikinci sınıfta örgün yükseköğretime bağlı meslek yüksekokullarında yüz yüze öğretime katılmışlardır (YAYKUR, Yaygın Yükseköğretim Kurumu Nedir, 1975, s. 11; Yaygın Yükseköğretim Kurumu, 1977, s. 2-4; Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu 1975-1976 Yıllığı, s. 7-8). Fakat süreç içerisinde bu durum değiştirilmiştir. Değişiklik gerekçesi ise açık yükseköğretim öğrencilerinin ilk yıl uzaktan öğretim yapıp ikinci yıl örgün okullar öğrencileri ile birleştirilmesinin iki farklı öğretimden gelen öğrenciler arasında farklılık oluşturması ve fırsat eşitliği ilkesine aykırı olması sonucu ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca ikinci sınıfına geçen açık öğretim öğrencilerinin örgün öğretim okullarına dağıtılması, örgün öğretim okullarında kapasite sorunu ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla sorunlar göz önünde bulundurularak açık ve örgün öğretim öğrencilerinin birinci sınıflarını uzaktan, ikinci sınıflarını okullarda yüz yüze yapmak kararı alınarak iki sistem birleştirilmiştir (Yaygın Yükseköğretim Kurumu, 1977, s. 1-4). 1978-79 öğretim yılında açık öğretimde ara insan gücü yetiştirme programı öğrencileri birinci ve ikinci sınıf olmak üzere meslek yüksekokullarına devredilmiştir (MEB, 1982, s. 4).

Örgün Öğretim

Örgün öğretim YAYKUR'un kurulma amaçlarından olan ara insan gücünün yetiştirilmesi misyonunu açık yükseköğretim ile birlikte üstlenmiştir (Geray, 1977, s. 34; MEB, 1982, s. 2-3). Örgün öğretim yabancı diller ve meslek yüksekokulları diye ikiye ayrılmıştır (Kaya, 2002, s. 33; MEB, 1982,

5 “18 Ekim 1978 senesinde Bakanlık tarafından bazı eğitim enstitülerinin öğretim süreleri 4 yıla çıkarılmıştır. Böylelikle branş öğretmeni yetiştiren enstitüler 4 yıllık Eğitim Enstitüleri ve 3 yıllık Eğitim Enstitüleri olarak ayrı bir şekilde varlıklarını sürdürmüştür. 4 yıla çıkarılmayan eğitim enstitülerinin kapanması için mevcut öğrencilerinin mezun olmaları beklenmiştir. 1979'dan itibaren 4 yıllık enstitülere öğrenci alınmaya başlanmıştır. Bu eğitim enstitülerinin isimleri 1980-1981'de Yüksek Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiştir. Başlangıçta 9 enstitünün süresi 4 yıla çıkarılmıştır. Bunlar; Ankara Gazi, Balıkesir Necati, Diyarbakır, Edirne, Erzurum Kazım Karabekir, İzmir Buca, Konya Selçuk, Samsun, Trabzon Fatih Eğitim Enstitüleridir. Daha sonra İstanbul Atatürk Eğitim Enstitüsü de Yüksek Öğretmen Okulu yapılmıştır. Böylelikle dönuşen enstitü sayısı 10'a çıkmıştır” (Demirel ve Becerikli, 2017, s. 345).



s. 3). YAYKUR bünyesinde örgün öğretim kurumlarının açılması sistemin tamamen yaygın bir öğretim sistemi olmadığını yaygın ve örgün olmak üzere hem uzaktan hem de yüz yüze öğretimin gerçekleştirildiği komple bir sistem olduğunu göstermektedir. Yalnız YAYKUR'un odak noktası daha çok öğretim teknolojilerinin kullanılacağı uzaktan öğretim üzerinedir. Bu bakımdan uzaktan bir öğretim kurumu olarak nitelendirilmiştir.

Yabancı Diller Yüksekokulları

Yabancı diller yüksekokulları, sanayi ve turizm için tercüman ve diğer sektörler için dil bilen nitelikli eleman yetiştirmek amacıyla kurulmuştur (Kaya, 2002, s. 33; MEB, 1982, s. 12). Yabancı diller yüksekokulları 1975-76 itibariyle öğretime başlamıştır (MEB, 1982, s. 3, 12). YAYKUR'a bağlı yabancı diller yüksekokulları, Adana, Amasya, Ankara, Antalya, Bursa, Diyarbakır, Erzurum, Eskişehir, İskenderun, Isparta, Tarsus, İstanbul, İzmir, Konya, Samsun, Tokat, Zonguldak Ereğli'de açılmıştır (MEB, 1982, s. 17). Üç yıllık olan okullarda İngilizce, Fransızca ve Almanca dilleri öğretilmiştir (Kaya, 2002, s. 33; MEB, 1982, s. 12). Okulların hepsinde İngilizce öğretim yapılmıştır. Tüm dillerde sadece İstanbul ve Ankara'da, İngilizce ve Almanca dillerinde Samsun, İzmir, Eskişehir, Erzurum, Adana öğretim yapılmıştır (MEB, 1982, s. 17). Bütün okullarda İngilizce, Almanca ve Fransızca dillerinin öğretilmemesi okullarda bu dilleri öğretecek kadroların olmayışı ile ilişkilendirilebilir.

Okullar üçüncü yılında turizm işletmeciliğinde, büro hizmetlerinde, öğretmenlik alanlarının birinde branşlaşmak üzere üç programa ayrılmışlardır (MEB, 1982, s. 3, 12).

Meslek Yüksekokulları

Meslek yüksekokulları programları açık yükseköğretimdeki gibi ara insan gücü yetiştirmeye yönelik programlar olarak sosyal, teknik ve hayati bilimler diye üçe ayrılmıştır (MEB, 1982, s. 3). Birinci sene açık yükseköğretim ile aynı müfredat takip edilmiştir. YAYKUR'un ilk yılında açık yükseköğretimden farklı olarak meslek yüksekokullarında birinci sınıf itibariyle yüz yüze öğretim gerçekleştirilmiştir (MEB, 1982, s. 4; Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu, 1977, s. 1-4). Aşağıda ise hem örgün öğretimdeki meslek yüksekokulları hem de açık yükseköğretimin takip ettiği birinci sınıf dersleri verilmiştir (YAYKUR, Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu Nedir, 1975, s. 11; Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu 1975-1976 Yılı, s. 7-8).

Teknik Bilimler	Hayati Bilimler	Sosyal Bilimler	Ortak Dersler
Analiz	Zooloji	Psikoloji	Yabancı Dil
Lineer Cebir	Botanik	Ekonomi	Türk Medeniyeti
Statik	Fizik	İşletme	Türk Sanatı
Genel Kimya	Kimya	Matematik	Türk Edebiyatı
Teknik Resim	Matematik	Temel Hukuk	
Analitik Geometri	İstatistik	Sosyoloji	
Dinamik	Metodoloji	İstatistik	
Mukavemet		Muhasebe	
Elektro Teknik		Metodoloji	
Metodoloji			

Tablo 1. Örgün ve Açık Yüksek Öğretim Temel Dersleri

Yukarıdaki dersler birinci yılda okutulan temel derslerdir (Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu 1975-1976 Yılı, s. 7). Bu derslerin okutularak elektrik, adalet, tıp, yöneticilik gibi alanlarda yardımcı, eksperlik işlerinin yürütülmesi planlanmış olup (YAYKUR, Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu



Nedir, 1975, s. 11), teknik bilimlerde; Yüksek Fırın, Döküm, Isıl İşlem, Makine-Motor, Elektrik Makine, Kimya, Maden, Petrol-Arama, Petrol Rafinaj, Seramik, Tekstil Dokuma, Yapı İnşaat, Konstrüksiyon ve Dizayn programlarında, hayati bilimlerde; Hayvan Besiciliği, Tahıl çiftçiliği, Gıda Teknolojisi (Konserve), Meyvecilik, Bağcılık, Sebze, Toplum Sağlığı programlarında, sosyal bilimlerde; Pazarlama programlarında eleman yetiştirilmiştir (Geray, 1977, s. 38). İlk yılda yukarıda bahsi geçen üç temel dallardan birinin dersleri verilip ikinci yılda uzmanlaşmak adına mesleki alanlara ayrılıp meslek dersleri verilmiştir. Bu sistem daha öncede bahsi geçtiği gibi açık ve örgün öğretimde aynı şekildedir (YAYKUR, Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu Nedir, 1975, s. 13). Keza yine yukarıda bahsi geçtiği gibi ilk yılları farklı öğretim sistemi ile başlayan açık öğretim ve örgün öğretim daha sonra alınan karar ile birleştirilmiş, her ikisi için birinci sınıfta uzaktan, ikinci sınıfta yüz yüze öğretime geçilmiştir (Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu, 1977, s. 1-4). 1978-79'da açık yükseköğretim öğrencileri de meslek yüksekokuluna tamamen devredilmiş böylece YAYKUR'un yaygın öğretim kısmı olarak işleyen yapısı neredeyse kalmamış, programlar örgün öğretime doğru kaydırılmıştır. 1980-81 öğretim yılı itibarıyla ise meslek yüksekokulu mezunlarına tekniker unvanı verilmiş, 1980-82 yılları arasında Elektrik, Elektronik, Maden, Motor, Döküm, Seramik, İnşaat, Harita-Kadastro, Makine Resmi ve Konstrüksiyon, İşletme-Muhasebe, Turizm İşletmeciliği, Pazarlama, Tekstil, Sekreterlik, Makine programlarında eğitim-öğretim faaliyetleri yürütülmüştür (MEB, 1982, s. 4, 11).

YAYKUR'un Öğrenci Durumu

Öğrenci Sayıları

Devlet İstatistik Enstitüsünün yayınlamış olduğu yükseköğretim istatistiklerinde YAYKUR'un her bir programında kayıtlı olan ve sistemden mezun olan öğrenci sayılarına ulaşılabilmektedir (Bkz. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1980a, s. 7; Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1980b, s. 2; Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1981, s. 1-2, 13-14).

Aşağıda istatistiklerden elde edilen bilgiler ışığında 1975-79 yılları arasında YAYKUR programlarında okuyan öğrencilerin sayılarının yer aldığı Tablo 2'ye yer verilmiştir. Tablo açık ve örgün öğretim diye iki başlık altında kurgulanmış ve her programda kaç öğrenci olduğu bilgisi verilmiştir (Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1980a, s. 7; Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1980b, s. 2; Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1981, s. 1-2, 13-14).

Açık Öğretim Programları				
Program	1975-76	1976-77	1977-78	1978-79
Mektupla Öğretim	40190	27216	13812	6971
Açık Yükseköğretim	36876	25583	18909	6626
Dışarıdan Bitirme	6553	3761	884	
Toplam	83619	56560	33605	13597
Örgün Öğretim Programları				
Program	1975-76	1976-77	1977-78	1978-79
Yabancı Diller Yüksek Okulları	1897	3472	3022	2845
Meslek Yüksek Okulları	3962	12712	10294	3353
Toplam	5859	16184	13316	6198

Tablo 2. 1975-79 Yılları Arasında Öğrenci Sayısı



Tabloya 2'ye göre 1975-79 yılları arasında sistemin içerisinde 228.938 öğrenci okumuştur. Açık öğretimde okuyan öğrenci sayısı, örgün öğretimde okuyanlardan daha fazladır. Açık öğretimde 187.381 öğrenci, örgün öğretimde 41.557 öğrenci okumuştur. Örgün öğretimde okuyan öğrenci sayısı, açık öğretim öğrencilerinin sayısının ancak %22,18'ine denk gelmiştir. Tüm programlar içerisinde en fazla öğrenci mektupla öğretimde okumuş, en az öğrenci ise dışarıdan bitirme programında okumuştur (Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1980a, s. 7; Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1980b, s. 2; Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1981, s. 1-2, 13-14).

1975-79 yılları arasında YAYKUR'dan mezun olan öğrenci sayıları Tablo 3'te yer almıştır. Tablo 3'te örgün ve açık öğretimdeki her bir programdan kaç öğrencinin mezun olduğu yönünde istatistiksel bilgilere yer verilmiştir (Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1980a, s. 7; Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1980b, s. 2; Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1981, s. 1-2, 13-14).

Açık Öğretim Programları				
Program	1975-76	1976-77	1977-78	1978-79
Mektupla Öğretim	36	1897	4451	1949
Açık Yükseköğretim				
Dışarıdan Bitirme		394		
Toplam	36	394	4451	1949
Örgün Öğretim Programları				
Program	1975-76	1976-77	1977-78	1978-79
Yabancı Diller Yüksek Okulları		727	1135	856
Meslek Yüksek Okulları		2876	7956	3949
Toplam		3603	9091	4805

Tablo 3. 1975-79 Yılları Arasında Mezun Sayısı

Tablo 3'te YAYKUR'dan mezun olan öğrenci sayılarına bakıldığında, sistemden 1975-79 yılları arasında toplamda 26.226 kişi mezun olduğu anlaşılmaktadır. Örgün öğretim programları açık öğretime göre daha fazla mezun vermiştir. Açık öğretimde toplam olarak 8.727 öğrenci, örgün öğretimde 17.449 öğrenci mezun olmuştur (Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1980a, s. 7; Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1980b, s. 2; Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1981, s. 1-2, 13-14).

Mektupla öğretim dışındaki programlarda 1975-76 öğretim yılında mezun verilmemiştir. 1975-76 öğretim yılında sadece mektupla öğretimde mezun verilmesinin nedeni, mektupla öğretimin bir yıl önce başlatıldığından, diğer programlarında YAYKUR ile birlikte başlatılmış olduğundan kaynaklıdır. Açık yükseköğretimde herhangi bir mezun kaydı girilmemesi de açık öğretim öğrencilerinin örgün öğretim meslek yüksekokullarına devredilmesi ile alakalıdır (Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1980a, s. 7; Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1980b, s. 2; Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1981, s. 13-14).

Tablo 2 ve 3'te yer alan 1975-79⁶ tarihleri arasındaki öğrenci ve mezun sayılarına bakıldığında bu tarihler arasında toplamda 228.938 öğrenci okumuş, 26.226 kişi de mezun olmuştur. Öğrenci ve mezun sayıları değerlendirildiğinde YAYKUR sisteminden mezun olanlar, okuyanların %11,46'sına tekabül etmiştir. Dönemin istatistiklerine göre 1975-78 tarihleri arasında yüksekokul ve üniversitelerde yaklaşık 1.000.000 öğrenci okumuştur (Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1980a, s. 1, 4, 7; Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1980b, s. 1-2; Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1981, s. 1-2, 13-14). Yukarıda verilmiş olan bilgiler ışığında düşünüldüğünde,

⁶ 1979-80 öğretim döneminde öğrenci sayılarına ulaşılmasına rağmen, okuyan kişiler arasında kaç kişinin mezun olduğu tespit edilemediğinden tabloda 1979-80 öğretim yılına yer verilmemiş ve bu tarih hesaplamalara katılmamıştır (Bkz. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1981, s. 13-14).



dönemin hükümetinin herkese yükseköğretim vaadini gerçekleştirmek için, YAYKUR sistemi ile birlikte ciddi derecede öğrenci alımının yapıldığı söylenebilir. Nitekim bahsi geçen tarihlerde YAYKUR'da okuyan öğrenciler, üniversite ve yüksekokullarda okuyanların yaklaşık %23'üne karşılık gelmektedir.

Açık öğretimde okuyanlar, örgün öğretime göre fazla olmakla beraber örgün öğretimden daha fazla öğrenci mezun olabilmıştır (Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1980a, s. 7; Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1980b, s. 2; Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1981, s. 1-2, 13-14). Bu durum örgün öğretimin açık öğretime göre daha okuldan mezun etme konusunda başarılı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2 ve 3'te YAYKUR'un mektupla öğretim sisteminden devraldığı yaygın eğitim kursları olan mesleki ve teknik kurslar ile ilgili bilgilere, gerekli verilere ulaşamadığından yer verilmemiştir. Tablolarda mektupla öğretim başlığında kayıt altına alınan öğrenciler mektupla öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğrencileri ifade etmektedir (Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1980a, s. 7; Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1980b, s. 2; Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1981, s. 13-14).

Sistemin Değerlendirilmesi Adına Kurum Tarafından Yapılan Anket

YAYKUR uygulaması başlatıldıktan bir yıl sonra sistemin durumunu değerlendirmek adına 18-19 Eylül 1976'da Planlama Dairesince öğrencilere anket uygulanmıştır. Ankettin sonuçlarına göre elde edilen bilgiler neticesinde öğrencilerin profili, istekleri, yaşadıkları sorunları tespit edilmiş ve bu doğrultuda sistemin iyileştirilmesi adına kararlar alınmıştır (Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu 1975-1976 Yıllığı, s. 91).

Okuyan kesim arasında erkek sayısı, kız öğrenci sayısına göre fazla olmuştur. Öğrencilerin %85'i erkek, %15'i kızdır. Ankette, öğrencilerin çoğunlukla il ve ilçe merkezlerinde yaşadıkları, kırsalda daha az kişinin yaşamış olduğu bilgisi ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin %62'si illerde, %20'si ilçelerde, %18'i bucak ve köylerde ikamet etmiştir. Dönem düşünüldüğünde nüfus yoğunluğunun köylerde olması, aslında YAYKUR'un öğretim sahasının genişletilmesine bir engel olarak görülebilir. Bu dönemde genel nüfusun %64'ü bucak ve köylerde yaşamıştır. Bu durum kentsel ve kırsal arasında fırsat eşitliğinin yakalanamadığını göstermiştir. Yalnız bunun altındaki önemli neden kırsalda uzaktan eğitime erişebilecek bir altyapının olmamasıdır (Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu 1975-1976 Yıllığı, s. 91).

YAYKUR sistemine geçildiğinde kırsaldaki imkânların eksikliklerinden dolayı sistemin başarılı olma yönünde çekincelerini belirtenler olmuştur (Şahin, 1975, 22 Kasım, s. 4). Nitekim öğrencilerin %45'inin radyo, %8'inin televizyon, %28'inin radyo-televizyon, %7'sinin teyp, %12'sinin ise bütün araçlara sahip olduğu anket sonuçlarından anlaşılmaktadır. Bu durum öğrencilerin önemli bir kısmının uzaktan öğretim araçlarından faydalanamamaları ya da komşuları ve yakın çevrelerine gitmek zorunda kalmaları neticesini doğurmuştur (Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu 1975-1976 Yıllığı, s. 91).

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun çalıştığı, ankette tespit edilmiş, çalışan öğrencilerin gündüz televizyonda yayın yapan YAYKUR programlarını izleyemediği anlaşılmıştır. Öğrencilerin okudukları bölümler ile ilgili memnuniyet oranları da %34'ü çok, %31'i oldukça, %23'ü az memnun olduğu, %13'ünün ise hiç memnun olmadığı şeklinde ortaya çıkmıştır. Kurum ile iletişimde öğrencilerin %9'unun her zaman, %25'inin ara sıra sorun yaşadığı, %32'si kurumla iletişimin olanaksız olduğu yönünde görüş beyan etmiştir. %34'ü ise iletişime ihtiyaç duymadığını belirtmiştir (Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu 1975-1976 Yıllığı, s. 91-92).



Öğrenciler kurum ile kendi aralarında iletişimin iyi sağlanması, televizyon yayınlarının akşam saatlerine alınması, ders kitaplarının zamanında gönderilmesi ve kitapların daha anlaşılır bir şekilde yazılması, televizyon derslerinin daha yavaş anlatılması, deneme sınavlarının yapılması, televizyondaki programlarda teknik derslere daha fazla yer ayrılmasını talep etmişlerdir. Anket neticesinde öğrencilerinin istekleri değerlendirilmiş ve öğrencilerin sorunlarını gidermek adına karar alınmıştır (Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu 1975-1976 Yıllığı, s. 91-92). YAYKUR'un daha iyi öğretim yapabilmek ve aksaklıkları gidermek adına böyle bir anket yapması kurumun gelişimi açısından olumlu değerlendirilebilir.

YAYKUR Uygulamasının İyi Bir Sistem Olduğu Konusunda Kamuoyunu İkna Etme Çabaları

YAYKUR'un kamuoyuna tanıtılması ve uygulanan sistemin doğru olduğu konusunda toplumun ikna edilmesi yönünde çeşitli demeç ve yayınlara rastlamak mümkündür. Böyle bir durum Milli Eğitim Bakanı tarafından YAYKUR'un tanıtıldığı basın toplantısında gerçekleşmiştir. Bakan binlerce gence üniversite imkânının sağlanacağını vaat ederken bir yıl önce uygulanmaya başlayan ve aynı gerekçeler ile kamuoyuna sunulan mektupla öğretimin eksik kısımlarını, YAYKUR ile birlikte bu eksiklerin giderilmiş olacağını ifade etmiştir. Mektupla öğretimin ders geçme sisteminin katı olduğunu, bir eksiklik olarak ifade ederek, bu durumu kendilerinin yumuşattığını belirterek mektupla öğretmen yetiştirmeye son vereceklerini açıklamıştır. YAYKUR'da farklı ülkelerde başarılı olmuş bir sistemi getirdiklerini, İstanbul, Ankara, İzmir gibi şehirlerin en ünlü hocalarını kullanacaklarını, radyo ve televizyonlardan yararlanacaklarını söylemiştir (Becerikli, 2021, s. 281-296; MEB, 1975, 17 Kasım, s. 451-452). Bakanın konuşmasında mektupla öğretim sistemine getirilen eleştiriler ile YAYKUR'un neden daha iyi olacağı yönünde bağlantı kurmak zor olsa da Bakan yeni sistemi desteklemek adına mektupla öğretimi eleştirme isteği duymuş olabilir. Aslında konuşmasının odak noktası YAYKUR'un iyi bir sistem olacağı yönünde gerçekleşmiştir. Konuşmada mektupla öğretimin az da olsa eleştirilmesi, mektupla öğretimin eksiklerinden ziyade Ecevit Hükümeti ile Demirel Hükümetinin siyasi çekişmesi ile ilişkilendirilebilir. Şunu da belirtmek gerekir ki YAYKUR'un en dikkat çekici özelliği eğitim teknolojisi kullanmak adına planlanmış olmasıdır. Bu kısımda mektupla öğretimden farklı bir sistem olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

YAYKUR'un kamuoyuna tanıtılması ve iyi bir sistem olduğunun anlatılması konusunda kurumun resmi yayınlarında çeşitli bilgiler verilmiştir. Kurum tarafından bastırılan bir kitapçıkta dünyadan örnekler verilmiş, Avustralya'da 1930'lardan, Amerika'da 1956'dan, İngiltere'de 1971'den itibaren uzaktan öğretim yapıldığı ve televizyona dayalı olan uzaktan öğretimin yeterliliği vurgulanmıştır (YAYKUR, Yaygın Yükseköğretim Kurumu Nedir, 1975, s. 5). Böyle ifadeler sistemin doğru olduğunun ve faydalı olacağını mesajının verilmek istendiğinin kanıtı olarak göze çapmaktadır.

YAYKUR'un resmi yayınlarında öz eleştiriye de rastlamak mümkündür. Fakat öz eleştiriler sistemin kötü olduğu yönünde değil de bazı aksaklıklar dolayısıyla yapılamayanlar ve yeni bir uygulama olduğu için henüz en iyinin bulunmayışından kaynaklı olarak ortaya çıkmıştır. Olumsuzlukların ileriki yıllarda daha iyi aşılabileceği temennisi de yapılan yayınlarda özellikle yer almıştır (YAYKUR, Yaygın Yükseköğretim Kurumu Nedir, 1975, s. 3, 11; Yaygın Yükseköğretim Kurumu, 1977, s. 2).

Yapılan yayınların bir başkasında YAYKUR'un güçlü bir eğitim sistemi olduğunu ortaya koymak için şu sorular sorulmuştur (YAYKUR, Yaygın Yükseköğretim Kurumu Nedir, 1975, s. 13-14):



“Elektrik devresini kara tahtada şematik çizgi yerine, bindirme, dediğimiz şekilde daha iyi anlamaz mısınız? Mikroskoptan bakmak için sıra bekleyeceğinizde, mikroskoba kamera baksa ve size gösterse daha iyi değil mi? Deneylerin en mükemmelini ekranda göremez misiniz? Bir tarih olayının heyecanını sözle mi, yoksa hareketli sahnelerle mi daha iyi duyarsınız? Köy yaşantısını okuyarak mı, bizzat yaşayanların yaşantısını filmlerde görerek mi daha iyi kavrarsınız? Rastgele bir öğretim görevlisi yerine, en ünlü bir üniversitemizin en ünlü bir profesörünü Van’daki evinizde izleseniz daha yararlı olmaz mı?”

Yalnız, ilerleyen süreçte şöyle farklı bir durum ortaya çıkmıştır. YAYKUR’un yeterliliği için yukarıdaki sorularla ifade edilenler, kurumun bir başka yayınında çürütülmüştür (Yaygın Yükseköğretim Kurumu, 1977, s. 2). Fakat bu çürütülme yine YAYKUR’un iyi bir sistem olduğuna dair soruların sorulduğu yayında, aksaklıkların olabileceği ve zamanla sistemdeki aksaklıkların görülerek değiştirileceği gerekçesi ile çelişmemiştir (YAYKUR, Yaygın Yükseköğretim Kurumu Nedir, 1975, s. 14). YAYKUR sistemindeki anlayış değişikliği kurumun resmi yayınlarına şu şekilde yansımıştır: YAYKUR’un iyi bir sistemi olduğunu göstermek adına ifade edilen “Mikroskoptan bakmak için sıra bekleyeceğinizde, mikroskoba kamera baksa ve size gösterse daha iyi değil mi? Deneylerin en mükemmelini ekranda göremez misiniz?” sorularının yansıttığı anlayış (YAYKUR, Yaygın Yükseköğretim Kurumu Nedir, 1975, s. 14), sistem uygulanırken laboratuvar ve atölye uygulamaları için mutlak yüz yüze eğitime gerek olduğu yönünde görüşün güçlenmesi ile değişikliğe uğramıştır (Yaygın Yükseköğretim Kurumu, 1977, s. 2). Bu durum sistemin kamuoyuna anlatılırken öne sürülen gerekçelerinin bazılarının uygulama safhasında işlerliğinin olmadığını anlaşılması ile açıklanabilir.

Sonuç

Uzaktan öğretim, yaşanmakta olan Covid-19 kaynaklı salgın süreci ile birlikte Türkiye gündeminde önemli bir yer edinmiştir. Uzaktan öğretime dikkatlerin çekilmesi salgın dolayısıyla gelişen noktada yüz yüze eğitimin yapılamayacak durumda olmasından kaynaklanmıştır. Mevcut durumdaki gibi, tüm Türkiye’de uzaktan öğretime eğitim-öğretim faaliyetleri sürdürülmediği zamanlarda da bazı sertifika programları, kurslar vb. uzaktan öğretim ile gerçekleştirilmekteydi. Aslında her eğitim-öğretim faaliyetinin tarihte bir temelini bulmak, farklı uygulamalarda varlığını keşfetmek olağan bir durumdur. Mevcut çalışmada, uzaktan öğretimin de Türkiye eğitim tarihinde uygulandığı, YAYKUR uygulaması örneğiyle ortaya konulmaya çalışılmış ve uzaktan öğretimin tarihi için literatüre katkı yapılmaya çalışılmıştır.

Yaygın Yükseköğretim Kurumu (YAYKUR), Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak kurulmuştur. Bu kurum, üniversiteye giremeyenlere üniversitede okuma fırsatı verilmesi, Türk eğitim sisteminde teknolojinin kullanılması, açık öğretim üniversitesinin kurulması, ülkedeki ara insan gücü eksikliğinin giderilmesi, milli bilince sahip bireylerin yetiştirilmesi gibi amaçlar ile faaliyete geçirilmiştir. YAYKUR açık ve örgün öğretim diye iki şekilde planlanmıştır. YAYKUR’un bünyesinde yer alan açık öğretimde; dışardan bitirme, açık yükseköğretim, yaygın eğitim kursları ve mektupla öğretim, örgün öğretimde; yabancı diller yüksekokulları ve meslek yüksekokullarının eğitim-öğretim faaliyetleri yürütülmüştür.

YAYKUR’un kuruluşu için birden fazla amaç yüklenmiş olmasına rağmen gençlere üniversite okuma hakkı vermeyi, kuruluş gerekçesi ve önde bir amaç olarak nitelendirmek yanlış olacaktır. Binlerce gencin üniversite okumak için beklediği yönündeki ifadelerle yükseköğrenim görmek isteyenlere üniversite yolunun açılması için dönemin idarecileri tarafından YAYKUR’un gerekliliği üzerinde durulmuştur. Benzer bir gerekçe 1974’te kurulan mektupla öğretmen yetiştirme sistemi içinde geçerli olmuştur. Tıpkı I. Ecevit Hükümetinin üniversite kapılarında bekleyen



öğrencilere okuma fırsatı vermek için bir uzaktan öğretim modeli olan mektupla öğretmen yetiştirmeyi başlattığı gibi, IV. Demirel Hükümeti de YAYKUR'u başlatmıştır. Yalnız YAYKUR mektupla öğretim gibi sadece öğretmen yetiştirme ile sınırlı kalmamış onu da kapsamına alarak daha da genişletilmiş bir uzaktan eğitim uygulaması olmuştur. Demirel Hükümeti Dönemi'nde uzaktan eğitim adına yeni bir sistem ortaya konulmuştur. 1975 yılında başlatılmış olan bu uygulama kendinden bir yıl önce I. Ecevit Hükümeti Dönemi'nde başlatılan mektupla öğretimden farklı olarak eğitim teknolojilerinin daha fazla kullanıldığı bir modeldir.

YAYKUR yukarıda bahsi geçtiği gibi uzaktan ve yüz yüze öğretim yapan bir kurum olarak teşkilatlandırılmıştır. Dolayısıyla kurumu sadece uzaktan öğretim merkezi olarak nitelendirmek çok doğru bir ifade olmayacaktır. Yalnız Türkiye'deki tüm uzaktan öğretim yapan programları tek çatı altında toplaması, örgün öğretim okullarının dahi birinci yıllarında uzaktan öğretime geçilmesi ve kurulacak olan açık üniversitenin öncüsü olmak gibi misyonunun olması kurumun işleyişinin daha çok uzaktan öğretim ağırlıklı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle çalışmada YAYKUR'un uzaktan öğretim sistemi olduğu vurgusu ön plana çıkarılmıştır.

YAYKUR'un programlarında okuyan öğrencilerin sayısı azımsanmayacak derecededir. YAYKUR öğrenci sayıları 1975-78 yılları arasında üniversite ve yüksekokul öğrenci sayılarının yaklaşık %23'üne denk gelmektedir. Bu da dönemin iktidarının üniversiteler kapısında bekleyen geçlere vermek istedikleri yükseköğretim mezunu olma vaadi için çok ciddi bir orandır. Erkek ve şehirlerde yaşayan öğrencilerin çoğunlukta olduğu sistemin yaygınlaştırılması Türkiye şartlarına takılmıştır. Nitekim 70'li yıllar henüz daha televizyon, radyo gibi araçların kırsal kesimde yaygın olarak kullanılmadığından YAYKUR şehirli çocuklarına, hatta bahsi geçen elektronik araçlara sahip olanlara hitap eden bir sistem olarak kalmıştır.

Kaynaklar

- Aydın, İ. (1997). *Siyasi parti ve hükümet programlarında eğitim-öğretim & öğretmenler (1908-1997)*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü. (1980a). *Millî eğitim istatistikleri yükseköğretim 1974-1978*. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü. (1980b). *Millî eğitim istatistikleri yükseköğretim 1978-1979*. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü. (1981). *Millî eğitim istatistikleri yükseköğretim 1978-1980*. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Becerikli, S. (2020). Türkiye'de ortaokul öğretmeni yetiştiren orta öğretmen okullarının kısa tarihçesi-(1923-1946). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), ss. 368-391.
- Becerikli, S. (2021). Mektupla öğretmen yetiştirme. *Belgi Dergisi*, 21, ss. 279-299.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), ss. 85-124.
- Demirel, M. ve Becerikli, S. (2017). Bursa eğitim enstitüsü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), ss. 341-374.
- Fidan, N. (1975). *Mektupla öğretim üzerine*. Ankara.
- Gelişli, Y. (2015). Uzaktan eğitimde öğretmen yetiştirme uygulamaları: tarihçe ve gelişim. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), ss. 313-321.
- Geray, C. (1977). *Yaykur uygulaması*. Ankara: Doğan Matbaası.
- İşman, A. (2005). *Uzaktan eğitim, genel tanımı Türkiye'deki ve Dünyadaki gelişimi proje değerlendirmeleri*. Ankara: Öğreti.



- Karayalçın, Y. (1959). *Mektupla öğretim*. Ankara: Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1975, 17 Kasım). Milli eğitim bakanı Ahmet Naili Erdem'in ikinci basın toplantısındaki konuşmasıdır. *Tebliğler Dergisi*, 38(1869), ss. 451-452.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1982). *Yaygın yükseköğretim kurumu*. Milli Eğitim Basımevi.
- Okan, K. (1975). Türkiye'de mektupla öğretim uygulaması. *Mektupla Öğretim*, 1, ss. 4-7.
- Resmi Gazete. (1962, 3 Eylül), *Mektupla öğretim merkezi yönetmeliği*.
- Resmi Gazete. (1981, 6 Kasım). *Yükseköğretim Kanunu*.
- Resmi Gazete. (1982, 20 Temmuz). *Yükseköğretim kurumları teşkilâtı hakkında kanun hükmünde kararname*.
- Şahin, H. (1975, 15 Kasım). Yaygın yükseköğretim kurumu tılsımlı değnek mi pahalı bir aldatmacamı?. *Politika*, ss. 4.
- Şahin, H. (1975, 22 Kasım). Yaygın yüksek öğretim kurumu tılsımlı değnek mi pahalı bir aldatmacamı?. *Politika*, ss. 4.
- Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu 1975-1976 Yıllığı.
- Yaygın Yükseköğretim Kurumu (1977). *YAYKUR'da yenilikler*. Ankara.
- YAYKUR (Yaygın Yükseköğretim Kurumu) Nedir? (1975).

Özgün Makale

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim ile İlgili Görüşleri*

Opinions of the Elementary School Teachers About the Distance Education

Züleyha ERTAN KANTOS¹

Öz

Bu çalışmanın amacı, COVID-19 salgını süresince ilkokullardaki uzaktan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden betimleyici fenomenoloji desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde COVID-19 salgını süresince çalışan 16 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin, analizinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulguları dört ana bölüm altında incelenmiştir. Bunlar: sınıf öğretmenlerinin COVID-19 salgını süresince uzaktan eğitim sürecinin yönetimine ilişkin görüşleri, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimin öğrencilerin akademik ve kültürel ihtiyaçlarına cevap verebilme düzeyine ilişkin görüşleri, ilkokullarda uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin görüşler, ilkokullarda COVID-19 salgını sonrasında eğitimin yürütülme biçimine ilişkin görüşlerdir. Araştırma sonuçlarına göre; ilkokullar için uzaktan eğitimin çok da uygun olmadığı, zorunlu dönemde hibrit eğitimin bir seçenek olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. İlkokullar için yüz yüze eğitim öğrencilerin özellikleri düşünülerek her zaman ilk seçenek olmalıdır. Uzaktan eğitimin etkili ve etkin olabilmesi için EBA üzerinden ilkokullar için her sınıfa canlı ders uygulamalarının zorunlu hale getirilmesi, EBA'nın içeriğinin sınıf bazında artırılması gereği belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, uzaktan eğitim, ilkokul, sınıf öğretmeni

Abstract

The purpose of this paper is to reveal the opinions of the elementary school teachers about the distance education during the COVID-19 pandemic. This research was conducted according to phenomenological design in qualitative methods. The research group of the study consist of 16 elementary school teachers who are working during fall semester of the 2019-2020. Content analysis technique was used to analyze data. Results were examined under four section. These are: opinions of the elementary school teachers about the management of distance education process during COVID-19 pandemic, opinions of elementary school teachers about meeting needs of students in academic and cultural fields, opinions of the elementary school teachers about the problems of distance education and how to solve them, lastly, opinions of the teachers about

* Makale başvuru tarihi: 15.03.2021. Makale kabul tarihi: 26.04.2021.

¹ Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara, zulisertan@gmail.com, Orcid 0000-0002-3372-4967



the way how education progress was maintained. According to results it was concluded that distance education is not suitable for elementary school level and hybrid education is an option in hard times. Face to face education should be in number one priority considering characteristics of the students. It is stated that it should be compulsory for every class in elementary school to have online lessons in order to carry out effective and active distance education process. It is also indicated that content of the EBA should be improved

Keywords: COVID-19, distance education, elementary school, elementary school teachers

Giriş

Dünya genelinde yaşanan sosyal, politik, ekonomik ve teknolojik değişme ve gelişmeler okulun işlevlerini, eğitime yüklenen anlamı ve eğitimin yapılış biçimini değiştirmiştir. 2019 yılında ortaya çıkan ve kısa sürede dünyayı etkisi altına alan COVID-19 salgını eğitimdeki bu dönüşümü zorunlu hale getirmiş ve hızlandırmıştır. COVID-19'un eğitim hayatımızda yaptığı en büyük etki eğitim ve öğretimin yürütülme biçimi ve kullanılan araçları değiştirme yönünde olmuştur. COVID-19 salgını ile birlikte 13 Nisan 2020 itibariyle 192 ülkede tüm öğrencilerin %99,4'ü yaklaşık 1.716 milyar öğrenci okulların kapatılmasıyla okuldan uzak kalmıştır (UNESCO 2020). 11 Mart 2020'de Türkiye'de görülen ilk vakadan sonra tüm ülkede bütün okullar kapatılmıştır (MEB, 2020a) Eğitim; salgının yayılmaması, öğrencilerin eğitimden kopmaması için tüm dünyada uzaktan devam etmeye başlamıştır. Ülkeler uzaktan eğitimi, dijital ortamdan, televizyon, radyo kullanarak sürdürmeye başlamışlardır. Türkiye'de 23 Mart 2020 tarihinden itibaren üç televizyon kanalı ve EBA (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinden tüm okul kademelerinde uzaktan eğitime geçilmiştir. EBA kullanımında bütün operatörlerden ücretsiz 3 GB internet erişimi öğrencilere sağlanmıştır (MEB, 2020b). Eğitimin uzaktan olması beraberinde birçok sorunun oluşmasını ya da var olan sorunların gün yüzüne çıkmasını sağlamıştır. COVID-19 salgını sosyo-ekonomik eşitsizlikleri daha da derinleştirmiş ve görünür kılmıştır. İnsanlar ekonomik zorluklar, teknik yetersizlikler, bilgi yetersizlikleri yüzünden eğitimden ya hiç faydalanamamış ya da geride kalmıştır. Sosyo-ekonomik yetersizlik yüzünden eğitime erişemeyen ailelerin çocuklarına bilgisayar, tablet temin edilmesi için çalışmalar yapılmasına rağmen birçok ülkede herhangi bir çalışma yapılmamıştır (The World Bank, 2020b). Türkiye'de sosyo-ekonomik yetersizlik yüzünden eğitime erişemeyen öğrencilere tablet dağıtımını yapan ülkeler arasındadır. Sorun sadece telefon, tablet, bilgisayar olmaması değildir. Birçok öğrencinin bilgisayar kullanmayı bilmediğinden eğitime erişemediği bulunmuştur. Salman (2020b) tarafından yapılan araştırmada bu durum açıkça ortaya konmuştur. COVID-19 salgını, öğrencilerin dijital yeterliliklerinin eksik olduğunu da göstermiştir (Deshmukh, 2020). Ayrıca Haziran ve Ağustos 2020 tarihinde Avrupa Birliğine üye beş devlette (Belçika, Estonya, Yunanistan, İtalya ve Polonya) ilk ve ortaöğretimde çalışan 150 tane öğretmen, öğrenci, öğretmen dernek temsilcileri ve ebeveynlerle yapılan araştırmada farklı eşitsizlikleri oluşturan engeller ortaya konulmuştur. Araştırma sonucuna göre eşitsizliklere sebep olan engeller şunlardır: Genç yaş, bilgi yetersizliği, özerkliği öğrenme, dijital teknolojilerin aile üyeleri tarafından eşzamanlı kullanımı (örneğin ebeveyn telle çalışması), teknik eksiklik, evde çalışmak için yeterli yer veya mahremiyet eksikliği, özel eğitim ihtiyaçları, düşük sosyo-ekonomik geçmiş veya düşük sosyo-ekonomik geçmişi olan öğrencileri sıklıkla etkileyen eşitsizlikler, göçmen kökenli çocuklar (özellikle etnik azınlıklar ve mülteciler), çalışma odası olmaması veya yetersiz ebeveyn desteğidir. Ayrıca; yüksek kaliteli, hızlı ve istikrarlı bir geniş bant bağlantısı, her öğrencinin özellikle kırsal alanlarda dijital eğitime eşit erişime sahip olmaması da eklenebilir (Carretero-Gomez vd., 2021). Uzaktan eğitimin değerlendirilmesi için MEB tarafından yapılan



araştırmada Türkiye genelindeki 41 bin 430 öğrenci, 25 bin 667 öğretmen, 24 bin 289 veli ve 2 bin 197 okul yöneticisi ile çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yüzde 1,5'i televizyonu ve interneti olmadığı için ders anlatımlarını takip edemediğini, öğrencilerin yüzde 7,1'i de internete erişimi olmadığı için canlı derslere katılamadığını, öğrencilerin yüzde 4,4'ü ise canlı ders yapılmadığını açıklamıştır. Derslere katılamayan öğrencilerin toplamı yüzde 13'tür. (Candoğan, 2021). İnternet erişimi olmayan öğrencilerin eğitime erişimine öğretmenlerin yardımcı olmaları gerekmektedir. Canlı derslerin yapılmaması da ayrı bir sorundur. Yukarıda verilen nicel verilerin eğitimde nitelikle birlikte azaltılması için eğitimin tüm paydaşlarının ortak çalışmalar yapması gerekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde COVID-19 ve uzaktan eğitimi konu alan çalışmaların çok sayıda (TEDMEM, 2020; Yılmaz, 2020; Daniel, 2020; Mamun, Chandrima ve Griffiths, 2020; Reimers ve Schleicher, 2020; World Bank, 2020; Azevedo, Hasan, Goldemberg, Iqbal ve Geven, 2020; Çakın ve Akyavuz, 2020; Pınar ve Akgül, 2020; Yılmaz, Mutlu ve Doğanay, 2020; Öztürk, Kuru ve Yıldız, 2020; Usta ve Gökcan, 2020; Salman, 2020; Almanthari, Maulina ve Bruce 2020) olduğu görülmektedir.

Bu süreçte eğitim, dijital ve de uzaktan olmak zorunda kalmıştır. Eğitim, uzaktan olmak zorundaydı fakat biz eğitimciler ve öğrencilerimiz buna hazır mıydık? Daha önce böyle bir deneyimimiz var mıydı? Yoksa yaşayarak mı öğrenecektik? Bütün dünya gibi bizler de özellikle küçük yaş gruplarında dijital uzaktan eğitimi yaşayarak öğrendik. Çünkü yaşanan bu salgın sürecine kadar bütün dünyada dijital uzaktan eğitim daha çok üniversite düzeyinde yapılmaktaydı. Bu nedenle, uzaktan eğitim özellikle ilkökul öğrencilerini ve sınıf öğretmenlerini daha farklı etkilemiştir. Çünkü ilkökul öğrencileri somut öğrenme döneminde oldukları ve daha çok kendi öğretmenlerinin ders anlatımlarına alışık oldukları, kendi başlarına ders çalışabilme disiplinine sahip olmadıkları gibi nedenlerden dolayı farklı olumsuzluklarla karşılaşma ihtimalleri daha fazla olmuştur. Reimers ve Schleicher (2020) yaptıkları araştırmada salgın sürecinde uzaktan eğitimde yaşanan en önemli sorunlardan biri, özdenetimi olmayan yani kendi öğrenme planını yapamayan, zaman yönetiminde ders tekrarında yaşayan öğrencilerdir. Bu durum, salgın sürecinde ülkeleri zorlayıcı kriterler arasında ilk iki sırada yer almaktadır. Bu nedenle de sınıf öğretmenlerinin dijital uzaktan eğitimde öğrencileri için neler yaptıkları ya da neler yapamadıkları büyük önem kazanmıştır. Bu durum sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde öğrencileri için yüz yüze eğitimden daha fazla bir çaba içerisinde olmalarını da gerekli kılmıştır. Bu nedenle de sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimle ilgili görüşleri önem arz etmektedir. Uzaktan eğitimin başarılı olması öğrencilerin bu dönemi sorunsuz ve kalıcı etkiler bırakmadan atlatalmaları için özellikle ilkökullarda yapılan uzaktan eğitimin diğer sınıflara yapılan eğitimden farklı olarak planlanması gerekmektedir. Bu planlama yapılırken akademik öğrenmenin yanında çocukların psikolojik, sosyolojik gelişimleri de dikkate alınarak çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışma ilkökullarda yapılan ve yapılacak olan uzaktan eğitimin içeriği hakkında, sınıf bazında nelerin olması gerektiği konusunda bilgi verebilir. Çünkü yapılan çalışmada her sınıf bazında (1, 2, 3, 4) çalışan sınıf öğretmenlerinden görüşler alınmıştır. Bu özelliğinden dolayı bu çalışma önemlidir.

Bu araştırma, COVID-19 salgınında sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim süreci ile ilgili düşüncelerinin neler olduğunu ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu araştırmadan elde edilen bulguların ilkökul öğrencilerinin uzaktan eğitimde karşılaştıkları olumsuzlukların ve boşlukların neler olduğunun ve de nerede olduğunun bulunmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu araştırma Millî Eğitim Bakanlığı'nın ilkökul öğrencileri ve sınıf öğretmenleri için "uzaktan eğitimin yönetilmesi" için neler yapması gerektiği konusunda bir fikir ortaya çıkarabilir.



Bu çalışmanın amacı ilkokullarda COVID-19 salgını süresince gerçekleştirilen uzaktan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda bu temel amaca aşağıdaki sorularla ulaşılmaya çalışılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre;

- 1) Sınıf öğretmenlerinin COVID-19 salgını süresince uzaktan eğitim sürecinin yönetimine ilişkin görüşleri nasıldır?
- 2) COVID-19 salgını süresince gerçekleştirilen uzaktan eğitimin öğrencilerin akademik ve kültürel ihtiyaçlarına cevap verebilme düzeyine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3) İlkokullarda uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin görüşleri nasıldır?
- 4) İlkokullarda eğitimin yürütülme biçimine ilişkin görüşleri nasıldır?

Yöntem

Model

Araştırma nitel araştırma desenlerinden betimleyici fenomenoloji desen temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Betimleyici fenomenolojik desende amaç, algı ve deneyimlerini betimlemektir (Saban ve Ersoy, 2016, 59). Fenomenolojik model, araştırmacılara farkında oldukları ancak tam olarak anlamlandıramadıkları fenomenleri daha derinlemesine inceleme imkânı sunar (Patton; 2002; Creswell, 1994). Bu çalışmada da COVID-19 salgını döneminde sınıf öğretmenlerinin algı ve deneyimlerine göre uzaktan eğitimin derinlemesine incelemek amaçlanmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmada hangi öğretmenlerin seçileceğine amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örneklem yöntemine göre karar verilmiştir. Amaçlı örnekleme nitel çalışmada aktarılabilişliğin artırılmasında önemlidir. Ölçüt örneklemede ise daha önceden belirlenmiş ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2012). Araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında bahar döneminde ders veren on altı sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin dördü erkek, on ikisi kadındır. Öğretmenlerin mesleki kıdemi hepsinin on beş yıldan fazladır. 1, 2, 3 ve 4. sınıfı okutan dörder öğretmen seçilmiştir. Katılımcılardan doğrudan alıntı yapılırken katılımcıların hangi katılımcı ve hangi sınıfı okutan öğretmen olduğunun belli olması için öğretmenler (Ö), sınıfını belirtmek için 1. sınıf öğretmenleri (1), 2. sınıf öğretmenleri (2), 3. sınıf öğretmenleri (3), 4. sınıf öğretmenleri (4) rakamları ile kodlanmıştır. Verilen kodların yanına katılımcı numaraları eklenmiştir. “*Uzaktan eğitim deneyiminiz var mı?*” sorusuna sadece üç öğretmen uzaktan eğitim deneyimi olduğunu belirtmiştir. “*Daha önce EBA’yı kullandınız mı?*” sorusuna öğretmenlerin yarısı kullanmadıklarını belirtirken. Diğerleri de “*nadiren*”, “*ara sıra*” yanıtlarını vermişleridir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen “ COVID-19 Salgını Sürecine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri” başlıklı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda öğretmen katılımcıların kişisel özelliklerini belirten dört soru bulunmaktadır. Katılımcıların uzaktan eğitimle ilgili düşüncelerini ortaya koymak için yedi soru sorulmuştur.

Görüşme formları hazırlanmadan önce araştırmacı tarafından alanyazın taraması yapılmış ve görüşme formunda yer alması düşünülen on iki adet soru belirlenmiştir. Hazırlanan görüşme formları alanlarında uzman kişilere kontrol ettirilmiştir. Uygun olmayan sorular çıkarılmıştır. Hazırlanan formlar uygulanmadan önce sınıf öğretmeni olan altı kişiye uygulanmış ve sorula-



rın açık ve anlaşılabilir olup olmadığının son kontrolü yapılmıştır. Bu uygulamadan sonra yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formları öğretmenlere uygulanmadan önce gerekli bilgilendirmeler yapılmış, katılımın gönüllülük esasına dayandığı ifade edilmiştir. Araştırma verileri, 24 Ağustos ve 1 Eylül 2020 tarihleri arasında toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme formları ile elde edilen verilerin analizinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların ifadeleri doğrudan alıntılarla iç güvenilirlik sağlanmıştır. Araştırmada önce benzerlik ve farklı olan ifadeler bir araya getirilerek temalar ve alt temalar oluşmuştur. Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması için tema ve alt temaların belirlenmesinde eğitim bilimleri alanında çalışan iki araştırmacının da görüşlerine başvurulmuştur. Verilerin analizinde görüşlerine başvuru sınıf öğretmenlerine (Ö1.1, Ö2.1, Ö3.1, Ö4.1...); şeklinde kod numarası verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin görüşme sorularına verdiği yanıtlar araştırmacı tarafından kodlandıktan sonra bir kod anahtarı oluşturulmuş ve alanda uzman üç akademisyen her görüşme formu için görüşme kod anahtarını doldurmuş böylece kodlayıcılar arasındaki tutarlılık hesaplanmıştır. Kodlayıcılar tarafından “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan kodlar belirlenmiştir. Yapılan kodlamaların güvenilirlik hesaplamasında Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü Uzlaşma Yüzdesi = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)*100 kullanılmıştır. İç tutarlılığı sağlamak için her bir tema için kodlayıcılar arası uzlaşma yüzdesinin en az %70 olması beklenir (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002). Araştırmanın dış güvenilirliği için başka araştırmalarla test edilebilmesi için gerekli açıklamalar ayrıntılarıyla yapılmaya çalışılarak sağlanmıştır. Araştırmada “geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için çalışmada elde edilen bulgulara hiçbir yorum katılmaksızın ayrıntılı bir biçimde verilmeye çalışılmıştır (Creswell, 1998; Merriam, 1998; Miles ve Huberman, 1994).

Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan görüşme sorularından elde edilen verilerin analiz sonuçları doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerini temel alan dört ana tema ve alt temalar tablo 1 de verilmiştir.

Tablo1. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimle ilgili Görüşleri Sonucunda Oluşan Ana ve Alt Temalar	
Temalar	Alt Temalar
Sınıf öğretmenlerinin COVID-19 salgını süresince uzaktan eğitim sürecinin yönetimine ilişkin görüşleri	<i>Uzaktan eğitimde EBA kullanımı</i>
COVID-19 salgını süresince gerçekleştirilen uzaktan eğitimin öğrencilerin akademik ve kültürel ihtiyaçlarına cevap verebilme düzeyine ilişkin görüşleri	<i>Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakış açıları</i>
İlkokullarda uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin görüşleri	<i>Kullanılan iletişim yöntemleri</i> <i>Uzaktan eğitimle ilgili tavsiyeler</i>
İlkokullarda eğitimin yürütülme biçimine ilişkin görüşleri	<i>Eğitim tercih biçimi</i>

Tablo’1 de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimle ilgili görüşleri sonucunda dört ana tema beş alt tema oluşmuştur.



Sınıf Öğretmenlerinin COVID-19 Salgını Süresince Uzaktan Eğitim Sürecinin Yönetimine İlişkin Görüşleri

Bu bölümde “Uzaktan eğitimde EBA kullanımı” teması ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri açıklanmaktadır.

Uzaktan Eğitimde EBA Kullanımı Teması

Öğretmenlerin uzaktan eğitimde EBA kullanıma temasına ilişkin görüşlerden elde edilen bulgularda öğretmenlerin (f=10) canlı ders yapmadıklarını, ifade etmişlerdir. 1. sınıf ve 2. sınıf öğretmenleri canlı ders yapmadıklarını diğer öğretmenlerden de (f=1)3. sınıf, (f=1)4. Sınıf öğretmeni canlı ders yapmadığını belirtmiştir. Bütün sınıf öğretmenleri bu süreçte ödev vermek için EBA’yı kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin (f=6) EBA’dan canlı ders yaptıklarını, (f=3) ise Zoom’dan canlı ders yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu kategori ile ilgili kodlar ve frekanslar Tablo’2 de verilmiştir.

<i>Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Katılımcı</i>	<i>frekans</i>
Uzaktan Eğitimde EBA Kullanımı	<i>Canlı derslerde kullanımı</i>	<i>Ö4.1, Ö3.1, Ö4.2.</i>	3
	<i>Ödevlerde ve sınav takibinde</i>	<i>Ö4.3, Ö4.2, Ö3.4, Ö3.2, Ö3.3, Ö2.4, Ö1.3, Ö1.1, Ö1.2,</i>	9
	<i>Canlı ders yapmadım</i>	<i>Ö1. 2., Ö1.1, Ö1.3, Ö1.4, Ö2.2 Ö2.1, Ö2.3, Ö2.4, Ö3.2, Ö4. 3</i>	10
	<i>Veliler ve öğrenciler EBA’ya ilgi göstermedi</i>	<i>Ö4.2, Ö2.3</i>	2

Tablo’2’de belirtildiği gibi bu temada Ö4.1 kodlu katılımcı “Diğer iletişim kanallarını tercih etmedim spekülasyonlar yüzünden ders yapmadım”, Ö4.2 “Evet kullandım soru ve etkinlikleri attım sonra onları kullandım. Fakat çok iyi yapmadılar geribildirim verdiğim halde yine yapılmadı.” Salgının ilk döneminde 1. sınıf ve 2. sınıf öğretmenlerine Millî Eğitim Bakanlığı tarafından canlı ders yapılması için modül açılmadığı belirtilmiştir. 3. ve 4. sınıf öğretmenlerinden de canlı ders yapmayan öğretmenlerin olması Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ders takibinin yapılmadığının göstergesi olabilir.” Ö2.1. kodlu katılımcı “Canlı ders kendi inisiyatifimle yapmadım. MEB tarafından da okuttuğum sınıf düzeyine canlı ders tanımlanmadı.” şeklinde belirtirken Ö1. 2. kodlu katılımcı “Hayır canlı ders yapmadım çünkü EBA’dan 1. sınıflara canlı ders yoktu.” şeklinde belirtmiştir.

Bu temada öğretmenler EBA'da ders yapma nedenlerini Ö3.3 “Eğitim öğretim etkinliklerinde kullandım” şeklinde ifade ederken Ö3.4. nolu katılımcı “EBA'nın ders etkinliklerini, sorularını hepsini attım oradan öğrenci katılımını görebiliyorsun.” şeklinde belirtmiştir. Ö2.4 nolu katılımcı “Kullandım öğrencilerle değişik etkinlikler paylaşabilmek için.” Öğretmenler EBA'yı kullanmalarına rağmen velilerin ve öğrencilerin yeterince ilgi göstermediklerini belirtmişlerdir. EBA'nın yerine Whatsapp kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ö2.3. nolu katılımcı “Bu süreçte EBA'yı ilk başta kullandım sonra baktım veliler ve öğrenciler kullanmıyorlar, ödevler yapılmıyor. EBA'yı bıraktım whatsappdan ödev attım” şeklinde ifade etmiştir. EBA kullanmaları için öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından uyarıldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguyla ilgili olarak Ö1.2. kodlu katılımcı “Müdür Bey, sürekli mesaj attı. Öğretmen giriş sürelerini WhatsApp'ten paylaştı” şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Bulguların sonuçlarına göre öğretmenler EBA'yı salgın sürecinde canlı ders ve ödev vermede kullanmışlardır. Veli ve öğrenciler yeteri kadar ilgi göstermemişlerdir.

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimin Öğrencilerin Akademik ve Kültürel İhtiyaçlarına Cevap Verebilme Düzeyine İlişkin Görüşleri

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakış açıları teması ve oluşan kodlar ele alınmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Bakış Açıları

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakış açıları teması; “Uzaktan eğitim ile ilgili olumlu düşünceleriniz nedir? Uzaktan eğitimle ilgili olumsuz düşünceleriniz nedir? Açıklayınız.” sorularına verilen yanıtlardan oluşan tema ve kodlar Tablo 3’de verilmiştir.

<i>Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Katılımcı</i>	<i>Frekans</i>
Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Bakış Açıları	<i>Olumsuz bakış açısı</i>	Ö4. 3, Ö3.3., Ö1.1., Ö4.4.	4
	<i>Olumlu bakış açısı</i>	Ö1.3., Ö2.2, Ö2.1, Ö3.4., Ö4. 1., Ö4.2, Ö3.2.	7
	<i>Eğitimde eşitsizliği artırması</i>	Ö3.2, Ö2.3, Ö1.3., Ö4.2	4
	<i>İletişim yöntemlerinin zayıf olması</i>	Ö2.2., Ö1.2., Ö2.4.	3
	<i>Velilerin ve öğrencilerin ilgisizliği</i>	Ö4. 2., Ö1.3	2
	<i>Kontrolün ve denetimin olmaması</i>	Ö4.4., Ö4. 2.	2

Tablo3 ‘te belirtildiği gibi sınıf öğretmenleri uzaktan eğitimle ilgili olarak (f=7) olumlu düşünmektedirler. Çünkü salgın sürecinde öğrencileriyle uzaktan eğitim ile bağ kurduklarını belirtmişlerdir. Aslında, uzaktan eğitim öğrencilerin salgın döneminde öğretmenleriyle, okulla kısacası hayat ile iletişim kurmalarına yardımcı olmuştur. Öğretmenler, öğrencilerin psikolojile-



rini düzeltmede uzaktan eğitimin yararlı olduğunu fakat akademik olarak öğrencilere çok fazla yararlı olamayacağını belirtmişlerdir. Ö4. 1. kodlu katılımcı “Çocuklar salgın döneminde uzaktan da olsa arkadaşlarını ve öğretmenlerini görmeleri onlara iyi geldi. Psikolojilerini birazcık da olsa düzeltti. Eğitimden ve öğretimden bağlarını koparmamış oldular.” Ö4.2. “Çocuklarla iletişim kurabilme şansını bulduk. Her ne kadar %50’si katılabilse de sorumluluk sahibi aile ve çocukları daha iyi tanıdık.” Ö2.1 “Yüz yüze yapılamadığı dönemde öğrencilerin motive edilmesinde ve akademik sosyal açıdan desteklenmesi bakımından olumlu buldum.” Ö3.2. “Neyi, ne zaman, nasıl öğrenecekleri konusunda rehberlik yaptık.” Ö1.3. “Aileyi için işine katıyor(1. Sınıf)olumlu rekabet duygusunu geliştiriyor.” şeklinde belirtirlerken Ö3.4 kodlu katılımcı. “Çocuklarımızla aramızdaki bağ oldu. Akademik olarak belki fazla bir şey yapılamaz ama çocukların öğrenci oldukları hissi kaybolmadı.” Ö2.2 “Pandemi döneminde oldukça işe yaradığını düşünüyorum. Çocuklarımız derslerden uzaklaşmadı.” şeklinde belirtmişlerdir.

Uzaktan eğitim hakkında olumsuz düşünen öğretmenler akademik ve sosyal olarak öğrencilerine ulaşamadıklarını belirtmişlerdir. Ö4.3. “Uzaktan eğitim gerçekten uzak hiçbir olumlu düşüncem yok.” Ö3.3. “Uzaktan eğitimle ilgili olumlu bir düşüncem yok. Ulaşamadığım öğrencilerim oldu. Akademik ve sosyal olarak öğrencilerimize ulaşamıyoruz.” Ö3.1. “Birebir eğitim gibi olmuyor. Sosyalleşme birebir olmaktan geçiyor.” şeklinde ifade ederken; bazı sınıf öğretmenleri uzaktan eğitimde öğrencilerin duygularını anlamakta ve paylaşımların etkisini göstermede yetersiz olduğunu belirtmiştir. Ö2.4. nolu katılımcı “Öğrenciler üzerinde etkinliğimizi azaltıyor, duygusuz bir ortam olduğu için paylaşımlarımızın etkisi zayıf kalıyor.” Ö2.2. “Çocuklarla iletişim kurmak yoktu. Duygularını hissedemedik.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri; öğrencilerin bazılarının teknik ve maddi imkânsızlıklar sebebiyle eğitime ulaşamadığını bu durumunun öğrenciler arasındaki eşitsizliği arttırdığı ve akademik olarak aralarında boşluk oluştuğunu belirtmiştir. Ö2.1 “Uzaktan eğitimde EBA’ya bütün öğrenciler giriş yapamadı. İnternet ve bilgisayarı olmayan, hatta televizyonu olmayan mülteci öğrenciler vardı. Küçük yaş grubunun bu tarz bir eğitimle motive olmaması ayrı bir sorundu.” Ö3.2. “Bütün öğrenciler eşit derecede faydalanmadılar.” Ö1.3. “Hiç katılmayanlar, aile ilgisiz olanlar yeterli katılımı göstermeyerek arasında uçurum oluşuyor.” şeklinde belirtilmiştir. Uzaktan eğitime bazı velilerin yeteri kadar ilgi göstermediği, bu velilerle iletişim kurmakta güçlükler yaşandığı belirtilmiştir. Ö1.1. “Öğrenciye ulaşamıyorsun, veliye ulaşmıyorsun hepsi sorun.” Ö1.2. “Öğrenciye ulaşmak çok zor. Sadece ödev atabiliyorsun. Öğrencilerle telefonda görüşüyorsun başka ne yapılabilir ki. Hiçbir şey 1. sınıf çok zor.” şeklinde ifade edilmiştir.

İlkokullar için planlı uzaktan eğitimin (EBA üzerinden yapılan uzaktan eğitim) öğretmenler tarafından ders saat süreleri yetersiz olduğu ve zaman olarak çok erken saatlere konulduğu, EBA’nın içerik olarak ilkokullara göre yeterli olmadığı belirtilmiştir. Ö4.1. “Çok karıştı, yetersizdi. İlkokullar için ayrılan ders saati süreleri yetersizdi. Sabah çok erken saatlere koymuşlardı. İçerikler çok azdı, yetersizdi. İlkokullar için ayrılan ders saati süreleri yetersizdi. Canlı derslerin öğretmenlerin inisiyatifine bırakılması hataydı. Bazı öğrencilere uzaktan da olsa ulaşamadık.” şeklinde belirtilmiştir. Salgın döneminin uzun olması nedeniyle öğrencilerin motivasyonlarının düştüğünü belirtmişlerdir. Ö4. 2. “İlk başlarda çocukların ilgisini çekti. Fakat sonlara doğru sıklıldılar. Dikkatlerini toplamakta çok zorlandım. Ödev göndermede ise bazıları velilere yaptırdı. Kontrol mekanizmamız zayıftı.” şeklinde ifade ederken, uzaktan eğitimle ilgili olumsuz düşünmekle birlikte, uzaktan eğitimin esnek olması ve salgın döneminde evde olunmasının iyi olduğu belirtilmiştir. Ö1.1. “Olumlu düşüncem yok sadece evde olmak esneklik olması güzel.” şeklinde ifade etmiştir.

Bulguların sonuçlarına göre uzaktan eğitim salgın döneminde çocuklarla iletişim kurmada, eğitimin yönetilmesinde faydalı olmuştur.



İlkokullarda Uzaktan Eğitimde Yaşanan Sorunlar ve Bu Sorunların Çözümüne İlişkin Görüşler

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde karşılaştıkları iletişim sorunları ve uzaktan eğitim sürecinin doğru işlemesi için yapılan tavsiyeler ve kodlar ele alınmıştır.

Kullanılan İletişim Yöntemleri ve İlkokullar İçin Uzaktan Eğitimle İlgili Tavsiye Temaları

Kullanılan iletişim yöntemleri ve ilkokullar için uzaktan eğitimle ilgili tavsiyeler temasında; iletişim yöntemleri ve tavsiyeler olmak üzere iki alt tema oluşmuştur. “Uzaktan eğitimde hangi kanallardan öğrencilerinizle iletişim kurdunuz? İlkokullar için uzaktan eğitim sizce nasıl olmalı? Açıklayınız” sorularına verilen yanıtlardan oluşan tema ve kodlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Kullanılan İletişim Yöntemleri ve Uzaktan Eğitimle İlgili Tavsiyeler			
Tema	Kodlar	Katılımcı	Frekans
Kullanılan İletişim Yöntemleri	WhatsApp ile sözlü iletişim	Ö4.2., Ö3.4, Ö2.3., Ö1.4, Ö1.2.	5
	WhatsApp mesaj ile iletişim	Ö4.2. Ö3.4, Ö2.3., Ö1.4., Ö1.2.	5
	WhatsApp görüntülü arama ile iletişim	Ö4.1, Ö3.4, Ö2.3., Ö1.4, Ö1.2	5
	E-mail ve internet ile iletişim	Ö2.1,	1
	Zoom’dan canlı ders ile iletişim	Ö4.2.	1
	EBA’dan canlı ders ile iletişim	Ö3.2.	1
	Telefon ile iletişim	Ö4.1.	1
Uzaktan Eğitimle İlgili Tavsiyeler	Canlı derslerin süresi ve niteliği ile ilgili tavsiyeler	Ö3.4., Ö4.2., Ö4. 1., Ö2.1., Ö1. 3., Ö1.1.	6
	EBA’nın içeriği ile ilgili tavsiyeler	Ö4. 1, Ö2.3, Ö2.1., Ö1. 3., Ö1.1.	5

Tablo 4’de belirtildiği gibi sınıf öğretmenlerinin tamamı (f=16) WhatsApp’ten ödev atmışlardır. Whatsapp yoluyla öğrencileri ile iletişim kurmuşlardır. Öğrencilerin psikolojik sağlıklarını düşünerek görüntülü aramalar yapmışlardır. Whatsapp dışında e-mail, ve interneti kullanarak da öğrencileri ile iletişim kurmuşlardır. Ö1.2 “WhatsApp üzerinden telefonla sürekli görüntülü



görüştüm. Birbirini özleyen çocuklarım oldu. Onları görüntülü görüştürdüm.”, Ö4.1 “Daha çok telefonu kullandım. WhatsApp’ten görüntülü aramalar yaptım. EBA’dan canlı dersler yaparken öğrencilerimin sosyal gelişim için beş dakika da olsa konuşmalar yaptım.” Ö3.4. “Daha çok WhatsApp’ı kullanarak iletişim kurmaya çalıştım. WhatsApp’ten ödevler attım. WhatsApp’ten görüntülü aradım.”, Ö3.2. “Eba ve WhatsApp kullanarak öğrencilerimle iletişim kurdum .”, Ö2.3. “Daha çok WhatsApp’ı kullandım. WhatsApp’ten görüntülü aradım. Psikolojik olarak öğrencilerim kendilerini daha iyi hissetsinler diye.”, Ö3.2 “EBA da WhatsApp kadar kullanışlı olsun yeter.”, Ö2.1. “EBA, Whatsapp, e mail ve internet aracılığıyla video paylaşımlar, iletişim araçlarıyla görüntülü arama.”

Sınıf öğretmenlerinin tamamı EBA’da ilkokullar için canlı ders süresinin artırılmasını, ders saatlerinin öğrencilerin yaşlarına uygun saatlere konulmasını içeriklerinin zenginleştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Ö4. 1. “Daha canlı içerikler hazırlanmalı, canlı ders sayısı artırılmalı öğrencilere sadece EBA yoluyla değil, farklı sosyal kanallarla da yaklaşılmalı.”, Ö3.4. “Daha fazla süre verilmeli öğrenciler eğitimle birlikte davranış kazandıracak içerikler sunulmalı.”, Ö2.3. “İçerik düzenlenmeli, ilkokullara daha çok zaman ayrılmalı, Televizyondan ders anlatımı yerine animasyon ve çizgi filmlerle anlatım yapılmalı.”, Ö4.2. “Canlı derslere devam edilebilir ama saati çocukların yaşına göre olmalı. Öğrenci sayısında kontrol mekanizmamızı için yirmi kişiyi geçmemeli. Ödev için WhatsApp kullanılabilir.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Eğitimde eşitlik için farklı uygulamaların ve güvenli modüllerin açılarak öğrencilerin öğretmenlerin ile buluşmalarının sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Ö2.1. “İlkokullar için kendi öğretmenleriyle etkileşim içinde olabilecekleri(ekrandan da olsa)bir sistem kurulmalı Bu sisteme her öğrencinin erişimine fırsat verilmeli ve desteklenmeli.”, Ö2. 4. “Sağlıklı bir kanal üzerinden ve herkese ulaşabildiğimiz takdirde canlı ders şeklinde olmalı.”, Ö1.4. “Genelde WhatsApp’ı kullandım. EBA’da bize bir şey yoktu.”, Ö1. 3. “Okul süresi kısaltılarak canlı dersler yapılabilir. 20 dakikayı aşmayan video çekimli ödevler tüm velilerin görmesi bakımından önemli.” şeklinde ifade edilmiştir. Bazı öğretmenlerin ilkokullar için uzaktan eğitim başlamadan farklı kanallardan öğrencileri ile ders yaptıkları anlaşılmıştır. Ö4.2. “WhatsApp’ten ödev göndererek başladık. Daha sonra 2-3 hafta Zoom üzerinden günde 2 ders gibi canlı ders yaptık (Zoom’dan) Daha sonra EBA canlı derslerle devam ettik .” şeklinde ifade etmiştir.

Bulguların sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri salgın döneminde öğrencilerine ulaşmak için EBA’nın yanı sıra WhatsApp da kullanmışlardır.

İlkokullarda Eğitimin Yürütülme Biçimine İlişkin Görüşler

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim mi, yüz yüze eğitimi mi kısaca eğitim tercih biçimine yönelik görüşleri açıklanmıştır.

Eğitim Tercih Biçimi Teması

Yüz yüze eğitimi mi uzaktan eğitimi mi tercih edersiniz ana temasında; hibrit eğitim, yüz yüze eğitim temaları oluşmuştur. “Yüz yüze eğitim mi, uzaktan eğitim mi? Neden? Açıklayınız.” sorusuna verilen yanıtlarda oluşan tema ve kodlar tablosu’de verilmiştir.

Tablo5’te belirtildiği gibi öğretmenlerin tamamı (f=16)yüz yüze eğitimi tercih etmişlerdir. Zorunluluk halinde hibrit eğitim olabileceğini belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler yüz yüze eğitimde iletişimin, ders yönetiminin daha etkili olduğunu, öğrencilere yaşayarak öğrenme fırsatı verildiğini, öğretmen-öğrenci etkileşiminin daha kaliteli olduğunu, öğretmenin yanlış olan davranışları düzeltmenin daha etkin olduğunu belirtmişlerdir. Ö4. 2. nolu katılımcı Ö4.2” *Elbette*



Tablo 5. Eğitim Tercih Biçimine Yönelik Görüşler

Tema	Kodlar	Katılımcı	Frekans
Eğitim Tercih Biçimi	<i>Yüz yüze eğitim</i>	Ö1.3., Ö1.2., Ö1.4., Ö2.3., Ö2.4, Ö2.2, Ö2.1, Ö3.3., Ö3.4., Ö3.2., Ö3.1., Ö4.3. , Ö4.2., Ö4.1, Ö4.4	16
	<i>Hibrit eğitim</i>	Ö1.1. Ö1.3.	2

ki yüz yüze eğitim kaliteli iletişim ve kontrollü ders işlenişleri çok daha verimli etkinlikleri birebir sınıfta kendilerinin yapması gereken gezi ve gözlemler, grup çalışmalarını yüz yüze eğitimde olur.”, Ö2.1.” Yüz yüze eğitim, öğrenci ve öğretmen etkileşimi yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı, kontrol edebilme, yönlendirme fırsat verdiği için çok daha önemli.”, Ö2.2.” Yüz yüze eğitim çocukların iletişim kurmaları için faydalı olduğunu düşünüyorum.”, Ö3.4.” Yüz yüze eğitim öğrencilerin kendi olmalarına yardımcı oluyor. Uzaktan eğitimde öyle değil, Gerçekten uzaksın. Çocuğa müdahale edemiyorsun. Yanlış davranışlara.” şeklinde ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitimde ders anlatılabilirliğini fakat ilkökul öğrencilerinin yaşlarının küçük olması nedeniyle, çocuğun sadece ders de görüldüğünü fakat çocuğu anlamaya hem ders süresinin hem de dersin niteliğinin uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Ö4. 1.” Tabi ki yüz yüze eğitim uzaktan eğitim olmaz. Ancak çocuklara ders anlatılabilir. Çocuklar anlatılanları anlayabilirler ama eğitim sadece ders değil ki.”, Ö3.1 “Yüz yüze tabi ki eğitim- öğretim canlı canlı olur, kısıt olmaz süre gibi.”, Ö2.3.” Yüz yüze eğitimde sadece ödev atılıyor, ders anlatılıyor. Başka bir şey yok.”, Ö2.4. “Kesinlikle yüz yüze eğitim. Biz ilkökul öğretmeni olduğumuz için öğrenciyi her anlamıyla görmemiz lazım.” şeklinde dile getirmişlerdir.

Katılımcı öğretmenler uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimle birlikte sürdürülebileceğini, uzaktan eğitime velilerin de katıldığı için kendi çocuklarını diğer çocuklarla karşılaştırıp derslerinde daha fazla yardımcı olabileceklerini, ilkökullar için hibrit eğitim modelinin uzaktan eğitime göre daha uygun olduğunu belirtmişlerdir. Ö1.2. kodlu katılımcı “İkisini karşılaştırmak bile çok zor, tabi ki yüz yüze eğitim çünkü çocuklar uzaktan nasıl eğitilir, bilmiyorum. Bunun yeniden keşfedilmesi lazım.”, Ö1.3. “Karma olabilir. Uzaktan eğitim sayesinde sınıftaki öğrencileri, diğer öğrencilerle kendi çocuklarının eksikliklerini ve olumlu yönlerini daha iyi anlıyor veliler.” Ö1.1” Tabii ki yüz yüze eğitim. İlkokullar için uzaktan eğitim olmamalı Hibrit eğitim olabilir. EBA’nın içeriği zenginleştirilmeli.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Bulguların sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri yüz yüze eğitimin ilkökul öğrencileri için daha uygun olduğu, zorunluluk hallerinde hibrit eğitimin olabileceğini belirtmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimle ilgili düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada bulgulara dayalı beş tema oluşmuştur. Bu temalar sırasıyla uzaktan eğitimde EBA kullanımı, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakış açıları, kullanılan iletişim yöntemleri, ilkökullar için uzaktan eğitimle ilgili tavsiyeler, eğitim tercih biçimi temalarıdır. *Uzaktan eğitimde EBA kullanımı*; araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı salgından önce EBA’yı hiç kullanma-



dıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime uzak olduklarının ve EBA'ya salgından önce yeterince önem verilmediğini gösterebilir. Sınıf öğretmenlerinin tamamı uzaktan eğitim sürecinde EBA kullanmışlardır. Üçüncü ve dördüncü sınıf okutan öğretmenler EBA'da canlı ders yaptıklarını belirtmişlerdir. Birinci ve ikinci sınıf öğretmenleri EBA üzerinden canlı ders yapmadıklarını belirtmişlerdir. MEB'in bu sınıfları salgının ilk döneminde canlı ders yapmaları için EBA'ya tanımlamadıkları sonucuna ulaşmıştır. EBA'nın daha çok uzaktan eğitim sürecinde kullanıldığı bu süreçten önce neredeyse hiç kullanılmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde katılımcıların tamamı, EBA'yı öğrencilerine ödev ve etkinlik göndermede kullanmışlardır. Fakat öğrencilerin gönderilen ödevleri yapma düzeyleri yetersiz olduğu belirtilmiştir. Bu bulgu, Salman (2020a) tarafından yapılan araştırma bulgusuyla benzerlik taşımaktadır. Araştırmada, uzaktan eğitimde ilk iki haftanın değerlendirilmesinde öğretmenler, ödevlerinden dönüt alamadıklarını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakış açıları sınıf öğretmenlerinin tamamı uzaktan eğitimin, salgın sürecinde öğrencileriyle bağlarının sürmesine katkısı olduğunu, çocukların uzaktan da olsa öğretmen ve arkadaşlarıyla bağlarının olmasına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu ortaokul öğrencileri ile yapılan bir çalışma ile de desteklenmektedir. Ortaokul öğrencileri süreç nedeniyle uzaktan eğitimi yararlı bulduklarını ve uzaktan eğitim ile yapılan derslerin fen konularını tekrar edip pekiştirmelerini güçlendirdiğini belirtmişlerdir (Pınar ve Dönel Akgül, 2020). Ayrıca öğretmenler, uzaktan eğitimin esnek olduğunu belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimin olumlu yönünün esnek olduğu bulgusu daha önce yapılan araştırmaların (Yang ve Cornelious, 2004; Vonderwell, 2003; Hilton, 2012) bulgularıyla da bağdaşmaktadır. Olumsuz yönlerine ise; öğrencilerin motive olmada çok zorlandıkları, öğretmenlerin kontrol mekanizmalarının çok zayıf olduğu, EBA'da ilkokullar için ayrılan zaman, kaynakların ve içeriğin çok yetersiz olduğu bulunmuştur. Her öğrencinin uzaktan eğitime katılmadığı, bazı öğrencilerle ve velilerle iletişim sorunu yaşadıkları, televizyonu, interneti, bilgisayarı olmayan öğrencilerin bulunduğu belirtilmiştir. Uzaktan eğitim maalesef maddi olanaklardan dolayı öğrenciler arasındaki eğitim eşitsizliğinin daha da artmasına sebep olmuştur. Bu bulgu; ekonomik düzeyi zayıf olan ailelerde uzaktan eğitime erişim için gerekli donanım ve bağlantının sağlanması sorunu ekonomik düzeyi iyi olan ailelere göre daha fazla sorun olduğu bulgusuyla Daniel, (2020); Mamun, Chandrima ve Griffiths (2020) tarafından Bangladeş'te yapılan bir araştırmada ise düşük ve orta gelirli ülkelerde hükümetlerin çevrim içi eğitimi zorunlu hale getirirken dikkatli olmaları gerektiği bulgusuyla da benzerlik göstermektedir. Bu iki araştırma dışında sosyo-ekonomik gücü olan bir ebeveyn yüksek eğitilmiş bir ebeveyn göre uzaktan eğitime daha az zaman ayırabildiği bulunmuştur (Azevedo, Hasan, Goldemberg ve Iqbal, Geven, 2020). Endonezya'da ortaokullarda yapılan bir çalışmada uzaktan öğrenmenin önündeki en büyük engelin e-öğrenme kullanımı olduğu ve bunun öğrenci seviyesi, okul seviyesi ve müfredat seviyesi engeli ile güçlü pozitif korelasyon bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Almanthari, Maulina ve Bruce, 2020). Gaziantep 'de yapılan bir araştırmada, bu araştırma katılımcılarının yaşadıkları sorunlarla benzer sonuçlar bulunmuştur. Araştırmada, uzaktan eğitimde öğretmenlerin iletişimle, velilerle ilgili ve öğrencilerin öğrenmesiyle ilgili sorunlar yaşadıkları belirtilmiştir (Çakın ve Akyavuz, 2020).

Kullanılan iletişim yöntemleri ve ilkokullar için uzaktan eğitimle ilgili tavsiyeler; Sınıf öğretmenleri bu süreçte öğrencileri ile iletişim kurmak için daha çok Whatsapp ile görüntülü arama yaptıklarını, mesaj attıklarını belirtmişlerdir. Benzer sonuç, World Bank (2020) araştırma sonuçlarıyla da uyumludur. Araştırmada öğretmenler öğrencileriyle kısa mesaj, sosyal medya üzerinden iletişim kurma eğilimindedir sonucu bulunmuştur. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenle-

rinin öğrencileri ile iletişim kurdukları bulgusu Kuzu'nun (2020) yaptığı araştırma bulgusuyla da uyumludur. Araştırma da velilerin, sınıf öğretmenleriyle iletişim içerisinde olduklarını, gerektiğinde de öğretmenlerinden yardım alabildiklerini belirtmişlerdir. İlkokullar için EBA üzerinden canlı ders sayılarının artırılması EBA üzerinden içeriklerin düzenlenmesi ve içeriklerin artırılması, ilkökul düzeyinde her sınıfa canlı ders hakkının verilmesi, animasyon ve çizgi filmlerle kazanımların verilmesi, ders anlatımına daha az yer verilmesi, her öğrencinin erişebileceği kendi öğretmeninin canlı ders vereceği bir sistem kurulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu tavsiyeler, Reimers ve Schleicher, (2020) tarafından yapılan bir araştırma sonucundaki şu tavsiye ile uyumaktadır. Okulların; öğrencilerin ve velilerin eğitim programı hedefleri ve stratejileri hakkında daha fazla bilgi sahibi olması için uzaktan eğitim programı ilgili etkinlik ve ek kaynaklar sağlayan bir Web sitesi oluşturulması gerektiği belirtilmiştir.

Eğitim tercih biçiminde; sınıf öğretmenlerinin tamamı yüz yüze eğitimi tercih etmekle birlikte, zorunlu durumlarda hibrit eğitim sisteminin de kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Bu bulgu, TEDMEM (2020) uzaktan eğitim raporunda; ilkökullar için öğrencilerin yaşlarının küçük olması nedeniyle yüz yüze eğitimin gerekliliği vurgusuyla ayrıca, Bahçeşehir Üniversitesi'nin uzaktan eğitimle ilgili yaptığı araştırmada ilkökul öğrencilerinin yüz yüze eğitim tercih ettikleri (BAU, 2020) bulgusuyla, Yılmaz, (2020) uzaktan eğitim olarak yürütülen çalışmaların yüz yüze eğitimin yerini tutmayacağını, uzaktan eğitim olarak belirtilen çalışmaların tamamının uzaktan öğretim ya da uzaktan öğrenme olduğunu belirten tavsiyesiyle de örtüşmektedir. Ayrıca, Yılmaz, Mutlu ve Doğanay'ın (2020) Türkiye geneli yaptıkları araştırmada, salgın dönemindeki uzaktan eğitim ile ailelerin %92,40'ının yüz yüze eğitimin daha faydalı olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır. Anaokulu velileri arasında yapılan diğer bir araştırmada ise velilerin; salgın sürecinde okulun önemini anladıkları ve çocuklar için gerekli olduğu düşüncesine sahip oldukları sonucu bulunmuştur (Öztürk, Kuru ve Yıldız, 2020). Yapılan bu araştırma sonuçlarına göre ilkökullar için uzaktan eğitimin çok da uygun olmadığı zorunlu dönemde hibrit eğitimin bir seçenek olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. İlkokullar için yüz yüze eğitim öğrencilerin özellikleri düşünülerek her zaman ilk seçenek olmalıdır. Uzaktan eğitimin etkili ve etkin olabilmesi için EBA üzerinden ilkökullar için her sınıfa canlı ders uygulamalarının zorunlu hale getirilmesi, EBA'nın içeriğinin sınıf bazında artırılması gereği belirtilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre Millî Eğitim Bakanlığı uzaktan eğitime erişim sorunları yaşayan öğrencilerin eğitime erişim sorunlarını gidermek ve uzaktan eğitimin daha nitelikli olması için çalışmalarına hız vermelidir. Bunun için de sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı ailelerin çocukları için bilgisayar ve internet erişimi için çalışmalar yapılmalıdır. Uzaktan eğitim sürecinde EBA içeriklerini daha etkili ve canlı olması sağlanmalıdır. Çizgi film ve animasyonlara ağırlık vermelidir. Uzaktan eğitimde her sınıf için özellikle de ilkökullar için canlı sınıf uygulamalarının sayısı ve süresi öğrencilerin gelişim düzeyleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak arttırılmalıdır. Sivil toplum kuruluşlarını çalışmalara dâhil edilecek yönetmelikler hazırlanmalıdır. Öğretmenler ve yöneticiler ise uzaktan eğitim sürecinde hiçbir çocuk geride bırakılmadan, her çocuğun ihtiyacı düşünülerek eğitim öğretim faaliyetlerini planlamalıdır. EBA'yı ve diğer çevrim içi eğitim araçlarını kullanamayan öğrenciler tespit edilerek farklı eğitim destekleri sağlamak için çalışmalar yapılmalıdır.

Araştırmacılara yönelik olarak aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

- Bu araştırmanın vurgu yaptığı uzaktan eğitimin önündeki engelleri ve boşlukları dikkate alarak; uzaktan eğitimin nasıl daha iyi etkin ve etkili bir hale getirilebileceği konusunda çalışmalar yapılabilirler.



- Uzaktan eğitimin olumlu olan taraflarının geliştirilmesi ve kalıcı olarak devam etmesi için nasıl çalışmalar yapılması gerektiği konusunda araştırmalar yapılabilir.
- Uzaktan eğitimin olumsuz olan taraflarının nasıl olumlu hale getirilebileceği konusunda araştırmalar yapılabilir.
- Uzaktan eğitimin önündeki engeller ve yarattığı eşitsizliklerin azaltılması için finansman sürekliliğinin nasıl sağlanacağına yönelik araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

Almanthari, A., Maulina, S., & Bruce, S. (2020). Secondary School Mathematics Teachers' Views on E-learning Implementation Barriers during the COVID-19 Pandemic: The Case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), em1860.

Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A., & Geven, K. (2020). Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates. June 2020 conference edition. <http://pubdocs.worldbank.org/en/798061592482682799/covid-and-education-June17-r6.pdf>.

Bahçeşehir Üniversitesi (2020). BAU Uzaktan Eğitim Raporu, <https://bau.edu.tr/haber/15707-bauzaktan-egitim-raporu>. Erişim tarihi:29.08.2020.

Candoğan, O. (2021). MEB, 2020 Küresel Salgın Döneminde Uzaktan Eğitim İzleme ve Değerlendirme Raporu'nu Yayınladı. Erişim adresi: <https://www.webtekno.com/meb-2020-kuresel-salgin-doneminde-uzaktan-egitim-izleme-ve-degerlendirme-raporu-nu-yayinladi-h106068.html>.

Carretero-Gomez, S., Napierala, J., Bessios, A., Mägi, E., Pugacewicz, A., Ranieri, M., Triquet, K., Lombaerts, K., Robledo Bottcher, N., Montanari, M. and Gonzalez Vazquez, I., (2021). What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown, EUR 30559 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2021, ISBN 978-92-76-28418-5, doi:10.2760/135208, JRC123654.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications.

Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approach*. London: Publications.

Çakın, M., & Akyavuz, E. K. (2020). COVID-19 süreci ve eğitime yansımaları: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijsser/issue/55748/747901>.

Daniel, S.J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects* <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>.

Deshmukh, S. R. (2020). Social realities of higher education in the age of uncertainties. *Smart Moves Journal IJELLH*, 8(4), 279-289. <https://doi.org/10.24113/ijellh.v8i4.10547>.

Hilton, E. L. (2012). Distance Learning Applied To Public Education History Requirement for South Carolina Teacher Recertification, Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for IT 540. <http://www.siue.edu/~ehilton/jury1/Distance>.

Kuzu, Ç. İ. (2020). COVID-19 PANDEMİSİ sürecinde uygulanan ilkökul uzaktan eğitim programı (eba tv) ile ilgili veli görüşleri . *Milli Eğitim Dergisi* , SALGIN SÜRECİNDE TÜRKİYE'DE VE DÜNYADA EĞİTİM , 505-527 . DOI: 10.37669/milliegitim.720556.



MEB (2020a). İdari İzin. https://maol.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/16140039_idari_izin.pdf 1.

MEB (2020b). <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr> acikladi/haber/20497/tr

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from "Case study research in education."* San Francisco. CA: Jossey-Bass Publishers.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. New York: Sage Publications.

Mamun, M. A., Chandrima, R. M., & Griffiths, M. D. (2020). "Mother and son suicide pact due to COVID-19-related online learning issues in Bangladesh: An unusual case report", *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-4.

Öztürk, Ö., Kuru, G. Ve Yıldız, C. D. (2020). COVID-19Pandemi Günlerinde Anneler Ne Düşünür Çocuklar Ne İster? Anne ve Çocuklarının Pandemi Algısı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 204-220.

Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal. experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261-283. DOI: 10.1177/1473325002001003636.

Pınar, M. A. , & Dönel Akgül, G., (2020). The Opinions of Secondary School Students About Giving Science Courses with Distance Education During the COVID-19Pandemic. *Journal of Current Research on Social Sciences* , 10 (2), 461-486.

Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). "A framework to guide an education response to the COVID-19Pandemic of 2020", OECD. Retrieved April, 14, 2020.

Saban, A., & Ersoy, A. (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*,(1. Baskı) Ankara: Anı Yayınları.

Salman, U. A. (2020a). "Türkiye’de Koronavirüsün Eğitime Etkileri – III |Uzaktan eğitimin ilk iki haftası nasıl geçti?". ERG. <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede->.

Salman, U.A. (2020b). Türkiye’de koronavirüsün eğitime etkileri-V, Dijital uçurumu öğrenciler anlatıyor. <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-koronavirusunegitime-etkisi-v-dijital-ucurumu-ogrenciler-anlatiyor/>,

TEDMEM. (2020). COVID-19sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri(TEDMEM Analiz Dizisi 7). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Usta, S.Y. ve Gökcan, H.N. (2020) Çocukların ve annelerinin gözünden Covid-19. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6.2: 187-206.

UNESCO (2020a). School closures caused by Coronavirus (Covid-19). <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

The World Bank (2020a). The World Bank Education Global Practice Guidance Note: Remote Learning&COVID9.<http://documents1.worldbank.org/curated/en/531681585957264427/pdf/Guidance-Note-on-Remote-Learning-and-COVID-19.pdf>.

The World Bank (2020b). How countries are using edtech (including online learning, radio, television, texting) to support access to remote learning during the COVID-19pandemic. <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/how-countries-are-using-edtech-to-support-remote-learning-during-the-covid-19-pandemic>



Vonderwell, S. (2003). An examination of asynchronous communication experiences and perspectives of students in an online course: A case study. *Internet and Higher Education*, 6(1), 77-90.

Yang, Y. & Cornelious, L. (2004) Students' Perceptions towards the Quality of Online Education: A Qualitative Approach . <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED485012.pdf> .

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2012). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılmaz, E., Mutlu, H. ve Doğanay, G. (2020) Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği. Palet Yayınları.

Yılmaz M. (2020). Uzaktan eğitimin iyileştirilmesi: Salgın kaynaklı eğitim krizini aşmak için öneriler (Politika Notu: 2020/12). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.

Özgün Makale

Bauhaus'ta Eğitim: El Sanatlarından Endüstriyel Üretime, Bireyselden Kolektif Yaratıma*

Education in Bauhaus: From Handicrafts to
Industrial Production, From Individual to
Collective Creation

Solmaz BUNULDAY¹

Öz

Sanayileşme sonrası, Avrupa'da değişen ekonomik ve sosyal koşullar sanatta da "alışılge- len görev, fonksiyon ve uygulanma sistemi"nin tartışılmasına neden olmuştur. Almanya'da Werkbund'la başlayan yeni sisteme entegre olma çabası daha sonra Bauhaus Okulu ile devam edecektir. Tümel (bütüncül) bir sanat anlayışını (Gesamtkunstwerk) benimseyen okulu, Vorkurs bağlamında, kronolojik olarak iki ayrı dönemde ele almak mümkündür. Okulun kurulduğu ilk yıllardan itibaren eğitim programında değişmeyen tek şey Vorkurs'tur.

Vorkurs'ta verilen eğitimi 1919 yılından 1922 yılına kadar geçen süreçte özellikle Johannes Itten'in eğitim anlayışının belirgin olduğu birinci dönem ve Bauhaus Okulu'nun bir tasarım enstitüsü olarak tanımlandığı Dessau'daki fonksiyonlitenin, rasyonelitenin ve ekonomik olanın öne çıkarıldığı ikinci dönem olmak üzere iki dönemde ele almak mümkündür. Kurulduğu ilk yıllardaki eğitim felsefesi tamamen yok olmamış olsa dahi okulun süreç içinde koşullara bağlı olarak değişim ve dönüşüm yaşadığı ve bunun da eğitim ve öğretimin içerik ve uygulanış şekline yansıdığı görülmektedir. Bauhaus'un kurulduğu andan kapatıldığı ana kadar olan süreci, sadece değişen siyasi ve ekonomik koşulların bir sonucu olarak değil bunlara bağlı olarak okulda yaşanan iç çatışmalarla değerlendirmek daha doğru olacaktır. Zira bilinmelidir ki Bauhaus açıkladığı manifestosunun çok uzağına düşmese de içerdeki çatışmaların ve dışardan gelen saldırıların eğitimin yeniden örgütlenmesine etkisi olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bauhaus, gesamtkunstwerk, vorkurs, tasarım enstitüsü.

Abstract

After the industrialization process, the changing economic and social conditions in Europe also caused the discussion of the usual "task, function and application system" in art. The effort to integrate into the new system which started with Werkbund in Germany would then continue

* Makale başvuru tarihi: 05.04.2021. Makale kabul tarihi: 14.04.2021.

¹ Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sanat Tarihi Bölümü, sbunulday@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0001-7020-7187>.



with the Bauhaus School. In the context of Vorkurs, it is possible to examine the school, which adopted a universal (holistic) understanding of art (Gesamtkunstwerk), in two different periods chronologically. The only thing which had not changed in the education program since the first years of the school was Vorkurs.

It is possible to consider the education provided in Vorkurs in two terms: a) the period from 1919 to 1922 in which Johannes Itten's understanding of education was particularly prominent and b) the second period in Dessau where the Bauhaus School was defined as a design institute in which functionality, rationality and economics were emphasized. Even though the educational philosophy in the first years of its establishment had not completely disappeared, it is seen that the school underwent changes and transformations depending on the conditions in the process, which was reflected in the content and application of education. It would be more appropriate to evaluate the process from the time the Bauhaus was founded until its closure, not only as a result of the changing political and economic conditions, but also with the internal conflicts experienced in the school. It should be known that even though Bauhaus did not fall far from the manifesto announced, internal conflicts and external attacks had an effect on the reorganization of education.

Keywords: Bauhaus, gesamtkunstwerk, vorkurs, design institute.

Giriş

Endüstri Devrimi'nin getirdiği yeni durum ve talepler doğrultusunda sistemin yeniden örgütlenmesi gerektiği fikri ortaya çıkmıştır. Hem makine üretimi malların tasarıma olan ihtiyacı hem de onların yaygınlığının arttırılması gerekliliği düşüncesi mevcut sanat eğitim formasyonunda değişiklikler yapılmasını zorunlu hale getirmiştir. Zaten “o çağın kapitalistleri sanatın ticari bir faktör olduğunun farkına varmışlardır.” (Read, 1973, s.19)

İlk olarak İngiltere’de 1847’de Art Manufactures’i kurarak makine ürünlerine estetik bir yön kazandırmak gerektiğini düşünen Henry Cole daha sonra Arts and Crafts Akımı’nın öncülerinden sanatçı ve eleştirmen John Ruskin ve William Morris yeni sistemde söz konusu olan seri üretim ve ortaya çıkan estetik ve kaliteden uzak ürünlerden dolayı rahatsızlık duymuşlardır. Teknolojinin, güzelliği, kaliteyi, ahlaki boyutu ve samimiyeti yok ettiğini söyleyen Ruskin’e göre “...zanaatçı, yaptığı işten baştan sona zevk almalı”ydı. (Whitford, 1992, s.12) Morris ise sanat alanındaki parçalanmanın ancak geçmişin zanaat ve sanat bütünleşmesine dönülmesiyle aşılabileceğini düşünmekteydi. Morris de yeni gereksinmelere cevap verebilmek için mevcut sanat eğitiminin değişmesi gerektiğini savunmaktaydı. Endüstriyel tasarıma olan ihtiyaç İngiltere’de uygulamalı güzel sanatlar eğitimi veren okulların açılmasına ve orta dereceli okullara iş eğitimi derslerinin konmasını doğurmuştur. İngiltere’deki bu gelişmelerden ilk olarak etkilenen ülke Almanya olmuştur. Almanya İngiltere’deki reformları gözlemlemek üzere mimar Hermann Muthesius’u görevlendirmiştir. İngiltere’deki bu gelişmelerin etkisiyle Muthesius öncülüğünde mimarlar, yazarlar, sanatçılar, tasarımcılar ve iş adamları bir araya gelerek, 1907 yılında Bauhaus’u öncülü olarak görülebilecek “Deutscher Werkbund”u kurmuşlardır. Muthesius’a göre standartlaştırılmış ürünler üretmek için dönemin mimar, sanatçı, zanaatçı, imalatçı ve şirketleri iş birliği yapmalıdır. Werkbund Almanya’nın dış pazarda önemli bir yere sahip olabilmesi için kaliteli ve “tipik Alman” ürünü denilebilecek tasarımlar üretmek gerektiğini savunmuştur. Ancak bir süre sonra I. Dünya Savaşı’nın çıkması birliği planlarını ertelenmesine neden olmuştur. Werkbund’un yerini daha sonra Bauhaus alacaktır.



Bauhaus'ta verilen eğitimin sanat ve zanaat, “güzel” ve faydalı birlikteliğinden tasarıma doğru değişimi söz konusudur. Bu değişimde Vorkurs odak noktasında yer alır. Vorkurs'ta Itten'in kalıpları yıkmayı hedefleyen, bireysel yaratımı öne çıkaran eğitim anlayışının yerini rasyonalite, fonksiyonalite ve geometrinin öne çıktığı tasarım eğitimi almıştır. Bu bağlamda Bauhaus'ta verilen eğitimi kronolojik olarak iki ayrı anlayış üzerinden değerlendirmek gerekmektedir. Bu eğitim anlayışının somutlaştığı alan Vorkurs olmuştur. 14 yıl boyunca Bauhaus'ta yaşanan tüm değişimler Vorkurs'ta belirginleşmiştir.



Resim 1. Karl-Peter Röhl, Sternmännchen², Bauhaus'un İlk Logosu, 1919-1922.

Weimar Staatliches Bauhaus

Walter Gropius Bauhaus'u, Henri van de Velde'nin Weimar'da 1906 yılında kurmuş olduğu Saksonya Grandüklüğü Tatbiki Sanat Okulu'nun yerine kurmuştur. Gropius, Van de Velde'den devraldığı okulu bütüncül bir eğitim ve öğretim sisteminin olduğu bir kuruma çevirmek ister. Bu kurumda sanat ve zanaat arasında herhangi bir duvar olmayacaktır. 1919 yılında okulun yönetimini ele alan Gropius böylece “Staatliches Bauhaus”u kurmuştur. (Whitford, 1992, s.34)

Bauhaus Okulu başlangıçta sanat ve zanaat, güzel ile faydalı olanın birlikteliğini temel alan bir öğretiyi ifade etmekteydi. Walter Gropius tarafından yazılan manifestoda;

“Mimarlar, heykeltıraşlar, ressam, hep birlikte zanaatlara geri dönmeliyiz! Çünkü sanat bir “meslek” değildir. Sanatçı ile zanaatçı arasında önemli bir ayrım yoktur. Sanatçı, yüceltilmiş bir zanaatçıdır. İstencinin bilincini aşan o ender esinlenme anlarında, ilahi bir güç yaptıklarının sanata dönüşmesine neden olabilir. Öte yandan her sanatçının bir zanaatta becerisi olması zorunludur. Yaratıcı hayal gücünün temel kaynağı burada yatar. O halde, sanatçı ile zanaatçı arasında kibir engelleri yükselten sınıf ayrımının olmadığı yeni bir zanaatçı loncası kuralım! Mimarlık, heykel ve resmi tek bir bütün olarak kucaklayacak ve bir gün, bir milyon işçinin ellerinde yeni bir inancın kristal simgesi gibi göğe doğru uzanacak olan, geleceğin yeni yapısını hep birlikte arzulayalım, kavrayalım ve yaratalım.” der. (Conrads, 1991, s. 36)

Bu manifestodaki düşünceler daha önce Bruno Taut tarafından ifade edilmişti. Taut'un 1914 yılında Der Sturm'a “haydi, hep beraber muhteşem bir bina inşa edelim! Sadece mimarlık olmakla kalsın bu bina, her şey (resim, heykel, hepsi beraber) büyük bir mimarlık oluştursun ve mimarlık bu binada bir kez daha öteki sanatlarla beraber ortaya çıksın. Bu binada mimarlık hem çerçeve hem de içerik olacak” (Forgacs, 2017, s. 31) yazmıştı. Gropis da Taut gibi Arbeitsrat

² Karl Peter Röhl tarafından tasarlanan Bauhaus'un ilk logosu Bauhaus'un ilk yıllardaki pedagojik formasyonunu sembolize etmektedir. Ortasında Mısır piramidini tutan bir insan figürü (evrenin merkezindeki insan, mikrokosmos aynı zamanda German rünlerinden hayat ağacı -Yggdrasil) yer alır. İncecik figürün başı Yin-yang sembolüdür. Figürün iki yanında svastika (Dört elementin simgesi, Budistlerde mutluluk getiren ve hareket), tüy (sukunet) anahtar (ortaçağ mason loncasının simgesi), güneş (daire-mükemmellik) ve yıldız gibi semboller yer alır. Bu Doğu ve Batı sembolleri Bauhaus'un bütünsel anlayışını temsil ediyor.

für Kunst'a (Sanat İşçileri Konseyi) başkanlık yapan dört kişilik kurulun üyesidir ve konseyin mimarlık programını birlikte oluşturmuşlardır. Daha sonra Bauhaus eğitim- öğretiminde yer alan usta-çırak ilişkisi de zaten Arbeitsrat'ın sanat ve zanaat eğitimi planında vardı. Bu uygulama bize Orta çağ loncalarını hatırlatır ki zaten gerek Arbeitsrat gerek Bauhaus, her ikisi de yüzlerini o döneme dönmüşlerdi. 1918 yılında Arbeitsrat'ın başkanı seçilen Gropius, "...Bütün önemli sanatçılar, mimarlar, ressamalar, heykeltıraşlar tek bir çatı altında bir araya geldi..." (Forgacs, 2017, s. 32-34) der, daha sonra bunu Bauhaus bünyesinde gerçekleştirmek isteyecektir.

Bauhaus kuruluş manifestosunda geçen düşünceler tamamen yok olmamış ancak zaman içinde değişime uğramıştır. Bauhaus dönemin ihtiyaçları doğrultusunda, ekonominin ve toplumun gereksinmelerine göre kendini yenilemek durumunda kalmıştır. Gropius'un Werkbund ve Arbeitsrat deneyimi Bauhaus'u kurarken etkili olmuştur. Diğer taraftan dönün ruhu olarak tarif edilen akademik eğitimin demodeliği ise Gropius'a göre "toplumsal sefalet mahkum büyük bir sanat proletaryasının gelişimini beraberinde" getirmiştir. Çünkü ona göre "tek başına eğitim asla sanat üretmez." Ancak el becerisini ve bilgiyi hem sanatçıya hem de zanaatçıya öğretmek mümkündür. Ayrıca sanatçının kendini yukarda bir yerde konumlandırması da onu hem yaptığı işe hem de toplumun gereksinmelerine yabancılaştırmıştır. Bu durum "kısırlı estetik spekülasyonlar" üretmek dışında bir şey değildir. (Gropius, 1997, s.339) Sanat ile zanaatın ayrıldığı nokta budur. Sanat kendini zanaatın üstünde bir yerde konumlandırır. Sanatın yaşamdan kendini soyutladığı böylesi bir durum sanat eğitiminin/akademilerin sorgulanması ile sonuçlanır. Ancak sanatın tekrar hayatın içine girmesi tanımı sanatın endüstri ile iş birliğini ifade etmektedir. William Morris, John Ruskin, Henry Van de Velde, Peter Behrens, Walter Gropius gibi kimi mimar ve sanatçılar bunu sanat-zanaat birlikteliği ile çözülebileceği inancını taşımaktadırlar. 1920 yılında toplanan Ustalar Konseyi'nde Gropius "Bauhaus öğrencilerini her iki taraftan, yani hem sanat ve hem de zanaat tarafından teşvik etmeyi amaçlar. Şimdiye kadar her iki alana da aynı derecede aşına olan ve her iki alana da aynı derecede aşına olan ve her iki alanda da yeterince ileri derecede davranabilen kişiyle karşılaşmadığımız için her öğrenci biri sanatsal, birisi teknik uzmanlık olmak üzere iki ayrı ustadan ders almaktadır. Ne var ki en önemli nokta, bu iki öğrenim türünü birleştirmektir; bu da sadece olağandışı durumlarda yaşanabilir. Bu alanda temelden değişiklikler yapmamız gerekir... Atölyelerden birine katılan her öğrenciye Hazırlık Dersi'nin zorunlu kılınması" gerektiğini söyler. (Forgacs, 2017, s. 74) Bu bağlamda Bauhaus'taki atölyelerin başına birer Formmeister (form ustası-sanatçı) ve birer Handwerkmeister (zanaatçı) getirilmiştir. Her ikisinin verdiği eğitim daha sonra Dessau Dönemi'nde sonuç verecektir. Bu atölyelerden mezun olan Josef Albers, Marcel Breuer, Gunta Stölz gibi kimi isimlerin atölyelerin başına geçtiği ve böylece eğitim-öğretimin içeriğinin değiştiği görülmektedir. Bununla birlikte zaman içinde Bauhaus kadrosuna geçen isimlerin eğitim-öğretim programının yeniden şekillendirilmesinde rol oynadığı söylenebilir. 1919 yılında Lyonel Feininger, Gerhard Marcks ve Johannes Itten ile başlayan eğitim, 1920'de George Mucho, 1921'de Oscar Schlemmer, Lothar Schreyer, ve Paul Klee, 1922'de Wassily Kandinsky, 1923'te Lazslo Moholy-Nagy ve Josef Albers, 1925'te Marcel Breuer, Herbert Bayer, Hinnerk Scheper, Joost Schmidt, Gunta Stözl, Wilhelm Wagenfeld, Otto Lindig ve Erich Dieckmann gibi isimler Bauhaus kadrosuna dahil olmasıyla farklılaşmalarla yoluna devam etmiştir.

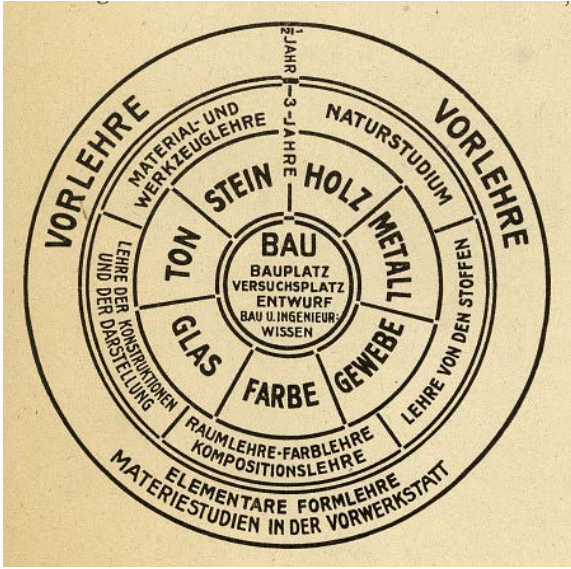
Yaklaşık 14 yıllık bir süreçte toplamda 1250 öğrencisi olan okul, 16-40 yaş³ aralığındaki herkese açıktı. (Forgacs, 2017, s. 51) Okula kabul alan öğrenciler aynı zamanda Zanaatkarlar Odası'na

3 Dessau Dönemine ait bir müfredat tanıtımını da içeren broşürde ise okula kabul yaşı 17'dir.



da üye olmalıydılar. Zaten öğrencilere lonca tarafından yapılan sınavlar sonucunda kalfalık, ustalık gibi payeler veriliyordu.

Weimar Dönemi Bauhaus müfredatı daha çok Gesamtkunstwerk ilkeleri doğrultusunda sanat ve zanaat birlikteliği etrafında örgütlenmiştir. Diğer taraftan Weimar'ın tutucu yapısı, ekonomik durum da eğitimin örgütlenmesinde etkili olmuştur. Ancak 1923 yılından sonra eğitimin bağlamı değişmiş, daha çok tasarım fikri üzerinden yola devam etmiştir. Artık endüstri ile ilişkiyi daha sağlam tutan, sanat ve zanaatı tasarım olgusunda birleştiren yeni tip bir okul modeli oluşmuştur. Ortak bir amaç için ortak bir çalışmanın söz konusu olduğu okulda sanat ve zanaat birleşerek tasarım olgusuna hizmet etmiştir. Sanat ile makine barışmış, teknik, endüstri ve seri üretim gibi olgular öne çıkarılmaya başlamıştır ki zaten bu o dönemin bir gerekliliğidir.



Resim 2. Walter Gropius, Bauhaus Eğitim Programının Diagramatik Sunumu, 1922.

ifade edildiği gibi mimari almıştır.

Bauhaus'un ilk yıllarında hazırlanan eğitim-öğretim programı Hazırlayıcı Öğretim-Vorkurs (Temel Sanat Eğitimi) (1920), Teknik Öğretim (Mesleki Temel Sanat Eğitimi), Strüktürel Öğretim (Mesleğe Yönelik Çalışmalar, Proje Çalışmaları) olmak üzere üç ana bölümden oluşmaktaydı. Vorkurs'u, okula alınacak olan öğrencilerin beceri ve kişilikleri hakkında bilgi sahibi olabilecek "bir onay dönemi" (Forgacs, 2017, s.74) olarak düşünülebilir. Gerçi ilk yılında zorunlu değildir, daha sonra zorunlu olacaktır. Bu dersin amacı öğrenciyi baskılayan her türlü şeyden onu özgürleştirmeye çalışmak, öğrencinin yatkın olduğu malzemeleri keşfetmek, böylece atölye tercihini kolaylaştırmak, el sanatları ve tasarım ilkeleri hakkında eğitmektir.

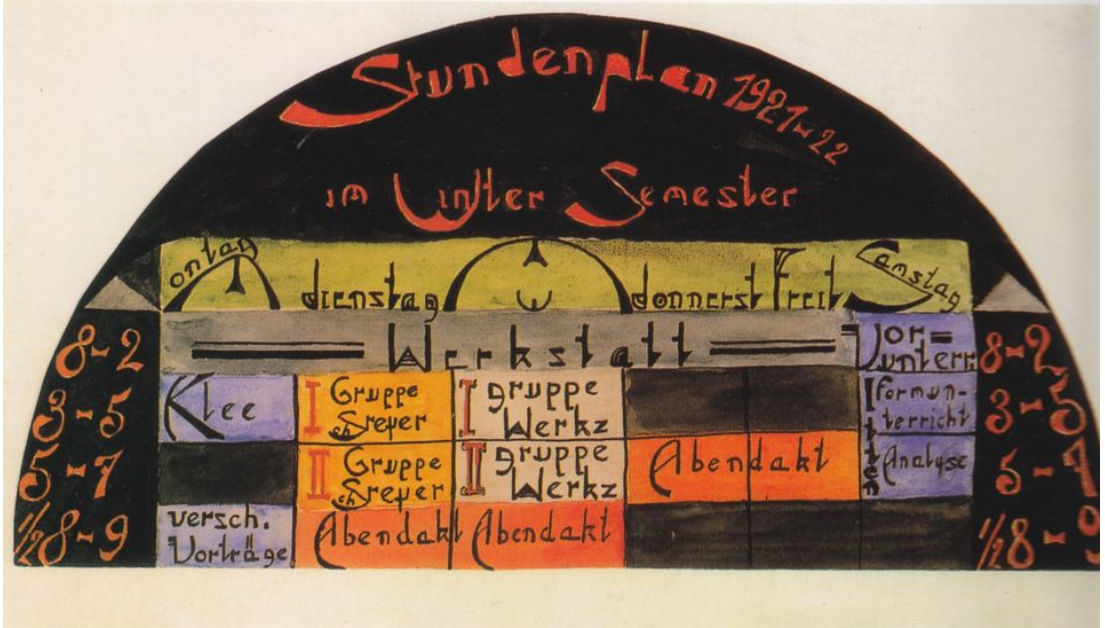
Temel Sanat Eğitimi derslerini ilk yıllarda Johannes Itten yönetmiştir. Itten Franz Cizek, Adolf Hölzel, Jean-Jaques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel gibi isimlerin eğitim konusundaki düşüncelerinden etkilenmiş bir isimdi. (Varnelis ve Wick'ten aktaran Aközer, 2009, s. 120-122) Itten kişisel özellikleri korumaya ve bireyselliğe vurgu yapan bir pedagojik anlayışa sahipti. Örneğin çocuklarla çalışmalarında "çocukların sağlığını bozabilecek her şeyden kaçınmaya" özen gösterdiğini, "yapılan her düzeltmenin çocukların kendilerine olan güvenini

Bauhaus'un ilk yıllarından itibaren eğitimin Gesamtkunstwerk ilkeleri bağlamında yol aldığı söylenmişti. Gesamtkunstwerk Alman besteci Richard Wagner (1813-83) tarafından ortaya atılmış bir kavramdır. Gesamtkunstwerk kavramı "tümel sanat yapıtı"⁴ anlamına gelen bir sözcüktür. Wagner'in bu kavramı "tüm yaratıcı sanatlar arasındaki "eşzamanlı" diyalogu gündeme getirir. Resim ile tasarım, heykel ile mimarlık, edebiyat ile müzik, tiyatro ile dans, moda ile performans alanlarının karşılıklı etkileşim ve yaklaşması"dır. (Sönmez, 2011, s. 20) Wagner'in geliştirdiği bu kavram, birçok sanat disiplini üzerinde etkili olmuştur. Onun birleştirici, bütünlendirici alan olarak gördüğü müziğin yerini Bauhaus Manifestosu'nda da açıkça

4 Sanat Kavram ve Terimleri Sözlüğü'nde tümel sanat yapıtı, "aynı üslup ve sanatsal anlayışla gerçekleştirilmiş resim, heykel, bezeme, mobilya ve diğer uygulamalı sanat ürünlerinin bir mimarlık ürününün bünyesinde bütünleşip bir araya gelişi" olarak tanımlanmaktadır. Sözen ve Tanyeli, 1992, s. 90.

zedelediğini ve yok ettiğini” (Forgacs, 2017, s.70) söyler. Bu bağlamda kişiselliğe değer veren Itten’in eğitimindeki öne çıkan diğer unsur, onun Mazdaznan ile olan bağıdır. Mazdaznan’ın kimi öğreti ve ritüellerini dersleri sırasında kullanmış olmasıdır. Buna göre nefes ve beden egzersizleri öne çıkıyordu bu derslerde. Bu egzersizler öğrencinin odaklanmasını ve farkındalık kazanmasına yardımcı olmaktadır.⁵

Temel Sanat Eğitimi bütün öğrencilerin başarması zorunlu olan iki dönemlik bir kursttu. Bu kursta öğrencilerin serbest düşünebilmesini sağlamak hedefleniyordu. Itten Vorkurs’ta üç görevi olduğunu söyler: “1. Öğrencilerin yaratıcı güçlerini ve dolayısıyla sanatsal yeteneklerini ortaya çıkarmak. Kendi deneyimleri ve algıları özgün çalışmalar için yol göstermeliydi...Zaman içinde öğrenciler kendilerini artık yaşamayan konvansiyonlardan kurtarmalı ve kendilerine özgü olanı yaratma cesaretini kazanmalıydılar. 2. Öğrencilerin kariyer seçimlerini kolaylaştırmak...3. Öğrencilere gelecekteki kariyerleri için tasarımın temel ilkelerini sunmak...” (Aktaran Aközer, 2009, s. 125-126)



Resim 3. Lothar Schreyer, Ders Programı, 1921-22.

Itten, Temel Sanat Eğitimi derslerinde strüktür analizleri, renk etütlerinin yanı sıra ahşap, metal, karton, cam gibi farklı malzemelerle deneysel çalışmalar yapılmaktaydı. Strüktür analizleri eski ustaların yapıtları üzerinden yapılmaktaydı. Bu analizlerde “eseri algılama, anlama, çizgisel ve kompozisyonel değerleri verebilme, plastik öğelerin mekânlardaki yerlerini ve ilişkilerini kavrama, siyah-beyazların ilişkileri ve dağılışı incelenerek, öğrencilerin gözlem ve görsel algılama yetilerinin geliştirilmesi” istenmekteydi. (Gropius, 1967, s. 26) Gunta Stölz’ün sözleri Itten’in derslerine dair bilgi verir: “...ilk sözleri ritim hakkındaydı. Kişi önce elini eğitmeli, önce parmaklarını esnetmeliydi. Tıpkı bir piyanistin yaptığı gibi parmak egzersizleri yapıyoruz. Başlangıçlarda,

⁵ Mazdaznan, Zerdüş’tün öğretilerini baz alan bir harekettir. Dr. Othoman Zar-Adhust Ha’nisch (Otto Hanisch) tarafından yaygınlaştırılan öğretiyeye göre iyi ve kötünün savaşımında, insanoğlu kötüyü alt etmek için oruç tutmalı, vejetaryen olmalı, düzenli bir yaşama sahip olmalı, nefes ve beden egzersizleri yoluyla arınma (meditasyon) sağlamalıdır. “Mazdaznan- öğretisinde özetlenen, yaşam kural ve yöntemlerini izleyen insanların yolunun özgür-bağımsız düşünce ve an-duru bilinçten geçtiğidir. Bu, bütün düşünür ustaların, insanları bilinçli yaratıklar olarak eğitime ereğidir. Çünkü yalnızca bilinçli düşünce, bir başkasının kendi için değil de, kendisinin kendi için düşünebilme yeteneğidir ki insanı hayvandan ayırır. Yargulamadan bir başkasının düşüncesini olduğu gibi almak bilinçli düşünme değildir.” Dreher ve Ganz, 1979, s. 17-18.

ritmin ne olduğunu zaten seziyoruz; parmak uçlarıyla başlayan sonsuz bir dairesel hareket, bilek, dirsek ve omuzdan kalbe doğru taşar; bunu her izde, her satırda hissetmek gerekir; artık deneyimlenmemiş çizim yok, tam anlaşılmamış ritim yok. Çizim, görülen şeyin yeniden üretimi değil, kişinin dış uyararla (doğal olarak içsel de) algıladığı her şeyin kişinin tüm vücuduna akmasıdır...” (<https://www.guntastolzl.org/Works/Bauhaus-Weimar-1919-1925/Free-Artistic-Work/> Erişim: 28.03.2021)

Goethe, Hölzel gibi sanatçıların renk teorilerinin incelendiği renk etütlerinde ise ana renklerle tamamlayıcı renklerin birbirleriyle ilişki ve etkileşimleri ile renklerin disiplinlere göre değişen anlamları üzerinde durulmaktaydı. Bu derslerde istenen şey, öğrencinin yaptığı çalışmayla bütünleşmesi, formlara yeni fonksiyonlar ya da fonksiyonlara uygun yeni form araştırmaları yapmaktı. Böylece öğrencinin gizli kalmış yaratıcı gücünü ortaya çıkmış olacaktı. (Kabaş, 1976, s. 104) Itten öğrencilerin kompozisyon öğelerini karşıtlıklar üzerinden tanımalarını sağlamaya çalışıyordu. Bunlar “büyük/küçük, uzun/kısa, geniş/dar, kalın/ince, çok/az, düz/eğri, sivri/kör, düzlem/hacim, pütürlü/kaygan, sert/yumuşak, hareketsiz/hareketli, hafif/ağır, verevine/

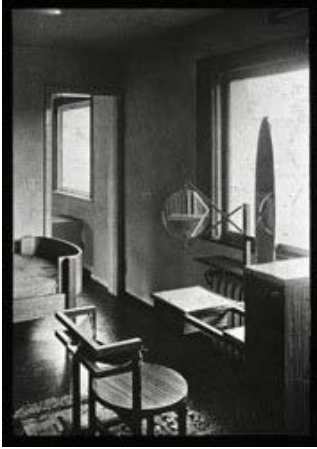


Resim 4. Joost Schmidt, Bauhaus Sergisi İçin Kartpostal, 1923.

dairesele ve katı/sıvı gibi” (Forgacs, 2017, s. 75) karşıtlıklardı. Bunun dışında eski ustaların eserlerinin analizi bu dersin diğer bir yanını oluşturuyordu. Öğrenciden beklenen o eserin özünü ortaya koymasıydı ki bu da hareket, ritim, ana çizgi gibi herhangi bir şey olabilirdi. 1920’den ayrılincaya kadar Itten Vorkurs ile diğer atölyeler arasında bütünlüğü sağlamak için seramik, dokuma dışındaki tüm atölyelerin yönetimini de üstlenmiştir. Çünkü Vorkurs yaratıcı iç sesi körüklemeye çalışırken atölyeler el sanatlarını öğrenmeyi ve ustalaşmayı bekliyordu öğrencilerden. Gropius da bu sorunu çözmek için ayrıca atölye çalışmalarının birbirleri ile paylaşılmasını istemiştir. Vorkurs’ta Itten tarafından verilen eğitimin atölyede karşılığı alınmıyordu ki zaten her iki oluşumda da işleyiş ve sonuç farklıydı. Itten’in başlattığı bu dersleri, Itten 1923’te Bauhaus’tan ayrılınca, Josef Albers ve Laszlo Moholy-Nagy üstlenmiştir.

1922 yılına kadar olan dönemi Bauhaus’un eğitim ve öğretim formasyonundaki ilk dönem olarak değerlendire-

1923 yılı Ağustos ayında Bauhaus'un dört yıllık eğitimi sonucunda ortaya çıkmış ürünlerin sergilendiği ve Gropius'un "sanat ve teknik, yeni bir birlik" sloganını ön plana çıkardığı "Bauhaus Haftası" gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda Haus am Horn'da sergilenen ürünlerin yanı sıra konferanslar düzenlenmiş ve Oscar Schlemmer tarafından Triadic Bale ile Mekanik Bale'nin gösterimi yapılmıştır. "sanat ve teknik: yeni bir birlik" sloganının benimsenmesinde etkili olan şeylerden biri 1921-22 yıllarında De Stijl'in önemli ismi Theo van Doesburg'un Weimar'da bulunmuş olmasıdır. Bu isim Bauhaus'un mevcut durumunu eleştiren bir isimdir ve bununla birlikte 1922 yılı Eylül ayında Weimar'da Dadaist ve Konstrüktivist Kongre'yi gerçekleştirmiştir. De Stijl geometri ve temel renklere olan ilgisi bu yıllarda Bauhaus üretimlerinde kendini göstermeye başlamıştır. Bu üretimlerin dahil olduğu Haus am Horn, Bauhaus içinde yaşanan rasyonalizm ve mistisizm (Gropius-Itten) çatışmasının akılcılık lehine sonuçlanmasını da ifade edebilir. Hem De Stijl, hem iç çatışmalar, hem de dıştaki dünyanın beklentileri Bauhaus'un kendini yeniden örgütlemesi gerektiği gerçeği ile karşı karşıya getirmiştir. Ya sanatın Kant'tan beri sorgulanan "ereksiz ereklilik" olduğu yani kendi içinde bir amaç olduğu düşüncesi ile davranılacaktı ya da endüstri ile iş birliği yapılacak, endüstrinin ve toplumun ihtiyacı olan tasarım olgusuna yönelecekti. Tercih ikinciden yana yaparak başlangıçtaki idealinden kısmen ayrılmış oldu. Bir bakıma bu dönüşüm Marcel Breuer'in African Chair'inden Gerrit Rietveld etkisiyle yapmış olduğu ünlü koltuğuna geçişi. (Forgacs, 2017, s. 120, s. 137-153)



Resim 5. Haus am Horn, Weimar, 1923.

İsmi bulunduğ caddeden alan Haus am Horn, 1923 yılında yapılan sergide Bauhaus'u tanımlayacak örnek bir ev projesi olarak Bauhaus'taki değişimi ortaya koymuştur. Ev, Bauhaus'a ait arazide inşa edilmiştir. Burada bulunan tüm eşya ve nesnelere Bauhaus'ta tasarlanmış ve tümüyle orada üretilmişlerdi ki bu da Bauhaus'un Gesamtkunstwerk idealine uyuyordu. Bunun için Bauhaus'un tüm atölyeleri, usta ve öğrencileri seferber edilmişti. Gropius için bu sergi hem Bauhaus'un kendini kanıtlayacağı hem de ürünlerinin tanıtımını yapacağı bir platform olacaktı. Haus am Horn'daki nesne ve eşyalarda öne çıkan şey basitlik, yalınlık ve fonksiyonalitydi ve maliyetleri de düşüktü. Bu sergi okulun Dessau'ya taşındıktan sonra yeniden tanımlanan eğitim-öğretim amaç ve programını haber veren bir etkinlik olmuştur. Bu sergiden sonra okulun sloganı artık "sanat ve teknik: yeni bir birlik" olacaktır.

Sergi başarılı olmuştur ancak Berlin'de iktidara gelen yeni milliyetçi hükümet, ülke genelinde olduğu gibi Weimar'ı da etkilemiş, milliyetçilerin 1924 yılı başlarında Thuringia Eyaleti'nde çoğunluğu almalarıyla birlikte Bauhaus'un Weimar'da barınma olanağı da zayıflamış ve okul Dessau'ya taşınmak zorunda kalmıştır.



Resim 6. Oskar Schlemmer, Bauhaus Logosu, 1922.

Tasarım Enstitüsü Olarak Bauhaus

Dessau, 1920'lerde kömür madenciliğinin yanı sıra Junkers adlı bir ağır sanayi ve uçak fabrikasına sahip bir kenttir. Ayrıca Almanya'nın kimya endüstrisinde önemli bir yeri vardır. Burası Bauhaus'un endüstri ile iş birliğine geçme hedefi için oldukça uygundur. Politik açıdan ise yıllarca sosyal demokratlar tarafından yönetilen ve milliyetçilere desteğin arttığı zamanlarda dahi sosyal demokratları destekleyen bir halk kitlesine sahip bir kenttir. Dessau Belediye Başkanı Fritz Hesse sosyal demokratların desteğini alan bir liberal olarak Bauhaus'un buraya taşınmasında etkili olmuş biridir. Okul binası ve ustalar için yapılan evler, belediye başkanının desteği ile ayrılan fonlarla inşa edilmiştir.

Gropius tarafından tasarlanan Bauhaus binasına 1926'da taşınılmıştır. Bina, modern mimari nasıl olmalı? düşüncesi ile tasarlanmıştır. İnşa sürecine öğrenciler de dahil olmuş, deneysel bir atölye işlevi görmüştür. Dessau'ya taşındıktan sonra eğitim-öğretim içeriği ve örgütlenme biçimi, logosu ve adıyla birlikte güncellenmiştir. Okul 1926 yılında Tasarım Enstitüsü adını almıştır. Artık amaç makineleşmiş üretim sürecine sanatçı ve zanaatçının bir tasarımcı (gestalter) ve imalatçı (hersteller) olarak katılmasıdır. Kuruluş yıllarındaki ideal yani sanatçı ve zanaatçıların uyum içinde birlikte çalışması düşüncesi ütopyik bir hayal haline gelmiştir. Bu dönemde "usta"nın yerini "profesör" almıştır, iki ustalık sistemi ise terk edilmiştir. Sadece "genç usta" unvanı korunmuş ve 1928'den sonraysa öğrencilere Bauhaus diploması verilmeye başlamıştır. Böylece "Genç Ustalar"dan Josef Albers, Marcel Breuer, Herbert Bayer, Gunta Stölzl, Hinnerk Scheper ve Joost Schmidt Dessau Bauhaus'da atölyelerin başına geçebilmişlerdir.

Itten'in ayrılmasından sonra yerine görevlendirilen Lazslo Moholy-Nagy ve Josef Albers eğitim-öğretimde esnek bir yaklaşım benimsemiş, malzemelerin fonksiyonel ve rasyonel kullanımına odaklanmışlardır. Moholy-Nagy yeni malzemeler (pleksiglas) ve yeni teknikleri (fotogram) kullanarak hareket, ışık, saydamlık gibi görsel olgular üzerine çalışmalar yapmıştır. (Bektaş, s.56) Moholy-Nagy'in okuldan ayrılmasından sonra Vorkurs'u tümüyle üstlenen Albers ise malzemeye yeni özellikler kazandırma yöntemleri üzerine çalışmalar yaptırmıştır. Örneğin öğrencilerinden, kâğıdı katlayarak, keserek, hiç arttırmadan üç boyutlu olarak biçimlendirme yollarını araştırmalarını istemekteydi. Biçim değiştiren bir malzemenin olanaklarını ortaya koymayı amaçlamaktaydı. Vorkurs'a katkı yapan diğer iki isimden Wassily Kandinsky, soyut resmin temelini oluşturan "Nokta, Çizgi ve Alan" kuramına yoğunlaşmaktaydı. Kandinsky ana renklerle, ana geometrik biçimlerin arasında bir ilişki kurmakta; sarının üçgene, kırmızının kareye, mavinin ise daireye denk geldiğini savunmaktaydı. Diğer isim Klee ise "Modüler Teoriler" adlı dersinde, çizgi, hareket, denge, zıtlık meseleleriyle ilgilenilmekteydi. (Bingöl, 1985, s. 27)

STUNDEN PLAN FÜR VORLEHRE						
VORMITTAG						
	MONTAG	DIENSTAG	MITWOCH	DONNERSTAG	FREITAG	SAMSTAG
8-9						
9-10			WERKARBEIT			
10-11	GESTALTUNGS STUDIEN		ALBERS			GESTALTUNGS- STUDIEN
11-12	MOHOLY		REITHAUS			MOHOLY
12-1	REITHAUS	GESTALTUNGSLEHRE FORM-KLEE-AKTSAL			GESTALTUNGSLEHRE FARBE-KANDINSKY	REITHAUS
2-3			WERKZEICHNEN			
3-4			GROPIUS-LANGE-MEYER RAUM 39			
4-5	WISSENSCHAFTL. FÄCHER.-MATH.	ZEICHNEN	<i>Handwritten: Raum 19</i>	<i>Handwritten: Raum 39</i>	ANALYTISCH	
5-6	PHYS.-AKTSAAL	KLEE RAUM 39			ZEICHNEN- KANDINSKY, RAUM	VERSCHIEDENE
6-7			<i>Handwritten: 4-6 Handl. Werk</i>			VORTRÄGE.
7-8		ABENDAKT-KLEE			ABENDAKT	
8-9		OBLIGATORISCH FÜR VORKURS				

AN DEN GELB UMRANDETEN UNTERRICHTSSTUNDEN KÖNNEN ALLE
GESELLEN UND LEHRLINGE TEILNEHMEN.

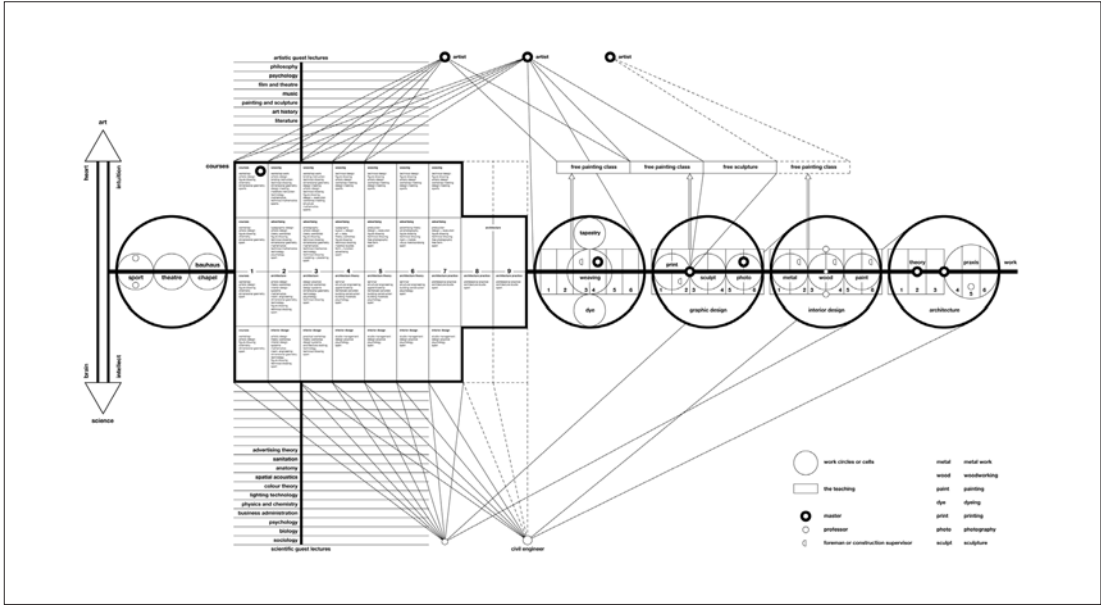
Resim 7. Vorkurs için Öğretim Planı, 1924.

Moholy-Nagy yeni malzeme ve tekniklere açık, Konstrüktivizm'e yakın bir figürdü. Onun dersleri Itten'in hazırlık derslerinden tamamen farklıdır. Konstrüktivizmin nesneyi yeniden yaratan anlayışı Moholy-Nagy'nin kardeşine söylediği şey ile kesişiyordu: "Daha önce kimsenin yapmadığı, yeni bir şey peşindeyim." (Aktaran Forgacs, 2017, s. 127) Bu yeni şey malzemesi ile biçimiyle nesnel ve gerçek olacaktır. "Gerçekçi Manifesto"yu yazan Naum Gabo ve Anton Pevsner, Konstrüktivizm'in ana ilkelerini açıklarken resimsel olarak renkten vazgeçtiklerini, rengin rastlantısal olduğu, şeylerin özü ile ilgili olmadığını, çizgiden vazgeçtiklerini, çünkü gerçek yaşamda betimleyici çizgilerin olmadığını, yine renk gibi öze ait olmadığını, uzamdan vazgeçtiklerini, çünkü uzamın hacimle ölçülemeyeceğini, heykelde ise kütleyle heykelde dair bir eleman olarak kabul etmediklerini, hacmin kütlede ayrı olduğunu, plastik sanatlarda statik ritmi tek eleman olarak görmediklerini, bununla birlikte kinetik ritmi de kabul ettiklerini söylerler. (Gabo ve Pevsner, 1997, s.298-299) Bu düşünceler tabii ki Moholy-Nagy'nin hazırlık derslerine bir şekilde yansımış olmalıdır ki teknik, malzeme ve inşa gibi olgulara yoğunlaşan çalışmalar yaptırmıştır.

Bu dönemde kapatılan ve birleştirilen atölyeler ve Reklâm Atölyesi ve Fotoğraf Atölyesi gibi yeni kurulan atölyelerle yeni bir eğitim modeline geçilmiştir. Ancak değişmeyen şey Vorkurs'tur. Meyer'in eğitim programı Vorkurs ile başlayan, oradan iç mimarlığa ve nihayetinde mimarlığa varan bir eksen üzerindedir.

Başına Hannes Meyer'in getirildiği Mimarlık Bölümü'nün kuruluşu da yine bu dönemdedir.

1928'de Gropius'un istifası üzerine okulun yöneticiliğini de Meyer üstlenmiştir. "Bina yapımı, biyolojik bir süreçtir, estetik bir süreç değildir." (Whitford, 1992, s. 201) düşüncesinde olan Meyer'in ekonomik, fonksiyonel ve akılcı mimari tasarım anlayışı, bir konutun yapımında mimarın, mimari bilgilere değil aynı zamanda sağlık, iklim gibi bilgilere de sahip olması gerektiği yani



Resim 8. Hannes Meyer'in Eğitim Programı, 1930.

bina inşa etmenin sanattan öte bir bilim olduğu yönündedir. Yine bu dönemde ürün tasarımlarının ve patentlerinin pazarlanması amacıyla 1925 yılında Bauhaus GmbH kurulmuş, Bauhaus ürünlerini dışarıda üretilip satılır gelmiştir. “Bauhaus” adlı bir derginin çıkarılmasına da bu dönemde başlanmıştır. Bu dönemde okulun mali durumu daha iyidir. Meyer Mimarlık Bölümü'nün geliştirilmesi ile daha çok ilgilenmiştir. Piyasadan alınan işlerin ilk ihale mektubundan son muhasebe işine kadar tüm süreçlerine öğrenciyi dahil etmiştir.

Meyer, Gropius'tan farklı olarak Bauhaus'a siyasetin girmesine göz yummuştur. Öğrencilerin Marksistler ve Nasyonalistler olarak siyasi gruplaşmalara gitmeleri okulun zayıflamasına neden olurken, Meyer'inde Bauhaus'taki sonunu getirmiştir. 1930 yılında istifaya zorlanan Meyer'in yerini Ludwig Mies van der Rohe alacaktır.

Mies van der Rohe da Bauhaus müfredatının eksenini mimarlığı görmektedir. Mies mimari bölümü baskın hale getirirken tüm politik aktiviteleri de yasaklamıştır. Mimari eksenli yeni müfredatta eşya üreten atölyeleri “iç tasarım departmanı” diğer atölyeleri ise “dış tasarım departmanı” olarak tek isim altında toplanmıştır. Eğitimi dokuz sömestrden yedi sömestre indirmiştir. Eski öğretim kadrosundan ise sadece Klee ve Kandinsky kalmıştır. Ancak Klee de daha sonra ayrılacak ve Düsseldorf Sanat Akademisi'ne gidecektir. 1931'de Dessau kentinin parlamentosunda çoğunluğu sağlayan Naziler, 1932 yılında Bauhaus'u kapatmak üzere önce personel sözleşmelerini feshetmişler, mali desteği kaldırmışlardır. Berlin'e taşınmak zorunda kalan okul 1932 Ekimi'nde Steglitz'de kullanılmayan bir telefon fabrikasında tekrar faaliyete başlamıştır. Mies, Berlin'in güneybatısındaki bu yeri, sakin ve merkeze ulaşma açısından sorunu olmadığı için kiralamıştır. Hitler'in başa geçmesiyle birlikte okula saldırılar daha da artmış ve Naziler, 1933'te Bauhaus'u kapatmaya karar vermişlerdir.

Sonuç

Bauhaus dönemin ekonomik, sosyo-politik ortamının etkilerinin yanı sıra kendi içinde yaşadığı karşıtlıklar içinde salınıp durmuştur. Okul, sanat-zanaat, mistisizm-rasyonalizm, bireysel-kolektivizm gibi iki şeyin arasına sıkışmış bir okuldu. Bu duruma ayrıca endüstrinin beklentilerini



de eklemek gerekir. Bunun sebebini bir bakıma içine düştüğü anakronizmde de aramak gerekir. Çağın değişen koşullarında Gotik katedrali yeniden inşa etmenin anlamı yoktur. Geçmişin koşulları ile mevcut durumu değerlendirmek doğru sonuçlar vermeyecektir ki vermemiştir. Bauhaus'un eğitim-öğretim programındaki arayış ve yeniden yapılanmaların sebebi burada yatmaktadır. Geçmişin modelini güncelle uyarlamaya çalışmak birtakım noktaların gözden kaçmasına sebep olmuştur. Tüm bu sorunlarla baş edebilmek için okul el sanatlarından sanayiye (teknik-teknoloji) doğru kaymıştır. 1922'ten itibaren Gropius'un stratejik bir kararıyla sanat ve teknoloji birlikteliğine yönelmiş, bunu tasarımda somutlaştırmıştır. Bu tarihten sonra okulda teknolojinin önemi giderek artmıştır. Bu bağlamda bir bakıma kuruluş manifestosunda dile getirilen tümel sanat anlayışı ile bir uyumsuzluk var gibi gözükse de bu doğru değildir. Durum standardizasyon ve seri üretim lehine değişmiş olsa da tümel sanat anlayışının sürekliliğinden bahsetmek mümkündür.

1914 yılında Köln'de düzenlenen Werkbund Kongresi'nde Hermann Muthesius'un bildirisi sanayi ile iş birliğini öneriyordu. O dönemde Weimar'da Tatbiki Sanatlar Okulu'nun yöneticisi olan Henry van de Velde, başında bulunduğu kuruma rağmen Muthesius'un bildirisini eleştirmiş, sanatsal bireyselliğe vurgu yapmıştır. Bauhaus'un nüvelerinden birini van de Velde'nin kurduğu okul olduğu düşünülecek olursa 1922 yılından sonra eğitim anlayışının da Muthesius'un düşünceleri yönünde ilerlediği görülür. Werkbund kongresi sırasında çatışan iki fikir Bauhaus'ta buluşmuş görünmektedir. Gropius 1926 yılında ilan ettiği "Dessau Bauhaus-Bauhaus Üretim İlkeleri"nde Werkbund'dan esinlendiğini ifade eder. Muthesius'un üzerinde durduğu seri üretim ve standardizasyon Gropius'un açıkladığı metinde eğitim bağlamında "Bauhaus atölyeleri çağımızı yansıtan ve seri halde imal edilmeye uygun ürünlerin prototiplerinin özenle geliştirildiği ve ara vermeksizin iyileştirildiği birer laboratuvarıdır. Bauhaus bu laboratuvarlarda sanayi ve zanaatta görevlendirilecek, teknolojiye de biçime de aynı derecede hakim olan yeni tür bir çalışma arkadaşı eğitmek" şeklindeydi. (Aktaran Forgacs, 2017, 188) Bu sözlerle başlangıçtaki manifestosundan ayrılmış olduğu anlaşılmaktadır. Anlaşıldığı kadarıyla okulun diğer hocaları ile başlangıçta paylaştığı Gesamtkunstwerk ideali yeni anlayışta devam edecekti. Tümel sanat anlayışının ilk durağı olarak Vorkurs okulun eğitim-öğretim programının değişmeyen unsurlarından biri olmuştur. Vorkurs tüm eğitim programın kucaklayan hazırlık dönemi olarak öne çıkar. İlk başlarda Itten tarafından verilen Vorkurs sanatın bireysel, yaratıcı bir eylem alanı olduğu bir anlayış ile gerçekleştirilirken daha sonra kolektivizm ve makineleşmenin izlerini belirginleştiren



Resim 9. Marcel Breuer, "Bir Bauhaus Filmi", 1926.

bir anlayışa yönelmiştir. Ancak toptancı bir bakışla da değerlendirmemek gerekir. Rasyonalite, işlev ve teknik gibi olguların öne çıkarıldığı dönemde dahi bireysel yaratıcılığın önemi üzerinde duran sesler çıkmıştır. O nedendir ki her ne kadar genel bir niteliksel değerlendirilme yapılmış olsa da başat olana karşı olan da sesi cılız çıkmış olsa da hep vardır. Zaten birinin öne çıktığı bir eğitim anlayışı yetersiz ve güdük kalacaktır. Vorkurs daha sonra güzel sanatlar eğitimi veren okulların dahi programlarına dahil ettikleri bir unsur olacaktır. Ancak belirtilmesi gereken şey Vorkurs'un doğru uygulanıp uygulanmadığı ya da nasıl uygulandığıdır.

Kaynaklar

Kitaplar:

Artun, A. ve Aliçavuşoğlu, E. (Ed.). (2009). *Bauhaus: Modernleşmenin tasarımı*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Bektaş, D. (1992). *Çağdaş grafik tasarımının gelişimi*. İstanbul: YKY.

Conrads, U. (1991). *20. yüzyıl mimarisinde program ve manifestolar*. (S. Yavuz, Çev.). İstanbul: Şevki Vanlı Mimarlık Vakfı Yayınları.

Dreher, O. ve Ganz, E. (1979). *Mazdaznan nedir? Mazdaznan yaşam biliminin Dr. O. Z. Haniş yönünden yeniden canlandırılması*. (G. Ananias, Çev.). İstanbul: Renkış Basımevi.

Droste, M. (1993). *Bauhaus 1919-1933*. Köln: Benedikt Taschen.

Fiedler, J. ve Feierabend, P. (Ed.). (1999). *Bauhaus*. Köln: Könemann.

Forgacs, E. (2017). *Bauhaus 1919-1933*. (A. Tümertekin, Çev.). İstanbul: Janus.

Gropius, W. (1967). *Yeni mimari ve Bauhaus*. (Ö. Aksoy-E. Aksoy, Çev.). İstanbul: Mimarlar Odası Kültür Yayınları.

Harrison, C. & Wood, P. (Ed.). (1997). *Art in theory 1900-1990 An anthology of changing ideas*. Oxford: Blackwell Publishers.

Kabaş, Ö. (1976). *Tüm-çevresel gerçekçilik: Bildirişim ve sibernetik kuramları açısından plastik sanatların oluşumuna bir bakış*. İstanbul: İ.D.G.S.A. Yayınları.

Read, H. (1973). *Sanat ve endüstri, endüstriyel tasarımın ilkeleri*. (N. Bayazıt, Çev.). İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Yayınları.

Sözen, M. ve Tanyeli, U. (1992). *Sanat kavram ve terimleri sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Whitword, F. (1992). *Bauhaus: Masters and students by themselves*. London: Thames and Hudson.

Makaleler:

Aközer, E. (2009). Mimarın özgürlüğü. A. Artun ve E. Aliçavuşoğlu (Ed.), *Bauhaus: Modernleşmenin tasarımı* içinde (ss. 111-133). İstanbul: İletişim Yayınları.

Artun, A. (2009). Geometrik modernlik: Bauhaus enternasyonu ve Türkiye'de sanat. A. Artun ve E. Aliçavuşoğlu (Ed.), *Bauhaus: Modernleşmenin tasarımı* içinde (ss. 183-199). İstanbul: İletişim Yayınları.

Bilgin, İ. (2009). Bauhaus'un zamanı ve yeri. A. Artun ve E. Aliçavuşoğlu (Ed.), *Bauhaus: Modernleşmenin tasarımı* içinde (ss. 95-109). İstanbul: İletişim Yayınları.

Bingöl, Y. (1985). Bauhaus ve endüstriyel gelişmenin sanat eğitimine etkileri. *Boyut Dergisi*, 32 (5), ss. 25-27.

Gabo, N. & Pevsner, A. (1997). The realistic manifesto. In C. Harrison & P. Wood, (Eds.), *Art in theory 1900-1990 an anthology of changing ideas*, (pp. 297-299). Oxford, England: Blackwell Publishers.



Gropius, W. (1997). The theory and organization of the Bauhaus. In C. Harrison & P. Wood, (Eds.), *Art in theory 1900-1990 an anthology of changing ideas*, (pp. 339-343). Oxford, England: Blackwell Publishers.

Maciuika, J. V. (2009). Deutscher Werkbund ve Osmanlı İmparatorluğu: Birinci dünya savaşı öncesinde tasarım reformu, ekonomi politikası ve dış politika. (E. Gen, Çev.). A. Artun ve E. Alica-
vuşoğlu (Ed.), *Bauhaus: Modernleşmenin tasarımı* içinde (ss. 35-66). İstanbul: İletişim Yayınları.

Rykwert, J. (1982). The Dark Side of the Bauhaus. In *The Necessity of Artifice: Ideas in Architecture*, (pp.44-49). London, England: Academy Editions.

Sönmez, N. (2011). Gesamtkunstwerk ve çağdaş Türk sanatı üzerine notlar. *Sanat Dünyamız*, 121, ss. 20-25.

İnternet Kaynakları:

Bıçaklar, H. (2020). *Alman milliyetçiliğinin Richard Wagner'in müziğine etkisi ve 'Der Ring des Nibelungen' Operası'nın incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sahne Sanatları Ana Bilim Dalı, Ankara. 10.03.2021 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

Annepçioğlu, H. K. (2019). Gesamtkunstwerk kavramı ve Sarkis üzerine bir inceleme. *Sanat Yazıları*. 10.03.2021 tarihinde

<https://openaccess.mku.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12483/2986/KaracaliAnnepcioglu%20Hulya2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden edinilmiştir.

<https://www.guntastolzl.org/Works/Bauhaus-Weimar-1919-1925/Free-Artistic-Work/> (Erişim: 28.03.2021)

Ceylan, E. (2019). Bauhaus 1919-133. *mimar-ist*. 15.03.2021 tarihinde https://www.e-skop.com/images/UserFiles/Documents/Editor/mimar.ist_65.pdf adresinden edinilmiştir.

<https://www.guntastolzl.org/Works/Bauhaus-Weimar-1919-1925/Weimar-Photos/i-RH8ZJxC> (Erişim: 28.03.2021)

<https://www.klassik-stiftung.de/haus-am-horn/> (Erişim: 28.03.2021)

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Weimar,_Haus_am_Horn,_2019-09_CN-11.jpg (Erişim: 28.03.2021)

<https://www.bauhauskooperation.com/knowledge/the-bauhaus/training/preliminary-course/laszlo-moholy-nagys-preliminary-course/> (Erişim: 29.03.2021)

<https://www.meisterdrucke.uk/fine-art-prints/Joost-Schmidt/738491/Bauhaus-exhibition.-Postcard,-1923.-.html> (Erişim: 03.04.2021)

<https://breuer.syr.edu/xtf/search?brand=breuer&collection=breuer&f1-project=Haus+am+Horn%2C+Interiors> (Erişim: 03.04.2021)

<https://www.klassik-stiftung.de/en/haus-am-horn/> (Erişim: 03.04.2021)

https://weibo.com/ttarticle/x/m/show/id/2309404574155701092430?_wb_client_=1&object_id=1022%3A2309404574155701092430&extparam=lmid--4574155699403365&luidcode=10000011&lfid=231522type%3D1%26amp%3Bt%3D10%26amp%3Bq%3D%23%E5%8C%85%E8%B1%AA%E6%96%AF%23&featurecode=newtitle%E9%A9%AC%E5%A4%A9 (Erişim: 04.04.2021)

<https://medium.com/builderscollective/the-next-100-years-of-bauhaus-2c46d78748fa> (Erişim: 04.04.2021)



Özgün Makale

Türk ve Dünya Üniversitelerinin Etik Kodları Üzerine Bir İnceleme*

A Research into the Ethical Codes of Turkish and World Universities

Tamer SARI¹

Tuğrul KAVAL²

Zübeyde AKSARI SÜSLÜ³

Saadet KURU ÇETİN⁴

Öz

Yükseköğretimde tartışılan konular arasında olan etik standartlar Covid 19 dönemde uzaktan eğitime başlanmasıyla daha fazla gündeme gelmiştir. Bu çalışmanın amacı belirlenmiş çeşitli ölçütlere göre Türk ve Dünya üniversitelerde, örgüt içi etik eylemleri düzenlemek için belirlenen genel etik ilkelerin varlığını incelemektir. Ayrıca bu çalışma pandemi sürecinde, uzaktan eğitimle başlayan değişimin etik ilkelere yansımalarını incelemektir. Türkiye'deki 16 üniversite Yükseköğretim Kurulu'nun 2019 üniversiteler sıralamasına göre; diğer ülkelerdeki 16 üniversite ise THE 2021 sıralamasına göre belirlenmiştir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma kullanılmıştır. Veriler üniversitelerin internet sitelerinden ve elektronik posta iletişimiyle elde edilmiştir. Yapılan incelemede ele alınan üniversitelerin farklı isimlerle de olsa yazılı etik ilkelere sahip olduğu görülmüştür. En yaygın temaların insan hakları ve özgürlüğüne saygı, bilimsel ortam, öğretme-öğrenme ve soru sorma özgürlüğü olduğu görülmüştür. Etiğin öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir değer olmasından yola çıkılarak etik ihlallerin gerekli eğitimlerle, sürekli hatırlatmalarla, topluluklar kurarak ve öğretim üyelerinin özeniyle giderilebileceği ya da azaltılabileceği çalışmanın önerileri arasındadır.

Anahtar Kelimeler: : Etik kodlar, pandemi, üniversite, açık ve uzaktan eğitim, uzaktan eğitimde etik, etik kodlar

Abstract

Ethical standards, which are among the topics discussed in higher education, have become more on the agenda with the start of distance education in Covid 19 period. The aim of this study was to examine the existence of general ethical principles determined to regulate ethical actions within

* Makale başvuru tarihi: 01.03.2021. Makale kabul tarihi: 30.04.2021.

1 Öğr. Gör. Dr. Pamukkale Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, tamersari@pau.edu.tr <https://orcid.org/0000-0003-3752-9277>

2 Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi YL.Öğrencisi, kavaltugrul@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2189-6101>

3 Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi YL.Öğrencisi, zubeydeaksari@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-01591231>

4 Doç. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, skuru@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4847-5796>



the organization in Turkish and World universities according to various criteria. In addition, this study examined the reflection of the change that started with distance education on ethical principles during the pandemic process. Top sixteen universities in The Council of Higher Education 2019 Ranking from Turkey and top sixteen universities in THE 2021 Universities ranking from the other countries were reviewed. Basic qualitative research, one of the qualitative research methods, was used in this study. The documents were collected via internet sites and e-mails of given universities and analyzed. Having reviewed the documents, researchers were found out that all the universities reviewed have code of ethics; albeit with different names. It was revealed that the most common themes were respect for human rights and freedom, building scientific environment, freedom of teaching and learning inquiry. Having the belief that ethics was a learnable and sustainable value, researchers suggested that ethics violations can be eliminated or diminished through some precautions such as giving lectures, consistent monitoring, student clubs and diligence of the lecturers.

Keywords: Code of ethics, pandemic, university, open and distance education, ethics in distance education, ethics code

Giriş

Toplum içinde bireylerle bir arada yaşayan insan, ahlaki kodlarını kendi içinde keşfeder ve bulunduğu toplumun ahlaki ilke ve değerlerini eylemleriyle somutlaştırır; hayata geçirmeye çalıştığı ilke ve değerler üzerine düşünmeye başlar ve bu ilkeleri anlamlandırmaya çalışır. Bununla birlikte bireyler, ahlaklılığın unsurlarını tartışmaya, benzer konular üzerinde düşünmeye, hissettiklerini söylemeye ve başkalarına aktarmaya başladığında normal ahlaklılık düzeyini aşır, etik yoluna girmiş olurlar (Cevizci, 2002: 4). Etik doğru eylemde bulunmanın koşullarının bilgisi olarak tanımlanabilir. Eylemler ve insanlar arasındaki ilişkiler, birer dış dünya ögesidir ve etiği ayrıntılı bir şekilde tanımlamak için, önce onun dış dünyasını, düşünme bağlamını ve dilini açıklamak gerekir. Etik hakkında düşünen, konuşan ve yazan araştırmacıların kesiştiği nokta, etiğin eylemleri konu edindiğidir (Çotuksöken, 2014: 28). Etik, toplumun bakış açısını ele alarak bireylerin, uygun ve uygun olmayan davranışlarını belirler (Aydın, 2016).

Etik Latince kökenli *ethos* kavramına dayanmaktadır ve *ethos* karakteri tanımlayan bir ifadedir (Campbell, 1995). Etik ve ahlak kavramlarının genellikle bir birinin yerine kullanıldığı görülmele birlikte, bu iki kavram bir birinden farklıdır. Ahlak toplumun değer yargıları ve inançları ile ortaya konmuş toplumsal bir ürün olarak görülür ve bu gerekçeyle toplumdan topluma farklılık gösterebilir. Etik farklı toplumların ahlaki değerlerinin doğruluğu ile ilgilenmez ve ahlaka göre etik daha evrenseldir (Singer, 2021). Etik felsefe açısından toplumların elde etmeyi arzuladığı ideali tanımlar ve ahlak bu yönüyle etiğin sadece bir boyutunu tanımlayabilir (Haydon, 2006). Antik çağ dönemine kadar uzanan etik kodlar ise Yahudilik, Hıristiyanlık ve İslamiyet gibi ilahi inançların temel taşlarını oluşturur. Genellikle kanun ve arzu edilen düzen olarak yanlış kullanılan etik kodlar özünde yurttaşlık beklentilerinin en önemli ifadeleridir (Gilman, 2005). Etik kodların yazılı kurallara dönüştürülmesi ve evrensel etik kodların kabulü ancak 20. yüzyılın ortalarında mümkün olmuştur. 1940-50 yılları arasında Nazi rejiminin bilimsel ve tıbbi araştırma adı altında yaptığı uygulamalar karşısında etik kodların özellikle araştırma etiği altında belirlenmesinin zorunluluk haline gelmiştir (Metcalf, 2014). Etik kodlar toplum içindeki uygulama birliğine dayanır ve insan onurunun korunması, sosyal ilişkilerin ahlaki temelini oluşturulması için gereklidir. Etik kodların geçerlilik kazanması için kişiler arasında karşılıklı olarak paylaşılan bir sorumluluk haline dönüşmesi gerekir.



Eğitim bireylerde davranış oluşturmak için önemli bir hedef çizer. Etik ise, bu süreç içinde, insanın “Ne yapmalıyım?”, “Nasıl yaşamalıyım?” sorularına verdiği yanıttır. Eğitim ve etik arasında bu anlamda zorunlu bir ilişki vardır (İlgaz ve Bilgili, 2006). Haynes’e göre (2002: 17), etik kavramı eğitim alanında özel bir öneme sahiptir, bunun nedeni öğretmenler ve yöneticilerin her zaman ahlaki sorular ve durumlarla karşılaşması ve iyilik erdemlilik gibi ahlaki sorumlulukları taşımasıdır. Öğretmen ve yöneticiler, attıkları her adım ve yaptığı her eylemde etik karar vermek durumundadırlar. Eğitimde etik, eğitimin hedefleri, değerleri ve süreçleri açısından ele alınması gereken bir konudur. Haas (2005), etik eğitiminin olumlu etkileri olduğunu ileri sürmüştür. Aynı zamanda örgüt içinde bulunan bireylerin davranışlarının etik olup olmadığı, örgütteki bireylerin etik algılarına ve kararlarına bağlıdır (Fayganoğlu ve Gürsoy, 2020). Bununla birlikte bir çalışma ortamında bireyler tarafından ortak kararlarla kabul görmüş etik değerlerin ve bu değerlerden ortaya çıkan etik ilkelerin olması önemlidir, çünkü bu ilkeler örgüt içinde bulunan bireylerin davranışlarını belirlemektedir.

Örgüt içinde genel etik ilkelerin varlığının örgüt üyelerinin etik eylemlerine yön verdiği araştırmalarda (Kurum, Demir ve Erdemli, 2018; Erdem, Ömürüş, Öz, Boz, Özmen, ve Kubat, 2014; Radouche, 2020) da görülmektedir. Özellikle eğitim öğretimin uzaktan yapılmak zorunda kaldığı pandemi sürecinde öğrencilerin ve öğretim elemanlarının etik eylemlerine odaklanılması gerektiği, YÖK’ün yaptığı açıklamalar ve üniversiteler ile ilgili çıkan haberlerden (NTV, 2020; Hürriyet, 2021) anlaşılmaktadır. Bunun en önemli nedeni, pandemi döneminde öğrencilerden kaynaklanan etik ihlallerin arttığı gözlemlenmiş olması, hatta bu ihlallerin önüne geçilmesi için YÖK’ün üniversitelere çağrıda bulunmasıdır.

Yükseköğretimde uzaktan eğitim uygulamalarının tarihi geçmişe dayansa da pandemi öncesine kıyasla, bu düzeyde geniş kapsamlı uygulamaların daha önce yükseköğretim kurumları tarafından, bu kadar yoğun kullanılmamış olduğu bir gerçektir. Genel olarak uzaktan eğitimin yükseköğretimde doğru kullanımının, toplumun da uzaktan eğitime uyumu açısından önemli olduğu söylenebilir. Yükseköğretimde eğitim alan öğrencilerin topluma yön verme potansiyelleri dikkate alınarak, yükseköğretimde uzaktan eğitim davranışlarının beklenen nitelikleri taşıyacak şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Bu yapılanma oluşturulurken uzaktan eğitimde karşılaşılan zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma stratejileri dikkate alınmalıdır.

Eğitim örgütleri içinde önemli bir yere sahip olan yükseköğretim kurumlarında etik ilkelere belirlenmesinin birçok nedeni bulunmaktadır. Bu nedenlerden biri yukarıda açıklanmakla birlikte, akademi tartışılan etik konularına bakıldığında; öğretimin planlaması (Wilson ve Cervero, 1996), öğretim (Aydın, 2016), yönetim (Strike, Haller, ve Soltis, 2005), değerlendirme (Farahani, 2012), bilimsel yayın (Poff ve Ginley, 2020) etiğidir. Bu konulara bakıldığında etik bakış açısının daha çok eğitim örgütlerinde çalışan eğitim personelinin etik eylemlerine odaklandığı görülmektedir. Üniversitelerin etik konusunda en çok odaklandığı nokta, yayın etiği (Callahan, 1982; Schwartz, 2002; TÜBA, 2002; Poff ve Ginley, 2020; Wager, Fiack, Graf, Robinson ve Rowlands, 2009) olsa da, örgütü oluşturan diğer paydaşlardan öğrenci ve idari personelin uygulama ve davranışlarını belirleyen etik ilkelerin belirlenmesi de örgüt içi etik ilkelerin gelişmesi ve yerleşmesi için önemlidir. Bunun en önemli nedeni, örgüt içinde tüm üyeleri ilgilendiren etik ilkelerin varlığının örgüt üyelerinin etik eylemlerine yön vermesidir.

Yükseköğretimde tüm bu etik bakış açısı pandemi döneminde farklı bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun nedeni yükseköğretim kurumlarının tüm eğitim kurumları gibi uzaktan eğitime geçmesidir. Uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlar arasında mevzuat, altyapı, insan kaynağı, içerik ve etik literatürde en çok vurgulanan zorluklardır (Korucu ve Alkan, 2011; Littlefield, Rubinstein, ve Laveist, 2019; Ng, 2019; Barari, RezaeiZadeh, Khorasani, ve Alami, 2020).



Her ne kadar uzaktan eğitimin çoğunlukla mevzuat, içerik, erişilebilirlikle ilgili daha görünür problemleri olduğu düşünülse de bu sürecin uzun vadede uygulama sürecinin birincil kullanıcıları olan öğretim elemanları ve öğrencileri için en önemli sorunlarından birinin etik standart ve uygulamalar olması kaçınılmazdır. Bu etik standart ve uygulamalar başlığı altında sınav etiği, ödev ve projelerde kaynak kullanımı, veri toplama ve raporlama, başkalarının çalışmalarına saygı duyma, veri güvenliğine saygı duyma, başkalarına zarar verici paylaşım ve eylemlerden kaçınma vb. yer almaktadır (Gearhard, 2001; Sharma, 2004; Toprak, Ozbaykal, Aylin ve Kaya, 2010)

Yükseköğretimde Covid-19 süreci öncesinde uzaktan eğitimde tartışılan konular arasında olan etik standartlar (Gearhard, 2001; Toprak, Ozbaykal, Aylin ve Kaya, 2010), bu dönemde daha fazla gündeme gelmiştir. Gearhard (2001)'e göre, bunun en önemli sebeplerinden biri yüz yüze eğitimde etik olmayan davranışların hemen fark edilip tepki verilmesi fakat uzaktan eğitimde geç fark edilmesi ya da fark edilmemesi nedeniyle bireylerde etik olmayan davranışlarının artmasıdır. Bu nedenle yükseköğretimde görevli akademisyenler Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarında eşitlik ve tutarlılık bakımından etik konusunun önemini ve önceliğini fark etmişler ve eğitimin bilgisayarla yürütülebilmesi için uygun etik davranış bileşenlerinin bir an önce belirlenmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir (Eftekhari, 2012).

Yüz yüze eğitim sürecinde öğrenci kaynaklı etik ihlaller hemen fark edilip gecikmeksizin gereken önlemler alınırken (Gearhard, 2001), uzaktan eğitim süreci etik ihlallere daha açık bir uygulama alanı doğurmuştur. Genç ve Gümrükçüoğlu (2020:419) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin derste varmış gibi görünüp aktif katılım sağlamadıkları, sınavlar sırasında soru ve cevapları paylaştıkları, verilen ödevleri kopyala yapıştır usulüyle hazırladıkları bulgularına ulaşmışlardır. Başka bir araştırmaya göre ise öğretim elemanları uzaktan eğitimde öğretme-öğrenme süreci, iletişim-etkileşim ve ölçme-değerlendirme açısından dezavantajlarının avantajlarına göre daha fazla olduğunu belirtmişlerdir (Şeren, Tut, ve Kesten, 2020). Engin, (2013:123) uzaktan eğitim sürecinde üniversitelerin öğrencileri desteklemek adına e-veriye ulaşmada kolaylık sağlama, teknik, yasal ve etik eğitimi ve bilgi güvenliği ve bilişim etiği ile ilgili dersler vermesi gerektiğini ileri sürmektedir. Aynı zamanda öğrencilere bu süreçte gerek sınav ortamları gerekse ders sürecinde etik eylemler ile ilgili bilgilerin verilmesi önemli bir aşama olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun en önemli nedenlerinden biri etiğin öğrenilip geliştirilebilen bir özellik taşımasıdır.

Yükseköğretim kurumlarının örgüt paydaşları olan öğretim elemanları öğrenciler ve idari personel için oluşturduğu etik standartların belirlenmesi ve bu etik ilkelerin örgüt üyeleri ile paylaşılması etik dışı davranışların önlenmesi için önemli bir adım olarak görülmektedir (Gerçek, Güven, Özdamar, Yanpar Yelken ve Korkmaz, 2011:80). Özellikle etik davranışların müdahalesinin yüz yüze eğitimden daha az olduğu uzaktan eğitim sürecinde bu gereklilik daha fazla gün yüzüne çıkmıştır. Bu nedenle üniversitelerin etik ilkelerinin belirlenmesi ve uzakta eğitim sürecindeki etik ihlaller ile ilgili yaşanan sorunların yanı sıra Covid-19 pandemi döneminde özellikle uzaktan eğitimde etik davranış bileşenlerinin yeniden gözden geçirilmesi bir fırsat olarak görülebilir. Bu bileşenlerin belirlenebilmesi için ulusal ve uluslararası üniversitelerin uygulamalarına bakmak farklı bir çözüm sürecini başlatabilir. Üniversitelerin örgüt üyeleri olan öğretim elemanı, öğrenci ve idari personel için belirledikleri etik ilkelerin neler olduğunun araştırılması bu etik ilkeleri belirlemeyen üniversiteler açısından önem arz etmektedir. Aynı zamanda uzaktan eğitim sürecinde belirlenecek olan etik ilkelerin örgüt üyelerinin etik dışı davranışlarını, belirli ölçüde, sınırlandırdığı göz önüne alınmalıdır.

Bu noktada bu çalışmanın amacı, başlıca Türk ve Dünya üniversitelerde, örgüt içi etik eylemleri düzenlemek için belirlenen genel etik ilkelerin varlığını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda



da çalışmanın kapsamında belirlenen üniversitelerin genel etik ilkeleri ele alınmış, genel etik standartları olan üniversitelerin bu ilkelerde odaklandıkları eylemler belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca, pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde etik ihlalleri önlemek için üniversitelerin yaptıkları çalışmalar araştırılmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Türkiye'deki üniversitelerin pandemi öncesi belirledikleri ve örgüt üyeleri ile paylaştıkları genel etik ilkeler nelerdir?
2. Dünyadaki üniversitelerin pandemi öncesi uzaktan eğitim sürecinde belirledikleri ve örgüt üyeleri ile paylaştıkları genel etik ilkeler nelerdir?
3. Türkiye ve Dünya'daki üniversitelerin pandemi döneminde uzaktan eğitim sınavlarında ve süreci için özellikle belirledikleri etik ilkeler nelerdir?

Yöntem

Araştırma modeli

Bu çalışmanın amacı, Türk ve Dünya üniversitelerinin genel etik ilkelerinin neler olduğunu ortaya koymaktır. Bunun yanında araştırmanın amacı bu üniversitelerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim süreci için belirledikleri etik uygulamaların neler olduğunu ortaya çıkarmaktır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma kullanılmıştır. Nitel araştırmada, örneklemeden toplanan veriler teker teker okunarak kod ve kategorilere dayalı olarak araştırma sonuçlarını ortaya çıkartır (Merriam, 2013). Bu bağlamda belirli ölçütler dikkate alınarak belirlenen 16 Türk ve 16 Dünya Üniversitesinin internet sitelerinden ve mail yoluyla elde edilen etik ilkelerin derinlemesine incelenmesinin ve yorumlanmasının amaçlandığı bu çalışma için en uygun araştırma yönteminin nitel araştırma yöntemi olduğuna karar verilmiş ve araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yoluyla toplanmıştır.

Çalışma Materyali

Araştırmanın çalışma materyalinin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Ölçüt örneklemede önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumlar çalışılır. Söz konusu ölçüt araştırmacı tarafından oluşturulabilir veya daha önceden hazırlanan bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu araştırmada Türk ve Dünya Üniversitelerini belirleyebilmek ve nesneliği, kapsayıcılığı sağlayabilmek adına YÖK ve THE (Times Higher Education) belirlediği ölçütler gözetilmiştir. İlk olarak Türk Üniversitelerinin seçimi yapılırken YÖK'ün, araştırma ve aday araştırma üniversitelerinin performans değerlendirme ölçütleri dikkate alınmıştır. YÖK'ün TÜBİTAK işbirliği ile 2019 yılında yaptığı çalışmada, araştırma ve Aday Araştırma Üniversiteleri "Araştırma Kapasitesi", "Araştırma Kalitesi" ve "Etkileşim ve İşbirliği" başlıkları altında 32 gösterge kapsamında değerlendirilmiş ve buna göre bir sıralama yapılmıştır. YÖK'ün TÜBİTAK işbirliği ile yaptığı çalışmanın sonunda değerlendirme ölçütlerine göre 16 üniversite bulunmaktadır. Bu araştırmada YÖK'ün belirlediği kriterlere sahip 16 üniversite çalışmaya dahil edilmiştir. Dünyadaki üniversiteler belirlenirken ölçüt olarak THE (Times Higher Education) 2021 yılı sıralamasında dikkate alınmıştır. THE (Times Higher Education) 2021 yılında belirlediği sıralamaya göre ilk 16'da yer alan üniversiteler çalışmaya dahil edilmiştir.



Veri Toplanması ve Analizi Süreci

Araştırma kapsamında üniversitelerin sitelerinde bulunan etik kodların bulunduğu dokümanlara ulaşma ile araştırmaya başlanılmıştır. İlk olarak araştırmaya dahil edilen üniversitelerin genel etik kodlarının olup olmadığına bakılmış daha sonra bu etik kodlar içeriklerine göre ayrılarak dosyalanmıştır. Etik kodların içerikleri genel etik kodlar, bilimsel yayın ilkeleri ve insan/hayvan deneyler (klinik araştırma) şeklinde Excel formatında listelenmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında toplanan belgeler sadece üniversitelerin genel etik ilkelerinin olup olmadığı ve bu etik ilkelerin kimleri hedef aldığı belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında ise doküman incelemesi yoluyla toplanan veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Araştırmada Türk üniversitelerinden sekizinde dünya üniversitelerinin 16'sında bulunan genel etik ilkelerin içeriğinin analizinde, nitel araştırmalarda inandırıcılık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik ölçütleri esas alınarak ve geçerlik güvenilirlik yerine güven duyulabilirlik kullanılmıştır (Shenton, 2004). Bu ölçütlerden bir ya da daha fazlasının belirtilmesi gerektiğinden (Creswell, 2013), bu çalışmada da inandırıcılık ve aktarılabilirlik dikkate alınmıştır.

İnandırıcılık araştırmanın iç geçerliliği ve bulguların gerçeklikle uyumlu olmasıyla ilgilidir (Shenton, 2004). Araştırmada veri analizi sürecinde, araştırmaya katılan 4 uzman tarafından birbirlerinden bağımsız kodlamalar yapılmıştır. Ardından verilen kod ve kategoriler 4 araştırmacı tarafından beraber kontrol edilmiştir. Kontrol sonrasında gözlemciler arası uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdesi hesaplamasında Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılmış ve Türk ve Dünya Üniversitelerinin belgeleri incelenmesinde uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda, dört araştırmacı arasında Boğaziçi Üniversitesinin genel etik ilkelerinin % 88.75 oranında uyum tespit edilmiştir. Araştırmada dış geçerlilik için aktarılabilirlik kullanılmıştır (Silverman 2001). Bunun için araştırmada kullanılan yöntem, verilerin nasıl kodlandığı ayrıntılı olarak belirtilmiştir.

Bulgular

Türkiye'deki üniversitelerin Pandemi öncesi belirledikleri genel etik ilkeler.

YÖK'ün, araştırma ve aday araştırma üniversitelerinin performans değerlendirme ölçütleri dikkate alınarak belirlenen üniversitelerin WEB sayfalarından üniversitelerin genel etik ilkelerinin olup olmadığına bakılmıştır. Ulaşılan bilgilere göre aşağıdaki Tablo-1 oluşturulmuştur.

Tablo-1 incelendiği, YÖK tarafından ilan edilen (<https://www.yok.gov.tr/>) 2019 yılının ilk on altı araştırma ve aday araştırma üniversitesinin internet sayfalarından edinilen etik ilkelerle ilgili bilgiler incelenmiştir. Buna göre (Tablo-1) listede adı geçen tüm üniversitelerin etik ilkelerinin (bilimsel yayın etiği, klinik araştırma etiği, yönetim etiği, etik kurul yönetmeliği, eğitim-öğretim etiği vb.) var olduğu özellikle bilimsel yayın ve klinik araştırmalarla ilgili etik ilkelerin her üniversitede bulunduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan üniversitelerinden sadece Yıldız Teknik Üniversitesi'nin klinik araştırma etiğine sahip olmadığı görülmektedir. Tabloda adı geçen on altı üniversitenin sekizinde (ODTÜ, İTÜ, Boğaziçi, İzmir Yüksek Teknoloji, Ankara, Hacettepe, Yıldız Teknik, Gebze Teknik) özellikle "Genel etik ilkeler" başlığı altında etik ilkelere rastlanmıştır. Geri



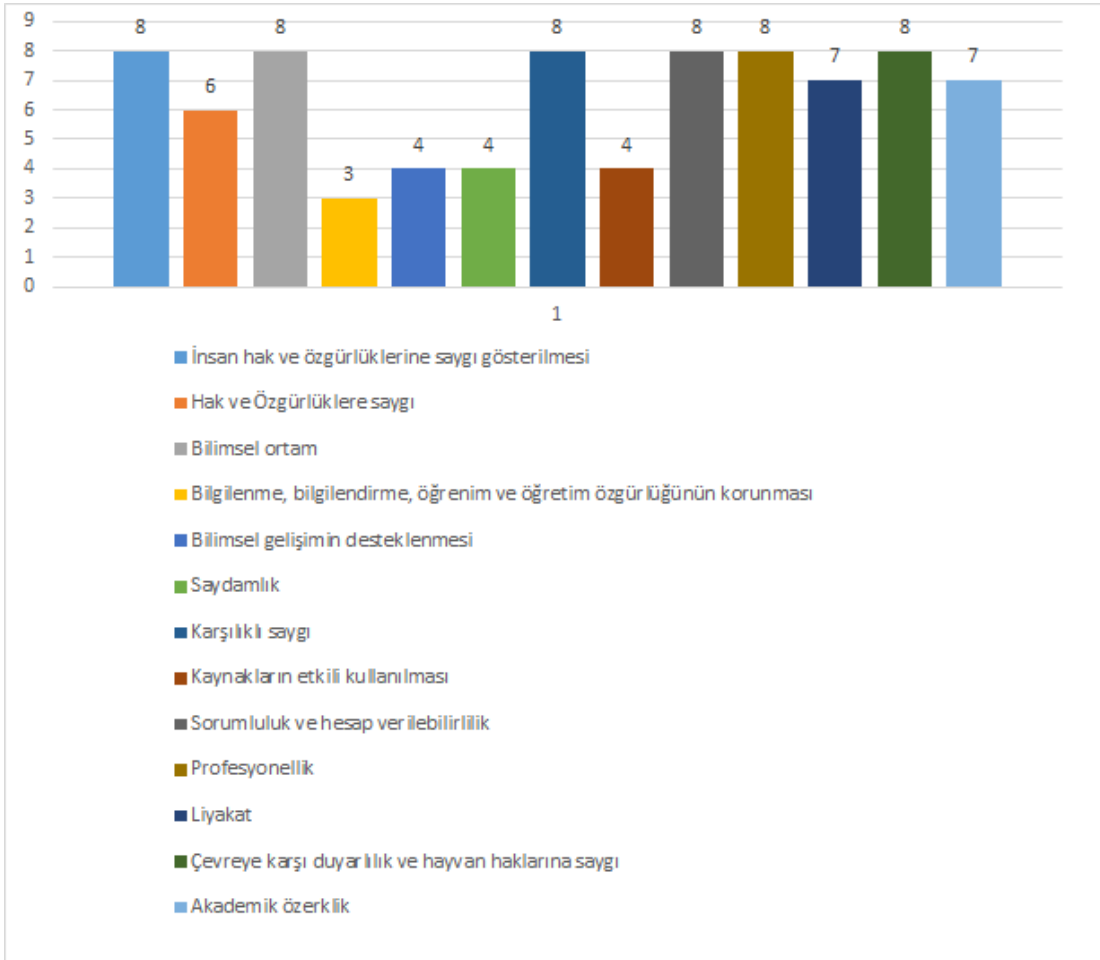
Üniversiteler	Etik İlke	Öğretim Elemanı	Öğrenci	Personel	Bilimsel Yayın İlkeleri	İnsan/Hayvan Deneyleri (Klinik Araştırma)
	Var	Genel Etik İlkeler				
1-ODTÜ	+	+	+	+	+	+
2-İTÜ	+	+	+	+	+	+
3-Boğaziçi Üniversitesi	+	+	+	+	+	+
4-İzmir Yüksek Teknoloji Üniversitesi	+	+	+	+	+	+
5-Ankara Üniversitesi	+	+	+	+	+	+
6-Hacettepe Üniversitesi	+	+	+	+	+	+
7-İstanbul Üniversitesi	+	+	+	-	+	+
8-Yıldız Teknik Üniversitesi	+	+	+	+	+	-
9-Ege Üniversitesi	+	+	+	-	+	+
10-Gebze Teknik Üniversitesi	+	+	+	+	+	+
11-Bursa Uludağ Üniversitesi	+	-	+	-	+	+
12-Erciyes Üniversitesi	+	+	+	-	+	+
13-Çukurova Üniversitesi	+	+	+	-	+	+
14-Gazi Üniversitesi	+	-	+	-	+	+

Tablo 1: Türk Üniversitelerin WEB sayfalarından Elde Edilen Dokümanların İncelemesi



kalan sekiz üniversitede ise (İstanbul Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Gazi Üniversitesi İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi) “Genel etik ilkeler” başlığı altında etik ilkeler bulunmamakla birlikte, akademik etik ilkeler, hayvan/insan deneyleri, yönetim, eğitim-öğretim etik ilkeleri gibi başlıklar altında etik ilkelerin olduğu görülmektedir.

ODTÜ, İTÜ, Boğaziçi Üniversitesi, İzmir Yüksek Teknoloji Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Gebze Teknik Üniversitesi’nin web sayfalarında paylaşılan “Genel etik ilkeler” başlığı altında yer alan etik ilkeler; “insan hak ve özgürlüklerine saygı gösterilmesi, hak ve özgürlüklere saygı, bilimsel ortam, bilgilenme, bilgilendirme, öğrenim ve öğretim özgürlüğünün korunması, bilimsel gelişimin desteklenmesi, saydamlık, karşılıklı saygı, kaynakların etkili kullanılması, sorumluluk ve hesap verilebilirlik, profesyonellik, liyakat, çevreye karşı duyarlılık, hayvan haklarına saygı ve akademik özerklik” olmak üzere 13 tema altında analiz edilmiştir (Şekil 1).



Şekil 1 : Türk Üniversitelerinin Genel Etik İlkelerinde Yer Alan Temalar

Yukarıdaki şekilde de görüldüğü gibi, “Genel etik ilkeler” başlığı altında etik ilkelerini yayınlayan üniversitelerin (ODTÜ, İTÜ, Boğaziçi Üniversitesi, İzmir Yüksek Teknoloji Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Gebze Teknik Üniversitesi) etik ilkelerinin temalarına bakıldığında, insan hak ve özgürlüklerine saygı (n=8), bilimsel ortam

(n=8), sorumluluk ve hesap verilebilirlik (n=8), profesyonellik (n=8), çevreye karşı duyarlılık ve hayvan haklarına saygı (n=8) ilkelerinin yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte, hak ve özgürlüklere saygı altı üniversitenin, liyakat ve akademik özerkliğin ise yedi üniversitenin ilkelerinde yer almaktadır. Bununla birlikte, bilimsel gelişimi destekleme (n=4), saydamlık (n=4), kaynakların etkili kullanılması (n=4) ve bilgilenme, bilgilendirme, öğrenim özgürlüğünün korunması (n=3) ilkelerinin de üniversitelerin genel etik ilkeleri içinde olduğu görülmektedir.

Uluslararası üniversitelerde pandemi öncesi belirledikleri genel etik ilkeler.

Çalışmanın bu bölümünde uluslararası üniversitelerde yazılı etik ilkeler ya da beyanlar olup olmadığınına bakılmıştır.

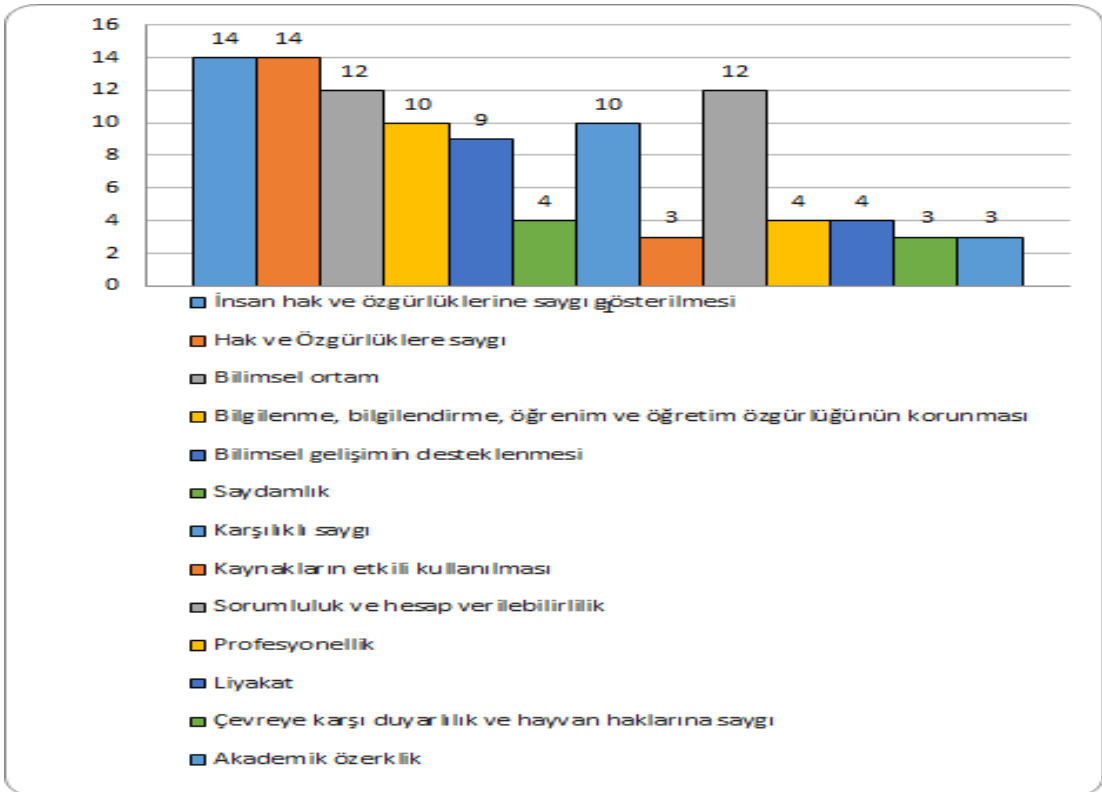
Üniversiteler	Etik İlke	Öğretim Elemanı	Öğrenci	Personel	Bilimsel Yayın İlkeleri	İnsan/Hayvan Deneyleri (Klinik Arş.)
Oxford Üniversitesi	+	+	+	+	+	+
Stanford Üniversitesi	+	+	+	+	+	+
Harvard Üniversitesi	+	+	+	+	+	+
Caltech Üniversitesi	+	+	+	+	+	+
MIT Üniversitesi	+	+	+	+	+	+
Cambridge Üniversitesi	+	+	+	+	+	+
Berkeley Üniversitesi	+	+	+	+	+	+
Yale Üniversitesi	+	+	+	+	+	+
Princeton Üniversitesi	+	+	+	+	+	+
Chicago Üniversitesi	+	+	+	+	+	+
Imperial College Üniversitesi	+	+	+	+	+	+
Johns Hopkins Üniversitesi	+	+	+	+	+	+
Pennsylvania Üniversitesi	+	+	+	+	+	+
Eth Zürich Üniversitesi	+	+	+	+	+	+
Ucla Üniversitesi	+	+	+	+	+	+
Ucl Üniversitesi	+	+	+	+	+	+

Tablo 2: Uluslararası Üniversitelerin WEB Sayfalarından Elde Edilen Dokümanların İncelemesi



Üniversiteler belirlenirken THE (Times Higher Education) 2021 yılı sıralaması temel alınmıştır. (Times Higher Education, 2021). İlk 16'da yer alan üniversitelerle ilgili alan taraması yapılmış ve üniversitelerin her birine elektronik posta gönderilerek birincil kaynağa ulaşılmaya çalışılmıştır. Aşağıdaki tablo 2'de üniversitelerin yazılı etik kurallara sahip olup olmadıkları, kimlerin etik beyanlar karşısında yükümlü oldukları, bilimsel yayın ve insan ve hayvan deneyleriyle ilgili etik ilkelerinin var olup olmadığı özetlenmiştir.

Tablo-2'de THE 2021'nin Üniversiteler sıralamasındaki ilk 16 üniversitenin onur sözleşmesi, topluluk prensipleri, etik kodlar gibi farklı başlıklar altında vurguladıkları etik standartların farklı temaları görülmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi insan hakları, kişisel hak ve özgürlüklere saygı ve bilimsel ortam oluşturma sorumluluğu çoğu üniversitenin etik standartlarında kendine yer bulmuştur.



Şekil 2: Uluslararası Üniversitelerin Genel Etik İlkelerinde Yer Alan Temalar

Üniversitelerin yayınladığı belgelerden çıkan sonuçlara göre; Caltech Üniversitesi ve Harvard Üniversitesi etik kurallarında saydamlık (transparency) vurgusu ön plana çıkmaktadır. Harvard Üniversitesi aynı zamanda bilgiyi yaratmayı (creation of knowledge) üniversitenin temel değerlerinden biri olarak belirleyerek bilimsel gelişime açık bir atıfta bulunmaktadır. Caltech, Princeton, Johns Hopkins, Pennsylvania, ETH Zürih ve UCL haricindeki diğer üniversitelerin etik kurallarında öğrenme ve öğretme özgürlüğü soru sorma özgürlüğüyle birlikte (freedom of inquiry) yer almıştır.

Tablodaki temalardan farklı olarak 16 üniversitenin Cambridge Üniversitesi hariç 15'inde dürüstlük vurgusu vardır. Bu dürüstlük kavramı etik kurallarda (honesty, integrity) sadece aka-

demik dürüstlük olarak değil hayatın her alanında dürüst davranmak olarak yer almaktadır. Caltech üniversitesi ve Berkeley Üniversitesi'nde "dürüstlük" ilkesi haricinde "mükemmellik" (excellence) ilkesi de 2 üniversitenin kurallarında kendine yer bulmuştur. MIT, Cambridge Üniversitesi ve YALE Üniversitesi'nin özellikle üzerinde durduğu etik ilkeler ise "ayrımcılık" (discrimination), "cinsel taciz"dir (sexual harassment).

Türkiye'deki ve Dünyadaki başlıca üniversitelerin pandemi döneminde uzaktan eğitim sınavlarında ve süreci için belirledikleri etik ilkeler.

Türk üniversitelerin pandemi döneminde uzaktan eğitim süreci için belirledikleri etik ilkelerin uygulama biçimleri aşağıdaki tablo 3'te verilmiştir.

Üniversiteler	Uygulamalar	
Bilkent Üniversitesi	Onur kodu imzalatma	Özel
Başkent Üniversitesi	Uzaktan Öğretim Uygulamaları Etik İlke ve Esasları	Duyuru
Maltepe Üniversitesi	YÖK duyurusu	Duyuru
Özyeğin Üniversitesi	Genel etik ilkeleri hatırlatma	Duyuru
Koç Üniversitesi	<i>Pandemi Koşullarında Etik Kurulların Çalışması Hakkında Duyuru</i>	Duyuru
Yeditepe Üniversitesi	<i>Yeditepe Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama Esasları</i>	Duyuru
Oxford Üniversitesi	Onur sözleşmesinin	Duyuru
Johns Hopkins Üniversitesi	<i>Her fakülteye Etik komisyonu ile bilgilendirme yapılmış</i>	Genel

Tablo 3: Türk ve Dünya Üniversitelerin Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim Süreci İçin Belirledikleri Etik İlkelerin Uygulama Biçimleri

Pandemi döneminde uzaktan eğitim uygulamalarını üniversitelerin UZEM birimleri, Bilgi İşlem Daire Başkanlıkları veya kurulan komisyonlar tarafından yönettikleri belirlenmiştir. Pandemi döneminde alınan uzaktan eğitim etik konusunu da öğrencilere uzaktan eğitimde etik ilkeler ile ilgili net bilgiler sunan üniversite sayısının sınırlı olduğu Tablo 3'te de görülmektedir. Bu konuda en açık tedbirin Bilkent ve Başkent Üniversitelerince alındığı görülmüştür. Bilkent Üniversitesi *Uzaktan Eğitim Faaliyetleri* uygulama tercihini öğretim elemanlarına bırakmıştır.

Öğrencilere sınav süresince birbirleri ile yardımlaşma yapamayacaklarına dair bir onur kodu beyanı imzalatılabilir. (Bilkent Üniversitesi)

Başkent Üniversitesinde özellikle İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde bu konuda net bir metin hazırlanmış ve etik kuralları "Başkent Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi 2020-2021 Akademik Yılı Güz Yarıyılı Uzaktan Öğretim Uygulamaları Etik İlke ve Esasları" başlığı altında duyurmuştur

Uzaktan öğretim sürecinde katılımcılar etik kurallara ve kişi haklarına dair dijital vatandaşlık sorumluluğu ile hareket etmelidir.

Bu ifadenin kullanılmasıyla Başkent Üniversitesi öğrencilerin yanı sıra ders veren akademik personel ve destek personelinin de etik bakımından sorumlu tutmuştur.

Araştırmada bu iki üniversite dışında internet sayfalarından edindiğimiz bilgilere göre pandemi sürecine özgü hazırlanmış, uzaktan eğitimde etikle ilgili kurallara rastlanmamıştır. Pek çok üniversite sınav sürecinde uyulması gereken kuralları sınavın hemen öncesinde öğrencilerin onayına sunmuş ve sınavları bu şekilde uygulamaya açmıştır.



Ayrıca Maltepe Üniversitesi YÖK 33. duyurusu “YÖK, Üniversitelerde Dijital Ortamda Gerçekleştirilebilecek Sınavların Temel İlkeleri”ni açıklamakla yetinmiştir

Özyeğin Üniversitesi kendi çalışanlarının uymaları gereken etik değer ve ilkeleri yayınlamıştır. Bu yayının 4. Bölümünde “Eğitim ve Öğretim Etiği” başlığı altında *öğretim elemanlarının eğitim ve öğretimle ilgili sorumlulukları ve öğretim elemanlarının öğrencilere karşı sorumlulukları* açıklanmış fakat öğrencilerin sorumluluklarıyla ilgili bir maddeye yer verilmemiştir. Kaldı ki bu kurallar da pandemi döneminde uzaktan eğitime has geliştirilmemiş olup genel etik ilkelerdir.

Koç Üniversitesi, *Pandemi Koşullarında Etik Kurulların Çalışması Hakkında Duyuru* başlığıyla pandemi koşulları altında da temel biyoetik ilkeler ve bilim etiği uygulamalarından ödün verilmeyeceğine dair açıklama yayınlamış ve yeni düzenlemeler getirmiştir. Bu düzenlemeler salgına ilişkin başvuruların öncelikli oluşu ile klinik ve bilimsel araştırmaları kapsamaktadır.

Yeditepe Üniversitesi *Yeditepe Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama Esasları* adı altında pandemi sürecinde uzaktan eğitimin nasıl sürdürüleceği konusunda bilgilendirme yapmış ancak etik ile ilgili bir hususa değinilmemiştir.

Ulusal üniversitelerde uzaktan eğitimde etik ilkeler ile ilgili çok fazla çalışma yapılmadığı görülmektedir.

Uluslararası üniversitelerin yaptıkları uygulamalara bakıldığında ise, COVID-19 döneminde THE (Times Higher Education) 2021 üniversiteler sıralamasında ilk 16’da yer alan üniversitelerin internet sitelerinde pandemi dönemiyle ilgili özel etik ilkelere rastlanmamıştır; ancak, bazı üniversitelerin bu dönemde genel etik kurallara atıf yaptıkları duyurulara ulaşılmıştır.

Oxford Üniversitesi pandemi döneminde öğrencilerine onur sözleşmesinin uzaktan eğitim ve uzaktan yapılan sınavlarla ilgili maddelerini hatırlatma yoluna gitmiştir. Oxford Üniversitesinin yayınladığı sözleşmenin ilgili maddesinde, soru kâğıdına başka yazılımlardan ulaşmanın, soruları başkalarıyla paylaşmanın, ekran paylaşımının kopya çekme ve dürüst davranmama ilkelerinin tanımına girdiği belirtilmekte ve bu maddelerin gereği olan disiplin işlemleri sıralanmaktadır. Örneğin:

Soru kâğıdına belirlenen çevrimiçi platform üzerinden doğrudan erişim dışında herhangi bir yolla erişimin ve/veya soru kaynağını diğer öğrencilerle paylaşmanın kopya çekme ve dürüst olmayan davranış tanımına girdiği görüşündedir.

Johns Hopkins Üniversitesi Etik Komitesiyle elektronik posta yoluyla bağlantı kurulmuştur. Alınan yanıtta her fakültenin etik davranış beklentilerinin farklı olduğu ve bu beklentilerin müfredatlarda açık bir şekilde ifade edildiği vurgulanmıştır. COVID-19’un etkisinin sürdüğü 2020 bahar döneminde Johns Hopkins Üniversitesinin internet sitesinde “Sık Sorulan Sorular” sekmesinde yer alan ‘eğer kampüste değilsem, üniversitenin Akademik Etik Politikaları hala uygulamada mı?’ sorusuna verilen cevap;

Akademik Etik Politikalarının ve diğer tüm düzenlemelerin, davranışın kampüs içinde ya da dışında gerçekleşmesine bakılmaksızın kayıtlı tüm öğrenciler için geçerliliğini koruduğu; eğer, üniversiteye etik dışı davranışla ilgili bir rapor ulaşırsa, bu durumun araştırılacağı ve öğrenci yönergeleri ve etik politikalar çerçevesinde değerlendirileceği vurgulanmıştır

Listedeki diğer üniversitelerin internet sitelerinde ve gönderilen elektronik postalara verilen cevaplarda bu üniversitelerin COVID-19’la ilgili özel kurallar yayınına ya da atfına ulaşılammıştır. Buna neden olarak ise üniversitelerin uzaktan eğitimi de eğitimin normal bir ögesi olarak görmeleri gösterilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Etik öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir değerdir. Bu değerleri zorla ya da yasalarla yerleştirmek pek de mümkün olmamakla birlikte, bu değerlerin içselleştirilmesi gerekmektedir. Ancak etik değerlerin algılanması kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Toplum yaşamında etik değerlerin içselleştirilmesinin sağlanabilmesi için gereken özellikler arasında adalet, güven ve genel kabul sayılabilir. Kurallara her bireyin uyacağına öngörülmesi kuralların kabulünü ve uygulanır olmasını artırdığı yapılan araştırmalarla da desteklenmektedir (Karalar ve Çetin, 2017). Adalet, güven ve kabul alanının sağlanması için etik değerlerin kapsamı ve uygulama alanlarının belirlenmesi gerekir. Bununla birlikte örgütün kendini koruyabilmesi için mevcut yasa ve yönetmeliklerin yetersiz kaldığı durumlarda örgütü zor durumda bırakabilecek olası risklere karşı yönetim bir dizi yazılı veya sözlü kurallar yani etik kodlar oluşturmaktadır (Sarıışık, Akova ve Çontu, 2006; Özan, Polat, Gündüzalp ve Yaraş, 2017). Çalışmada bu bakış açısından yola çıkılarak Türkiye ve Dünyadaki belli üniversitelerin genel etik kodlarına bakılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre çalışmaya katılan tüm üniversitelerin (ulusal, uluslararası) etik ilkelerinin (bilimsel yayın etiği, klinik araştırma etiği, yönetim etiği, etik kurul yönetmeliği, eğitim-öğretim etiği vb.) var olduğu, özellikle bilimsel yayın ve klinik araştırmalarla ilgili etik ilkelerin her üniversitede bulunduğu görülmüştür. Bu durumun özellikle örgüt içindeki personelin etik ikileme düştüklerinde yol gösterici olacağı kaçınılmazdır (O'Neill ve Bourke, 2010).

Üniversitelerin etik ilkelerinin temalarına bakıldığında, insan hak ve özgürlüklerine saygı, bilimsel ortam, sorumluluk ve hesap verilebilirlik, profesyonellik, çevreye karşı duyarlılık ve hayvan haklarına saygı ilkelerinin “Genel etik ilkeler” başlığı ile etik ilkeler yayınlayan ODTÜ, İTÜ, Boğaziçi, İzmir Yüksek Teknoloji, Ankara, Hacettepe, Yıldız Teknik, Gebze Teknik üniversitesinin hepsinde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan uluslararası üniversitelerde ise temaların daha çok saydamlık, bilgiyi yaratma insan hak ve özgürlüklerine saygı, bilimsel ortam şeklinde ortaya çıktığı görülmektedir. Ulusal ve uluslararası üniversiteleri bu anlamda karşılaştırdığımız da aralarında çok büyük farklar olmadığı genel etik ilkelere yoğunlaşıldığı görülmektedir.

Çalışmaya katılan ulusal ve uluslararası üniversitelerde, ortaya çıkan temalar göstermiştir ki pandemi sürecinde bir zorunluluk haline gelen ve herkesi biraz da hazırlıksız yakalayan, uzaktan eğitim sürecinde eğitim kurumları süreçle gelen teknik ve pratikteki sorunları çözmeye odaklanmış ve etik konusunu ikinci plana atmışlardır. Etik değerlerin eğitimin vazgeçilmez ögesi olmasından yola çıkarak pandemi döneminde de etik değerlere özel vurguların yapılmasının, üniversitelerdeki etik ihlallerin önlenmesinde büyük yardımlarının olacağı söylenebilir.

Diğer alanlarda olduğu gibi uzaktan eğitim alanında bilgi paylaşımı/erişimi ve bilgi teknolojileri konusunda tek bir etik kavramından söz edilememektedir. Bu alanlarda bireyi etik dışı davranmaya iten sebepler; çevre ve arkadaşları, yakalanmayacağı düşüncesi, kimsenin zarar görmediğine olan inancı ve eğitim eksikliğidir (Özpınar, Kazaskeroğlu, Öz, 2010:5). Tüm bunlar gereken eğitimlerle giderilebilir ya da azaltılabilir sorunlardır. Etik değerlerin içselleştirilmesi bakımından iyi/kötü ve doğru/yanlış ayrımı yapabilen bireyler için değişen veya yeni oluşan durumlarda tekrar eğitim verilmesi gerekemeyebilir. Etik davranışı benimsemiş bireyler şartlar değişse de etik davranış konusunda tutarlı davranmaya isteklidirler. Ancak uzaktan eğitim gibi teknoloji ağırlıklı yeni ortamların oluşması bireylerin etik kabulleri ve davranışları bakımından belirsizlik oluşturabileceği ve bireylerin hangi davranışların etik hangilerinin etik dışı olduğunu belirlemede zorlanmaları, tereddüt yaşamaları, adalet duygularının sarsılması ve belirsizliklerden dolayı etik dışı davranışlarda bulunmaları olasıdır. Bu durumda uzaktan eğitimde uygula-



maların; örgütsel, sosyal, psikolojik, pedagojik ve etik boyutlarıyla ele alınması bir zorunluluk halini almaktadır (Erturgut, 2008). Özellikle pandemi sürecinde uzaktan eğitimle eğitim-öğretim vermek zorunda kalan yükseköğretim kurumlarında uzaktan eğitim sürecinde etik ihlallerin önüne geçmek adına bazı önlemler aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Fakat bu uygulamaların birçoğunun hızlı ve ani kararlar olduğu ortadadır. Bu nedenle uzaktan eğitimde etik ihlallerin önüne geçmek için üniversitelerin daha etkili uygulamaların gerektiği kaçınılmaz bir sonuçtur.

Tüm bunlardan yola çıkarak, etik ihlallerin önüne geçmenin ilk ve en önemli basamağı olan bilgilendirme ve eğitim konusunda üniversiteler öncelikle akademik, idari ve hizmet personellerinin etik değerleri benimsemesi ve yaşaması konusunda çalışmalar yapabilirler. Üniversiteye başlayan öğrencilerin yaşamsal olarak kendilerini etik değerlerin benimsendiği ve önem verildiği bir ortamda bulmaları etik değerlerin içselleştirilmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca felsefe ve yöntem olarak etik değerlerin anlaşılması ve yaygınlaşmasını sağlamak adına üniversiteler etik içerikli seçmeli dersler koyabilir, kitapçıklar hazırlayabilir, e-duyurular yapabilir, konferans, sempozyum, panel gibi etkinlikler düzenleyebilir. Böylelikle etik bilincin gelişmesi sağlanabilir. Yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitimde de etik kuralları ihlal etmenin kişinin hem kendisine hem de başkalarına zarar verebileceğini bilmesi, etik ihlalin sonuçlarıyla alakalı bilgilendirilmesi etkili olabilecektir. Etik ve değerler eğitimi ile ilgili öğrenci topluluklarının oluşturulması da olumsuz çevresel faktörlerin önüne geçebilir. Sonuç olarak etik değerlerin sadece bireysel değil toplumsal kabulü ve önemsenmesi sağlanarak etik davranışlar artırılabilir. Sonuç olarak etik politikalar ve etik düzenlemeler hiçbir zaman bitmeyecek bir süreçtir.

Bu araştırmada çeşitli ölçütlere göre belirlenmiş Türkiye ve diğer ülke üniversitelerinin yazılı etik kodlara sahip olup olmadıklarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın verileri üniversitelerin WEB sitelerinden elde edilen belgeler ile sınırlıdır. Üniversite örgütlerinde bulunan paydaşların örgüt içi etik bakış açıları ve bu bakış açılarının örgütün gelişmesi için önemi ileride yapılacak çalışmalar için yol gösterici olabilir. Bununla birlikte, bu araştırmanın sonuçlarının ileride yapılacak araştırmalar ile karşılaştırılmasında yarar vardır.

Kaynaklar

- Aydın, İ. (2016). *Yönetmelik, mesleki ve örgütsel etik*. (7. Basım). Pegem akademi: ankara
- Başpınar, N. Ö. (2020). Vakıf üniversitelerinin web sayfalarındaki misyon ve vizyon ifadelerinde etik vurgular üzerine bir araştırma. *İşletme araştırmaları dergisi*, 12(1), ss, 469-488.
- Barari, N., Rezaeizadeh, M., Khorasani, A., ve Alami, F. (2020). Designing and validating educational standards for e-teaching in virtual learning environments (VLEs), based on revised bloom's taxonomy. *Interactive learning environments*, pp.1-13. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1739078>
- Callahan, D. (1982). Should there be an academic code of ethics?. *The journal of higher education*, 53(3), pp.335-344.
- Campbell, C. P., (1995). Ethos: character and ethics in technical writing, *IEEE transactions on professional communication*, 38(3), pp. 132-138.
- Cevizci, A. (2002). *Etiğe giriş*. İstanbul: paradigma yayınları.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative*. Prentice hall upper saddle river, nj.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (3rd ed). Thousand oaks, ca: sage.

Çotuksöken, B. (2014). Etiğe antropontolojik yaklaşım ve ioanna kuçuradi'de durum etiği. *Ioanna kuçuradi çağın olayları arasında* içinde, ss.49-64.

Durak, G., Çankaya S., İzmirli S. (2020). Examining the turkish universities' distance education systems during the covid-19 pandemic, *Necatibey eğitim fakültesi elektronik fen ve matematik eğitimi dergisi*, 14 (1), ss. 787-809.

Eftekhari, S. R. (2012). *E-learning and e-ethics*, [Conference presentation] the eighth international conference on elearning for knowledge-based society, 23-24 february 2012, thailand.

Erdem, F., Ömürş, E., Öz, Ö., Boz, H., Özmen, M., ve Kubat, U. (2014). Öğretim elemanlarının etik sorumlulukları üzerine üniversite öğrencilerinin algılamaları. *Eğitimde nitel araştırmalar dergisi - journal of qualitative research in education*, 2(1), ss.39-63. [online]: www.enadonline.com, doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.2s2m

Erturgut, R. (2008). İnternet temelli uzaktan eğitimin örgütsel, sosyal, pedagojik ve teknolojik bileşenleri. *Bilişim teknolojileri dergisi*, 1(2).

Engin, M. (2013). *Üniversitelerde teknoloji yoğun uzaktan eğitim sistemlerinin üretim, uygulama ve yönetim süreçlerinin incelenmesi* (yayınlanmamış doktora tezi), ankara üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü, ankara.

Farahani, M. F. (2012). Ethics principles in distance education. *Procedia-social and behavioral sciences*, 46, ss.890-894.

Fayganoğlu, P., ve Gürsoy, A. (2020). Evrenselci ve özselci kültürler ayrımında yöneticilerde etik karar verme davranışı. *Ankara hacı bayram veli üniversitesi iktisadi ve idari bilimler fakültesi dergisi*, 22(1), ss.134-156.

Gearhart, D. (2001). Ethics in distance education: developing ethical policies. *Online journal of distance learning administration*, 4(1), pp.1-3.

Genç, M. F. ve Gümrükçüoğlu, S. (2020). Koronavirüs (covid-19) sürecinde ilâhiyat fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışları, *turkish studies*, 15(4), ss.403-422.

Gerçek, H., Güven, M., H., Özdamar, Ş., O., Yanpar Yelken, T. ve Korkmaz, T. (2011). Yükseköğretim kurumlarında etik ilkeler, sorumluluklar ve davranış kuralları. *Yükseköğretim ve bilim dergisi*, 1 (2), ss.80-88.

Gilman, S. C. (2005). Ethics codes and codes of conduct as tools for promoting an ethical and professional public service: comparative successes and lessons. *Prepared for the prem, the world bank*.

Haas, A. (2005). Now is the time for ethics in education. *The cpa journal*, 75(6), pp.66.

Haydon, G. (2006) *education, philosophy and the ethical environment*. Abingdon, routledge

Haynes, F. (2002). *Eğitimde etik*. İstanbul: ayrıntı yayınları.

Hürriyet, (3, ocak, 2021). *Uzaktan eğitimde dikkat çeken olay! Çevrimiçi sınava çevrimiçi kopya*. Hürriyet, <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/uzaktan-egitimde-dikkat-ceken-olay-cevrimici-sinava-cevrimici-kopya-41705157>.

Ilgaz, S., ve Bilgili, T. (2006). Eğitim ve öğretimde etik. *Atatürk üniversitesi kazım karabekir eğitim fakültesi dergisi*, 14 , ss.199-210.

Karalar, S., Çetin, C. ve Vatansver Durmaz B. (2017). Analyzing generation Y university students' perceptions of ethical behaviour, *KAUJESF* 8(16), ss.415-432.

Korucu, A. T., ve Alkan, A. (2011). Differences between m-learning (mobile learning) and e-learning, basic terminology and usage of m-learning in education. *Procedia - social and behavioral sciences*, 15, 1925–1930. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.029>



Kurum, G., Demir, T. G., ve Erdemli, Ö. (2018). Eğitim-öğretim sürecinde öğretim elemanlarının etik davranışlarına ilişkin öğrenci görüşleri. In *13. Uluslararası eğitim yönetimi kongresi the 13 th international congress on educational administration* (p. 74).

Littlefield, M. B., Rubinstein, K., ve Laveist, C. B. (2019). Designing for quality: distance education rubrics for online msw programs. *Journal of teaching in social work*, 39(4-5), ss.489-504. <https://doi.org/10.1080/08841233.2019.1658691>

Ng, C. (2019). Shifting the focus from motivated learners to motivating distributed environments: a review of 40 years of published motivation research in distance education. *Distance education*, 40(4), pp.469-496. <https://doi.org/10.1080/01587919.2019.1681892>

Ntv (2020, 14, aralık). Online sınavda profesörü bile şaşırtan kopya. Ntv. <https://www.ntv.com.tr/egitim/online-sinavda-profesoru-bile-sasirtan-kopya,22y3z7ybyeewmmnt6uhad>.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. (s. Turan, çev.). Ankara: nobe

Metcalf, J. 2014. *Ethics codes: history, context, and challenges*. Council for bigdata, ethics, and society. Available online at <https://bdes.datasociety.net/wp-content/uploads/2016/10/ethicscodes.pdf> (last accessed february 14, 2018).

O'neill, J., ve Bourke, R. (2010). Educating teachers about a code of ethical conduct. *Ethics and education*, 5(2), pp.159-172.

Özan, M. B., Polat, H., Gündüzalp, S., ve Yaraş, Z. (2017). Etik kodlara ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri ve etik kod önerileri. *Fırat üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 27(1), ss.43-52.

Özpinar, A. ve Kazaskeroğlu, E., Öz, Ö. (2010). *Bilgiye erişim, paylaşım ve bilgi teknolojileri alanında etik olmayan davranışlar ve sebepleri*. Ankara: Ağ ve bilgi güvenliği sempozyumu, 3-6 şubat 2010.

Poff D.C., Ginley D.S. (2020) Publication Ethics. In: Iphofen R. (eds) *Handbook of Research Ethics and Scientific Integrity*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-16759-2_61

Radouche, T. (2020). Faculties'ethical orientation development: an international study of faculty behaviors in ethical dilemma situations. *International journal of management (ijm)*, 11(8).

Sarıışık, M., Akova, ve O., Çontu, M. (2006). Otel yöneticilerinin etik politika ve yöntemlere yaklaşımları üzerine ampirik bir araştırma anatolia: *Turizm araştırmaları dergisi*, 17(1), ss.22-34.

Schwartz, M. S. (2002). A code of ethics for corporatecode of ethics. *Journal of business ethics*, 41(1), ss.27-43.

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information*, 22(2), ss. 63-75.

Singer, P. (2021). Ethics. *Encyclopedia britannica*. <https://www.britannica.com/topic/ethics-philosophy>

Strike, K. A., Haller, E. J., ve Soltis, J. F. (2005). *The ethics of school administration*. New york: teachers college press.columbia univesty

Şeren, N., Tut, E. ve Kesten, A. (2020). Korona virüs sürecinde uzaktan eğitim: temel eğitim bölümü öğretim elemanlarının görüşleri. *Turkish studies - education*, 15(6), ss.4507-4524 <https://dx.doi.org/10.47423/turkishstudies.46472>

TÜBA.(2002). *Bilimsel araştırmada etik ve sorunları*. Ankara: Türkiye bilimler akademisi yayınları

Toprak, E., Ozkanal, B., Aydın, S., ve Kaya, S. (2010). *Ethics in e-learning*. *Turkish online journal of educational technology-tojet*, 9(2), ss. 78-86



Wager, E., Fiack, S., Graf, C., Robinson, A., ve Rowlands, I. (2009). Science journal editors' views on publication ethics: results of an international survey. *Journal of medical ethics*, 35(6), pp. 348-353.

Wilson, A. L., ve Cervero, R. M. (1996). Who sits at the planning table: ethics and planning practice. *Adult learning*, 8(2), pp.20-22.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık.

Zan, N. ve Zan, B. U. (2020). Koronavirüs ile Acil Durumda Eğitim: Türkiye'nin Farklı Bölgelerinden Uzaktan Eğitim Sistemine Dahil Olan Edebiyat Fakültesi Öğrencilerine Genel Bakış, *Turkish Studies*, 15(4), ss.1367-1394.

[Http://conduct.mit.edu/relations-and-responsibilities](http://conduct.mit.edu/relations-and-responsibilities). Erişim Tarihi: 03.01.2021

[Https://www.ox.ac.uk/students/academic/exams/open-book/honour-code](https://www.ox.ac.uk/students/academic/exams/open-book/honour-code). Erişim Tarihi: 02.01.2021

[Https://adminguide.stanford.edu/chapter-1/subchapter-1/policy-1-1-1](https://adminguide.stanford.edu/chapter-1/subchapter-1/policy-1-1-1). Erişim Tarihi: 04.01.2021

[Https://honor.fas.harvard.edu/honor-code](https://honor.fas.harvard.edu/honor-code) Erişim Tarihi: 06.01.2021

[Https://asic.caltech.edu/code-conduct](https://asic.caltech.edu/code-conduct). Erişim Tarihi: 05.01.2021

[Https://online.ethz.ch/honor](https://online.ethz.ch/honor). Erişim Tarihi: 05.01.2021

<https://studentmanual.uchicago.edu/university-policies/>. Erişim Tarihi: 04.01.2021

<https://gsas.yale.edu/resources-students/conduct-professional-ethics-reporting-misconduct>.

Erişim Tarihi: 07.01.2021

<https://honor.princeton.edu/constitution>. Erişim Tarihi: 07.01.2021

<https://nursing.jhu.edu/information/current-student/student-affairs/academic-professional-ethics.html>. Erişim Tarihi: 08.01.2021

<https://www.med.upenn.edu/student/academic-honor-code-psom.html>. Erişim Tarihi:10.01.2021

<https://www.geffenacademy.ucla.edu/student-life/honor-code-and-restorative-practices>. Erişim Tarihi: 08.01.2021

https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2021/world-ranking#!/page/3/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats Erişim Tarihi: 11.01.2021



Özgün Makale

Dijital Hikâye Hazırlayan Türkçe Öğretmen Adaylarının Hızlı İçerik Geliştirme Öz Yeterlilik ve Motivasyon Düzeylerinin Belirlenmesi*

**Determination of Rapid Content
Development Self-Efficacy and Motivation
Levels of Turkish Teacher Candidates Who
Prepare Digital Stories**

**Funda ERDOĐDU¹
Ayşe Derya ESKİMEN²**

Öz

Bu araştırmada amaç, dijital hikâye aracılığıyla içerik geliştirmeyi deneyimleyen öğretmen adaylarının; motivasyon ve hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik inanç düzeylerinin belirlenmesidir. Ayrıca öğretmen adaylarının dijital hikâyeyi eğitim amaçlı kullanmaya ve dijital hikâye hazırlamaya ilişkin düşünceleri de ele alınmıştır. Araştırmada nitel ve nicel veriler toplanmış, karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkçe öğretiminde materyal geliştirme seçmeli dersini alan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Web 2.0. Hızlı İçerik Geliştirme Ölçeği Özyeterlilik İnanç Ölçeği” ve “Öğretim Materyali Motivasyon Anketi” ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. ASSURE modeli kullanılarak Türkçe dersi öğretim programından 6. ve 7. Sınıf kazanımlara ilişkin öğretim tasarımı geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algılarının “yüksek”, hikâye hazırlamaya yönelik motivasyonlarının ise “çok yüksek” düzeyde olduğunu göstermiştir. Öğretmen adayları, dijital hikâye hazırlamanın eğlenceli olduğunu, zevk verdiğini, ortaya bir ürün çıkarmış olmanın ve yeni uygulamalar öğrenmiş olmanın kendilerini mutlu ettiğini, ileride öğretmenlik hayatlarında kullanacakları bir uygulamayı öğrenmiş olmanın özgüvenlerini artırdığını, başarılı hissettirdiğini dile getirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: : Dijital Hikâye, Web 2.0 hızlı içerik oluşturma öz yeterlilik inancı, motivasyon

* Makale başvuru tarihi: 01.03.2021. Makale kabul tarihi: 22.04.2021.

¹ Funda ERDOĞDU, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kütahya, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0003-4597-125X>

² Ayşe Derya ESKİMEN, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Kütahya, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-9155-9971>



Abstract

The aim of this study is to determine the motivation and practical content development self-efficacy belief levels of teacher candidates who experienced developing content through digital story. In addition, the thoughts of prospective teachers about using the digital story for educational purposes and preparing a digital story were also discussed. In the study, qualitative and quantitative data were collected and mixed method was used. The study group of the research consists of the teacher candidates who take the elective course of material development in teaching Turkish. "Web 2.0. Practical Content Development Scale Self-Efficacy Belief Scale" and "Instructional Material Motivation Questionnaire" and semi-structured interview form were used as a data collection tool. Using the ASSURE model, the instructional design related to the 6th and 7th grade acquisitions from the Turkish course curriculum was developed. The findings obtained from the research showed that pre-service teachers' perceptions of Web 2.0 rapid content development self-efficacy were at a "high" level and their motivation for story preparation was at a "very high" level. Pre-service teachers stated that preparing a digital story is fun, it gives them pleasure, that it makes them happy to come up with a product and to learn new applications, that learning an application they will use in their teaching lives in the future increases their self-confidence and makes them feel successful.

Keywords: Digital Story, Web 2.0 fast content creation self-efficacy belief, motivation

Giris

Eğitimde dijitalleşme ve Web 2.0 araçlarının kullanımı günümüzde hızla yaygınlaşmakta, bu uygulamaların önemi her geçen gün artmaktadır. Dilin beceri alanları olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri de bu gelişmelerden etkilenmektedir. Buna bağlı olarak okuma, dinleme, konuşma ve yazma alanlarına ilişkin dijital ortamlarda birtakım uygulamalar söz konusudur. Örneğin okuma-dinleme faaliyetleri basılı kitaplardan, e-kitaplara, sesli kitaplara, dijital metinlere yönelmiş; yazma faaliyetleri de aynı şekilde Watsapp, Facebook, Twitter, Blog ve diğer ve dijital sosyal ortamlarda gerçekleşen birer etkinliğe dönüşmüştür.

Günümüz öğretim-öğrenme ortamlarında bilginin aktarılmasından ziyade öğrencilerin bilgiye ulaşmalarında ve elde ettikleri bilgiyi yapılandırmasında öğretmenlerin rehberliği önem kazanmıştır. Öğretim-öğrenme sürecinde öğrencilerin derse katılımını, motivasyonunu ve başarısını arttıracak farklı öğretim materyallerine duyulan gereksinim sonucunda (Chinien ve Boutin, 1994) gelişen teknolojiler sayesinde dijital materyaller ortaya çıkmıştır. Etkili ve verimli öğrenme ortamları oluşturmak için öğretmen adaylarının günümüz teknoloji araçlarını tanımaları, kullanmaları bu yönde bir eğitimden geçmelerinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim programında, öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir. TYÇ sekiz anahtar yetkinlik belirlemiştir. Dijital yetkinlik bunlardan biridir. Dijital yetkinlik: İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Söz konusu yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir (MEB, 2018:5) olarak tanımlanmıştır. Bu dijital yetkinliklerden birisi olan dijital hikâyelerden bahseden bazı araştırmacılar di-



jital hikâyeler için bir “araç”, “öğretmenler için etkili bir öğretim aracı” ve “öğrenciler için etkili bir öğrenme aracı” benzetmesi yapmışlardır (Robin, 2008; Nilsson, 2008). Dijital hikâyeler, öğrenenlerin bilişsel ve dilsel becerileri ile görsel ve işitsel unsurları birleştiren (Uslupehlivan, Erden ve Cebesoy, 2017) uygulamalardır. Bir başka tanıma göre dijital hikâye, oluşturulan bir senaryo metninin resim, ses ve video gibi çoklu ortam biçiminde sunulması olarak tanımlanmaktadır (Robin, 2006; Alexandar, 2011).

Alanyazında Türkçe öğretiminde dijital hikâyelere ilişkin dinleme (Ciğerci, 2015), okuma (Leylek, 2018), konuşma (Tatlı ve Aksoy, 2017), yazma (Yamaç, 2015; Demirer, Baki, 2018) becerilerini geliştirdiğine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Özerbaş ve Öztürk (2017) tarafından Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı bulunmuştur. Ayrıca okul öncesinden üniversite kademesine kadar her yaştan ve Edebiyat, Türkçe, Tarih gibi pek çok alanda dijital hikâyeler kullanılmaktadır. Çünkü dijital hikâye öğrenenlerin aynı anda pek çok duyu organına hitap etmekte dikkat çekiciliği, motivasyonu artırmakta, akılda kalıcılığı kolaylaştırmaktadır (Nilsson, 2008). Dijital hikâyeler sayesinde öğrenciler öğrenme sürecine aktif katıldığı için motivasyonları da olumlu etkilenmektedir (Sever, 2014). Dijital hikayelerin öğrenciler arasındaki işbirliğini kolaylaştırdığını, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği, zor ve karmaşık konuların anlaşılmasına yardımcı olduğu gösterilmektedir (Karataş, Bozkurt ve Hava, 2016; Kocaman-Karaoğlu, 2015).

Öğretmen eğitiminde ise dijital hikayelerin kullanılması, öğretmen adaylarının dijital hikayelemeyle yönelik bilgi ve deneyimlerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Shelton, Archambault ve Hale, 2017). Eğitimin her kademesinde kullanılabilir olan dijital hikayelerin öğrenme ortamlarında etkin ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için oluşturulma sürecinin doğru bir planlamaya tabi tutulması gerekmektedir. Bunun da ancak öğretmenlerin bu yöntemin özelliklerini çok iyi bilmesi ile gerçekleşebileceği düşünülmektedir (Kurtoğlu Erden ve Uslupehlivan, 2016). Öğretmenin, sınıf içinde zamanı etkili kullanabilmesi ve öğretim sürecinde yönetime dair tüm özellikleri yakından tanınması ve dijital hikayeleri dersin hangi aşamasında, nasıl kullanacağına karar vermesi gerekmektedir (Göçen, 2014). Ayrıca öğretmen adaylarının dijital hikaye oluşturabileceği Web 2.0 araçlarını tanınması ve içerik geliştirebilmesi de önemlidir. Geleceğin öğretmeni olarak görev yapacak öğretmen adaylarının, öğrenme ortamlarında Web 2.0 araçlarını kullanarak içerik geliştirebilmeleri ve içerik geliştirme öz-yeterlik inanışlarının yüksek olması beklenmektedir (Birişçi, Kul, Aksu, Akaslan ve Çelik, 2017).

Bu çalışmada, dijital hikâye aracılığıyla içerik geliştirmeyi deneyimleyen Türkçe öğretmen adaylarının; motivasyon ve hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik inanç düzeylerinin belirlenmesi ile dijital hikâyeyi eğitim amaçlı kullanmaya ve dijital hikâye hazırlamaya ilişkin düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Dijital hikâye içeriği geliştiren Türkçe öğretmen adaylarının toplam motivasyonları ne düzeydedir?

a- Dijital hikâye hazırlamayı deneyimleyen Türkçe öğretmen adaylarının motivasyonun alt boyutu olan “dikkat-ilişki” ne düzeydedir?

b- Dijital hikâye hazırlamayı deneyimleyen Türkçe öğretmen adaylarının motivasyonun alt boyutu olan “güven-memnuniyet” ne düzeydedir?

2. Dijital hikâye hazırlamayı deneyimleyen Türkçe öğretmen adaylarının Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik inançları ne düzeydedir?

3. Türkçe öğretmen adaylarının dijital hikaye geliştirme sürecinde;
 - a) Dikkatinizi çeken unsurlar nelerdir?
 - b) Türkçe öğretimi alanına uygunluğuna ilişkin düşünceleriniz nasıldır?
 - c) Kendinize olan güveniniz nasıldır?
 - d) Sizde uyandırdığı duygular nelerdir?
4. Dijital hikâye hazırlama deneyimine ilişkin yeterliliğiniz nasıldır?

Önem

Türkçe Öğretimi ve Materyal Tasarımı dersi kapsamında gerçekleştirilen çalışmada, gelecekte çocuklara okuma ve kitap sevgisi aşılayacak Türkçe öğretmen adaylarından çocukların görsel okuma, dinleme, yazma ve konuşma faaliyetlerine katkı sağlayacak etkili ve verimli yöntem teknikleri kullanmaları beklenmektedir. Bu anlamda çalışmada gerçekleştirilen dijital hikâye uygulamasının Türkçe öğretmen adaylarıncıa temalara yönelik kazanım ve dersin hedeflerine uygun olarak üretilip, ders planları oluşturularak düzenlenmesi önem arz etmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılarak araştırma sonuçlarını bütünleştiren karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Karma yöntem araştırması; araştırmacı ya da araştırmacıların, araştırmanın genişliği ve derinliğini arttırmak amacıyla nitel ve nicel yöntemlerin bileşenlerini (bakış açısı, veri toplama, veri analizi ve yorumlama) birleştirdikleri bir araştırma türüdür (Creswell ve Plano-Clark, 2011). Yakınsayan paralel desen, nitel ve nicel aşamaların araştırma sürecinin aynı olan bir aşamasında eş zamanlı olarak uygulanmasıyla oluşur. Bu desen yöntemlere eşit öncelik verir, çözümlenme sırasında bu aşamaları birbirinden ayrı tutar ve daha sonra genel yorumlama yaparken sonuçları birleştirir (Creswell ve Plano-Clark, 2011). Bu çalışmada da karma yöntemin doğasına uygun olarak nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanmasına rağmen ayrı ayrı analiz edilerek, yorumlama aşamasında birleştirilmiştir. Ayrıca nicel ve nitel veri toplama araçları bir arada kullanılarak daha detaylı verilerin toplanması amaçlanmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırma Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümü, 2. Sınıfta eğitim-öğrenim gören ve Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı Seçmeli dersini alan 18 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Sınırlılık ve Varsayımları

Dönem başında örgün öğrenme sürecine devam eden öğretmen adaylarının Covid-19 salgını nedeniyle 5. Haftadan itibaren Uzaktan Eğitim uygulamasına geçilmiştir. Öğretmen adayları bilgisayar sınıflarında başladığı çalışmalara ev koşullarında devam etmiştir. Öğretmen adayları dijital hikâye hazırlama sürecinde kullanılan medya Powtoon aracına alternatif olarak bilgisayar erişimi olmayan öğrenciler tarafından akıllı telefonları ile Canva aracı kullanılmıştır.



Veri Toplama Araçları

Nicel verilerin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu”, “Web 2.0. Hızlı İçerik Geliştirme Ölçeği Öz yeterlilik İnancı Tutum Ölçeği” ve “Öğretim Materyali’ne İlişkin Motivasyon Anketi” kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Nicel Veri Toplama Araçları Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan, öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine ilişkin bilgi toplamayı amaçlayan formudur.

Web 2.0. Hızlı İçerik Geliştirme Ölçeği Öz yeterlilik İnanc Ölçeği

Bu ölçek, öğrencilerin Web 2.0 hızlı içerik geliştirme teknolojilerini kullanabilme yeterliklerini belirlemek amacıyla Birişçi, Kul, Aksu, Akaslan ve Çelik (2017) tarafından geliştirilmiştir. 21 maddeden oluşan ölçek, 5’li likert tipindedir. Ölçeğin kategorileri “tamamen yetersizim”, “yetersizim”, “orta düzey yeterliyim”, “yeterliyim” ve “tamamen yeterliyim” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21 ve en yüksek puan 105’tir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı $\alpha = 0,955$ ’tir. Bu değer, ölçeğin iç tutarlılık anlamındaki güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Ölçek öğretmen adaylarına son haftasında uygulanmıştır.

Öğretim Materyali Motivasyon Anketi

Öğretim Materyali Motivasyon Ölçeği, Keller (1987) tarafından geliştirilmiş ve Kutu ve Sozibilir (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Öğretim materyallerinin derse yönelik motivasyona etkisini ortaya koymak için tasarlanan anket ARCS motivasyon modeli temel alınarak hazırlanmıştır. Keller (1987a, 1987b) tarafından geliştirilen ARCS motivasyon modeli, öğrenme ortamlarının etkililiğini artırmak amacıyla ve pek çok motivasyon teorisinin analizi sonucunda geliştirmiştir (Shellnut, 1996). ARCS motivasyon modeli dört boyuttan oluşmaktadır: dikkat (attention), ilgi/ilişki (relevance), güven (confidence), doyum (satisfaction). Modelin ilk boyutu olan dikkati sağlamak üzerine yapılan araştırmalar merak, uyarılma ve sıkıcılık üzerine yoğunlaşmaktadır (Kopp, 1982). İkinci boyut olan ilgi/ilişki ise öğrencinin öğrenme deneyiminin kendi amaçları ile ilgili olduğuna inanması olarak ifade edilmektedir. Bu tür durumlarda öğrenciler kendi kendilerine “Ben neden bunu çalışmak zorundayım?”, “Buna ihtiyaç duyuyor muyum?” gibi sorular sormaya başlarlar. Bu tür durumlar öğrencilerin öğrendikleri şey ile amaçları arasında ilişki kurmakta zorlandıklarını ve öğrenme sürecinden uzaklaştıklarını gösterir. Öğrencinin ihtiyaçları ile içerik arasında bağlantı kurmalı, bir diğer ifade ile öğretim, öğrencinin hayatındaki önemli amaçlar ile ilgili/ilişkili olmalıdır (Curless 2004, aktaran Gürol ve Demirli, 2006). Öğrenciler meraklı olsalar ve içeriğin, kendi amaçları ile ilgili olduğuna inansalar da yeterince motive olmayabilirler. Bunun nedeni kendine güvenin aşırı fazla veya az olması ya da başarıya ilişkin aşırı beklentileri olabilir. Ayrıca, insanların belli bir konuya ilişkin önceden oluşmuş korkuları bulunabilir; bu onların o konuyu öğrenebileceklerine dair güvenlerini olumsuz etkiler. Bu durumda insanların, öncelikle öğrenme içeriğini öğrenebileceklerine inanmaları ve kendilerine güven duymaları gerekir. Böylece, motivasyonun üçüncü boyutu olan ve öğrencilerin belirledikleri amacı başarabileceklerine ilişkin güven duymaları sağlanır (Keller, 2010). ARCS Modelinin



ilk üç boyutu öğrencilerin motivasyonunu oluşturmak için gerekli iken (Keller, 2008), dördüncü boyutu olan memnuniyet, öğrencilerin motivasyonlarının devamını sağlamak ve öğrenme deneyimleri hakkında olumlu hissetmeleri için gereklidir.

ARCS motivasyon modeline göre Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi (ÖMMA) öğrencilerin motivasyon seviyelerini belirlemeden ziyade kullanılan öğretim materyalinin öğrencileri derse karşı ne kadar motive ettiğini belirlemeyi amaçlamaktadır (Kutu ve Sozbilir, 2011). Orjinal ölçek Dikkat, İlişki, Güven ve Memnuniyet boyutları olmak üzere 4 faktörden ve 36 maddeden oluşmaktadır. Türkçe'ye uyarlanan anket Dikkat-İlişki ve Güven-Memnuniyet olmak üzere iki boyuttan ve 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert olarak derecelendirilmiştir. ÖMMA'nın Türkçeye uyarlanmış halinin Dikkat, İlişki, Güven ve Memnuniyet boyutları ile toplam motivasyona ilişkin Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı sırasıyla 0,79, 0,69 ve 0,83'tür.

Nitel Veri Toplama Araçları

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında Türkçe öğretmen adaylarının Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlik inanç ve motivasyonlarına yönelik düşüncelerini öğrenmek için araştırmacılar tarafından beş adet açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Bu soruların iç geçerliğini sağlamak için doktorasını Eğitim Teknolojileri ve Türk Dili Edebiyatı alanında tamamlamış alan uzmanlarının görüşü alınmış, gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır.

- 1- Dijital hikâye hazırlama uygulama sürecinde dikkat/ilginizi çeken /unsurlar nelerdir?
- 2- Dijital hikâye hazırlama uygulamasının ele aldığın konuyu aktarmada hangi yönlerden uygun olduğunu düşünüyorsunuz?
- 3- Dijital hikâye hazırlama uygulamasına yönelik kendinize olan güveninizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 4- Dijital hikâye hazırlamış olmanın sizde ne gibi duygular uyandırdı?
- 5- Dijital hikâye hazırlama deneyimine ilişkin yeterliliğinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

İşlem / Verilerin Toplanması

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımlar içinden öğretmen adaylarının geliştirecekleri dijital hikâyeye uygun kazanımlar belirlemişlerdir. Belirlenen kazanımlara öğretme-öğrenme sürecine, ASSURE öğretim tasarım modeli uygulanmıştır. Heinich, Molenda, Russell ve Smaldino (1999) tarafından geliştirilen ASSURE modeli; öğrenenlerin analizi (A: Analyze Learner), hedef ve kazanımların belirlenmesi (S: State Objectives), öğretim yöntemi, medya ve materyallerinin seçimi (S: Select), medya ve materyallerin kullanılması (U: Utilize Media and Materials), öğrenen katılımının sağlanması (R: Required Learner Participation) ve değerlendirme-gözden geçirip düzeltme (E: Evaluate and Revise) basamaklarına uygun şekilde oluşturulmuştur. ASSURE modeli öğretime başlamadan sistematik olarak planlanması, materyal seçiminde ve kullanımında verimi arttırmayı hedefleyen bir modeldir. Model 6 basamaktan oluşmaktadır. İlkinde öğrenen özellikleri analiz edilir. Öğrenenlerin genel özellikleri, ön bilgileri, öğrenme stilleri belirlenir. İkinci basamakta öğrenme hedefleri belirlenir. Bu basamakta beklentiler, performans durumları, kabul edilebilir performans dereceleri belirlenir. Üçüncü basamakta öğretim yöntemi, medya ve materyalleri seçilir. Materyal seçiminde var olanlar gözden geçirilir, gerekli görülen materyaller tasarlanır. Dördüncü basamakta medya ve materyaller kullanılır. Bu



basamakta materyallerin ön izlemesi yapılır, bu doğrultuda materyal ve ortamın hazırlanması ve öğrenme deneyimlerinin sağlanması gerçekleşir. Beşinci basamakta öğrenenlerin aktif katılımı söz konusudur. Son olarak öğretim öncesi, esnası, sonrası üç aşamada değerlendirmeler yapılır. Değerlendirme sonucunda gerekli düzeltmeler, güncellemeler yapılarak materyale son şekli verilir (Akkoyunlu, Altun ve Yılmaz, 2008; Reigeluth, 1992).

Öğretmen adayları yapılacak çalışma hakkında bilgilendirilmişlerdir.	1. Hafta 19.02.2020-25.04.2020
ASSURE Öğretim Tasarımı Modeli/ Öğrenen Analizi: Öğrencilerin özellikleri analiz edilmiştir. Öğrencilerin yaşa bağlı gelişimi, öğrenme stilleri, öğrenme hızı, sosyo ekonomik düzeyleri.	2. Hafta 26.02.2020-03.03.2020
ASSURE Öğretim Tasarımı Modeli/ Hedef ve Kazanımların Belirlenmesi: Öğrenme hedef ve kazanımları öğrenme alanı dikkate alınarak analiz edilmiştir.	3. Hafta 04.03.2020-10.03.2020
ASSURE Öğretim Tasarımı Modeli/ Yöntem, Medya ve Materyallerin Seçimi: Ele alınan kazanımın öğretiminde işe koşulacak yöntemler belirlenmiştir. Medya ve materyal seçimi yapılmıştır.	4. Hafta 11.03.2020-17.03.2020
ASSURE Öğretim Tasarımı Modeli/ Medya ve Materyallerin Kullanılması: Web 2.0 araçlarından Powtoon ve Canva araçlarının kullanımı deneyim edilmiştir.	5. Hafta 18.03.2020-24.03.2020
ASSURE Öğretim Tasarımı Modeli / Öğrenci Katılımının Sağlanması: Öğretmen adayları geliştirecekleri dijital hikâyelere uygun senaryolar (planlama, fikir üretme, fikirleri organize etme, düzenleme ve düzeltme) hazırlamışlardır. Powtoon veya Canva aracını, seçilen yöntem/yöntemleri kullanarak dijital öğretim materyali geliştirilmiştir.	6. Hafta 25.03.2020-31.03.2020
ASSURE Öğretim Tasarımı Modeli / Öğrenci Katılımının Sağlanması: Powtoon veya Canva aracını, seçilen yöntem/yöntemleri kullanarak dijital öğretim materyali geliştirilmiştir.	7. Hafta 01.04.2020-07.04.2020
ASSURE Öğretim Tasarımı Modeli / Öğrenci Katılımının Sağlanması: Powtoon veya Canva aracını, seçilen yöntem/yöntemleri kullanarak dijital öğretim materyali geliştirilmiştir.	8. Hafta 08.04.2020-14.04.2020
ASSURE Öğretim Tasarımı Modeli/ Değerlendirme ve Güncelleme: Öğretmen adayı tarafından Öğretim Materyali Değerlendirme Ölçeği kullanılarak sürecin/ürünün eksik/aksayan yönlerinin belirlenmesi yapılmıştır. Eksiklikler tamamlanmaya çalışılmıştır.	9. Hafta 15.04.2020-21.04.2020
Öğrencilerin ortaya koydukları dijital hikâyeler öğretim elemanı tarafından değerlendirilmiştir. Geri bildirimler sunulmuştur. Öğretmen adayları gerekli görülen düzenlemeleri yapmış, materyale son şekli verilmiştir. Bakınız Türkçe öğretmen adaylarının hazırladığı örnek dijital hikâyeler Ek-1, Ek-2, Ek 3.	10. Hafta 22.04.2020-28.04.2020

Tablo 1: Çalışma İşlem Basamakları



Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel veriler yüzde, frekans ve aritmetik ortalama gibi betimsel istatistikler; nitel veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi ile veriler tanımlanmaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır. İçerik analizinde temel yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışmada nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yaklaşımı esas alınmıştır. Bu yaklaşımda amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi ile veriler tanımlanmaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır. İçerik analizinde temel yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Öğretmen adaylarının görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan kodlar belirlenmiş ve kategoriler oluşturulmuştur. Kodların hangi sıklıkta tekrar ettiği hesaplanarak frekans halinde tablolaştırılmıştır. Bulguların yorumlanmasında doğrudan alıntılara yer verilmiş; katılımcılardan yapılan doğrudan alıntılarda öğretmen adaylarının numarasını ifade eden kodlamalar kullanılmıştır. Örnek olarak, 1 numaralı öğretmen adayı (Ö1) biçiminde verilmiştir.

Gecerlik ve Güvenirlik

Yarı-yapılandırılmış görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulara verilen yanıtlar iki araştırmacı tarafından incelenerek veri setinin benzerlik oranı hesaplanmıştır. Bu benzerlik oranı nitel araştırmanın güvenilirliğini belirlemektedir. Miles ve Huberman (1994) modelinde önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. İçsel tutarlılık olarak adlandırılan ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olarak kavramsallaştırılan bu benzerlik: $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})}$. Araştırmacılar tarafından “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tartışılmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır (Baltacı, 2017). Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği birinci soru için .94, ikinci soru için 92, üçüncü soru için .94, dördüncü soru için .98, beşinci soru için .94 çıkmıştır. İçsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir. Elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Etik Kurulu İzni

Veri toplama araçları Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Etik Kurula sunulmuş; aşağıda bilgileri sunulan karar ile çalışmanın araştırma ve yayın etiğine uygun olduğu belirtilmiştir:

Kurul adı = Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğü, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 21.05.2020

Belge sayı numarası= E.16367

Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarına ilişkin betimsel istatistikler, Web 2.0. Hızlı İçerik Geliştirme Ölçeği Öz yeterlilik İnanç ve Öğretim Materyali'ne İlişkin Motivasyonlarının ne düzeyde olduğuna ilişkin nitel ve nicel bulgulara yer verilmiştir.



BİT araçlarını kullanma süreleri	n	BİT araçlarını günlük kullanma süreleri	
1-2 yıl	1	1-2 saat	4
3-4 yıl	1	3-4 saat	9
5-6 yıl	3	5-6 saat	3
7 yıl ve daha fazla	13	7 saat ve daha fazla	2

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 2’de yer alan verilere bakıldığında, öğretmen adaylarının %16,6’sı 5-6 yıl, %72,2’si 7 yıl ve daha fazla süredir; %22’sinin günlük 1-2 saat, %50’si günlük 3-4 saat, %16,6’sının günlük 7 saat ve üzerinde BİT araçlarını kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketine İlişkin Bulgular

	N	En düşük puan	En yüksek puan	\bar{X}	\bar{X}/m	Ss
Dikkat-İlişki	18	31	55	46.50	4,22	6.22
Güven-Memnuniyet	18	40	65	54.38	4,18	6.70
Toplam Motivasyon	18	75	120	100.88	4,20	11.33

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Dikkat-İlişki Ve Güven-Memnuniyet Boyutları İle Motivasyon Toplam Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Minimum-Maksimum Değerleri

Tablo 3’de yer alan sonuçlara göre öğretmen adaylarının ÖMMA’dan alınan toplam puanın madde sayısına bölümden elde edilen puan olan aritmetik ortalamalara bakılmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken aralıklar “Çok düşük ” (1.00 – 1.79), “Düşük” (1.80 – 2.59), “Orta” (2.60 – 3.39), “Yüksek” (3.40 – 4.19) ve “Çok yüksek” (4.20 – 5.00) kategorileri içinde değerlendirilmiştir. Verilerin daha anlamlı olarak yorumlanması için “Seçenek sayısı – 1 / Seçenek sayısı” formülü kullanılarak, ölçme aracına verilen cevapların aralık katsayıları belirlenmiştir (Akdu-man, Hatipoğlu ve Yüksekbilgili, 2015).

Dikkat-ilişki boyutuna ilişkin puan ortalaması 46.50, standart sapması 6.22, en yüksek puanı 55, en düşük puanı 31’dir. Ortalama puanın madde sayısına bölümüne ilişkin sonuç 4.22 ile motivasyonun dikkat-ilişki boyutunun “çok yüksek” düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu öğretmen adaylarının hazırladıkları dijital hikâyenin dikkatlerini çektiği, verilen kazanımı öğretme-öğrenme sürecine uygulamada dijital hikâye materyalini uygun bulduğu şeklinde yorumlanabilir.

Güven-memnuniyet boyutuna ilişkin puan ortalaması 54.38, standart sapması 6.70, en yüksek puanı 65, en düşük puanı 40’dır. Ortalama puanın madde sayısına bölümüne ilişkin sonuç 4.18 ile motivasyonun güven-memnuniyet boyutunun “yüksek” düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu öğretmen adaylarının hazırladıkları dijital hikâyeyi yapabileceğine ilişkin kendilerine güven duydukları ve memnun oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Motivasyon toplam puan ortalaması 100.88, standart sapması 11.33, en yüksek puanı 120, en düşük puanı 75'dir. Öğretmen adaylarının motivasyon toplam puanının madde sayısına bölümüne ilişkin sonuç 4.20 ile toplam motivasyonun "çok yüksek" düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Web 2.0 Hızlı İçerik Geliştirme Öz Yeterlilik Algısı Ölçeğine İlişkin Bulgular

	N	En düşük puan	En yüksek puan	\bar{X}	\bar{X}/m	Ss
Hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algısı	18	63	94	81,94	3,90	6.74

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Hızlı İçerik Geliştirme Öz Yeterlilik Algı Toplam Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Minimum-Maksimum Değerleri

Tablo 4'te yer alan sonuçlara göre öğretmen adaylarının, Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algı puan ortalaması 81.94, standart sapması 6.74, en yüksek puanı 94, en düşük puanı 63'dir. Birişçi, Kul, Aksu, Akaslan ve Çelik'e (2018) göre ölçekten alınan toplam puanın madde sayısına bölümü neticesinde elde edilecek ortalama puan değerlerine göre bireylerin Web 2.0 araçlarını kullanmaları noktasında öz-yeterlilik inanışlarının; 2.6 puanın altındaysa düşük, 2.6- 3.4 arası orta ve 3.4 değerinin üzerindeyse yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algı puanının "yüksek" düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu da öğretmen adaylarının eğitsel olarak Web 2.0 araçlarını kullanmaları noktasında öz yeterlilik algılarının yüksek düzeyde olduğu anlamına gelmektedir.

Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara vermiş oldukları yanıtların içerik analizi yöntemiyle değerlendirilerek elde edilmiştir. Bulgular Tablo 5'de verilmiştir:

Kategori	Kod	F
Olumlu	Farklı bakış açısını keşfetmek	2
	Görsellik/ses/dikkat çekicilik	3
	Eğlencelilik	5
	Kalıcılığı sağlamak,	2
	Animasyon	2
Olumsuz	Yapılabilirliğini deneyimlemek	3
	Biraz zorlayıcıydı	1

Tablo 5: Dijital Hikâye Hazırlama Uygulama Sürecinde Dikkat/İlginizi Çeken Neler Öğrendin?/Unsurlar Nelerdir? Sorusuna İlişkin Kategori, Kod ve Frekans Dağılımları

Tablo 5'te yer alan "Dijital hikâye hazırlama uygulama sürecinde dikkat/ilginizi çeken neler öğrendiniz?/unsurlar nelerdir?" sorusuna ilişkin öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlar eğlenceli olması, kalıcı olması, animasyon, ses efektleri, dikkat çekici pek çok hususu olduğu, bir konunun ne kadar farklı bakış açısıyla anlatılabileceği, öğrenmeyi kolaylaştırdığı yönünde-



dir. Yalnızca bir öğretmen adayı çalışma uzaktan eğitim yoluyla yapıldığı için biraz zorlandığını ancak sonrasında “pek çok uygulama öğrendim” şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının vermiş olduğu yanıtlardan örnekler şöyledir:

Doğru kullanılan görseller ve renkler dikkat çekici olup, öğretimi kolaylaştırabilir (Ö1).

Dijital hikâye oluştururken bu kadar eğlenceli bir süreç geçireceğimi de beklemiyordum (Ö2).

Bizim bilmediğimiz çok şeyin olduğu ve bir tıkla bunların yapılabileceğini öğrendim. (Ö9)

Bir konunun ne kadar farklı bakış açısıyla anlatılabileceğini kavradım (Ö12).

Uygulamadaki karakterleri nasıl hareket ettireceğimi ve onlara ses ekleyeceğim öğrendim. (Ö13)

Öğrencilerin dikkatini çekmesi için gerekli birçok nokta olduğu (Ö14).

Öğrenme-öğretme sürecinde animasyonlar gibi ilgi çekici birçok materyali kullanabileceğimi (Ö18).

Kategori	Kod	f
Olumlu	Konunun eğlenceli ele alınması	3
	Kalıcı/Etkili/Somutlaştırıcı	11
	Dil becerilerini geliştirici	1
	Duyuşsal kazanıma uygun	3
Olumsuz	Yok	

Tablo 6: Dijital Hikâye Hazırlama Uygulamasının Ele Aldığın Konuyu Aktarmada Hangi Yönlerden Uygun Olduğunu Düşünüyorsun? Sorusuna İlişkin Öğretmen Adaylarının Kategori, Kod ve Frekans Dağılımları

Tablo 6’da yer alan “Dijital hikâye hazırlama uygulamasının ele aldığın konuyu aktarmada hangi yönlerden uygun olduğunu düşünüyorsun?” sorusuna ilişkin öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlar konuyu görseller, animasyonlar, seslendirmeler yoluyla canlandırdığı, somutlaştırdığı; ilgi çektiği, renkli, eğlenceli bir anlatımı sağladığı, duyuşsal bilginin aktarımını kolaylaştırdığı, kalıcılığı sağladığı yönündedir. Öğretmen adaylarının vermiş olduğu yanıtlardan örnekler şöyledir:

- Dijital hikâyeler öğretirken eğlendirdiği için de konunun akılda kalıcılığı açısından gayet başarılı. Bu şekilde konu daha etkili bir şekilde işlenebilir (Ö2).

- Ben dersin sözlü olarak aktarımında öğrencilerin üzerinde çok etkili olduğunu düşünüyorum. Dersin kalıcılığını arttırmak ve konuyu eğlenceli kılmak açısından çok yararlı olduğunu düşünüyorum (Ö3).

- Ahlak, sevgi ve duyuş yönünden uygun olduğunu düşünüyorum (Ö4).

- Hazırlamış olduğum materyallerin, erdemler teması çatısı altında yardımseverlik, iyiliğin karşılığı, cimriliğin kötü sonuçları kazanımlarını; hayvanlar aracılığıyla hikâye türünde ele aldığım için oldukça renkli ve eğlence olduğunu düşünüyorum. Ayrıca yapmış olduğum karikatürler ile de düşündürerek görsel okuma becerilerini de destekler niteliktedir. Tüm bunları dikkate aldığım da sıradan ders akışı dijital destek ile daha renkli ve etkili hale getirilmiştir (Ö5).

- Dil becerilerinin gelişiminde de büyük rol oynayacağını düşünüyorum (Ö8).

- Doğa ve çevrenin korunması açısından öğrencilere daha fazla bilgi öğretmek ve insanların çevreye verdiği zararları resimler ve kısa videolarla göstermek için uygun olduğunu düşünüyorum (Ö10).

- Birçok duyuş organına etki ettiği için kalıcılık bakımından bayağı etkili (Ö11).

- Öğrenciye bilgiyi sıkmadan verme konusunda başarılı olacaktır (Ö12).

• Ben deprem temasını anlattım. Bu konuyu öğrencilere fotoğraflar ve hareketli karakterler ile anlatmanın daha zevkli ve bilgilerin hafızalarında kalıcı olmasını sağladığını düşünüyorum. (Ö13)

• Anlatmak istediğin konunun daha kolay ve anlaşılır olmasını sağlıyor (Ö15).

• Konuyu teorik değil de uygulamalı olarak aktarmama yardımcı oldu. Olayların canlandırılmasında konunun akılda kalıcı hale gelmesini sağladı (Ö17).

• Daha anlaşılabilir olduğu için uygun olduğunu düşünüyorum (Ö18).

Kategori	Kod	F
Dersi almadan önce	Güvenin ve inancın olmayışı	5
Dersi aldıktan sonra	Güvenin ve inancın olması	16
	Orta düzeydeyim.	1
	Henüz yeterli değilim	1

Tablo 7: Dijital Hikâye Hazırlama Uygulamasına Yönelik Kendine Olan Güvenini Nasıl Değerlendiriyorsun? Sorusuna İlişkin Öğretmen Adaylarının Kategori, Kod ve Frekans Dağılımları

Tablo 7’de yer alan “*Dijital hikâye hazırlama uygulamasına yönelik kendine olan güvenini nasıl değerlendiriyorsun?*” sorusuna ilişkin öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlar çoğunlukla güvenlerinin uygulamayı yaptıkça yerine geldiğini, uygulamadan önce ön yargılı ve tereddütlü olduklarını, çalışmayla başa çıktıkları vakit artık kolayca uygulamayı gerçekleştirebileceklerini düşündüklerini, kendilerine olan güvenlerinin arttığını, dersi almadan önce dijital hikâyenin ne olduğunu dahi bilmezken şu an hazırlayabildikleri yönündedir. Öğretmen adaylarının vermiş olduğu yanıtlardan örnekler şöyledir:

• Bu dersi almadan önce dijital hikâyenin ne olduğunu dahi bilmezken şu an hazırlayabiliyorum (Ö1).

• Dijital hikâye hazırlama konusunda kendime güvenim tam. Kendimi biraz daha geliştirsem, ileride öğrencilerim için güzel ve etkili dijital hikâyeler hazırlayarak derslerin daha verimli ve ilgi çekici hale gelmesini sağlayabilirim (Ö8).

• İlk başlarda inancım da güvenim de yoktu. Bu durum bilgisayara ve teknolojiye çok yakın bir insan olmadığım için kaynaklanmış olabilir. Ama şimdi ön yargılarım yıkıldı ve dijital hikâye hazırlama konusunda kendime olan güvenim kesinlikle arttı (Ö2).

• Başlarda çok zor geldi yapamam olamaz gibi sonradan azar azar yapınca bir öz güven geldi.

• Arttığını düşünüyorum (Ö7, Ö14).

• İlk denemelerimden sonra her şeyi kaptım ve en son tamamladığımda yapabildiğimi gördüm (Ö9).

• Dijital hikâye hazırlarken kendime güvenimin daha çok arttığını düşünüyorum (Ö10).

• Başlarda hiç bilmediğim için yapamayacağımı düşünüyordum. Fakat daha sonrasında hocalarımın da yardımıyla kendime güvenim geldi ve baş ettiğimi düşünüyorum hazırlama konusunda zorluklarla (Ö11).

• İlk başta ben bunu nasıl yaparım acaba diye düşünsem de ilerledikçe bu tür hikâyelerin amaç ve uygulamasını kavradığımı düşünüyorum (Ö12).

• Henüz yeterli olmadığım için güvenim pek yok fakat birkaç defa daha tekrar etmem bunun geçmesi için yeterli olacaktır (Ö16).

• Yeterli düzeyde olduğunu düşünüyorum (Ö17).

• Başlangıçta biraz tereddüt etmiştim. Ama hazırladıktan sonra kendime olan güvenim arttı (Ö18).

• Orta düzeyde (Ö6).



Kategori	Kod	F
Olumlu	Mutlu	7
	Başarılı	2
	Güvenen	4
	Motive edici	1
	Heyecan ve gurur verici	4
Olumsuz	Yok	

Tablo 8: Dijital Hikâye Hazırlanmış Olmanın Sende Uyandırdığı Duyguları İfade Eder Misin? Sorusuna İlişkin Öğretmen Adaylarının Kategori, Kod ve Frekans Dağılımları

Tablo 8’de yer alan “Dijital hikâye hazırlanmış olmanın sende uyandırdığı duyguları ifade eder misin?” sorusuna ilişkin öğretmen adayları, dijital hikâye hazırlamanın eğlenceli olduğunu, zevk verdiğini, ortaya bir ürün çıkarmış olmanın ve yeni uygulamalar öğrenmiş olmanın kendilerini mutlu ettiğini, ileride öğretmenlik hayatlarında kullanacakları bir uygulamaları öğrenmiş olmanın özgüvenlerini artırdığını, başarılı hissettirdiğini dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarının vermiş olduğu yanıtlardan örnekler şöyledir:

- Ben ortaya izlenebilecek, dinlenebilecek ve hatta öğretmen olacağım ana kadar kalıcılığını koruyabilecek bir ürün çıkardığım için çok mutluyum (Ö2).
- Bu uygulama ilk başlarda beni korkutmuştu çok fazla denedim olmadı ancak daha sonra tamamlayabildiğimde başarabildiğimi gördüm ve çok mutlu oldum (Ö3).
- Ayrıca endişe ettiğim kadar da zor bir uygulama olmadığını gördüm. Başarı duygusu kendime olan güvenimi yerine getirdi (Ö4).
- Mutluluk iyi veya kötü bir ürün ortaya koyabildiğim için mutluyum biraz da heyecanlı (Ö5).
- Ürün ortaya koymanın vermiş olduğu mutluluk duygusu sanırım
- en etkin duygu (Ö6).
- Mutluluk ve güven (Ö7)
- Başarılı hissettim. Güvenimi arttırdı (Ö8).
- Kendi eserimi izlemek olağanüstü güzel bir duygu. İzledikçe mutlu oluyorum (Ö9).
- Hikâyeyi hazırlarken kendime daha çok güvenimin arttığını ve motive ettiğini hissettim (Ö11).
- Çok güzel bir duygu sonuçta her şey bana ait heyecan ve gurur verici (Ö12).
- İleride öğretmenlik yaparken dijital hikâye yapma programlarından yararlanmayı düşünüyorum. Böyle bir programı öğrendiğim için mutluyum (Ö13).
- Mutluluk ve öğretmen olma yolunda ilerlediğim hissi (Ö14).
- Yaparken eğlendim ve yaptığım iş ilerideki yapacağım öğretmenlik için büyük bir avantaj olacak benim için hem hazırlaması hem de hazırlaması çok keyif vereceğini düşünüyorum (Ö15).
- Heyecan vericiydi (Ö17).
- Zevk duyarak hazırladım yeni bir şeyler keşfetmek beni mutlu etti (Ö18).

Kategori	Kod	f
Yeterli	Yeterli	16
Yetersiz	Henüz yeterli değil	2

Tablo 9: Dijital Hikâye Hazırlama Deneyimine İlişkin Yeterliliğini Nasıl Değerlendiriyorsun? Sorusuna Yönelik Öğretmen Adaylarının Kategori, Kod ve Frekans Dağılımları



Tablo 9'da yer alan "Dijital hikâye hazırlama deneyimine ilişkin yeterliliğini nasıl değerlendiriyorsun?" sorusuna ilişkin öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlar yeterli olduklarını düşündükleri yönündedir. Öğretmen adaylarından ikisi "uzaktan eğitim sürecinde olduğum için bu konuda kendimde yeterli donanımlı göremiyorum Ö16", "fazla yeterli değilim Ö6" yönünde düşüncelerini dile getirmişlerdir. Diğer öğretmen adaylarının yeterli olduklarına yönelik vermiş oldukları yanıtlardan örnekler şöyledir:

- Powtoon uygulamasını bu derste kullanmam ufku genişletti. Bu derste öğrendim çoğu bilgiyi öğretmenlik hayatımda kullanabileceğimden şüphem yok (Ö12).
- Dijital hikâye oluşturma konusunda önyargılarımın kırıldığını söyleyebilirim. Örnek videolar ışığında dijital hikâyemi tamamladım ve bundan sonra dijital hikâye oluştururken daha az sürede daha verimli bir çalışma ortaya koyacağımdan da bir şüphem yok (Ö2).
- Önceleri herhangi bir deneyimim, kulak aşinalığım söz konusu değildi. Fakat şuan bilgisayar ortamında kolayca hazırlayabileceğim kanaatindeyim (Ö5).
- Yeterli olduğumu düşünüyorum (Ö7, Ö10, Ö18).
- Gerekli bilgiyi edindiğim için ödevi yapabildim. Yeterli olduğumu düşünüyorum. (Ö9)
- Yeterliyim (Ö1, Ö13).
- İyi bir seviyede olduğumu düşünüyorum (Ö14).
- Çok kıymetli ve bilgiyi öğretmede çok işe yarar bir materyal olduğunu düşünüyorum, yeterliyim (Ö15).
- İlk başta deneyimlerim kötü olsa da şu an kendimi dijital hikâye hazırlama konusunda yeterli buluyorum (Ö17).

Tartışma ve Sonuç

Türkçe Öğretimi ve Materyal Tasarımı dersinde dijital hikâye hazırlamayı deneyimleyen öğretmen adaylarının, motivasyon ve Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlik inançlarının belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada öğretmen adayları, dijital hikâyeyi eğitim amaçlı kullanma ve yeterliliklerine yönelik görüşlerini de ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular öğretmen adaylarının dijital hikâye içeriği geliştirme düzeylerinin yüksek ve hikâye hazırlamaya yönelik motivasyonlarının da yüksek olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın ilk araştırma sorusu olan öğretmen adaylarının motivasyon düzeyleri Kutu ve Sozibilir (2011) tarafından geliştirilen Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi (ÖMMA) ile ölçülmüştür. Bu anket kullanılan öğretim materyallerinin öğrencileri derse karşı ne kadar motive ettiğini belirlemeyi amaçlamaktadır (Kutu ve Sozibilir, 2011). Anket Dikkat-İlişki ile Güven-Memnuniyet olarak iki boyuttan oluşmaktadır. ÖMMA'den elde edilen bulgular neticesinde Dikkat-İlişki "çok yüksek" ile Güven-Memnuniyet boyutları "yüksek" ve toplam motivasyonları "çok yüksek" olarak belirlenmiştir. Bu sonuca dayanarak öğretim materyali olarak dijital hikâye hazırlamayı deneyimleyen öğretmen adaylarının dikkati, ilgisi ve merakı; öğrenme deneyiminin kendi amacına uygunluğu; dijital hikâye materyalini geliştirebileceğine ilişkin kendine olan güvendiği; dijital hikâye hazırlama deneyimine ilişkin memnuniyet sağlama durumları yüksek olarak bulunmuştur. Alan yazında bu çalışma ile benzer bulgular gösteren Ciğerci (2015) tarafından yapılan dijital hikâyenin Türkçe dersinde dinleme, dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde, dikkat çekici olması ve pek çok duyuşsal organa aynı anda hitap etmesi yönüyle motive edici olduğu bulunmuştur. Yapılan diğer bir çalışmada ise, dijital hikâyelerin öğrencilerin motivasyonlarına, akademik başarılarına ve problem çözme yeteneklerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir (Hung, Hwang ve Huang, 2012). Ancak Özerbaş ve Öztürk (2017) tarafından Türkçe



dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı üzerinde olumlu sonuçları olduğunu ancak motivasyon ve kalıcılık üzerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca Kahraman'ın (2013) fen bilimleri alanına giren fizik dersinde dijital öykü kullanımı ile ilgili yaptığı çalışmasında dijital öykülerin fizik dersini görsellerle destekleyerek daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirdiği, günlük hayatla ilişkilendirerek ve soyut kavramları somutlaştırarak ders başarısını artırdığı ve böylece daha kalıcı bir öğrenme sağladığı ortaya konulmuştur.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu olan öğretmen adaylarının Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlik inançları “yüksek” olarak belirlenmiştir. Geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının derslerinde Web 2.0 araçlarını kullanarak kendi branşlarında yer alan hedef davranışlara uygun öğretim materyalleri geliştirebilmeleri önem arz etmektedir. Araştırma bulgularından hareketle bu çalışmada hazırlanan dijital içeriklerin öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını arttıracığı ve öğrenme çıktılarına gelişeceği düşünülmektedir.

Üçüncü araştırma sorusu olan dijital hikâyenin eğitimde kullanımının motivasyonun dört boyutuna ilişkin olarak öğretmen adaylarının düşünceleri ifade edilmiştir. Öğretmen adayları dijital hikâye öğretim materyalinde görsellerin, animasyonun, sesin kullanımının öğrencilerin ilgilerini/dikkatlerini derse çekeceği, öğrenmeyi kolaylaştıracağı ve öğrenmenin kalıcı olacağını ifade edilmiştir. Dijital hikâye materyalinin ahlak, sevgi ve duygu gibi duyuşsal öğrenme alanına ilişkin kazanımlara uygun olduğunu, sözel anlatımdan daha etkili olduğu için eğitimde kullanımının, konuyu somutlaştırıldığı uygun olduğu ifade edilmiştir. Duyuşsal öğrenme kazanımlarına ilişkin erdemler teması çatısı altında yardımseverlik, iyiliğin karşılığı, cimriliğin kötü sonuçları kazanımlarını ifade etmede dijital hikayelerin etkili olacağı ifade edilmiştir. Öğretmen adayları başlangıçta dijital hikâye materyalini yapamayacağını düşünseler de ilerleyen haftalarda dijital hikayeyi tamamladıklarında kendilerine olan güvenin arttığını ifade etmişlerdir. Dijital hikâye materyali hazırlamaya ilişkin öğretmen adayları başlıca şu duyguları ifade etmişlerdir: Eğlenceli olduğu, ortaya bir ürün çıkarmış olmanın ve yeni bir şey keşfetmiş olmanın kendilerini mutlu, özgüvenlerini artırdığı, zevk verdiğini, başarılı, gururlu hissettirdiği, başlarken heyecanlı, önyargılı olduklarını, ele aldıkları konuyu daha süslü ve kalıcı yapmak bilginin kalıcı olacağını bilmek güzel duygular şeklinde ifade etmişlerdir. Dijital hikâye materyali hazırlama deneyimi edinen öğretmen adaylarının memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının motivasyona ilişkin elde edilen nicel bulgular ile nitel bulgular birbirini desteklemektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan dijital hikâye hazırlama deneyimine ilişkin öğretmen adayları uygulama sonrası kendilerini yeterli bulduklarını, öğretmenlik mesleğini icra etmeye başladıklarında dijital hikayeyi derslerinde kullanmak istediklerini ve faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları sosyal ağları öğrenme öğretim süreçlerinde kullanmaya ilişkin kendilerini yeterli bulmaktadırlar. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algılarına ilişkin elde edilen nicel bulgular ile nitel bulgular birbirini desteklemektedir.

Tüm bunlara yönelik olarak gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçlarında da öğretmen adayları, Web 2.0 araçlarını kullanarak dijital hikaye hazırlama ile ilgili hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik algılarının ve motivasyonlarının yüksek olduğu; öğretim-öğrenme sürecinde bu uygulamaların ilgi çekici olduğunu, eğlenceli bulduklarını, kalıcı öğrenme sağladığını, duyuşsal öğrenme kazanımlarına uygun olduğunu, başlangıçta yapamayacaklarını düşünselerde aracı kullandıklarında kendilerine olan güvenin arttığını ve dijital hikayeyi tamamladıklarında mutlu, gururlu, heyecan-



lı, başarılı hissettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları uygulama sonrasında dijital hikayeyi hazırlayıp kullanmaya ilişkin kendilerini yeterli bulduklarını dile getirmişlerdir. Öğretmen adayları mesleklerini icra etmeye başladıklarında öğretme öğrenme sürecinde kullanmaya istekli oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda eğitim fakültelerinde ders içeriği olarak öğretmen adaylarının sosyal ağlarda branşına uygun içerik geliştirme/hazırlamaya ilişkin uygulamalı derslere yer verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Geliştirilen içeriğin kalitesinin değerlendirilmesi de önem arz etmektedir. Geleceğin öğretmen adaylarının sosyal medya araçlarını kullanarak hızlı içerik geliştirmeleri, sınıf dışı ortamlarda öğrencileri ile etkileşimde bulunmaları, öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını ve pek çok olumlu duygularını arttıracağı için de önemlidir.

Sonuç ve önerilerinden hareketle şu öneriler dikkate alınmalıdır:

1. Öğretmen adaylarının hızlı içerik geliştirmeye ilişkin becerilerinin gelişmesi Türkçe öğretimi alanına ilişkin nitelikli çalışmaların artmasını da olumlu etkileyeceği için eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının Web 2.0. araçlarını kullanarak uygulamalı çalışmalar gerçekleştirmeleri önerilmektedir.

2. Dijital hikâyelerin dilin beceri alanlarına katkısına yönelik uygulamalı çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Extended Abstract Introduction

The use of digitalization and Web 2.0 tools in education is becoming widespread and the importance of these applications is increasing day by day. Reading, writing, speaking and listening skills that are the skill areas of the language, are also affected by these developments. Today there are some applications in digital environments for reading, listening, speaking and writing. For example reading-listening activities have turned from printed books into e-books, audiobooks, digital texts whereas writing activities have turned into events that take place on Wattpad, Facebook, Twitter, Blog and other social and digital social media. Therefore this transformation has revealed the necessity for learners and teachers to undergo an education in this direction. For this, it is important for teacher candidates to learn about technological tools in their education and experience these applications in their lessons by making various applications with Web 2.0 tools. In educational environments of today teacher guidance has gained importance in students' access to information and structuring the information they obtain rather than transferring information. Accordingly teachers' interest in technology, technology knowledge, use of technology, and their guidance in the education and training process in this sense, are important. As a matter of fact, with the developing technology the expectations of the students from the teacher and the teaching environment have changed. Digital materials have replaced traditional and classical methods, and the importance of these technologies in creating effective and efficient learning-teaching processes has been realized. In this sense, digital stories which are applications that "combine many cognitive and linguistic skills with visual and auditory elements", are started to be included in learning processes and are important for the development of effective and efficient learning environments (Pehlivan, Erden & Cebesoy, 2017).

Through digital stories, teacher candidates structure the topics they deal with in a structure where they are in an active position at the same time as they interact with technology, open to sharing and exchange ideas. It is expected that teacher candidates who will work as the te-



achers of the future will be able to develop content using Web 2.0 tools and have high content development self-efficacy beliefs (Birişçi, Kul, Aksu, Akaslan & Çelik, 2017). It is thought that these practices will contribute to the motivation of students as they ensure active participation in the learning process. Different materials were used to increase the motivation of students in the teaching-learning process (Ciampa, 2014) and different teaching materials were needed to increase students' participation, motivation and success (Chinien & Boutin, 1994). In this study, it was aimed to determine motivation and practical content development self-efficacy belief levels of teacher candidates who experienced developing content through digital stories as well as determine their thoughts on using digital stories for educational purposes and preparing digital stories.

Method

The research was conducted with 18 teacher candidates who took the Material Design Elective course in Turkish Teaching.

The education of teacher candidates who continued their formal learning process at the beginning of the semester, continued their education as a Distance Education application starting from the fifth week due to the Covid-19 epidemic. As the teacher candidates continue their work in computer classrooms under home conditions, Canva tool was used as an alternative to the media Powtoon tool when preparing the digital story.

In the collection of quantitative data, "Personal Information Form", "Web 2.0. Practical Content Development Scale Self-Efficacy Belief Attitude Scale "and" Motivation Questionnaire for Teaching Material "were used. A semi-structured interview form was used to collect qualitative data.

Result and Discussion

The motivation levels of teacher candidates, the first research question of the study, were measured with the Teaching Materials Motivation Questionnaire (ÖMMA) developed by Kutu and Sozibilir (2011). This questionnaire aims to determine how the instructional materials used motivate students towards the lesson (Kutu & Sözbilir, 2011). The questionnaire consists of two dimensions, Attention-Relationship and Trust-Satisfaction. As a result of the findings obtained from ÖMMA, Attention-Relationship and Trust-Satisfaction dimensions were determined as "high" and their total motivation as "very high". Based on this result, the attention, interest and curiosity of teacher candidates who experienced preparing a digital story as a teaching material; the suitability of the learning experience for its purpose, sufficient self-confidence to develop digital story material, satisfaction levels regarding the digital story making experience were found to be high. In the literature, the digital story made by Çiğerci (2015) that shows similar findings with this study, was found to be motivating in the development of listening, listening comprehension skills in Turkish lesson, being remarkable and appealing to many sensory organs simultaneously. In another study, it was determined that digital stories contribute positively to motivation, academic achievement and problem solving skills of students (Hung, Hwang & Huang, 2012). However, Özerbaş and Öztürk (2017) found that the use of digital stories in Turkish lessons had positive results on academic achievement, but no significant difference was found on motivation and permanence. In addition, in the study of Kahraman (2013) on the use of digital stories in the physics course in the field of science, it has been demonstrated that digital stories made the physics lesson more fun and interesting by supporting the visuals, associating it with daily life



and concretizing abstract concepts thereby increasing the success of the lesson and thus a more permanent learning.

The second research question of the study, Web 2.0 practical content development self-efficacy beliefs of teacher candidates were determined as “high”. It is important that teacher candidates who are the teachers of the future, can use Web 2.0 tools in their lessons to develop teaching materials suitable for the target behaviors in their branches. Based on the research findings, it is thought that the digital content prepared in this study will increase students' motivation towards the lesson and improve their learning outcomes.

The opinions of teacher candidates regarding the third research question, the use of digital stories in education on four dimensions of motivation were expressed. Teacher candidates stated that the use of visuals, animation, and sound in the digital story teaching material will attract students' interest / attention to the lesson, facilitate learning and learning will be permanent. It was stated that the digital story material is suitable for the acquisition of the affective learning field as well as is appropriate to use it in education because it is more effective than verbal expression. Although teacher candidates thought that they could not do the digital story material at the beginning, they stated that their confidence improved as they applied it. Teacher candidates primarily expressed the following feelings about preparing digital story material with nice emotions: “It is fun, producing and discovering something new makes us happy, self-confident, delightful, successful, proud; we felt excited and prejudiced when starting out; it is a nice feeling to make the subject we deal more fancy and more permanent”. It can be said that teacher candidates who have gained experience in preparing digital story material have a high level of satisfaction.

As a result of this study, teacher candidates stated that sharing information content on social networking sites increased their motivation, they found such applications more entertaining and the content became more enjoyable through these applications.

In the direction with the findings obtained from the study, it is thought that it would be beneficial to include applied courses on social networks for teacher candidates to develop / prepare appropriate content for their branches as course content in Education Faculties. In addition, applied studies can be carried out on the contribution of digital stories to the skill areas of the language.

Kaynaklar

Akduman, G., Hatipoğlu, Z. ve Yüksekbilgili, Z. (2015). Medeni Durumuna Göre rgtsel Adalet Algısı. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 1-13.

Akkoyunlu, B., Altun, A. ve Yılmaz, S.M., (2008). *ğretim tasarımı*. Maya Akademi, 1. baskı, Ankara, 141-180.

Alexander, B. (2011). *The new digital storytelling: creating narratives with new media*. PRAEGER, ABC-CLIO: Santa Barbara, CA, US.

Baltacı, A. (2017). Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.

Birisci, S., Kul, U., Aksu, Z., Akaslan, D. & Celik, S. (2018). Web 2.0 hızlı içerik geliştirme zyeterlik inancı belirlemeye yönelik lcek (W2OYO) geliştirme alışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8, 187-208. doi: 10.17943/etku.335164

Büyüköztürk, ř., Kılıç akmak, E., Akgün, . E., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.



Chinien, C. & Boutin, F. (1994). A framework for evaluating the effectiveness of instructional materials. *Performance Instruction*, 33(3), 15-18.

Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Hikâyelerin Kullanılması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ciampa, K. (2014). Learning in a mobile age: An investigation of student motivation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(1), 82-96.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev.Ed. Y. Dede ve S. B. Beşir). Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirer, V. ve Baki, Y. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşleri ve algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 718-747.

Göçen, G. (2014). *Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Gürol, M., Demirli, C. (2006). *E-portfolio sürecinde öğrenci motivasyonu*, VI. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı, Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC.

Haliloğlu Tatlı, Z. (2016). *Dijital Öyküleme*. A. İşman ve diğeri (Ed.). Eğitim Teknolojileri Okumaları (219-234). Ankara: TOJET.

Heinich, R., Molenda, M., Russell, J.D. & Smaldino (1999). *Instructional media and technologies for learning* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Hung, C. M., Hwang, G. J., & Huang, I. (2012). A Project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology & Society*, 15(4), 368-379.

Kahraman, Ö. (2013). *Dijital Hikâyecilik Metoduyla Hazırlanan Öğretim Materyallerinin Öğrenme Döngüsü Giriş Aşamasında Kullanılmasının Fizik Dersi Başarısı ve Motivasyonu Düzeyine Etkisi*. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Karataş, S., Bozkurt, Ş. B. ve Hava, K. (2016). Tarih öğretmeni adaylarının öğretim ortamlarında dijital hikâye anlatımı etkinliğinin kullanımına yönelik görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 500-509.

Keller, J.M. (2010). *Motivational design for learning and performance: the ARCS model approach*. New York : Springer.

Keller, J. M. (2008). First principles of motivation to learn and e3-learning. *Distance Education*, 29(2), 175-185.

Kocaman-Karoğlu, A. (2015). Öğretim sürecinde hikâye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: Dijital hikâye anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 89-106.

Kopp, T. (1982). Designing the boredom out of instruction, *NSPI Journal*, 23-27.

Kutu, H., ve Sozibilir, M. (2011). Öğretim materyalleri motivasyon anketinin türkçeye uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1).

Kurtoğlu Erden, M. ve Uslupehlivan, E. (2016). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Öykü Kavramına Yönelik Algılarının İncelenmesi*, M. Elmas ve diğeri (Ed.), International Conference on Quality in Higher Education Bildiriler Kitabı içinde (s. 244-253), Sakarya.



Leylek, B. Ő. (2018). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve okumaya yönelik tutumlarında dijital hikâyelerin etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

M.E.B. (2018). *Türkçe dersi Öğretim Programı*. Milli Eğitim Bakanlığı: Ankara.

Miles, M. B., Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, (2nd Edition), California: Sage Publications.

Nilsson, M. (2008). *Digital storytelling as a tool in education*. In *Handbook of research on digital information technologies: Innovations, methods, and ethical issues*, ed.T. Hansson, 131-145. Hershey, PA: IGI Global.

Özerbaş, M. A., ve Öztürk, Y. (2017). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi. *TÜBAV Bilim*, 10(2), 102-110.

Reigeluth, C.M., (1992). Elaborating the elaboration theory. *Educational Technology, Research and Development*, 40(3), 80-86.

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220-228.

Robin, B.R. (2006). The educational uses of digital storytelling. in society for information. *Technology & Teacher Education International Conference*. <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/articles/Educ-Uses-DS.pdf> adresinden 12.03.2021 tarihinde erişilmiştir.

Sever, T. (2014). *Dijital Öykücülüğün Öğrencilerin Motivasyon Düzeyleri Üzerine Etkisine Dair Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Shelton, C., Archambault, L ve Hale, A. (2017). Bringing Digital Storytelling to the Elementary Classroom: Video Production for Preservice Teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(2), 58-68.

Shellnut, B., Knowlton, A. & Savage, T. (1999). Applying the ARCS Model to the Design and Development of Computer-Based Modules for Manufacturing Engineering Courses. *ETR&D*, 47(2), 1042-1629.

Tatlı, Z. ve Aksoy, D.A. (2018). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, 137-152. ISSN: 1300-8889 DOI: 10.15285/maruaebd.271060

Uslupehlivan, E., Kurtoglu, E.M., Cebesoy, U.B. (2017) Öğretmen adaylarının dijital Öyku oluşturma deneyimleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (ERTE Özel Sayısı), 1-22.

Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yang, Y. T. C., & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59(2), 339-352.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7. Bsk.), Ankara: Seçkin Yayınevi.



Ekler



Yardım edin!!



Boğulmak üzere olan birisi var hemen yardım etmeliyim



Neyse ki bu ip yardımıyla boğulmaktaki kurtardım.

Aradan zaman geçmiş ve kış gelmiştir



Soğuktan ölmek üzereyim



Sen beni boğulmaktan kurtaran küçük dostumsun. O zaman sen bana yardım etmiştin. Şimdi seni bulmam belki de iyiliğinin bir karşılığıdır.

Ek-1: Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı dersinde öğretmen adaylarının hazırladığı dijital hikâye örneği

https://www.canva.com/design/DAD4NLR1wWo/1pK4K7NOJ7ucwYu_FiwmBA/view?utm_content=DAD4NLR1wWo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink



Ek-2: <https://www.powtoon.com/c/cZH8QikCTfm/1/m>



Ek-3: https://www.powtoon.com/online-presentation/fl8sRNlpw6a/?utm_medium=SocialShare&utm_campaign=studio-share%2Bshare%2Bby%2Bowner&utm_source=studio-share-button&utm_content=fl8sRNlpw6a&utm_po=28746851&mode=movie

Özgün Makale

Veli Liderliğine İlişkin Öğretmen Algıları*¹

Teacher Perceptions of Parent Leadership

Salih ÇUKUROĞLU²

Erkan KIRAL³

Öz

Araştırma, veli liderliğine ilişkin ortaokul öğretmenlerinin algılarını ortaya çıkarmak amacıyla betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırma 233 öğretmenle yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu” ve “Veli Liderliği Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve kanıtlamasal istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Veli liderliğine ilişkin öğretmenlerin algısı, en yüksek düzeyde dönüşümsel, en düşük düzeyde öğretimsel liderlik boyutlarındadır. Öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin genel algısı orta düzeydedir. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algıları, devlet okullarında görev yapanlardan yüksektir. Erkek öğretmenlerin dönüşümsel veli liderliğine ilişkin algıları, kadın öğretmenlerden yüksektir. Okuldaki görev süresi 3 yıl ve daha az olan öğretmenlerin; vizyoner, hizmetkar, dönüşümsel liderlik boyutlarında ve genel veli liderliğine ilişkin algıları, okuldaki görev süresi 4 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden yüksektir. 30 yaş ve altında olan öğretmenlerin vizyoner liderliğine ilişkin algıları, 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerden yüksektir. Öğretmenlere veli liderliğine ilişkin eğitimlerin verilmesi, kadın öğretmenlerin dönüşümsel veli liderliği algılarının düşük çıkmasının nedenlerinin araştırılması gibi çeşitli öneriler verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: : Liderlik, veli, öğretmen, okul

Abstract

The research was designed in descriptive survey model to reveal the perceptions of secondary school teachers related to parent leadership. The study was conducted with 233 teachers. "Personal Information Form" and "Parent Leadership Scale" were used to collect data. Descriptive and inferential statistical techniques were used in data analysis. Teachers' perception of parent leadership is at the highest level of transformational and the lowest level in instructional leadership. Teachers' general perception of parent leadership is medium-level. Teachers working in private schools have higher perceptions of parent leadership than those working in public schools. Male teachers have higher perceptions of transformational parent leadership than female teachers. Teachers whose experience at the school is 3 years or less have a higher perception of visionary, servant, transformational leadership and general parent leadership than those whose

* Makale başvuru tarihi: 15.03.2021. Makale kabul tarihi: 25.04.2021.

¹ Bu çalışma Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bölümü'nde ikinci yazarın danışmanlığında yapılan “Veli Liderliğine İlişkin Öğretmen Algıları” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Bilim Uzmanı, Öğretmen, MEB, Aydın, Türkiye, salihcukuroglu@gmail.com ORCID: orcid.org/0000-0001-7314-5073

³ Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aydın, Türkiye, erkankiral74@gmail.com ORCID: orcid.org/0000-0002-1120-



experience at the school is 4 years or more. Teachers under 30 years of age have higher perceptions of visionary leadership than teachers aged 41 or over. Various suggestions were given, such as providing teachers with parent leadership training, and investigating the reasons for female teachers' low perceptions of transformational parent leadership.

Keywords: Leadership, parent, teacher, school

Giriş

İnsanların topluluklar halinde yaşamaya başlamasıyla ihtiyaçları hem artmış hem de farklılıklar göstermiştir. Tek başlarına ihtiyaçlarını karşılayamaz hale gelen insanlar toplum içinde gereksinimlerin karşılanması, kaynakların bulunması, dağıtılması ve kullanılabilmesi için görev paylaşımı yapmışlar ve yeni yapılar oluşturmuşlardır. İşte örgüt adı verilen bu oluşumların insanların bir araya gelip, belli amaçlara ulaşmak için eşgüdümsel olarak iş birliği içinde hareket etmeleri sonucunda ortaya çıktığı söylenebilir. Örgütsel yapılar çok çeşitli amaçlara sahip olup, bu amaçlara ulaşmak adına ellerinde bulundurdıkları maddi, manevi tüm kaynaklarını mevcut durumdan daha etkili ve daha verimli biçimde kullanmak için arayış içerisindeyler. Pek tabidir ki örgütsel yapılar tüm bunları belli bir düzenle iyi bir işleyişle yani iyi bir yönetimle başarabilirler. Örgütsel yapıların ortaya çıktığı andan bugüne yönetsel faaliyetler var olmuş, bundan sonra da var olacağı söylenebilir. Nitekim yönetsel faaliyetlerin olmadığı bir yerde karmaşa ve kaos ortamının hakim olması kaçınılmazdır. Ortaya çıkan yeni durumlar iyi yönetilmezse örgütsel bir yapının varlığını sürdürmesi zor olabilmekte hatta imkansız hale gelebilmektedir. Dünyada yaşanan hızlı gelişim ve değişimler örgütsel yapılarda ve dolayısı ile onun yönetimlerinde değişimlere yol açmıştır. Özellikle yönetim olgusunun bilimsel temellere dayandırılarak ele alınmaya başlaması tüm örgütleri derinden etkilemiştir. Öyle ki bu etkinin en çok hissedildiği alanlardan biri de toplumun gereksinim duyduğu insanı yetiştirmeyi temel amaç edinen eğitim örgütleri ve onların yönetimi olmuştur. Eğitimin örgütlerinin temelini oluşturan yerler olan okulların çağı yakalayabilmeleri, etkili ve verimli birer kuruma dönüşmeleri için toplumsal yaşamda gerçekleşen gelişmeleri takip etmeleri ve ortaya çıkacak eğitim ihtiyacını karşılamaları artık bir gereklilik olmuştur.

Son yıllarda eğitim - öğretim sadece okullarda verilen klasik yapısından önemli ölçüde uzaklaşmış ve okulun dışına taşınmıştır. Pek tabidir ki eğitim-öğretimin okulun dışına taşınması topluma ve o toplumu oluşturan ailelere önemli ölçüde sorumluluk yüklemiştir. Ailelerin sorumlulukları (B. Kırıl, 2019; 2020) çocuklarının velileri olarak artmıştır. Aileler- veliler okulun önemli ve ayrılmaz bir parçası haline gelmişlerdir. Okullar ancak aileleri ve velileri işin içine kattığı zaman amaçlarına daha kolay ulaşabileceklerini fark etmeye başlamışlardır. Nitekim çocuklar ev ile okulun bütünleştiği bir yapıda daha etkili olabilirler. Ne tek başına okul, ne de tek başına ev çocuğun gereksinimlerini karşılayabilecek bir yapıya sahiptir. İş birliği bu dönemde artık bir gereklilik haline gelmiştir. Okulların etkili olması varlık nedeni olan öğrencilerin velileri ile oluşturacakları iş birliğine bağlıdır. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren dünyada başlatılan etkili okul çalışmaları (Balcı, 2014; Edmonds, 1979; Purkey ve Smith, 1983) incelendiğinde de velilerin etkili okulun önemli değişkenlerinden biri olduğu söylenebilir. Çocuklarını destekleyen, onlara rehberlik eden, yol gösteren, liderlik eden veliler onların hem akademik hem de sosyal yönden gelişmelerine katkı sağlayabilirler. Yapılan araştırmalarda velilerin-ailelerin eğitim faaliyetlerinde aktif olarak yer almasının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı (Aslanargun, 2007; Fan ve Chen, 2001; Jeynes, 2007; Kotaman, 2008; Sheldon, 2003; Wilder, 2014; Kırıl ve Gidiş, 2019);



okulda yaşanan disiplin problemlerini azalttığı (Adams, Womack, Shatzer ve Caldarella, 2010; Epstein ve Sheldon, 2002a; Kırıl ve Kızılkaya, 2016); öğrencilerin okula devam oranlarını artırdığı (Epstein ve Sheldon, 2002b; Gonzalez-DeHass ve Willems, 2003); öğrencilerin okula bağlılığını olumlu anlamda etkilediği (Sheldon, 2007) toplumsal sorumluluk ve vatandaşlık duygusunu artırdığı (Nakamura, 2000) tespit edilmiştir.

Bilgi ve teknoloji çağı olarak görülen 21. yüzyılın ihtiyaçlarını cevap verebilecek nesiller yetiştirmeyi amaçlayan okulların bunu başarabilmesi, eğitim-öğretimde uluslararası boyutta istenen kaliteyi yakalayabilmesi ve öğrencilerin gereksinimlerinin doğru saptanabilmesi için okullar ile ailelerin ve velilerin yakınlaşması gerekmektedir. Öyle ki bu gerçeklik 2023 vizyon belgesinde net bir biçimde ortaya konulmuştur. 2023 vizyon belgesinde öğrenci, veli, öğretmen ve yönetici eğitim-öğretimin dört temel dayanağı olarak ele alınmıştır. Entelektüel sermayenin istenen nitelikte olması için de bu dört temel dayanağın birbirini dışarıda bırakmaması, iş birliği içinde hareket etmesi gerektiğinin altı çizilmiştir (MEB 2023 Vizyon Belgesi, 2018). Okulun en önemli paydaşlarından biri olan velilerin eğitim öğretime olan katkısı yadsınamaz. Velilerin eğitim öğretim faaliyetlerin uygulayıcısı pozisyonunda olan öğretmenlere ve yöneticilere verecekleri destekler yanında sergileyecekleri liderlikler okulların etkili birer kuruma dönüşmelerini sağlayabilir. Et-kili daha da ilerisinde mükemmel okullara ulaşmada; lider veliler, öğretmen ve okul yöneticileri oluşturacakları iş birliği ve eşgüdümle en önemli sermaye olarak kabul edilen entelektüel sermayenin yetişmesinde kilit rol oynayabilirler (Kırıl, 2020a). Özellikle son dönemde beklenmedik bir biçimde dünyada yaşanan COVID-19 pandemisi de eğitimde velinin rolünün ne kadar önemli olduğunu bir kez daha gözler önüne sermiştir. COVID-19 pandemisi yüzünden eğitimin bütün kademelerinde uzaktan eğitim süreci başlatılmıştır. Eğitimin genel olarak büyük bir çoğunluğunun teknolojik platformlar üzerinden evde yapılması velilere büyük sorumluluklar yüklemiştir. Eğitimlerin velilerin gözetiminde yapılıyor olması veli liderliği kavramını daha da ön plana çıkarmıştır. Öyle ki son dönemde eğitim-öğretimin bir nevi veli liderliğinde devam eden bir olgu haline geldiği söylenebilir. Ancak alan yazın incelendiğinde eğitimin niteliğini artırmada gösterecekleri çabalarla bir ülkenin geleceğini şekillendirmede önemli rol oynayabileceği görülen velilerin, veli liderliğine yönelik görece çok az çalışma (Çetin, Tatık, Doğan ve Çayak, 2016; Karabağ, 2007; Kırıl, 2019) yapılmıştır. Genel olarak yapılan çalışmalar (Çetin ve diğ., 2016; Karabağ, 2007) veli liderliğini velilerin algılarına göre ortaya koymuşlardır. Kırıl (2019) ise çalışmasında veli liderliğini öğretmenlerin algılarına göre incelemiştir.

Kırıl (2019) veli liderliğini, okulun etkili okul haline gelebilmesi için velinin yeterlikleri ve imkanları ölçüsünde okulun iç ve dış paydaşlarını etkileme süreci olarak tanımlamıştır. Sergiledikleri liderlik vasıtasıyla veli liderler, okul paydaşları ile etkileşim içinde eğitim öğretimi daha iyi noktalara getirmek için çaba harcayabilmektedirler. Veli liderliği üzerine yaptığı çalışmada Karabağ (2007) veli lideri, okul yöneticilerini, öğretmenleri, öğrencileri ve diğer velileri iyi tanıyıp, onları etkileyebilen, motive edebilen, okulun amaçlarına ulaşmasına yönelik onları harekete geçirebilen okulun bir öğrenme merkezi olması noktasında fırsatlar yaratabilen kişi olarak tanımlamıştır. Çetin ve diğerlerine göre ise veli lider; okulun tüm paydaşlarına olumlu çıktılar sağlama noktasında yardımcı olan kişidir (2016). Kırıl'a göre ise veli lider, okulun iç ve dış paydaşları ile etkileşim içerisinde olup, onları etkileyebilen okulun etkili ve mükemmel okul olmasına yönelik çaba sarf eden kişidir (2019). O halde genel olarak veli lidere yönelik, okulun tüm paydaşları ile etkileşim içerisinde olan ve öğrencinin en yüksek yararı için çabalayan kişi şeklinde bütüncül bir tanım yapılabilir. Veliler okul için oluşturulan vizyona destek vermekten okuluna hizmet etmeye



kadar okul için ama temelde öğrenci için her türlü işte okula katkıda bulunabilirler. Görüldüğü gibi veli liderliği kapsamlı ve çok farklı boyutlar içerebilir. Kırıl tarafından veli liderliği; vizyoner, hizmetkar, dönüşümsel ve öğretimsel veli liderliği boyutlarında incelenmiştir (2019). Söz konusu boyutlar kısaca şu şekilde açıklanabilir. *Vizyoner veli liderliği*; velinin okulun vizyon ve amaçlarının oluşturulmasında, uygulanmasında ve paylaşılmasında imkanları ölçüsünde bilgi, beceri, tutum ve davranışları ile okul paydaşlarını etkilediği süreçtir (Kırıl, 2019). Vizyoner veli okul vizyonunun oluşturulmasında öncülük edebilir, okulun geleceği ile ilgili planlama yapılırken onun için zaman harcayabilir, okula kimlik kazandırma konusunda çaba sarf edebilir, sınıfta ve okulda mükemmellik kültürünün oluşması için destek verebilir. Böylece etkili okula ulaşan veli nihayetinde mükemmel okul ve mükemmel toplum arasında bir köprü vazifesi görebilir (Kırıl, 2020b). *Hizmetkar veli liderliği*, velinin herhangi bir çıkar gözetmeksizin imkanları ölçüsünde bilgi, beceri, tutum ve davranışları ile kendini okula adadığı ve okul paydaşlarını etkilediği süreçtir (Kırıl, 2019). Veliler sorumluluk bilincine sahip olarak, okulun ihtiyaçlarını karşılama konusunda çaba göstererek, okula gelir sağlama amacına yönelik etkinlikler düzenleyerek, okul aile birliğinde görev alma noktasında gönüllü olarak, kültürel etkinlikler de aktif olarak yer almayı isteyerek okuluna hizmet etmeyi yaşamının önceliklerinden biri haline getirebilir. Veliler kendilerini okula adayarak etkili okula ulaşmada önemli katkılar sağlayabilirler. *Dönüşümsel veli liderliği*, velinin okulun vizyonu, stratejisi, kültürü vb. gibi durumlarda değişim yaratmak için imkanları ölçüsünde bilgi, beceri, tutum ve davranışları ile okul paydaşlarını etkilediği süreçtir (Kırıl, 2019). Dönüşümcü veli liderler üretken ve girişimci olabilir. Karizmatik özelliklere sahip olup, pek tabii motive edici ve destekleyici özellikler gösterebilirler. Değişime odaklanmış veli liderler okullardaki varlıklarıyla öğretmenlere, öğrencilere ve okul yöneticilerine güven veren, öğretmenlerin ve yöneticilerin uzmanlıklarına saygı duyan ve başarılı yöneticileri öğretmenleri takdir eden onlara saygı duyan kişiler olabilirler. Okulun paydaşlardan biri olan veliler de dönüşümsel boyutta liderlik yapabilirler. Önemli olan onlara bu fırsatın verilmesidir. *Öğretimsel veli liderliği*, velinin öğretimsel faaliyetlerin daha iyi olması için imkanları ölçüsünde bilgi, beceri, tutum ve davranışları ile okul paydaşlarını etkilediği süreçtir (Kırıl, 2019). Veliler yapacakları liderlik ile okullarda öğretime elverişli çevre ve iklim oluşturabilir, okullarda araç gereç ihtiyacını karşılamada öncülük edebilir, sınıfların kütüphanenin laboratuvarların ve bilgi teknoloji sınıflarının düzenlenmesinde aktif rol alabilir ve öğretimsel amaçlara ulaşma noktasında öğretmenlere destek olup katkıda bulunabilir. Öyle ki velilerin okul yönetimine katılmaları okulların etkililiğini arttıracak ve gelişimine büyük katkılar sağlayabilecektir. Bu nedenle okulların etkili birer kuruma dönüşmeleri için velilerin öğretimsel boyutta liderlik yapabilmesi için fırsatlar verilmelidir. Görüldüğü gibi veliler eğitim öğretim ortamında vizyoner, hizmetkar, dönüşümsel ve öğretimsel boyutlarda liderlik yaparak eğitim öğretimi etkili hale getirebilirler.

Sonuç olarak okullarda liderlik genel olarak sadece okul yöneticilerinden beklenmemelidir. Potansiyeli olan herkes okulun daha iyi olması için eğitim sürecinde liderlik yapabilmelidir. Kuşkusuz velilerin de eğitim sürecinde göstereceği liderlik tutum ve davranışları etkili okula ulaşmada önemli basamaklardan biri olabilir. Alan yazında veli katılımına yönelik araştırmalar (Sheldon, 2003; Wilder, 2014 vb.) çok fazla bulunsun da veli liderliğine yönelik araştırmalar (Çetin ve diğ., 2016; Karabağ, 2007; Kırıl, 2019) görece yok denebilecek kadar azdır. Ortaokullarda veli liderliğine yönelik öğretmenlerin algılarını ortaya koyan bir çalışma ise yapılmamıştır. Oysa farklı değişkenlerle pek çok çalışma yapılan liderliğin veli gibi okulun önemli paydaşlarından biri ile çalışılmaması, bu konunun üzerinde çalışılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Velilerin



okullarda sergiledikleri liderlik düzeylerinin bilinmesi eğitimde niteliğin artırılmasına yönelik çalışmalara yön verebilir. Etkili okulların en önemli bileşenlerinden biri olarak görülen velilerin liderlik düzeylerinin bilinmesi aynı zamanda eğitim politikacılarına ve uygulayıcılarına önemli bilgiler sağlayabilir ve yardımcı olabilir. Etkili ve verimli işleyen okul aile işbirliğinin kurulmasına yönelik çalışmaların önünü açabilir. Nitekim bu araştırmada da öğretmenlerin algılarına göre velilerin liderlik düzeylerinin ortaya çıkartılması ve bunların demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1- Velilerin liderlik düzeyleri;

- (a) vizyoner,
- (b) hizmetkar,
- (c) dönüşümsel,
- (ç) öğretimsel liderlik boyutlarında ve
- (d) genel olarak nedir?

2- Velilerin liderlik düzeyleri, öğretmenlerin;

- (a) cinsiyetine,
- (b) çalıştıkları okul türüne,
- (c) branşına,
- (ç) kıdemine,
- (d) buldukları okuldaki çalışma süresine ve
- (e) yaşına göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre velilerin liderlik düzeylerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada, nicel araştırma türlerinden biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modelleri araştırmaya konu edilen olay, kişi ya da nesnelere kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlayarak, mevcut durumlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır (Karasar, 2020). Nitekim bu araştırmada da ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin veli liderliği algı düzeyleri ve bu algı düzeylerinin çeşitli değişkenlere (cinsiyet, okul türü, branş, kıdem, okuldaki görev süresi ve yaş) göre farklılık gösterip göstermediği, veri toplama aracından edinilen bilgilerin çözümlenmesi ile betimlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın hedef evrenini, Aydın ili Nazilli ilçe merkezinde bulunan resmi ve özel ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Aydın İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün resmi internet sitesinde 2019-2020 eğitim öğretim yılı ortaokulları ve bu okullarda görev yapan öğretmen sayılarını gösteren istatistiksel bilgilere göre; Nazilli ilçe merkezinde toplam 13 resmi ve 5 özel ortaokul yer almakta ve bu ortaokullarda görev yapan toplam 567 öğretmen bulunmaktadır (Aydın İl Millî Eğitim Müdürlüğü [Aydın il MEM], 2019). Araştırmada evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir (Karasar, 2020). Öncelikle örneklem büyüklüğü hesaplama tablosundan faydalanılarak, bu araştırmanın örneklem büyüklüğü hesaplanmıştır (Can, 2019). Elde edilen bilgiler ışığında 567 ortaokul öğretmeninden oluşan hedef evreni $\alpha=.05$ anlamlılık ve % 5 hoşgörü düzeyi dikkate alınarak 229 ortaokul öğretmenin temsil edebileceği öngörülmüştür. Veri toplama aşamasında yaşanabilecek aksaklıklar, veri toplama aracının geri dönüşlerinde ortaya çıkabilecek muhtemel problemler göz önünde tutularak hesaplanan örneklem % 10 fazlası alınmış ve böylece araştırmanın örneklemi 252 ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada basit tesadüfî örnekleme tekniği kullanılmıştır. Basit te-



sadüfü örnekleme tekniğinde örnekleme için seçilecek her bir birimin örnekleme girme olasılığı aynı olmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019).

Araştırmada yer alan ortaokullara gidilerek, o gün okulda bulunan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 252 öğretmene gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra araştırma etik izni olan veri toplama aracı, doldurmaları için verilmiş, öğretmenlerin tamamı veri toplama aracını doldurmuştur. Ancak uygun doldurulmadığı gerekçesiyle (karalama, maddeleri boş bırakma, vb.) 12 adet; aşırı veya aykırı doldurulma gerekçesiyle 7 adet olmak üzere toplam 19 adet veri toplama aracı değerlendirmeye alınmamıştır. Böylece araştırma 233 veri toplama aracı üzerinden yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin; 144'ü (% 61.8) kadın, 89'u (% 38.2) erkektir. Öğretmenlerin 193'ü (% 62.8) resmi ve 40'ı (% 38.2) özel okulda görev yapmaktadır. Araştırmada sözel branştaki (Türkçe, Arapça, İspanyolca, İngilizce, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Rehberlik) öğretmen sayısının 113 (% 48.5); sayısal branştaki (Matematik, Fen Bilimleri ve Bilişim Teknolojileri) öğretmen sayısının 85 (% 36.5) ve yetenek dersleri branşındaki (Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi, Müzik ve Teknoloji Tasarım) öğretmen sayısının 35 (% 15) olduğu tespit edilmiştir. 30 yaş ve altındaki öğretmen sayısı 32 (% 13.7); 31-40 yaş aralığındaki öğretmen sayısı 117 (%50.2); 41 yaş ve üzeri öğretmen sayısı 84'tür (% 36.1). Buldukları okulda 3 yıl ve daha az görev yapan öğretmenlerin sayısı 101 (% 43.4); 4-6 yıl görev yapan öğretmenlerin sayısı 63 (% 27) ve 7 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin sayısı 69'dur (% 29.6). 10 yıl ve daha az kıdemi olan öğretmen sayısı 54 (% 23.2); 11-20 yıl arasında kıdemi olan öğretmen sayısı 125 (% 53.6) ve 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmen sayısı ise 54'tür (% 23.2).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılarak veriler toplanmıştır. Veri toplama aracının birinci bölümünde "Kişisel Bilgiler Formu" ikinci bölümünde ise Kırıl (2019) tarafından geliştirilen "Veli Liderliği Ölçeği" yer almaktadır.

Kişisel Bilgiler Formu: Kişisel bilgiler formunda ortaokul öğretmenlerinin; cinsiyetini, yaşını, kıdemi, buldukları okuldaki çalışma süresini, görev yaptıkları okul türünü ve branşını içeren araştırmanın bağımsız değişkenlerinin durumunu belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

Veli Liderliği Ölçeği: Araştırmada öğretmenlerin, veli liderliğine yönelik algılarını ortaya çıkarmak için Kırıl (2019) tarafından geliştirilen "Veli Liderliği Ölçeği" kullanılmıştır. Veli liderliği ölçeğinin bu araştırmada kullanılabilmesi için ölçeği geliştiren araştırmacıdan gerekli izin alınmıştır. Veli liderliği ölçeği; dönüşümsel, öğretimsel, vizyoner ve hizmetkar liderlik olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte (1) hiç katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kısmen katılmıyorum, (4) katılmıyorum, (5) tamamen katılmıyorum şeklinde, 5'li Likert tipi bir derecelendirme mevcuttur. Ölçekte ters kodlu madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan puan durumuna (1.00 – 1.79 çok düşük; 1.80 – 2.59 düşük; 2.60 – 3.39 orta; 3.40 – 4.19 yüksek ve 4.20 – 5.00 çok yüksek) göre velilerin liderlik düzeyi değerlendirilmiştir. Kırıl tarafından 207 öğretmen ile yapılan açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda faktör yük değeri görece düşük (.45 ve altında) olan maddeler ile binişik olan (.10 ve altında) maddeler (n:12) ölçekten çıkarılarak, güçlü bir ölçme aracı elde edilmeye çalışılmıştır. AFA sonucunda; dört boyutlu, her bir boyutun altında yedi maddesi olan toplam 28 maddelik bir yapı ortaya çıkarılmıştır. Ortaya çıkarılan bu yapı madde havuzu oluşturulma sürecinde konuyla ilgili yapılan alan yazın taramasına dayalı olarak; vizyoner, hizmetkar, dönüşümsel ve öğretimsel liderlik şeklinde isimlendirilmiştir. Vizyoner liderlik alt boyutu, madde toplam korelasyonlarının .58 ile .71 arasında ve madde yük değerlerinin ise .60 ile .79 arasında, varyans açıklama oranının ise 17.67 olduğu belirlenmiştir. Hizmetkar liderlik alt boyutu,



madde toplam korelasyonlarının .54 ile .71 arasında ve madde yük değerlerinin ise .46 ile .74 arasında ve varyans açıklama oranının ise 13.21 olduğu tespit edilmiştir. Dönüşümsel liderlik alt boyutu, madde toplam korelasyonlarının .51 ile .70 arasında ve madde yük değerlerinin ise .50 ile .83 arasında, varyans açıklama oranının ise 15.07 olduğu belirlenmiştir. Öğretimsel liderlik alt boyutu, madde toplam korelasyonlarının .48 ile .74 arasında ve madde yük değerlerinin ise .60 ile .84 arasında, varyans açıklama oranının ise 18.70 olduğu hesaplanmıştır. Ölçeğin genel varyans açıklama oranının ise 64.65 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin öz değerlerinin ise vizyoner liderlik alt ölçeğinde 4.95; hizmetkar liderlik alt ölçeğinde, 3.70; dönüşümsel liderlik alt ölçeğinde, 4.22 ve öğretimsel liderlik alt ölçeğinde 5.24 olduğu tespit edilmiştir. AFA sonucu ortaya çıkan dört boyutlu yapının doğrulanıp doğrulanmadığını doğrulayıcı faktör analizi ile test etmiştir. Yaptığı analiz sonucunda ortaya çıkan yapının Satorra– Bentler normallik ve modifikasyon düzenlemeleri sonucunda çalıştığını tespit etmiştir. Dört boyutlu modelin birinci düzey uyum indekslerinin ($\chi^2=489.58$; $df=341$, $p=0.00$; $\chi^2/df=1.44$, $SRMR=.055$, $RMR=.045$, $CFI=.98$, $NFI=.96$, $NNFI=.98$ ve $GFI=.83$, $RMSEA=.046$) ve ikinci düzey uyum indekslerinin ($\chi^2=491.64$; $df=343$; $p=0.00$; $\chi^2/df=1.43$, $SRMR=.057$, $RMR=.047$, $CFI=.98$, $NFI=.96$, $NNFI=.98$ ve $GFI=.83$, $RMSEA=.046$) uygun olduğu belirlemiştir.

Kiral (2019) ölçeğin iç tutarlık katsayısını belirlemek için yaptığı analiz sonucunda ölçeğin geneli için .95; vizyoner liderlik için .92; hizmetkar liderlik için .87; dönüşümsel liderlik için .89 ve öğretimsel liderlik için ise .92 olan iç tutarlık katsayıları olduğunu tespit etmiştir. Ölçeğin her bir maddesinin madde ayırt edicilik düzeyinin uygun olduğunu belirtmiştir. Ölçek, veli liderliğini ortaya çıkarmak için hali hazırda öğretmenler üzerinde Kiral (2019) tarafından yapılan çalışmada uygulandığı için bu araştırma kapsamında ölçeğin, tekrar geçerlik çalışması yapılmamıştır. Ancak araştırmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı tekrar incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin iç tutarlık katsayısının genelde .95; vizyoner liderlik boyutunda .89; hizmetkar liderlik boyutunda .86; dönüşümsel liderlik boyutunda .87 ve öğretimsel liderlik boyutunda .90 olduğu bulunmuştur. Görüldüğü gibi elde edilen bu değerler Kiral çalışmasındaki değerlere yakındır. Bununla birlikte Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayısı'nın ölçeğin bütününde ve alt boyutlarında .80 ile 1.00 arasında olması, her bir alt boyutun ve ölçeğin güvenilirlik derecesinin yüksek olduğuna işaretir (Tavşancıl, 2019).

Verilerin Analizi

Araştırmada bağımsız değişkenlerin durumları frekans ve yüzde ile, öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algıları ortalama ve standart sapma ile; öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algılarının bağımsız değişkenler (cinsiyet, yaş, kıdem, okul türü, buldukları okuldaki çalışma süresi ve branş) açısından anlamlı bir farklılık gösterip, göstermediği ise parametrik fark testleri (t-testi ve ANOVA) uygulanarak bulunmuştur. Araştırmada elde edilen bulgularda merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın, basıklık ve çarpıklık katsayılarının +1 ile -1 arasında olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu değerlere göre araştırma analizinde kullanılan veriler normal dağılım göstermektedir (Can, 2019). Bu nedenle araştırmada parametrik fark testleri (t testi ve ANOVA) kullanılmıştır. Ortalama puanlarının karşılaştırılmasında eta-kare (η^2) ve Cohen d (d) değerlerine bakılmıştır. Eta kare etki büyüklüğü için, .01 (küçük), .06 (orta) ve .14 (geniş) değerleri ve Cohen d etki büyüklüğü için ise .2 (küçük), .5 (orta) ve .8 (geniş) değerleri kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2020).

Bulgular

Araştırma kapsamında toplanan verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular araştırmanın amacına uygun olarak; (1) öğretmenlerin algılarına göre velilerin liderlik düzeylerine ve (2)



öğretmenlerin algılarına göre velilerin liderlik düzeylerinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesine ilişkin bulgular şeklinde verilmiştir.

Öğretmenlerin Algılarına Göre Velilerin Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin algılarına göre velilerin liderlik düzeyleri; vizyoner, hizmetkar, dönüşümsel ve öğretimsel veli liderliği boyutlarında ve genel veli liderliği olarak incelenmiş ve elde edilen bulgular sırası ile aşağıda verilmiştir.

Velilerin vizyoner liderlik düzeylerinin incelenmesi

Velilerin vizyoner liderlik düzeyi alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Madde No	İfade	n	\bar{X}	Ss	Sıralama
6	Okulun geleceğiyle ilgili olumlu tutum sergiler	233	3.10	.93	1
5	Okul kültürünün geliştirilmesinde etkin rol oynar.		2.95	.97	2
4	Okula kimlik kazandırmada aktif rol alır.		2.85	.94	3
1	Okul vizyonunun oluşturulmasında öncülük eder.		2.72	.99	4
7	Okulda yaşanan problemlere pratik çözümler üretir.		2.70	.82	5
3	Okulun amaçlarını değişen koşullara göre sürekli gözden geçirir.		2.65	.94	6
2	Okulun geleceğine ilişkin plan yapılırken zaman harcar.		2.59	.94	7
Vizyonerlik Boyutu		233	2.80	.73	

Tablo 1: Öğretmenlerin Algılarına Göre Velilerin Vizyoner Liderlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre velilerin vizyoner liderlik alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Okulun geleceğiyle ilgili olumlu tutum sergiler.” (\bar{x} = 3.10) ve görece en düşük düzeyde olan “Okulun geleceğine ilişkin plan yapılırken zaman harcar.” (\bar{x} = 2.59) ifadeleridir. Öğretmenlerin algılarına göre, velilerin vizyoner liderlik düzeyleri görece ortadır (\bar{x} = 2.80).

Velilerin hizmetkar liderlik düzeylerinin incelenmesi

Velilerin hizmetkar liderlik düzeyi alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Madde No	İfade	n	\bar{X}	Ss	Sıralama
12	Okula gelir sağlama amacıyla yapılan etkinliklere (kermes, gece, yemek, çay vb.) öncülük eder.	233	3.44	.90	1
14	Okulda düzenlenen kültürel etkinliklerde aktif olarak yer alır.		3.02	.77	2.5
11	Okul için yaptıkları çalışmalarından dolayı hiçbir beklenti (ödül, takdir vb.) içinde değildir.		3.02	.94	2.5
13	Okul aile birliğinde (OAB) görev alma konusunda gönüllüdür.		2.93	.92	4
8	Çocuklarının bulunduğu sınıflarda sınıf veli temsilciliği yapma konusunda isteklidir.		2.85	.99	5
10	Sorumluluklarının bilincindedir.		2.74	.87	6
9	Okulun ihtiyaçlarını karşılama konusunda kendi üzerlerine düşenden daha fazlasını yapar.		2.54	.95	7
Hizmetkarlık Boyutu		233	2.93	.68	

Tablo 2: Öğretmenlerin Algılarına Göre Velilerin Hizmetkar Liderlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler



Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin verdiği yanıtlara göre velilerin hizmetkar liderlik alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Okula gelir sağlama amacıyla yapılan etkinliklere (kermes, gece, yemek, çay vb.) öncülük eder.” ($\bar{X} = 3.44$) ve görece en düşük düzeyde olan “Okulun ihtiyaçlarını karşılama konusunda kendi üzerlerine düşenden daha fazlasını yapar.” ($\bar{X} = 2.54$) ifadeleridir. Öğretmenlerin algılarına göre, velilerin hizmetkar liderlik düzeyleri görece ortadır ($\bar{X} = 2.93$).

Velilerin dönüşümsel liderlik düzeylerinin incelenmesi

Velilerin dönüşümsel liderlik düzeyi alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 3’de verilmiştir.

Madde No	İfade	n	\bar{X}	Ss	Sıralama
21	Başarılı öğretmenleri takdir edip, onlardan övgü ile söz eder.	233	3.30	.90	1
20	Başarılı yöneticileri takdir edip, onlardan övgü ile söz eder.		3.27	.89	2
19	Yöneticilerin uzmanlıklarına saygı duyar.		3.18	.85	3
18	Öğretmenlerin uzmanlıklarına saygı duyar.		3.06	.91	4
16	Öğrenciler için güven kaynağı oluşturmaktadır.		2.84	.84	5
17	Okul yöneticilerine güven veren unsurların başında gelmektedir.		2.82	.87	6
15	Okuldaki varlıklarıyla öğretmenlere güven verir.		2.68	.84	7
Dönüşümsellik Boyutu		233	3.02	.66	

Tablo 3: Öğretmenlerin Algılarına Göre Velilerin Dönüşümsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 3’de görüleceği gibi öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre velilerin dönüşümsel liderlik alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Başarılı öğretmenleri takdir edip, onlardan övgü ile söz eder.” ($\bar{X} = 3.30$) ve görece en düşük düzeyde olan “Okuldaki varlıklarıyla öğretmenlere güven verir.” ($\bar{X} = 2.68$) ifadeleridir. Öğretmenlerin algılarına göre, velilerin dönüşümsel liderlik düzeyleri görece ortadır ($\bar{X} = 3.02$).

Velilerin öğretimsel liderlik düzeylerinin incelenmesi

Velilerin öğretimsel liderlik düzeyi alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 4’de verilmiştir.

Madde No	İfade	n	\bar{X}	Ss	Sıralama
22	Ders programı hakkındaki düşüncelerini ifade eder.	233	2.86	.96	1
23	Okulun ihtiyacı olan araç gerecin temin edilmesi konusunda etkin rol oynar.		2.68	.85	2.5
24	Sınıflarda eğitim-öğretim faaliyetlerini etkili olarak sürdürebilmek için gerekli düzenlemelerde etkin rol oynar.		2.68	.85	2.5
26	Öğretmenlere öğretimsel hedeflere ulaşmada destek olur.		2.53	.82	4
25	Kütüphanenin faaliyetlerini etkili olarak sürdürebilmesi için gerekli düzenlemelerde aktif olarak yer alır.		2.37	.85	5
27	Bilgi teknoloji sınıfının oluşturulmasında etkin rol alır.		2.32	.88	6
28	Laboratuvarların amaçlara uygun bir şekilde kullanımı için gerekli çalışmaların yapılmasında aktif rol alır.		2.24	.89	7
Öğretimsellik Boyutu			233	2.52	.69

Tablo 4: Öğretmenlerinin Algılarına Göre Velilerin Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 4’de görüleceği gibi öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre velilerin öğretimsel liderlik alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Ders programı hakkındaki düşüncele-



rini ifade eder.” (\bar{X} = 2.86) ve görece en düşük düzeyde olan “Laboratuvarların amaçlara uygun bir şekilde kullanımı için gerekli çalışmaların yapılmasında aktif rol alır.” (\bar{X} = 2.24) ifadeleridir. Öğretmenlerin algılarına göre, velilerin öğretimsel liderlik düzeyleri görece düşüktür (\bar{X} = 2.52).

Öğretmenlerin algılarına göre velilerin liderlik düzeylerinin boyutlar bazında ve genel olarak incelenmesi

Öğretmenlerin algılarına göre velilerin liderlik düzeylerin boyutlar bazında ve genel olarak incelenmiş, elde edilen bulgular özetlenerek aşağıda Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5’de görüldüğü gibi öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algıları, en yüksek dönüşümsel (\bar{X} = 3.02) sonra sırası ile hizmetkar (\bar{X} = 2.93), vizyoner (\bar{X} = 2.80) ve son olarak da öğretimsel

Boyutlar	n	\bar{X}	Ss	Sıralama
Dönüşümsel Veli Liderliği		3.02	.66	1
Hizmetkar Veli Liderliği		2.93	.68	2
Vizyoner Veli Liderliği	233	2.80	.73	3
Öğretimsel Veli Liderliği		2.52	.69	4
Genel Veli Liderliği		2.82	.59	

Tablo 5: Öğretmenlerin Algılarına Göre Veli Liderliği Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

(\bar{X} = 2.52) liderlik şeklindedir. Öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algısı, öğretimsel liderlik boyutunda görece düşük, diğer boyutlarda ise orta düzeydedir. Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre genel veli liderliği de görece orta (\bar{X} = 2.82) düzeydedir.

Öğretmenlerin Algılarına Göre Velilerin Liderlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin velilerin liderlik düzeylerine ilişkin algıları onların; cinsiyetine, çalıştıkları okul türüne, branşına, kıdemine, buldukları okuldaki görev süresine ve yaşına göre incelenmiş, elde edilen bulgular sırası ile aşağıda verilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin velilerin liderlik düzeylerine ilişkin algıları; cinsiyetlerine göre incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 6.’da verilmiştir.

Boyut/Değişken	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Vizyoner Veli Liderliği	Kadın	144	2.77	.713	231	.694	.488
	Erkek	89	2.84	.770			
Hizmetkar Veli Liderliği	Kadın	144	2.90	.635	231	1.006	.316
	Erkek	89	2.99	.749			
Dönüşümsel Veli Liderliği	Kadın	144	2.95	.622	231	2.140	.033*
	Erkek	89	3.14	.716			
Öğretimsel Veli Liderliği	Kadın	144	2.47	.623	231	1.393	.166
	Erkek	89	2.61	.792			
Genel Veli Liderliği	Kadın	144	2.77	.536	231	1.535	.147
	Erkek	89	2.89	.670			

* p < .05

Tablo 6: Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Velilerin Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması



Tablo 6’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algıları; dönüşümsel veli liderliği boyutunda [$t_{(231)}=2.140$, $p<.05$] cinsiyet değişkenine göre erkekler lehine anlamlı bir farklılık gösterirken; vizyoner [$t_{(231)}= .694$, $p>.05$]; hizmetkar [$t_{(231)}= 1.006$, $p>.05$]; öğretimsel [$t_{(231)}= 1.393$, $p>.05$] veli liderliği boyutlarında ve genel veli liderliği [$t_{(231)}= 1.535$, $p>.05$] bağlamında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Dönüşümsel veli liderliği için hesaplanan etki büyüklükleri ($\eta^2= .019$) ve ($d= .28$) küçük olarak bulunmuştur. Dönüşümsel veli liderliğindeki değişimin yaklaşık % 2’si cinsiyete bağlı olup, kadın ve erkek öğretmenlerin puanları arasındaki fark .28 standart sapmadır.

Okul türü değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin velilerin liderlik düzeylerine ilişkin algıları; görev yaptıkları okul türüne göre incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algıları; vizyoner [$t_{(231)}= 6.013$,

Boyut/Değişken	Okul türü	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Vizyoner Veli Liderliği	Resmi	193	2.67	.706	231	6.013	.000*
	Özel	40	3.39	.565			
Hizmetkar Veli Liderliği	Resmi	193	2.82	.652	231	6.836	.000*
	Özel	40	3.48	.539			
Dönüşümsel Veli Liderliği	Resmi	193	2.94	.631	231	3.961	.000*
	Özel	40	3.39	.707			
Öğretimsel Veli Liderliği	Resmi	193	2.41	.659	231	5.964	.000*
	Özel	40	3.08	.586			
Genel Veli Liderliği	Resmi	193	2.71	.560	231	6.592	.000*
	Özel	40	3.34	.462			

* $p<.01$

Tablo 7: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Velilerin Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

$p<.01$]; hizmetkar [$t_{(231)}= 6.836$, $p<.01$]; dönüşümsel [$t_{(231)}= 3.961$, $p<.01$]; öğretimsel [$t_{(231)}= 5.964$, $p<.01$] liderlik boyutlarında ve genel veli liderliği [$t_{(231)}= 6.592$, $p<.01$] bağlamında özel okul lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklükleri, dönüşümsel ($\eta^2= .064$; $d= .67$) veli liderliğinde orta; vizyoner ($\eta^2=.135$; $d= 1.12$), hizmetkar ($\eta^2=.136$; $d= 1.11$), öğretimsel ($\eta^2= .133$, $d= 1.07$) veli liderliği boyutlarında ve genel veli liderliğinde ($\eta^2= .158$; $d:1.21$) geniştir. Okul türü değişkeni, % 6.4 dönüşümsel, % 13.3 öğretimsel, % 13.5 vizyoner, % 13.6 hizmetkar veli liderliği boyutlarındaki ve % 15.8 genel veli liderliğindeki değişimleri açıklamaktadır. Ayrıca özel ve devlet okullarındaki öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin puan ortalamaları arasındaki fark; dönüşümsel liderlikte .67, öğretimsel liderlikte 1.07, hizmetkar liderlikte 1.11, vizyoner liderlikte 1.12 ve genel veli liderliğinde 1.21 standart sapma değerlerindedir.

Branş değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin velilerin liderlik düzeylerine ilişkin algıları; branşlarına göre incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8’de görüldüğü gibi branş değişkenine göre öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algı düzeyleri, vizyoner [$F_{(2-230)}= .026$; $p>.05$]; hizmetkar [$F_{(2-230)}= .034$; $p>.05$]; dönüşümsel [$F_{(2-230)}= 1.405$; $p>.05$]; öğretimsel [$F_{(2-230)}= .401$; $p>.05$] liderlik boyutlarında ve genel veli liderliğinde [$F_{(2-230)}= .041$; $p>.05$] anlamda bir farklılık göstermemektedir.



Boyut	Branşı	n	\bar{X}	Ss	sd	F	p
Vizyoner Veli Liderliği	A. Sözel	113	2.78	.774	2;230	.026	.975
	B. Sayısal	85	2.81	.670			
	C. Yetenek	35	2.81	.773			
Hizmetkar Veli Liderliği	A. Sözel	113	2.94	.677	2;230	.034	.966
	B. Sayısal	85	2.94	.705			
	C. Yetenek	35	2.91	.650			
Dönüşümsel Veli Liderliği	A. Sözel	113	3.01	.642	2;230	1.405	.247
	B. Sayısal	85	3.09	.645			
	C. Yetenek	35	2.87	.770			
Öğretimsel Veli Liderliği	A. Sözel	113	2.54	.663	2;230	.401	.670
	B. Sayısal	85	2.48	.676			
	C. Yetenek	35	2.59	.836			
Genel Veli Liderliği	A. Sözel	113	2.82	.581	2;230	.041	.960
	B. Sayısal	85	2.83	.576			
	C. Yetenek	35	2.79	.680			

Tablo 8: Öğretmenlerin Branşına Göre Velilerin Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

Kıdem değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin velilerin liderlik düzeylerine ilişkin algıları; kıdemlerine göre incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9'da görüldüğü gibi kıdem değişkenine göre öğretmenlerin veli liderliği algı düzeyleri, vizyoner [$F_{(2;230)} = 2.098$; $p > .05$]; hizmetkar [$F_{(2;230)} = 1.894$; $p > .05$]; dönüşümsel [$F_{(2;230)} = 1.531$; $p > .05$]; öğretimsel [$F_{(2;230)} = 1.140$; $p > .05$] veli liderliği boyutlarında ve genel veli liderliğinde [$F_{(2;230)} = 1.929$; $p > .05$] anlamda bir farklılık göstermemektedir.

Boyut	Yaş grubu	n	\bar{X}	Ss	Sd	F	p
Vizyoner Veli Liderliği	A. 10 yıl ve altı	54	2.97	.763	2;230	2.098	.125
	B. 11-20 yıl aralığı	125	2.74	.703			
	C. 21 yıl ve üstü	54	2.74	.763			
Hizmetkar Veli Liderliği	A. 10 yıl ve altı	54	3.06	.725	2;230	1.894	.153
	B. 11-20 yıl aralığı	125	2.94	.631			
	C. 21 yıl ve üstü	54	2.80	.735			
Dönüşümsel Veli Liderliği	A. 10 yıl ve altı	54	3.08	.710	2;230	1.531	.219
	B. 11-20 yıl aralığı	125	3.05	.606			
	C. 21 yıl ve üstü	54	2.88	.739			
Öğretimsel Veli Liderliği	A. 10 yıl ve altı	54	2.62	.673	2;230	1.140	.322
	B. 11-20 yıl aralığı	125	2.53	.642			
	C. 21 yıl ve üstü	54	2.42	.818			
Genel Veli liderliği	A. 10 yıl ve altı	54	2.93	.573	2;230	1.929	.148
	B. 11-20 yıl aralığı	125	2.82	.562			
	C. 21 yıl ve üstü	54	2.71	.565			

Tablo 9: Öğretmenlerin Kıdemine Göre Velilerin Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

Okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin velilerin liderlik düzeylerine ilişkin algıları; okuldaki görev sürelerine göre incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 10'de verilmiştir.

Tablo 10'da görüldüğü gibi okuldaki görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algı düzeyleri, vizyoner [$F_{(2;230)} = 9.209$; $p < .01$]; hizmetkar [$F_{(2;230)} = 8.261$; $p < .01$]; dö-



Boyut	Okuldaki görev süresi	n	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Vizyoner Veli Liderliği	A. 3 yıl ve daha az	101	3.01	.694	2;230	9.209	.000*	A > B-C
	B. 4-6 yıl aralığı	63	2.72	.761				
	C. 7 yıl ve daha fazla	69	2.55	.685				
Hizmetkar Veli Liderliği	A. 3 yıl ve daha az	101	3.13	.680	2;230	8.261	.000*	A > B-C
	B. 4-6 yıl aralığı	63	2.75	.649				
	C. 7 yıl ve daha fazla	69	2.81	.641				
Dönüşümsel Veli Liderliği	A. 3 yıl ve daha az	101	3.20	.694	2;230	7.092	.001*	A > C
	B. 4-6 yıl aralığı	63	2.95	.560				
	C. 7 yıl ve daha fazla	69	2.83	.652				
Öğretimsel Veli Liderliği	A. 3 yıl ve daha az	101	2.65	.686	2;230	3.013	.052	-
	B. 4-6 yıl aralığı	63	2.43	.737				
	C. 7 yıl ve daha fazla	69	2.43	.643				
Genel Veli Liderliği	A. 3 yıl ve daha az	101	3.00	.574	2;230	8.893	.000*	A > B-C
	B. 4-6 yıl aralığı	63	2.71	.581				
	C. 7 yıl ve daha fazla	69	2.65	.565				

* p<.01

Tablo 10: Öğretmenlerin Okuldaki Görev Süresine Göre Velilerin Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

nüşümsel [$F_{(2;230)} = 7.092$; $p < .01$] veli liderliği boyutlarında ve genel veli liderliğinde [$F_{(2;230)} = 8.893$; $p < .01$] anlamda bir farklılık göstermekte iken, öğretimsel [$F_{(2;230)} = 3.013$; $p > .05$] veli liderliği boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Gerek boyutlar bazında gerekse genel olarak ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacı ile çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

Okuldaki görev süresi 3 yıl ve daha az olan öğretmenlerin vizyoner veli liderliği boyutundaki puan ortalamalarının, okuldaki görev süresi 4 – 6 yıl arası ile görev süresi 7 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Vizyoner veli liderliği için hesaplanan etki büyüklüğü orta ($\eta^2 = .074$) bulunmuştur. Vizyoner veli liderliğindeki değişimin yaklaşık % 7.4'ü öğretmenlerin görev süresi değişkenine bağlıdır. Okuldaki görev süresi 3 yıl ve daha az olan öğretmenlerin hizmetkar veli liderliği boyutundaki puan ortalamalarının okuldaki görev süresi 4 – 6 yıl arası ile görev süresi 7 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerden istatistiksel açıdan anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hizmetkar veli liderliği için hesaplanan etki büyüklüğü orta ($\eta^2 = .067$) bulunmuştur. Hizmetkar veli liderliğindeki değişimin % 6.7'si öğretmenlerin görev süresi değişkenine bağlıdır. Okuldaki görev süresi 3 yıl ve daha az olan öğretmenlerin dönüşümsel veli liderliğine ilişkin puan ortalamalarının, okuldaki görev süresi 7 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerden istatistiksel açıdan anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Dönüşümsel veli liderliği için hesaplanan etki büyüklüğü orta ($\eta^2 = .058$) bulunmuştur. Dönüşümsel veli liderliğindeki değişimin % 5.8'i öğretmenlerin görev süresi değişkenine bağlıdır. Okuldaki görev süresi 3 yıl ve daha az olan öğretmenlerin genel veli liderliğine ilişkin puan ortalamalarının, okuldaki görev süresi 4 – 6 yıl arası ile görev süresi 7 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerden istatistiksel açıdan anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Genel veli liderliği için hesaplanan etki büyüklüğü orta ($\eta^2 = .072$) bulunmuştur. Genel veli liderliğindeki değişimin % 7.2'si öğretmenlerin görev süresi değişkenine bağlıdır.

Yaş durumu değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin velilerin liderlik düzeylerine ilişkin algıları; yaşlarına göre incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 11'de verilmiştir.



Boyut	Yaş grubu	n	\bar{X}	Ss	sd	F	p	Anamlı Fark
Vizyoner Veli Liderliği	A. 30 yaş ve altı	32	3.09	.682		3.679	.027*	A > C
	B. 31- 40 yaş aralığı	117	2.79	.740				
	C. 41 yaş ve üzeri	84	2.68	.722				
Hizmetkar Veli Liderliği	A. 30 yaş ve altı	32	3.07	.768		1.807	.166	-
	B. 31- 40 yaş aralığı	117	2.97	.646				
	C. 41 yaş ve üzeri	84	2.83	.687				
Dönüşümsel Veli Liderliği	A. 30 yaş ve altı	32	3.01	.647	2;230	2.878	.058	-
	B. 31- 40 yaş aralığı	117	3.12	.660				
	C. 41 yaş ve üzeri	84	2.89	.663				
Öğretimsel Veli Liderliği	A. 30 yaş ve altı	32	2.62	.640		.993	.372	-
	B. 31- 40 yaş aralığı	117	2.56	.649				
	C. 41 yaş ve üzeri	84	2.44	.769				
Genel Veli liderliği	A. 30 yaş ve altı	32	2.95	.493		2.446	.089	-
	B. 31- 40 yaş aralığı	117	2.86	.597				
	C. 41 yaş ve üzeri	84	2.71	.609				

* p<.05

Tablo 11: Öğretmenlerin Yaşına Göre Velilerin Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

Tablo 11’de görüldüğü gibi yaş değişkenine göre öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algı düzeyleri, hizmetkar [$F_{(2-230)} = 1.807$; $p > .05$]; dönüşümsel [$F_{(2-230)} = 2.878$; $p > .05$]; öğretimsel [$F_{(2-230)} = .993$; $p > .05$] veli liderliği boyutlarında ve genel veli liderliğinde [$F_{(2-230)} = 2.446$; $p > .05$] anlamda bir farklılık göstermemekte iken, vizyoner [$F_{(2-230)} = 3.679$; $p < .05$] veli liderliği boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacı ile çoklu karşılaştırma testi yapılmış; 30 yaş ve altında olan öğretmenlerin vizyoner veli liderliği boyutundaki puan ortalamalarının, 41 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Vizyoner veli liderliği için hesaplanan etki büyüklüğü küçük ($\eta^2 = .031$) bulunmuştur. Vizyoner veli liderliğindeki değişimin % 3.1’i öğretmenlerin yaşına bağlıdır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin algılarına göre, vizyoner liderlik alt boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde görece en üst düzeyde olan “Okulun geleceğiyle ilgili olumlu tutum sergiler.” ifadesi iken, en düşük düzeyde olan da “Okulun geleceğine ilişkin plan yapılırken zaman harcar.” ifadesidir. Velilerin vizyoner liderliği görece “orta” düzeydedir. Elde edilen bu bulgulara göre velilerin geleceğe yönelik planlama konusunda okuldaki faaliyetlere ilişkin olumlu bir tutum içinde olduğu söylenebilir. Fakat velilerin okulun geleceğine yönelik planlama yapılırken, bu planlama için zaman harcaması noktasında aynı hassasiyet içinde olmadıkları düşünülebilir. Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) ailelerin eğitim sürecine katılımını engelleyen faktörleri; ailelerin iş yoğunluğu, düşük eğitim seviyeleri, sosyo ekonomik koşullarının yetersiz oluşu, okul faaliyetlerine ve düzenlemelerine yeterince ilgi göstermemeleri olarak sıralamışlardır. Bu çalışmada da velilerin yoğun iş tempoları, sosyo ekonomik durumlarının iyi olmaması, hayattaki önceliklerinin farklı olması, veli toplantılarına olan ilgilerinin az olması ve çocuklarına gösterdikleri ilginin düzeyi öğretmen algılarını etkilemiş olabilir. Ayrıca mevcut okul yönetimlerinin de velilerin okulun geleceğine yönelik planlama yapmalarına destek olmadığı söylenebilir. Öğretmenler, velilerin okulla ilgili kararları almada ve gelecekle ilgili planlamada sürece katılımlarının pek işlemediğini hissetmiş olabilirler. Bu çalışmaya benzer şekilde Karabağ’da (2007) çalışmasında velilerin orta düzeyde vizyoner liderlik özellikleri taşıdıkları sonucuna ulaşmıştır. Karabağ’a göre bu sonuç velilerin orta düzeyde uzun vadeli hedeflere sahip olduklarını, okul yönetimlerini, öğrencileri ve öğret-



menleri desteklediklerini, onlara güven verdiklerini ve okulu benimsediklerini göstermektedir. Yine Kırıl (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlere göre veliler orta düzeyde vizyoner liderlik yapmaktadır. Görüldüğü gibi bu araştırmalar velilerin kısmen de olsa okul vizyonunun oluşturulmasında öncülük ettiklerini, gelecekle ilgili planlamalarda yer aldıklarını, okula kimlik kazandırmaya yönelik eylemlerde bulduklarını göstermektedir. Bununla birlikte vizyoner veli liderliği düzeyinin orta düzeyde algılanması velilerin sürece daha fazla katılması gerektiğini işaret etmektedir. Velilerin okul kültürü oluşturmada, okulun geleceğine yönelik yapılacak çalışmalarda okul problemlerine yönelik pratik çözümler üretmede daha fazla desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

21. yüzyılda artık çağdaş okul yönetiminde; katılımcı, demokratik, şeffaf yönetim ve sinerji kavramları ön planda tutulmaktadır. Bu anlamda liderliğin paylaşılması yani paylaşılan liderlik, liderliği tek bir kişinin güdümünden çıkararak; organizasyonda paydaş olan tüm kişi ve gruplara, kararlara katılma fırsatı tanımakta ve demokratik bir anlayışın yerleşmesine olanak sağlamaktadır (Özmuşul, 2018). Nitekim okulun paydaşları arasında sayılan velilerin de bu sürecin temel taşlarından biri oldukları (2023 Vizyon Belgesi, 2018) gerçeği göz önünde bulundurulursa, okul yönetimi tarafından liderliğin paylaşılması velilerin okula katılımı konusunda fırsatlar sağlayabilir. Okullarda alınan kararlara katılan, kendini okul yönetiminin bir parçası olarak hissedilen ve okulun gündemini takip edebilen veliler, çocuklarının eğitiminde daha fazla sorumluluk üstlenme çabası içine girebilirler (Erol ve Turhan, 2018; Eren, 2019). Bununla birlikte katılımcı liderliğin uygulanmasının önünde klasik yönetim anlayışından kaynaklı sorunlar olabilir. Okul yöneticilerinin tutum ve davranışları, yetkiyi elinde tutmak istemeleri, görev ve yetki paylaşımından ziyade otokratik bir yönetim anlayışına sahip olmaları, okulu bir örgüt olarak görmemeleri ve okul ile ilgili kararlarda demokratik bir tutum takınmamaları, kurum kültürünün oluşturulamaması, biz duygusunun yerleştirilememesi, yöneticilerin katılımcı liderlik davranışları sergilememesi bu sürecin işleminde sorunlara yol açabilir (Özmuşul, 2018). Son yıllarda okullarda var olan yönetim anlayışı öğretmenlerin veli liderliği anlayışını etkilemiş olabilir. Öğretmenlerin mevcut yönetim anlayışında velilerin ön plana çıkıp, vizyoner liderlik yapabileceğine inanmadıkları düşünülebilir. Ayrıca bazı velilerin bilinçsizliği, eğitim seviyelerinin düşük olması, okul yönetimi hakkında gerekli bilgi sahibi olmamaları, sınırlarının nerede başlayıp bittiğini bilmemeleri, yönetimin ve öğretmenlerin işlerine çok müdahale etmeleri, velilerin okula pek uğramaması, velilerin kendilerini paydaş olarak görmemeleri, işlerinden dolayı zaman ayıramamaları gibi çeşitli nedenlerde öğretmen algılarının orta seviyede kalmasına neden olmuş olabilir.

Öğretmenlerin algılarına göre, hizmetkar liderlik alt boyutunda yer alan maddeler arasında görece en üst düzeyde olan *“Okula gelir sağlama amacıyla yapılan etkinliklere (kermes, gece, yemek, çay vb.) öncülük eder.”* ifadesi iken, en düşük düzeyde olan *“Okulun ihtiyaçlarını karşılama konusunda kendi üzerlerine düşenden daha fazlasını yapar.”* ifadesidir. Velilerin hizmetkar liderliği “orta” düzeydedir. Benzer şekilde Kırıl'ın (2019) çalışmasında velilerin orta düzeyde hizmetkar liderlik yaptıkları bulunmuştur. Bu çalışmada velilerin okula kaynak sağlama noktasında çaba sarf ettikleri ancak bunun da belirli bir düzeyde kaldığı söylenebilir. Veliler kendi imkanları ölçüsünde (kermes, bağış, yemek vb.) okula kaynak sağlamaya çalışmaktadırlar. Nitekim Bayrakçı ve Dizbay (2013) yaptıkları bir araştırmada okul-aile birliklerinin okul yönetimine katılımının maddi konularla sınırlı olduğunu ortaya koymuşlardır. Çetin'in (2019) çalışmasında okul müdürleri en büyük sorunun mali kaynak yetersizliği olduğunu bunu da veli desteği ile aşmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya göre velilerin de etkinlikler düzenleyerek ve maddi bağışlarda bulunarak okula katkı sağladıkları ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada da hizmetkar veli liderliği boyutu maddeleri arasında görece en yüksek çıkan okula gelir sağlamak için yapılan

etkinlikler olmuştur. Okulların genel olarak maddi kaynak sıkıntılarının olduğu bu kaynağı sağlamaya da velilerin öncülük ettiği söylenebilir. Bununla birlikte hizmetkar liderlik sadece okullara maddi katkı sağlamakla sınırlı değildir. Hizmetkarlık; girişken olmayı, dinleme ve anlamayı, hayal etmeyi, geri çekilmeyi, kabullenme ve empati kurma kabiliyetini, sezgiyi, öngörüyü, farkındalığı ve ortaklık kurmayı kısacası takım olmayı gerektirmektedir (Akyüz ve Eren, 2013). Pek tabidir ki tüm bunlar sorumluluk duygusuna sahip vizyoner, ahlaklı, dürüst, bilgili, entelektüel, çalışmayı seven, alçakgönüllü, hizmetkar velilerle mümkün olabilir. Araştırma sonucuna bakıldığında öğretmenlerin velilere ilişkin hizmetkar liderlik algısına kısmen sahip oldukları ancak tam anlamıyla velilerden hizmetkar liderlik özelliklerini göremedikleri de söylenebilir. Okullarda yöneticiler öğretmenler ve veliler hizmet etme anlayışıyla takım halinde hareket etmelidirler. Böylece velilerle okulun diğer paydaşları olan yöneticiler ve öğretmenler arasında sevgi ve saygıya dayalı bir bağ kurulma fırsatı yakalanabilir, oluşan samimiyet ve güven ortamı da okulun tüm paydaşlarının iş birliğine ve takım çalışmasına katılma konusunda daha istekli olmalarına katkıda bulunabilir.

Öğretmenlerin algılarına göre, dönüşümsel liderlik alt boyutunda yer alan maddeler arasında görece en üst düzeyde olan *“Başarılı öğretmenleri takdir edip, onlardan övgü ile söz eder.”* ifadesi iken, en düşük düzeyde olanda *“Okuldaki varlıklarıyla öğretmenlere güven verir.”* ifadesidir. Velilerin dönüşümsel liderliği orta düzeydedir. Ortaya çıkan bu durum Kırıl'ın (2019) çalışmasının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Araştırmada öğretmenler velilerin kendileri için olumlu düşüncelere sahip olduklarını düşünmektedir. Nitekim genel olarak toplumlarda öğretmenlik saygın bir meslek olarak kabul edilir ve öğretmenler hakkında güzel şeyler söylenir. Veliler de çocuklarında gelişimi ve değişimi sağlayan öğretmenler hakkında güzel şeyler söylemişlerdir ve öğretmenler de bu durumun farkındadırlar. Bu çalışmada da bu maddenin görece en yüksek çıkmasının sebebi bu olabilir. Ayrıca araştırma sonucuna göre velilerin okulda olmalarını öğretmenlerin güven verici olarak algılamadıkları söylenebilir. Öğretmenler velilerden yaratıcılıklarını, bilinç düzeylerini artırıcı bir ışık göremedikleri için velilerin liderliğine yönelik olumsuz bir tutum sergilemiş olabilirler. Öğretmenler kendilerini motive edecek, potansiyellerinin tümünü gönüllü olarak ortaya koymalarını sağlayacak bireysel desteği velilerden göremiyor olabilirler. Öğretmenler velilerin kendilerini takip etmelerinden, işlerine karışılmasından rahatsızlık duyuyor, yaptığı davranışların farklı şekilde algılanabileceğini, bunun da farklı ortamlarda farklı şekilde dile getirilebileceğini düşünüyor olabilir. Genel olarak bakıldığında Türk toplumunun birbirine olan güven duygusunun gün geçtikçe azaldığı hem ulusal hem de uluslararası düzeyde yürütülen çalışmalarda ortaya çıkmıştır (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD], 2016; Türkiye Üçüncü Sektör Vakfı [TÜSEV], 2017). Güvensizlik duygusunun insanlarda önyargılı olmaya, şüpheliğe, içe kapanmaya ve tüm olaylara yönelik olumsuz algı ve beklentilere yol açtığı görülmektedir (Özler, Atalay ve Şahin, 2010). Bu noktada öğretmenlerin velilere güven duyma konusunda tereddütler yaşıyor olabilecekleri değerlendirilebilir. Güven duygusu sağlıklı bir iletişimle kurulabilir. Martin ve Waltman'a (2000) göre; karşılıklı güven, saygı, dürüstlük, açıklık, sorumluluk paylaşımı, esneklik, dinleme, önemseme ve tam bir bilgi akışının olması da sağlıklı bir iletişim için önkoşul davranışlardır. Ancak sağlıklı bir iletişim sayesinde öğretmenlerin velilere ve velilerin de öğretmenlere bakışı olumlu bir şekilde değişebilir. Nitekim velilerin eğitim sürecinde aktif olarak yer alması sağlıklı iletişim ve işbirliği içinde olmaları öğretmenlerin motivasyonlarını, verimliliklerini, iş doyumlarını ve güvenlerini artırabilir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Henderson ve Mapp, 2002; Jeynes, 2007; Kırıl ve Ocak, 2016).



Öğretmenlerin algılarına göre, öğretimsel liderlik alt boyutunda yer alan maddeler arasında görece en üst düzeyde olan “*Ders programı hakkındaki düşüncelerini ifade eder*” ifadesi iken, en düşük düzeyde olanda “*Laboratuvarların amaçlara uygun bir şekilde kullanımı için gerekli çalışmaların yapılmasında aktif rol alır.*” ifadesidir. Velilerin öğretimsel liderliği görece düşük düzeydedir. Kırıl'ın (2019) çalışmasında ise öğretimsel liderlik orta düzeyde bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara göre velilerin öğretmenlere düşüncelerini aktardıkları, öğretmenlerden çekinmedikleri, daha iyi bir sonuca ulaşmak için istişare yaptıkları söylenebilir. Bununla birlikte profesyonellik isteyen laboratuvar çalışmalarını da öğretmene bıraktıkları görece aktif rol almaktan çekindikleri söylenebilir. Genel olarak öğretimsel liderlik boyutunun düşük çıkması velilerin kendilerini bu konuda öğretmenler kadar yeterli hissetmemesinden, öğretmenin işine karışmak istememesinden kaynaklı olabilir. Babaoğlu, Çelik ve Nalbant (2018) tarafından yapılan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak ideal veli özelliklerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmada öğretmenlerin ideal veliden beklentileri sırayla çocuk-veli ilişkisi, öğretmen-veli ilişkisi, ebeveyn yeterliliği ve okul-veli ilişkisi başlıklarıyla ele alınmıştır. Araştırma kapsamında görüşlerine başvuru alan öğretmenler velilerden çocuklarıyla ilgilenmelerini, çocuklarını takip etmelerini, desteklemelerini, değer vermeleri ve sevmelerini, çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamalarını, ödevlerine destek olmalarını, çocuklarına karşı anlayışlı ve hoşgörülü olmalarını, sorumluluklarını yerine getirmelerini, çocuklarıyla iletişim halinde olmalarını ve sorunlarıyla ilgilenmelerini beklemektedirler. Bu araştırmanın bulguları bağlamında düşünüldüğünde bu çalışmada öğretmenler velilerden bu anlamda destek ve katılım göremediklerini düşünmüş olabilirler. Bununla birlikte öğretmenlerin velilerin okula yeterince katılım sağlamadığını ve okul aile işbirliğinin yeterince sağlanmadığını düşündükleri söylenebilir. Hâlbuki kaliteli bir eğitim öğretmen, okul ve aile işbirliği ile mümkün olabilir (Kırıl ve Ocak, 2016). Bir kişinin iyi bir öğrenci, iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olması ancak bu işbirliğinin hayata geçirilmesiyle gerçekleşebilir. Ailelerin eğitim sürecine iştirak etmesi ve okul aile işbirliğinin sağlanması; okul programlarının geliştirilmesine, okul ikliminin iyileştirilmesine, aile hizmetleri ve desteklerinin sağlanmasına, ailelerin çocuğun eğitimine ilişkin becerilerinin artırılmasına, aileler arasında etkileşim ve iletişim oluşturulmasına ve öğretmenlerin işlerine katkıda bulunulmasına yardımcı olmaktadır (Epstein, 1995; Kırıl, 2017). Okul-aile işbirliğinin okul başarısını artırdığına ilişkin alan yazında pek çok araştırma bulunmaktadır (Akan, 2017; Arnold, Zeljo, Doctoroff ve Ortiz, 2008; Gonida ve Cortina, 2014; Gonzales De Hass, Willems ve Holbein, 2005; Jeynes 2007; Lindberg, 2014; Sheldon, 2003; Wilder, 2014). Veli katılımının disiplin sorunlarını azalttığı (Adams ve diğ., 2010; Aslanargun, 2007) toplumsal sorumluluk ve vatandaşlık duygusunu artırdığı (Nakamura, 2000) okuldan kaçmayı devamsızlığı azalttığı alkol ve uyuşturucu bağımlılığı gibi kötü alışkanlıklarda düşüş sağladığı da görülmektedir (Barnard, 2004; Henderson ve Mapp, 2002). Velilerin öğretim liderliği tutum ve davranışlarını artırmak için okul aile işbirliği uygulanabilir hale getirilebilir ve velilere okuldaki yönetim ve eğitim öğretim faaliyetlerinde fırsatlar sunulabilir, veli ilgisizliğinin altında yatan nedenler kaldırılarak okul veliler için çekici ve kendilerini ifade edebildikleri bir kurum haline getirilebilir.

Öğretmenlerin genel veli liderliğine yönelik algıları orta düzeydedir. Elde edilen bu sonuç Kırıl'ın (2019) araştırmasının sonucu ile örtüşmektedir. Bu noktada okullarda velilerin kısmen liderlik yaptıkları ancak bunun yeterli olmadığı söylenebilir. Okul yönetimleri velilerin okullarda daha aktif olmalarına yönelik gerekli çalışmaları yapabilir, velileri bilgilendirici seminerler düzenleyebilir, okulları cazip yerler haline getirmek adına velileri teşvik edici etkinlikler planlayabilir. Okullar yaşamın içinde yaşam için ve yaşamla beraber örgütlenmek ve faaliyet göstermek mecburiyetindedir. Her okul çevresinden etkilenmek ve çevresini etkilemek gibi iki önemli göre-



vi birlikte yerine getirmek zorundadır. Okullarda yapılan eğitimin başarılı olması ve hedeflerine ulaşması için velilerin ilgisi ve yardımı gereklidir (Taymaz, 2019).

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin velilerin liderlik düzeyine ilişkin algıları dönüşümsel veli liderliği dışında diğer boyutlarda ve genel veli liderliğinde anlamlı bir fark göstermemiştir. Erkek öğretmenlerin velilerin dönüşümsel liderliğine ilişkin algıları kadın öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetinin dönüşümsel liderliği küçük düzeyde etkilemektedir. Kırıl'ın (2019) araştırmasında öğretmenlerin cinsiyetine göre veli liderliğine ilişkin algılarında anlamlı fark bulunmamıştır. Alan yazında veli liderliğini cinsiyet değişkenine göre inceleyen başka araştırmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte bu araştırmanın bulguları dönüşümsellik boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farkların olduğunu ortaya koyan bazı araştırmalarla (Eraslan, 2003; Kabaş, 2015) tutarlılık gösterirken; cinsiyetin belirleyici bir unsur olmadığını belirtenlerle (Çetiner, 2008; Çobanoğlu, 2003; Eryılmaz, 2006; Kiriş ve Aslan, 2019; Oran, 2002) çelişmektedir. Bu çalışmada dönüşümsellik boyutunda ortaya çıkan anlamlı farkın kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere kıyasla daha seçici ve daha duyarlı olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Öyle ki kadınlar, karara katılma ve insanların davranışlarındaki samimiyeti hissetme noktasında erkeklere göre daha duyarlı olabilmektedirler (Akgündüz, 2012).

Araştırmada veli liderliğinin genelinde ve alt boyutlarında özel okullarda görev yapan öğretmenlerin algısı resmi okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin görev yaptığı okul türünün onların dönüşümsel liderliğe ilişkin algılarını orta, diğer boyutları ve genel veli liderliğini ise geniş düzeyde etkilediği tespit edilmiştir. Özel okullar ticari kaygı içinde olduklarından velileri müşteri olarak görmekte ve bundan dolayı müşteri memnuniyetini yüksek tutma çabası içinde hareket etmektedirler. Nitekim Aslan ve Ağır (2014) tarafından yapılan bir araştırmaya göre özel ilköğretim okullarındaki paylaşılan liderlik düzeyi, paylaşılan liderliğin tüm boyutları açısından resmi ilköğretim okullarına kıyasla daha yüksektir. Türkiye'deki resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre; öğretmenlerin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyini ortaya koymayı amaçlayan çalışmada özel ilköğretim okullarında öğretmenler ve okul arasındaki değer uyum düzeyi, resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin değer uyum düzeyinden daha yüksek bulunmuştur (Taşdan, 2010). Yine başka bir çalışmada özel okulda çalışan öğretmenler devlet okulunda çalışan öğretmenlere göre okul kültürüne ilişkin özellikleri daha çok önemsediklerini ifade etmişlerdir (Yavuz ve Yılmaz, 2012). Bu çalışmada özel okul öğretmenlerinin veli liderliğine ilişkin algıları devlet okullarından yüksek çıkmıştır. Bu durum özel okul veli profilinin görece ekonomik olarak üst düzey gelir grubundaki insanlardan oluşması ve okula çocuklarının eğitimi için para ödemeleri, bunun da karşılığını almak için eğitim öğretim sürecinin genel olarak tüm aşamasında yer almak istemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bununla birlikte özel okullarda çalışan öğretmenlerin performansları görev yaptıkları okullarda yönetici, öğrenci ve veliler tarafından değerlendirilmekte bir sonraki yıl görevlerini sürdürebilmeleri ortaya çıkan sonuçlara bağlı olmaktadır. Özel okul öğretmenleri iş kaygısı taşıdıklarından işlerine daha fazla odaklanmakta, kendilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yaparak kendilerini yeterli hissetmeyi istemekte ve okulun tüm paydaşlarıyla etkileşim halinde olmaktadır. Özel okullarda sınıf mevcutları devlet okullarına göre son derece azdır. Öğretmenler velilerle daha kolay ve daha sık iletişim kurabilmekte velileri eğitim sürecine dâhil edebilmektedir. Bu koşulların tümü araştırmada özel okul öğretmenlerinin veli liderliği algısının daha yüksek çıkmasının sebeplerini oluşturmuş olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin branşına göre velilerin liderlik düzeylerine ilişkin algıları hem genel veli liderliğinde hem de boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bununla birlikte Kırıl (2019) çalışmasında yeteneğe dayalı branş öğretmenlerinin hizmetkar, öğretimsel ve



genel veli liderliğine ilişkin algılarını sayısal ve sözel branşta olanlardan düşük bulmuştur. Alan yazında öğretmenlerin branşlarının; onların öğretimsel (Çilesiz, 2019), dönüşümsel (Bilir, 2007; Göksal, 2017), vizyoner (Buharalıoğlu, 2014) ve hizmetkar (Usta ve Ünsal, 2018) liderlik algılarını etkilemediğine yönelik çalışmalar da bulunmaktadır. Veli liderliği ile ilgili çalışmalar sınırlı olmakla (Kırıl, 2019) birlikte liderlikle ilgili yukarıda ifade edilen çalışmalardan yola çıkarak bu çalışmada öğretmenlerin branşının, onların veli liderliği algısını etkilemediği söylenebilir. Ancak veli liderliği ile ilgili daha fazla çalışma yapılması değerlendirmelerin daha sağlıklı olmasına katkı sağlayabilir.

Öğretmenlerin kıdemine göre velilerin liderlik düzeylerine ilişkin algıları hem genel veli liderliğinde hem de tüm boyutlarında anlamda bir farklılık göstermemiştir. Elde edilen bu sonuçlar Kırıl'ın (2019) araştırması ile örtüşmektedir. Bununla birlikte veli liderliğine ilişkin olmamakla birlikte; öğretimsel (Çilesiz, 2019; Olukçu, 2018; Yılmaz ve Kurşun, 2015), vizyoner (Demirtaş ve Küçük, 2016; Kuyulu, 2019), hizmetkar (Kahveci, 2012) ve dönüşümsel (Tosun, 2015) liderlik üzerine öğretmenler ve yöneticilerin katılımıyla yapılan çalışmalarda benzer şekilde öğretmenlerin ve yöneticilerin kıdemine onların algılarında farklılık yaratmadığına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin kıdemine onların veli liderliğine ilişkin algılarını etkilemediği söylenebilir.

Okuldaki görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin velilerin liderlik düzeylerine ilişkin algıları, öğretimsellik boyutu dışındaki diğer boyutlarda ve genel veli liderliğinde anlamlı farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin, öğretimsel veli liderliği dışındaki diğer boyutlar ve genel veli liderliğine ilişkin algıları onların görev süresine göre değişmektedir. Vizyoner, hizmetkar ve genel veli liderliği boyutlarında okuldaki görev süresi 3 yıl ve daha az olan öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algıları okuldaki görev süresi 4 – 6 yıl arası olan öğretmenler ile görev süresi 7 yıl ve üstünde olan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca dönüşümsel veli liderliği boyutunda da okuldaki görev süresi 3 yıl ve daha az olan öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algıları okuldaki görev süresi 7 yıl ve üstünde olan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin görev süresi; vizyoner, hizmetkar, dönüşümsel ve genel veli liderliğine ilişkin algılarını orta düzeyde etkilemektedir. Benzer şekilde Kırıl'ın (2019) çalışmasında okuldaki görev süresinin öğretmenlerin veli liderliği algılarında farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin okuldaki görev süresi arttıkça velilerden beklentileri düştüğü şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte okulda görev süresi daha az olan öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algılarının yüksek çıkması; velilerin davranışlarını fazla tecrübe edememelerinden ve okulda yeni oldukları için velilerle birlikte birçok şeyi değiştireceklerine yönelik inançlarından kaynaklanmış olabilir. Bu öğretmenlerin yeni bir okul yeni bir tecrübe ve heyecan anlayışıyla öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının daha yüksek olduğu düşüncesini akla getirebilir.

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin velilerin liderlik düzeylerine ilişkin algıları hizmetkar, dönüşümsel, öğretimsel veli liderliği boyutlarında ve genel veli liderliğinde anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak 30 yaş ve altında olan öğretmenlerin vizyoner veli liderliğine ilişkin algıları, 41 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin yaşı onların vizyoner veli liderliğine ilişkin algılarını etkilemektedir. Kırıl'ın (2019) çalışmasında ise öğretmenlerin yaşlarının onların veli liderliğine ilişkin algılarında farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Vizyonerlik boyutunu oluşturan ölçek maddeleri arasında okulun geleceğine, kültürüne, amacına ve problemlerine ilişkin maddeler bulunmaktadır. Özellikle yaşı ilerlemiş ve mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin velilere ilişkin olumsuz tecrübeleri tespit edilen anlamlı farkın nedeni olabilir. Öğretmenlerin yorulması, yıpranması, performanslarını tam olarak gösterme konusunda zorluk çekmeleri ve bundan dolayı duygusal anlamda yıpranmaları çalışma süreleri



arttıkça artık duyarsızlaşmaya doğru bir eğilim göstermelerine yol açtığı söylenebilir. Yaş geçtikçe ve meslekte geçirilen süre arttıkça öğretmenlerin okulun sorunları, vizyonu, geleceği, kültürü konularında ve okula kimlik kazandırma noktasında daha fazla umudunu kaybettikleri; mevcut koşullar altında yenilikçi, vizyoner bir bakışın okullarda yerleştirilmesinin mümkün olmadığını düşündükleri söylenebilir.

Araştırma sonuçlara dayalı olarak geliştirilen, uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik öneriler şu şekilde olabilir. Uygulayıcı için öneriler: (1) Öğretmenler genel veli liderliğini orta düzeyde algılamaktadır. Bu sonuç aslında okulların etkili birer kuruma dönüşebilmeleri için velilerin daha aktif olarak sürecin içinde yer alması ve eğitim öğretim faaliyetlerinde daha fazla liderlik etmeleri gerektiğini göstermektedir. Bu noktada okullara önemli görevler düşmektedir. Okul veli işbirliğini artırmaya yönelik velileri daha fazla okula çekecek etkinlikler (yılın velisi, veli tanışma günleri vb.) düzenlenebilir. (2) Vizyoner liderlik alt boyutunda velilerin okulun geleceğine yönelik olumlu tutum sergiledikleri görülmekle beraber okulun geleceğine ilişkin planlama yaparken zaman ayırma konusunda aynı hassasiyet içinde olmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu noktada okul yöneticilerine, öğretmenlere ve velilere okulun gelişimini destekleme ve veli katılımını daha etkili hale getirme konusunda neler yapabileceklerine ilişkin uzmanlar tarafından bilgilendirici seminerler-konferanslar verilebilir. Bu toplantıların velilere mesai saatleri dışında tüm velilerin katılımına imkân verecek biçimde planlanması velilerin ilgisini artırabilir. (3) Hizmetkar liderlik boyutunda velilerin okulun ihtiyaçlarını karşılama konusunda kendi üzerlerine düşen görevin dışına çıkmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Oysa hizmetkar liderlik takım olarak hareket etmeyi gerektirir. Okul yönetimleri bu konuda veli katılımına yönelik plan ve program yaparak, velilerin de işin içinde olduğu etkinlikleri onlara uygun zamanda düzenleyebilirler. (4) Dönüşümsel liderlik boyutunda öğretmenlerin veliye karşı güven duyma konusunda tereddütler yaşadığı söylenebilir. Güven duygusu sağlıklı bir iletişimle kurulabilir. Okul yönetimleri tarafından veliler ve öğretmenler daha sık bir araya getirilip birbirlerini tanımaları sağlanabilir. (5) Öğretimsel liderlik boyutunda öğretmenlerce bazı konularda (bilgi teknolojisi ve laboratuvar kullanımı gibi) velilerin liderlik seviyeleri görece düşük bulunmuştur. Bu konuda öğretmenler velilerle bilgi paylaşımında bulunabilirler. (6) Öğretimsel veli liderliği boyutu tüm boyutlar ele alındığında görece en düşük düzeyde çıkmıştır. Öğretimsel liderliğin uzmanlık gerektiren maddeleri içermesi ve velilerin bu konuya çok fazla hâkim olmadıkları düşünüldüğünde bu normal karşılanabilir. Okul yönetimlerinin öğretim programları hakkında bilgilendirme yapması, öğretmenin derslerde uyguladığı yöntem ve metotlar konusunda velileri aydınlatması, ders araç gereçlerinin neler olduğu ve bu konudaki eksiklikler konusunda velileri bilgilendirmesi velilerin öğretimsel liderlik tutum ve davranışları sergilemesine katkıda bulunabilir. (7) Özel okullarda resmi okullarla kıyaslandığında veli liderliği algısının daha yüksek olduğu görülmektedir. Resmi okullarda görev yapan yöneticiler, özel okullardaki veliye yönelik olumlu uygulamaları kendi okullarına taşıyarak eğitimin niteliğinin artması ve okulun amaçlarına ulaşması noktasında velilerin desteğini alabilir.

Uygulayıcı için öneriler: (1) Velilerin liderlik düzeylerinin görece orta ve düşük düzeyde çıkmasının nedenleri nitel bir araştırma ile ortaya çıkarılabilir. (2) Erkek öğretmenlerin dönüşümsel veli liderliğine ilişkin algılarının kadınlardan, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algılarının tüm boyutlarda kamu okullarında görev yapanlardan, okuldaki görev süresi daha az olanların öğretimsel liderlik dışındaki diğer boyutlarda veli liderliğine ilişkin algılarının görev süresi daha çok olanlardan ve yaşı düşük olanların vizyoner liderlik boyutuna ilişkin algılarının yaşı yüksek olanlardan anlamlı şekilde daha yüksek çıkmasının nedenleri nitel araştırmalar ile ortaya çıkarılabilir. (3) Araştırmada, öğretmenlerin, veli liderliğine yönelik



alguları incelenmiştir. Ancak eğitimin en önemli paydaşlarından olan okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin de veli liderliğine ilişkin algılarını ortaya çıkarmak için nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma bir araştırma yapılabilir. (4) Araştırmada ele alınan demografik değişkenleri içeren destekleyici araştırmalar yapılabilir. (5) Türkiye'nin farklı ilçe, il ve bölgelerinde farklı okul kademelerinde (anaokulu- ilkököl- ortaokul- lise) bulunan öğretmenlerin görüşlerine göre veli liderliği çalışılabilir.

Kaynaklar

Adams, M. B.,Womack, S. A., Shatzer, R.H., & Caldarella, P. (2010). Parent involvement in school wide social skills instruction: Perceptions of a home note program. *Education*, 130 (3), pp. 513-28.

Akan, D. (2017). Effective school evaluation in primary schools from the dimension of parents. *Journal of Education and Training Studies*, 5 (1), 134-140.

Akgündüz, Y. (2012). *Konaklama işletmelerinde otantik liderlik ve öz yeterlilik arasındaki ilişkinin analizi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Akyüz, B. ve Eren, M. Ş. (2013). Hizmetkar liderlik davranışlarının eğitim sektörü üzerindeki etkisine yönelik teorik bir çalışma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 8 (2), ss. 191-205.

Arnold, H. D., Zeljo, A., Doctoroff, L. G., & Ortiz, C. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development, *School Psychology Review*, 37 (1), pp. 74-90.

Aslan, M. ve Ağır, A. A. (2014). Resmi ve özel okul öğretmenlerinin paylaşılan liderliğe ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), ss. 117-142.

Aslanargun, E. (2007). Okul - aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (2), ss. 119-135.

Babaoğlan, E., Çelik, E. ve Nalbant, A. (2018). İdeal öğrenci velisi üzerine nitel bir çalışma. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9 (1), ss. 51-65.

Balcı, A. (2014). *Etkili okul, okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children And Youth Services Review*, 26 (1), pp. 39-62.

Bayrakçı, M. ve Dizbay, S. (2013). Ortaöğretim kurumlarında okul aile birliklerinin okul yönetimine katılım düzeyleri. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), ss. 98-112.

Bilir, M. E. (2007). *Öğretmen algularına göre ilköğretim okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleriyle öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Buharalıoğlu, C. (2014). *İlköğretim öğretmenlerinin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin görüşleri (İzmir İli Çiğli İlçesi Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, A. (2019). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.



Çetin, M., Tatık, R. Ş., Doğan, B. ve Çayak, S. (2016). Veli liderliği bağlamında veli temsilcileri üzerine nitel bir çalışma. *Route Educational and Social Science Journal*, 3 (1), ss. 186-194.

Çetin, Ş. (2019). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar: Nitel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (4), ss.1637-1947.

Çetiner, A. (2008). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Burdur İli örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Çilesiz, A. (2019). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin ortaokul öğretmenlerinin görüşleri (Samsun ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Çobanoğlu, F. (2003). *İlköğretim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Demirtaş, Z. ve Küçük Ö. (2016). Ortaöğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğrenci akademik başarı arasındaki ilişki. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (7), ss. 53-68.

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(5), ss. 15-24.

Eren, Z. (2019). Okul örgütü ve yönetimi. U. Akın (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde. (ss.177-229) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partner ships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), ss. 701-12.

Epstein, J. L. & Sheldon, S. B. (2002a). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35, pp. 4-26.

Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002b). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research*, 95 (5), pp. 308-318.

Eraslan, L. (2003). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Erdoğan, Ç. ve Demirkasimoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Educational Administration: Theory and Practice*, 16 (3), ss. 399-431.

Erol, Y. ve Turhan, M. (2018). Veliye Yönelik Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5 (1), ss. 83-96 .

Eryılmaz, F. (2006). *Endüstri meslek lisesi okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri (Ankara İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13 (1), pp. 1-22.

Gonida, E. N. & Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84 (3), pp. 376-396.

Gonzalez-DeHass, A. R. & Willems, P. P. (2003). Examining the under utilization of parent involvement in the school. *School Community Journal*, 13 (1), pp. 85-99.

Gonzalez-De Hass, A. R., Willems, P. P. & Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17 (2), pp. 99-123.



Göksal, G. Y. (2017). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Aydın İli Bozdoğan İlçesi Örneği)*. (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli

Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Austin, Texas: SEDL.

Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42 (1), pp. 82-110.

Kabaş, S. S. (2015). *Öğretmen algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik stilleri ile öğrencilerin TEOG sınavı başarısı arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Kahveci, H. (2012). *İlköğretim okullarında hizmetkar örgüt liderliğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Karabağ, E. (2007). *Velinin liderliği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kırıl, B. (2017). Okul toplum ilişkileri. M. M. Arslan (Ed.) *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde (ss.255-303). Ankara: Sosyal Yayıncılık.

Kırıl, B. (2019). The rights and responsibilities of parents according to the views of teachers, *Asian Journal of Education and Training*, 5 (1), ss. 121-133.

Kırıl, B. & Gidiş, Y. (2019). The evaluation of school-parent association activities according to the views of the teachers, *Universal Journal of Educational Research*, 7 (3).874-884.

Kırıl, B. (2020). A Case Study Regarding of the Parental Responsibilities to Their Children, *Eurasian Journal of Educational Research*, 85 (1), ss. 65-92.

Kırıl, E. (2019, Kasım). Veli liderliği ölçeği geliştirme çalışması. 10. *Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu*, Antalya.

Kırıl, E. (2020a). Excellent leadership of school administrators: A Cross-cultural investigation. 2219 Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı desteklenen Proje. Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu, Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı. Ankara.

Kırıl, E. (2020b). Excellent leadership theory in education. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 4 (1), pp. 1-30.

Kırıl, E. ve Kızılkaya, O. (2016, Mayıs). *Yönetici, öğretmen, hizmetli, veli ve öğrenci görüşlerine göre okul güvenliği sorunları ve çözüm önerileri*. 15th International Primary Teacher Education Symposium, Muğla.

Kırıl, E. ve Ocak, E. (2016, Mayıs). *Ortaokulda yapılan veli ziyaretlerine ilişkin yönetici şube rehber öğretmeni ve veli görüşleri*. VIII. Uluslar Arası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale.

Kiriş, B. ve Aslan, H. (2019). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (72), ss. 1656-1675.

Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), ss. 135-149.

Kuyulu, İ. (2019). *Spor liselerinde görev yapan yöneticilerin vizyoner liderliklerinin öğretmenlerin motivasyonuna ve örgütsel bağlılık düzeylerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.



Lindberg, E. N. (2014). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin aile katılımı ile ilgili görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (4), pp. 1339-1361.

Martin, M. ve Waltman, C. (2000). *Çocuğunuzun okulla ilgili sorunlarını çözebilirsiniz* (F. Zengin Dağıtır, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

MEB. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. 15.08.2019 tarihinde http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden edinilmiştir.

MEM. (2019). Aydın İl Millî Eğitim Müdürlüğü 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılına Ait Genel Bilgiler. *Aydın İl Millî Eğitim Müdürlüğü* resmi internet sitesinden 10.01.2019 tarihinde <http://aydin.meb.gov.tr/www/istatistikler/icerik/181> adresinden edinilmiştir.

Nakamura, R. M. (2000). *Healthy classroom management: Motivation, communication, and discipline*. Canada: Wadsworth Thomson Pub.

Olukçu, E. (2018). *Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin ilişkisi (Çorum İli Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

Oran, N. (2002). *İlköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin dönüşümsel önderlik özelliklerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2016). *Society at a Glance 2016*. 20.02.2020 tarihinde <https://www.oecd.org/turkey/sag2016-turkey.pdf> adresinden edinilmiştir.

Özler E. D., Atalay G. C. ve Şahin D. M. (2010). Örgütlerde sinizm güvensizlikle mi bulaşır? *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), ss. 47-57.

Özmuşul, M. (2018). Okul yönetiminde karar sürecine öğrenci, veli ve personelin katılımı: Paylaşımçı liderlik bakımından bir analiz. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1 (2), ss. 94-108.

Purkey, S. & Smith, M. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83, pp. 427-462.

Sheldon, S. B. (2003). Linking school-family-community partnerships in urban elementary school to student achievement on state tests. *The Urban Review*, 35 (2), pp. 149-165.

Sheldon, S. B. (2007). Improving student attendance with school, family, and community. *The Journal of Educational Research*, 100 (5), pp. 267-275.

Taşdan, M. (2010). Türkiye'deki resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (1), ss. 113-148.

Tavşancıl, E. (2019). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Taymaz, H. (2019). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tosun, F. (2015). *Okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik özelliklerinin öğretmen görüşlerine göre araştırılması: Başakşehir ilçe örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Türkiye Üçüncü Sektör Vakfı (TÜSEV). (2017). The Civil Society Environment in Turkey 2017 Report. 11 Kasım 2019 tarihinde https://www.tusev.org.tr/usrfiles/images/Monitoring_Matrix_The_Civil_Society_Environment_in_Turkey_2017_Report.pdf adresinden edinilmiştir.

Usta, M. E. ve Ünsal, Y. (2018). Okullarda algılanan hizmetkar liderlik düzeyinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8 (4), ss. 168-184.



Yavuz, Y. ve Yılmaz, E. (2012). Resmi ve özel ilköğretim okullarının okul kültürü üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education*, 1(3), ss.76-90.

Yılmaz, E. ve Kurşun A. T. (2015). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki, *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), ss. 35-48.

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta synthesis. *Educational Review*, 66(3), pp. 377-397.

Özgün Makale

Yeni Koronavirüs Hastalığı (COVID-19) Sürecinde Mesleki Eğitim: Eğitime Yatırımda Mevcut Politikalar ve Finansman*¹

Vocational Education During the
New Coronavirus Disease (COVID-19): Current
Policies and Financing for Investing in Education

Samed KURBAN²

Öz

Türkiye’de, Yeni Koronavirüs Hastalığı (COVID-19) sürecinin başında tıbbi malzeme ihtiyacı önemli ölçüde artış göstermiştir. Hastalığın Türkiye’de görülmesi üzerine, söz konusu malzemelere yönelik yoğun talep, fiyatların fahiş düzeyde artmasına ve birçok ürünün piyasada bulunamamasına neden olmuştur. Bu kapsamda COVID-19 ile mücadelede maske, dezenfektan, kolonya gibi tıbbi malzemelerin arzında alternatif üretim modelleri ön plana çıkmıştır. Meslek liseleri maske, kolonya, el ve yüzey dezenfektanı, tek kullanımlık tulum gibi birçok ihtiyaç duyulan malzemeyi üreterek sürece oldukça önemli bir katkı sunmuştur. Bununla birlikte gerçekleştirilen AR-GE çalışmaları da üretim temelli bir eğitimde yenilikçi yaklaşımları ortaya çıkarmaktadır. Bu durum özellikle piyasa-istihdam ilişkisi kapsamında mesleki eğitim politikalarının ve kaynak kullanımının sorgulanmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda, çalışmada, meslek liselerinin pandemi sürecinde ekonomi başta olmak üzere sunduğu katkılar değerlendirilecektir. Çalışma, mesleki ve teknik eğitim politikalarının uygulanmasında ve kaynakların yönetiminde kamunun belirleyiciliğine olan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler, söz konusu araştırma yöntemi çerçevesinde doküman analizi aracılığıyla elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: : Mesleki eğitim, eğitim politikası, COVID-19

Abstract

In Turkey, the need for medical supplies has increased considerably at the beginning of the outbreak of the New Coronavirus Disease (COVID-19). Since the disease was seen in Turkey, the intense demand for the material in question has led to an extortionate increase in prices and

* Makale başvuru tarihi: 11.03.2021. Makale kabul tarihi: 24.04.2021.

¹ Bu makale Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü için hazırlanmış olan “Kamu Politikası ve Bütçe İlişkisi Bağlamında Eğitim Hizmetinin Niteliği” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

² Arş. Gör. Dr., Kamu Yönetimi, Kültür ve Turizm Bakanlığı, samed.kurban@dpu.edu.tr, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6002-1573>



many products have become unavailable in the market. In this context, alternative production models have come to the fore in the supply of medical supplies such as masks, disinfectants, and cologne in the fight against the COVID-19. Vocational high schools have made a significant contribution to the process by producing several required materials such as masks, cologne, hand and surface disinfectants, disposable coveralls. Also, the R&D studies which was carried out reveal that innovative approaches in production-based education. This situation necessitates the questioning of vocational training policies and the use of resources, especially in the context of the market-employment relationship. In this context, the contributions of vocational high schools during the pandemic process, especially in the economy, will be evaluated in the study. The study reveals the need for public decisiveness in the implementation of vocational and technical education policies and the management of resources. The qualitative research method was used in the study. The data were obtained through document analysis within the framework of the aforementioned research method.

Keywords: Vocational education, education policy, COVID-19

Giriş

2019 yılı sonunda Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan Yeni Koronavirüs Hastalığı (COVID-19) küresel düzeyde halâ devam eden bir pandemiye neden olmuştur. COVID-19, etkileri itibariyle insanlık için oldukça büyük bir tehdit oluşturmaktadır. 2021 yılının ilk iki ayı sonunda küresel olarak 115 milyondan fazla teyit edilmiş vaka ve yaklaşık 2,5 milyon ölüm gerçekleşmiştir (Öğütçen, 2021). Pandemi sürecinde toplumsal hayatın temel alışkanlıkları önemli düzeyde etkilenmektedir. Sosyal mesafe, karantina ve seyahat kısıtlamaları gibi uygulamalar pek çok ülke tarafından hayata geçirilen önlemlerden bazılarıdır.

Türkiye'de de COVID-19 hastalığı ile mücadele kapsamında benzer önlemler hayata geçirilmiştir. Türkiye, birçok ülke ile kıyaslandığında yeni koronavirüs hastalığı ile mücadelede daha erken bir süreçte harekete geçmiştir. Bu durum, salgın hastalıkla mücadelenin kontrollü bir çerçevede sürmesine yardımcı olmaktadır. Türkiye'de COVID-19 vakası ilk defa 10 Mart 2020 tarihinde tespit edilmiştir. Sağlık Bakanı Fahrettin Koca 1 Nisan 2020 tarihinde yaptığı açıklamada, koronavirüs vakalarının tüm Türkiye'ye yayıldığını açıklamıştır (www.evrensel.net, 2020).

Okula gitmek, becerileri artırmak için mevcut en iyi kamu politikası aracı olarak görülmektedir (Burgess ve Sievertsen, 2020). COVID-19 salgını ise öğrenme süreçlerinde uzun süreli kesintilere neden olmuştur. Bununla birlikte, pandemi ile mücadelede ortaya çıkan olumsuzluklara rağmen birtakım kazanımlar söz konusudur. Bu kazanımlardan biri de COVID-19'un doğrudan etkilediği eğitim hizmetinde görülmektedir. Mesleki ve teknik eğitim kurumları sorumluluk üstlenerek ülke ekonomisine katkı sağlamaktadır. Üstelik atılan adımlar süreç içinde daha da ileriye götürülmektedir. Bu durum, bir yandan Türk eğitim sisteminde mesleki eğitime yönelik var olan algının diğer taraftan uygulanan politikalar ve kaynak kullanımı üzerinden kamunun belirleyiciliğinin sorgulanmasını gerektirmektedir.

Mesleki eğitim; kalkınma planları, Millî Eğitim Bakanlığı Stratejik Planları, Orta Vadeli Program gibi temel politika belgelerinde ele alınan ve finanse edilen bir eğitim düzeyidir. Politika belgelerine bakıldığında gerek piyasanın gerekse öğrencilerin taleplerine uygun nitelikli bir eğitim sisteminin oluşturulmasında henüz istenilen düzeye ulaşamadığı görülmektedir. Politikalar tercihlerin bir ifadesidir. Bu sebeple karar alıcıların tercihlerinin ve bu tercihlere bağlı kaynak kullanımının nitelikli bir mesleki eğitimin oluşturulmasında ne şekilde gerçekleştiği irdelenmelidir. Mesleki ve teknik eğitim kurumları, COVID-19 salgını gibi olağan dışı bir durumda büyük bir sorumluluk örneği göstererek ülke ekonomisine fayda sağlamaktadır. Dolayısıyla gerek üre-

tim gerekse nitelikli iş gücü istihdamı bakımından potansiyel bir kapasitenin olduğu söylenebilir. Bu kapsamda, eğitimin kamusal niteliğinin korunduğu bir eğitim ortamının oluşturulması söz konusu kapasitenin geliştirilmesi bakımından fayda sağlayabilecektir.

Çalışmada, öncelikle mesleki eğitimin Türk eğitim sistemi içindeki yeri incelendikten sonra mesleki eğitim politikaları ve kaynak kullanımı ele alınmıştır. Daha sonra COVID-19 salgını sürecinde mesleki eğitimin temel katkıları ve ortaya çıkan dışsallıkların doğrudan ve dolaylı faydalarına değinilmiştir. Bu faydaların yanında mesleki eğitimde var olan sorunlar mezunlar ve işverenler üzerinden irdelenmiştir. Bu bağlamda, çalışmada mesleki eğitimin pandemi sürecindeki başarısı göz önünde tutularak reform çalışmalarında daha nitelikli bir eğitim için öneriler getirilmektedir.

Türk Eğitim Sisteminde Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeri

Mesleki ve teknik eğitim; *T.C. Anayasası, 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu, 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve 2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu* mevzuatı çerçevesinde desteklenmektedir (Köseleci, 2012, s. 28). *Millî Eğitim Temel Kanunu'na* (1973) göre, ortaöğretim 12 yıllık zorunlu eğitim sürecinin son kademesini oluşturmaktadır. Kanuna göre; ortaöğretim ilköğretime dayalı dört yıllık zorunlu örgün ve yaygın öğrenim veren, genel, mesleki ve teknik öğretim kurumları ile mesleki eğitim merkezlerinin tümünü kapsamaktadır. Bu çerçevede, Türkiye'de ortaöğretim düzeyinde verilen eğitim genel ortaöğretim ve mesleki ve teknik ortaöğretim okullarını kapsamaktadır. Ortaöğretim, 2012 yılında zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması kapsamında zorunlu eğitim sürecine dâhil edilmiştir (İlköğretim ve Eğitim, 2012).

Mesleki ve Teknik Eğitimin Politika Belgelerinde Durumu

Eğitim politikalarını düzenleyen politika belgelerine bakıldığında temel konulardan birinin “mesleki eğitimin ortaöğretim içindeki payının artırılması” olduğu görülür. Bu kapsamda, özellikle kalkınma planlarında ve MEB stratejik planlarında, mesleki ve teknik eğitimde okullaşma oranının artırılması hedeflenmektedir. Bunun yanında, üretimde ihtiyaç duyulan ara eleman ihtiyacına cevap verilmesi temel stratejik hedeflerden bir diğeridir. Politika belgelerinde, mesleki ve teknik eğitim ile ilgili olarak işgücü piyasasının taleplerine uygun olacak şekilde eğitimin niteliğinin artırılması üzerinde durulmaktadır.

Temel üst politika belgelerine bakıldığında, meslek liseleri ile ilgili olarak üzerinde durulan konu, sektörün ve iş gücü piyasasının ihtiyaç duyduğu beceri ve yetkinliklerin kazandırıldığı öğrencilerin yetiştirilmesidir. Bu bağlamda, temel vurgu mesleki ve teknik liselerde verilen eğitimin niteliğinin artırılmasıdır. Dolayısıyla, öğrenim sürecinin öğrencilere kazandırdığı yetkinliğin sektörü tatmin etmesi yanında mezun olan öğrencilerin istihdamının sağlanması gerekmektedir. Buna karşın mezunların istihdam durumu, iş gücü piyasasının talepleri, mesleki eğitimin ortaöğretim içindeki payı gibi konularda istenilen düzeyin altında kalınmaktadır.

Kalkınma planlarında (*Sekizinci Kalkınma Planı, Dokuzuncu Kalkınma Planı, Onuncu Kalkınma Planı*) ortaöğretime ilişkin formüle edilen eğitim politikalarına bakıldığında, öne çıkan hedefler şunlardır (DPT, 2000; DPT, 2006; DPT, 2013): okul türü yerine program türünü esas alan bir yapının esas alınması, örgün ve yaygın mesleki ve teknik eğitimin yaygınlaştırılması ve ortaöğretimde mesleki-teknik eğitimin payının artırılması, meslek yüksekokulları ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları arasında program bütünlüğünün esas alınması, ekonomide ihtiyaç duyulan ara eleman ihtiyacını karşılamak için sektörle işbirliği mekanizmalarının geliştirilmesi gibi hedeflerin kalkınma planları kapsamında ele alındığı görülmektedir.



MEB 2010-2014 Stratejik Planı'nda, genel ortaöğretime ilişkin olarak, cinsiyete dayalı ve bölgesel farklılıkları giderici bir biçimde okullaşma oranının Avrupa Birliği düzeyine çıkarılması hedeflenmektedir. Bu konuda, plan dönemi sonuna kadar brüt okullaşma oranının yüzde 90'ın üzerine çıkarılması öngörülmektedir. Okullaşma oranı ile ilişkili olarak, ortaöğretimde kız öğrencilerin eğitime erişimini artırmak için kız-erkek brüt okullaşma oranları arasında yüzde 8,91 olan farkın, 2014 yılı sonuna kadar yüzde 2'nin altına düşürülmesi hedeflenmektedir. Sınıf geçmede, 2014 yılı sonuna kadar ulaşılmaması hedeflenen oran yüzde 96'dır. Bununla bağlantılı olarak, eğitim-öğretim sürecinde ilişiği kesilen-okulu terk eden öğrencilerin diğerlerine oranının 2014 yılı sonuna kadar yüzde 5'in altına düşürülmesi planlanmaktadır.

Mesleki ve teknik eğitimde, özellikle sektörün ihtiyaç duyduğu istihdama karşılık verebilmek adına hedeflerin belirlendiği görülmektedir. Bu kapsamda, küresel rekabette sektörlerin gücünü artırmak ve daha nitelikli insan gücü yetiştirmek adına sektörle iş birliği yapılması planlanmaktadır. Mesleki ve teknik eğitimi daha fazla tercih edilir hâle getirmek için, plan dönemi sonuna kadar ortaöğretim düzeyinde okullaşma oranının en az yüzde 50'ye çıkarılması hedeflenmiştir.

MEB 2015-2019 Stratejik Planı, ilk stratejik plana benzer şekilde, ortaöğretim düzeyinde okullaşma oranlarının artırılmasını hedeflemektedir. Bu çerçevede, devamsızlık, sınıf tekrarı ve okuldan erken ayrılma nedenlerinin tespiti için araştırmaların yapılacağı ifade edilmektedir. Bunun dışında, mesleki ve teknik eğitime ilişkin olarak ilk plan ile uyum içinde olduğu görülmektedir. Buna göre, sektörle iş birliği, politikaların belirlenmesi sürecinde sektörün ve iş gücü piyasasının taleplerinin dikkate alınması, mesleki ve teknik eğitimde kalitenin artırılması gibi hedefler belirlenmektedir. MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nda ortaöğretim düzeyinde 2019 yılında yüzde 100 net okullaşma oranı hedeflenmektedir. Örgün eğitim dışına çıkan öğrenci oranında da yüzde 5'lik bir hedef belirlenmiştir (MEB, 2015b, s. 34). Bununla birlikte, 2019-2020 eğitim öğretim yılı itibarıyla yüzde 85,01 okullaşma oranına ulaşılmıştır. (MEB, 2020b, s. 2). Ortaöğretim zorunlu eğitime dâhil edilmesine rağmen hedeflenen durumdan oldukça uzak bir performansın sergilendiği görülmektedir.

Ortaöğretime yönelik belirlenen eğitim politikalarında, özellikle mesleki ve teknik eğitime ilişkin hedefler diğer program türlerine göre ön plandadır. Bu konuda, istihdam ve üretim temeline belirlenen makroekonomik politikalar ile eşgüdüm içinde hareket edildiği görülmektedir. Bu çerçevede, *Orta Vadeli Programlar'da*, mesleki eğitimin payının artırılması ve bireylere iş gücü piyasasının talepleriyle uyumlu temel ve mesleki becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir.

Eski adıyla *Orta Vadeli Program olan Yeni Ekonomi Programı* da diğer temel üst politika belgelerine benzer şekilde eğitim-istihdam ilişkisi üzerinden hedefler ortaya koymaktadır (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2018):

-Farklı kurumlardaki eğitim ve istihdam verilerinin entegre edilmesine ve analizine dayalı olarak eğitim programı ve meslek bazında arz talep dengesi oluşturulacak, istihdam ile uyumlu eğitim planlaması yapılacak, istihdam edilebilirlik artırılacak, mesleki eğitimde üretim bazlı yaklaşıma geçilecek, eğitim kaynakları etkin kullanılacak ve etkili eğitim programları tasarlanacaktır.

-Ekonomik hedeflerle uyumlu olacak şekilde mesleki eğitim kurumlarının kurumsal kapasiteleri geliştirilecek, tematik meslek okullarının yaygınlaştırılması, ölçüm ve belgelendirme ile işgücünün niteliği artırılacaktır.

2018 yılında kamuoyu ile paylaşılan *2023 Eğitim Vizyon Belgesi*, eğitimde temel konu başlıklarına ve sorun alanlarına ilişkin durum analizi yapan³ ve hedefler belirleyen politika

³ Buna göre, 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi mesleki ve teknik eğitime yönelik var olan toplumsal algıyı dikkate almaktadır. Benzer şekilde, öğrencilerin mesleki ilgi ve yeteneklerinin tespiti, akademik ders yoğunluğu, okulların altyapı ve donanımının hızla değişen ve gelişen teknolojiye uyumu gibi hususlar, mesleki eğitime yönelik politikaların oluşturulması sürecinde göz önünde bulundurulmaktadır. Ayrıntılı bilgi için bkz. MEB (2018d). 2023 eğitim vizyonu.

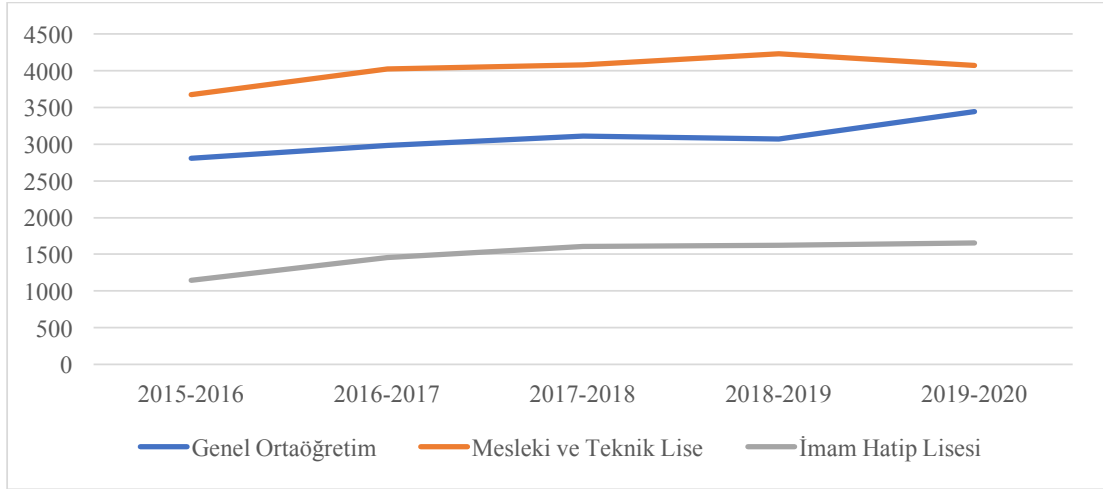
belgelerinden biridir. Bu kapsamda, 2023 hedefleriyle uyumlu bir sistem oluşturulması kapsamında belirlenen hedefler şunlardır (MEB, 2018d, ss. 112-118).

- Mesleki ve teknik eğitime atfedilen değer artırılması sağlanacak
- Mesleki ve teknik eğitimde rehberlik erişim imkânları artırılacak
- Yeni nesil müfredatlar geliştirilecek
- Eğitim ortamları ve insan kaynakları geliştirilecek
- Yurt dışında yatırım yapan iş insanlarının ihtiyaç duyduğu meslek elemanları yetiştirilecek
- Mesleki ve teknik eğitimde eğitim-istihdam-üretim ilişkisi güçlendirilecek
- Yerli ve millî savunma sanayinin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücü yetiştirilecek

2023 Eğitim Vizyon Belgesi, diğer resmî politika belgelerinde ele alınan hedeflere benzer şekilde, mesleki ve teknik eğitimde öncelikli sorun alanlarına yönelik tercihleri ortaya koymaktadır. Bu çerçevede özellikle eğitim-istihdam ilişkisi kapsamında arz ve talep dengesinin gözetilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır. Eğitim-üretim-istihdam ilişkisinin güçlendirilmesi yükseköğretime olan talebi de daha makul düzeylere indirebilecektir (Özer, 2018, s. 427). Vizyon belgesinde, mesleki ve teknik eğitimin çıktılarının daha nitelikli bir eğitim sürecinin parçası olması için gerekli adımların atılacağı ifade edilmektedir.

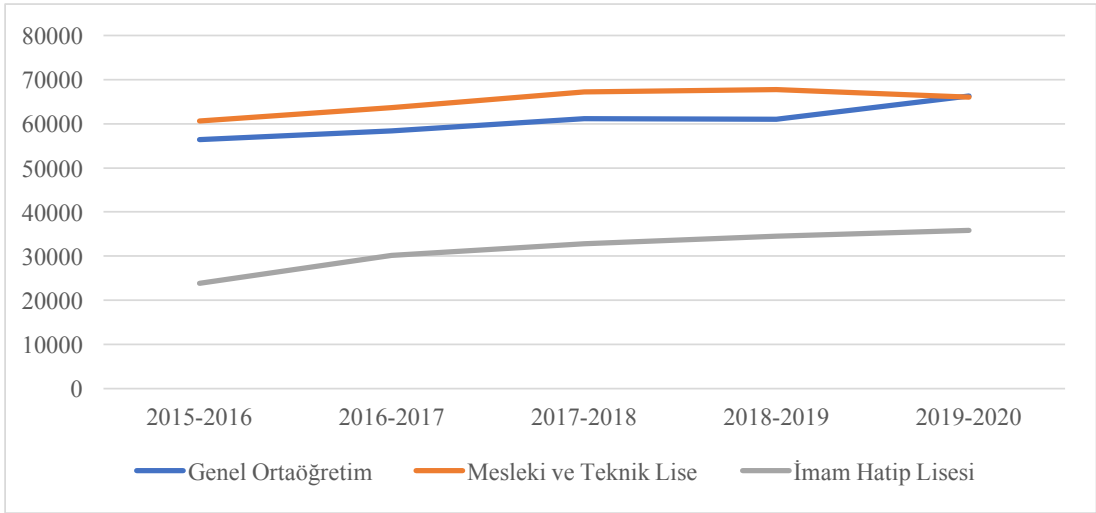
Mesleki ve Teknik Eğitimde Okullaşma Oranları

Okul türlerinin 2015-2020 yılları arasındaki durumuna bakıldığında, okul ve derslik sayısındaki en az artış oranının mesleki ve teknik liselerde olduğu görülmektedir (Şekil 1 ve Şekil 2). Gerek okul sayısı bakımından gerekse derslik sayısı bakımından 2015-2020 arası dönemde düzenli artış içinde olan tek kurum imam hatip liseleridir.



Şekil 1 : Genel Ortaöğretim, Mesleki ve Teknik Lise, İmam Hatip Lisesi Okul Sayısı Durumu (resmî), (2012-2018) (MEB, 2016; MEB, 2017; MEB, 2018b; MEB, 2019a; MEB, 2020b)

Şekil 1'e göre, 2019-2020 eğitim öğretim yılında derslik başına düşen öğrenci sayısının en düşük olduğu okul türü imam hatip liseleridir. Derslik başına öğrenci sayıları genel ortaöğretim okullarında (resmî) 28,17, mesleki ve teknik liselerde (resmî) 20,32 olurken; imam hatip lisesi ve Anadolu imam hatip lisesinde derslik başına 14,04 öğrenci düşmektedir (MEB, 2020b, s. 128).



Şekil 2: Genel Ortaöğretim, Mesleki ve Teknik Lise, İmam Hatip Lisesi Derslik Sayısı Durumu (resmî), (2012-2018) (MEB, 2016; MEB, 2017; MEB, 2018b; MEB, 2019a; MEB, 2020b)

Şekil 2, 2019-2020 eğitim öğretim yılında, bir önceki yıla göre okul ve derslik sayısının azaldığı tek kurumun mesleki ve teknik liseler olduğunu ortaya koymaktadır. Okul türlerine göre mesleki ve teknik eğitim kurumlarının kapasitesinde yaşanan azalmanın temel sebebi yükseköğretime geçiş sisteminde yapılan düzenlemedir. Buna göre, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) yerine getirilen ortaöğretime geçiş sistemi ile öğrencilerin istedikleri okul türüne devam etmelerine imkân verilmektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2019, s. 35). Bunun yanında başta Anadolu liseleri olmak üzere diğer okul türlerindeki kontenjanların artırılması Mesleki ve Teknik Anadolu Liselelerine kayıt yaptıran öğrencilerin sayısında azalmaya yol açmıştır (Özer, 2018, s. 426). Öğrencilerin, ortaöğretim düzeyinde okul türleri arasındaki tercihleri mesleki ve teknik eğitimde okul ve derslik sayısının da azalmasına neden olmaktadır. Bu durum, mesleki eğitim politikalarında yer alan “mesleki ve teknik eğitimin ortaöğretim içindeki payının artırılması hedefi”nden uzaklaşmaya başladığını göstermektedir.

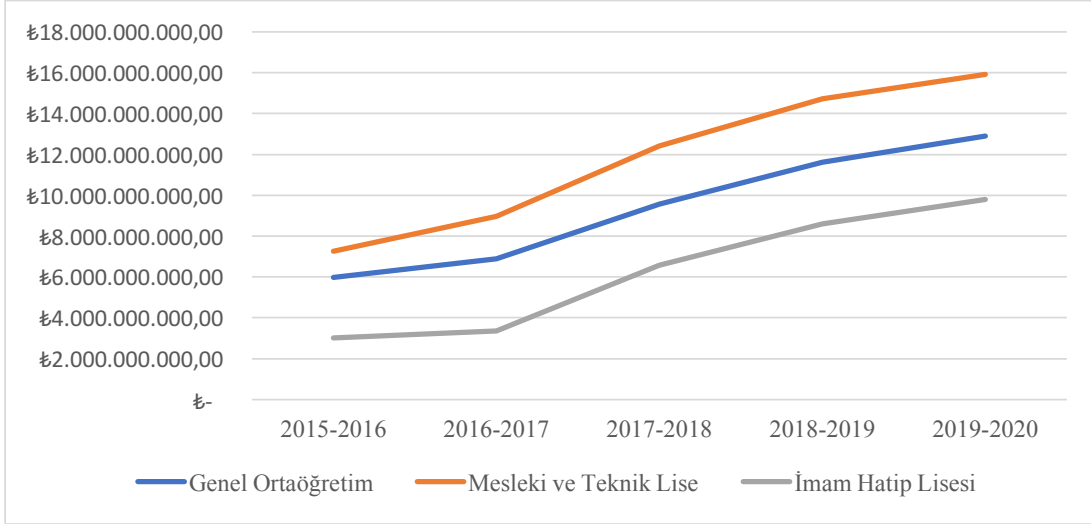
Mesleki ve Teknik Eğitim Finansmanı

Mesleki ve teknik eğitim, ulusal, uluslar üstü (AB) ve uluslararası düzeylerde (UNESCO, OECD) odak noktasındadır. Çünkü bu eğitim düzeyindeki gelişimin nüfusun niteliğini iyileştireceği ve ekonomik refahı artıracacağı umulmaktadır (Lauterbach, 2008, s. 32). Bu kapsamda mesleki ve teknik eğitime yüklenen role uygun finansman politikaları uygulanmalıdır. Eğitim politikalarına uygun kaynak kullanımı, belirlenen hedeflere ulaşılması bakımından oldukça önemlidir. Mesleki eğitim politikalarının hayata geçirilmesinde kamunun kaynak kullanımına ilişkin tercihlerinin bilinmesi gerekmektedir.

GSYH Oranı ve Öğrenci Başına Harcamalar

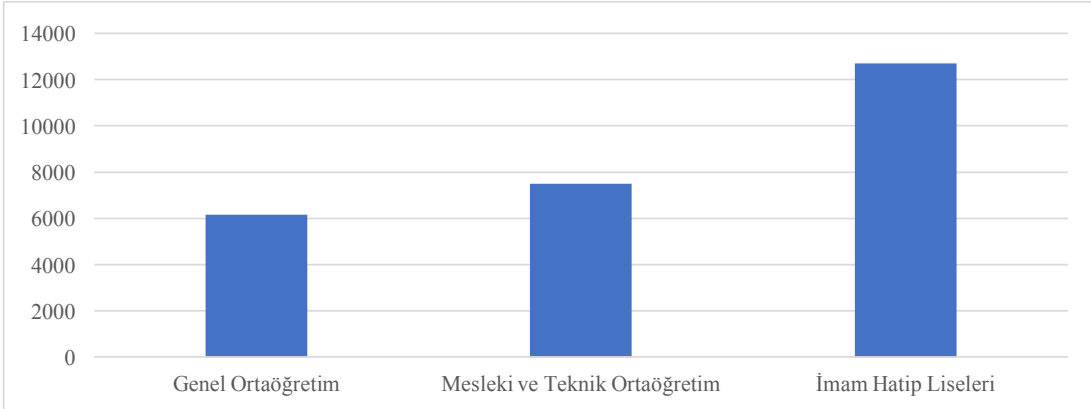
Ortaöğretim düzeyinde, MEB bütçesinden ayrılan başlangıç ödeneklerinde on iki yılda düzenli bir artış gerçekleşmiştir. Ödeneklerin dağılımında son beş yıllık süredeki artış oranına bakıldığında, genel ortaöğretim okulları ile mesleki ve teknik okulların birbirine yakın değerlere sahip olduğu görülmektedir. Okul türlerine göre ayrılan bütçenin artış oranı imam hatip liselerine yönelik öncelikli politikaların izlendiğini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede, ortaöğretim düzeyin-

de okul türlerine ayrılan bütçe ödeneklerinin 2016-2020 arasındaki durumu Şekil 3'de gösterilmektedir. Beş yıllık sürede, üç okul türü arasında bütçe ödeneklerinin dağılımına cari fiyatlar üzerinden bakıldığında, en fazla artış imam hatip liselerindedir. 2020 yılında, 2016'ya göre genel ortaöğretim okulları bütçe ödenekleri yüzde 115,9 mesleki ve teknik eğitim okulları bütçe ödenekleri yüzde 119,2 artış göstermiştir. İmam hatip lisesi bütçe ödeneklerinin beş yılda gösterdiği artış yüzde 226,2'dir. Diğer programlar karşısında imam hatip liselerinin bütçe ödeneklerinin gösterdiği gelişim, politika hedeflerine bağlı kaynak kullanımını ortaya koymaktadır (Şekil 3).



Şekil 3: Ortaöğretimde Okul Türlerine Göre Bütçe Ödeneklerinin Dağılımı (2016-2020) (2016-2020 Yılı Merkezi Bütçe Kanunu)

Şekil 3'e göre, kaynak kullanımında imam hatip liselerinin öncelikli durumu, öğrenci başına ayrılan ödenekler bakımından da geçerlidir (Şekil 4). Buna göre, 2018 yılı bütçe verileri dikkate alındığında imam hatip liselerinde öğrenci başına 12.707 TL bütçe ödeneği ayrılmaktadır. Genel ortaöğretimde bütçe ödeneklerinin imam hatip liselerinin yarısı kadar olduğu görülmektedir. Bu durum, üç okul türünde bütçe ödenekleri ve öğrenci sayıları düşünüldüğünde, oldukça dengesiz bir dağılımın yapıldığını ortaya koymaktadır.

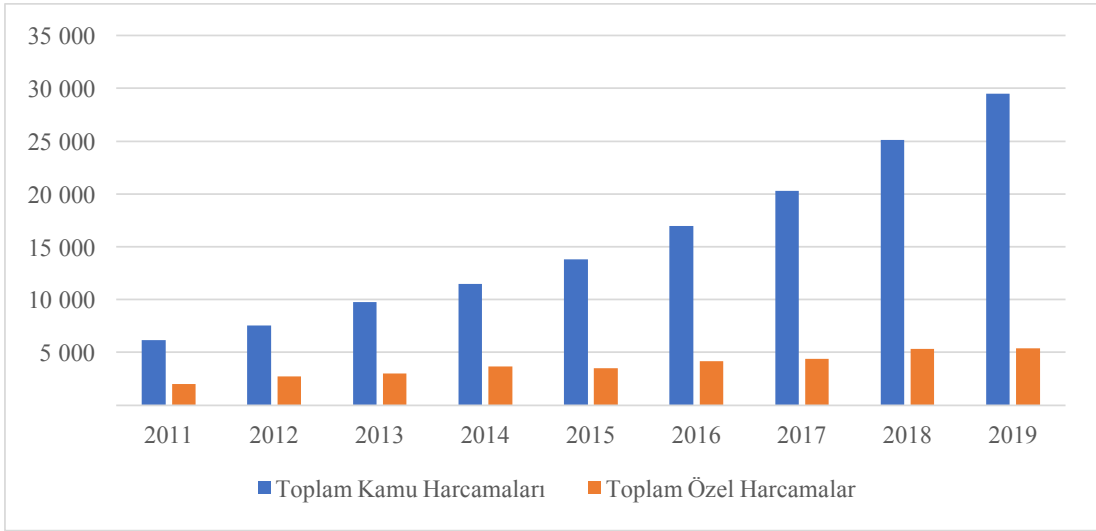


Şekil 4: Ortaöğretimde Okul Türlerine Göre Öğrenci Başına Bütçe Ödenekleri, 2018 (www.egitimreformugirisimi.org, 2017)

Kamu Harcamaları ve Özel Harcamalar

Özellikle son dönemde ortaöğretime yönelik hedefleri içeren eğitim politikalarında mesleki ve teknik eğitim okulları öne çıkmaktadır. Dolayısıyla mesleki ve teknik eğitime yönelik yatırım harcamalarında genel ortaöğretime göre daha fazla artış gerçekleşmiştir. Bunun yanında, genel liselere yönelik kamu harcamaları imam hatip liseleri lehine azalmaktadır. İmam hatip liseleri için okul ve derslik inşaatı ve personel ihtiyacı gibi maliyet kalemleri, yatırım harcamalarının son yıllarda büyük oranda artmasına neden olmuştur (www.birgun.net, 2021). Bunun sonucunda genel ortaöğretim programında yapılan kamu harcamaları, diğer iki program türünde yapılan harcama düzeyinin altında kalmıştır.

2011-2019 döneminde, genel ortaöğretimden farklı olarak, mesleki eğitimde yapılan özel harcamalar oldukça düşük düzeyde kalmıştır. 2019 yılında, mesleki ve teknik ortaöğretimde gerçekleştirilen toplam harcamaların sadece yüzde 15,9'unu özel harcamalar oluşturmaktadır. Mesleki ve teknik ortaöğretimde yapılan özel harcamalar, genel ortaöğretim düzeyinin yaklaşık olarak dörtte biri oranında gerçekleşmiştir (Şekil 5).



Şekil 5: Mesleki Ortaöğretimde Toplam Kamu Harcamaları ve Toplam Özel Harcamalar, milyon TL (2011-2019) (TÜİK, 2020)

Not: Toplam harcamalar konsolide olarak hesaplanmıştır. Toplam devlet, toplam özel ve uluslararası kaynakların toplamından devletten hanehalkına transferlerin çıkarılması ile elde edilmektedir. Toplam özel harcamalar konsolide olarak hesaplanmıştır. Hanehalkları ve özel tüzel kişilikler toplamından özelden hanehalkına transferlerin çıkarılması ile elde edilmektedir.

Şekil 5'e göre, mesleki ve teknik eğitimde yapılan kamu harcamaları diğer program türlerine göre daha fazladır. Bu durumun sebeplerinden biri ilk defa 2012 yılında uygulanan teşvik uygulamasıdır. Buna göre, organize sanayi bölgesinde eğitim veren özel mesleki ve teknik eğitim kurumlarına, MEB ve Hazine ve Maliye Bakanlığı tarafından belirlenen tutarlarda finansal destek verileceği ifade edilmiştir (MEB, 2019b, s. 14). Bakanlar Kurulu tarafından alınan *Organize Sanayi Bölgeleri Dışında Açılan Özel Meslekî ve Teknik Eğitim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilere Eğitim Öğretim Desteği Verilmesine İlişkin Karar* kapsamında 2016-2017 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere organize sanayi bölgesi dışında açılmış özel okullar da teşvik kapsamına alınmıştır (2018-2019 Eğitim ve Öğretim, 2018). 2020-2021 eğitim öğretim yılında organize sanayi bölgesi içinde açılan özel mesleki ve Anadolu teknik liselerine 18 alanda, organize sanayi

bölgesi dışında yer alan liselere 16 alanda eğitim ve öğretim desteği verilmesi öngörülmektedir. Destek tutarı, 2020-2021 eğitim öğretim yılı için tüm özel mesleki ve teknik liselerde 5000 TL ile 8013 TL arasında değişmektedir (2020-2021 Eğitim ve Öğretim, 2020). Bu durum, MEB'in mesleki ve teknik eğitimin ortaöğretim içindeki payını özel liseler üzerinden artırmaya çalıştığını göstermektedir. Özel mesleki ve teknik Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilere verilen teşvik, MEB'in eşit koşullarda olmayan eğitim desteğinin devam edeceğini göstermektedir.

Son yıllarda, ortaöğretime yönelik yapılan yatırım harcamalarında mesleki ve teknik eğitim daha öncelikli bir konumdadır. Bunun sebeplerinden biri mesleki ve teknik eğitim okullarının eğitimde kaynak çeşitliliğini artırmanın bir yolu olarak görülmesidir. 1938 tarihli *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Meslekî ve Teknik Öğretim Okulları Döner Sermayesi Hakkındaki Kanunu'nun* 4. maddesi, "Her okula verilen döner sermayenin, Maliye Bakanlığı'nın muvafakatiyle tayin olunan mesul muhاسبin veya uhdesine ilave olarak döner sermaye muhasipliği verilmiş olan okul katip ve hesap memurunun veya maaşlı veyahut ücretli diğer memurun ve Millî Eğitim Bakanlığınca tensip olunmak şartıyla okul direktörünün veya direktör muavinlerinden veyahut atölye şeflerinden birinin müşterek mesuliyeti altında mütemadiyen devir ve teselsül kaidesiyle kullanılacağını" ifade etmektedir. *Millî Eğitim Bakanlığı Döner Sermaye İşletmelerinde Üretimi Teşvik Primi Dağıtım, Parça Başı Üretim, Atölye ve Tesislerin Özel Sektörle İş Birliği Yapılarak İşletilmesi Hakkında Yönetmelik* (2006) ise bu kanuna göre kurulan döner sermaye işletmelerinde üretimi teşvik priminin dağıtımına, parça başı ücret ödenmek suretiyle mal veya hizmet üretilmesine ve atölye, makine parkı ve tesislerin özel sektörle iş birliği yapılarak işletilmesine ilişkin usul ve esasları düzenlemektedir. Bu kapsamda, MEB'e bağlı mesleki ve teknik okullarda kurulan döner sermaye işletmeleri, mal ve hizmet üretimini ve satışını öğrencilerin uygulamalı eğitimi üzerinden mümkün kılmaktadır.

2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde okulların finansmanı başlığı altında, mesleki ve teknik eğitim okullarının döner sermaye gelirlerinin artırılması planlanmaktadır. Bunun için mesleki ve teknik eğitim kurumlarının döner sermaye üretimleri artırılarak, okulların altyapı ve donanımlarına ilişkin ihtiyaçları kendi gelirlerinden sağlanacaktır. Vizyon belgesinde, mesleki ve teknik orta-öğretim kurumlarının döner sermaye gelirlerinden alınan yüzde 15'lik Hazine kesintisinin yüzde 1'e düşürüleceği ifade edilmektedir (MEB, 2018d, ss. 46-110). Dolayısıyla, eğitim hizmetlerinde kaynak çeşitliliğinin artırılması çerçevesinde, mesleki ve teknik eğitim okullarının kendi ihtiyaçlarını kendilerinin gidereceğini söylemek mümkündür.

Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesinde faaliyet gösteren 801 kurumda, döner sermaye kapsamında üretim yapılmakta ve hizmet sunulmaktadır (www.meb.gov.tr, 2019). 2018 yılında mesleki ve teknik Anadolu liseleri ile mesleki eğitim merkezlerinde yapılan üretimden yaklaşık 250 milyon lira gelir elde edilirken, 2019 yılında 392 milyon liralık katkı sağlanmıştır (www.meb.gov.tr, 2020e). Dolayısıyla mesleki ve teknik eğitim kurumları ülke ekonomisi için oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte, en yüksek döner sermaye geliri olan üç mesleki ve teknik eğitim alanı, mezuniyet sonrası alan içi istihdam durumunda ilk sıralarda yer almamaktadır (ERG, 2019, s. 38). 2017 yılı itibarıyla, mesleki ve teknik eğitim verilen 54 alanın 31'inde döner sermaye faaliyetleri yürütülmektedir. Konaklama ve seyahat hizmetleri, mobilya ve iç mekân tasarımı, yiyecek ve içecek hizmetleri alanları döner sermaye işletmelerinin 2017 yılı toplam gelirlerinin yüzde 66,36'sını oluşturmaktadır. Bu bakımdan söz konusu alanlar, döner sermayeli mesleki ve teknik eğitim okullarında en fazla geliri elde etmektedir. Buna karşın, 2008-2014 yılları arasında konaklama ve seyahat hizmetleri, mobilya

ve iç mekân tasarımı, yiyecek ve içecek hizmetleri alanlarında alan içi çalışma oranının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu alanlardan mezun olan öğrencilerin alan içi istihdam oranları sırasıyla yüzde 7,88, yüzde 4,82 ve yüzde 5,90'dır (MEB, 2018c, ss. 47-59). Bu durum, döner sermaye gelirlerinin büyüklüğü ile istihdam oranlarının doğru orantılı olmadığını göstermektedir. Söz konusu dengesizlik mesleki eğitimle ilgili sorun alanlarından birinin sonucu olarak görülebilir. Çünkü mesleki eğitim altyapı ve insan kaynağı açısından pahalı bir eğitim olmasına rağmen talepten çok arz yaratma çabası vardır (Özer, 2020, s. 136). Bunun sonucunda daha nitelikli bir mesleki eğitimin inşasına yönelik girişimler olumsuz etkilenmektedir.

Türkiye'de eğitim politikalarında uzun süredir yer alan öncelikli hedeflerden birisi de meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin sektörün ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikli eğitimi almalarıdır. Ayrıca ekonominin talep ettiği ara eleman ihtiyacının karşılanması üzerinde fikir birliği mevcuttur. Ancak mesleki ve teknik eğitim okulları, döner sermaye işletmeleri üzerinden sağlanan gelir kaynağı olarak görülmektedir. Bu eğitim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin istihdama kazandırılması temel amaç olmasına rağmen, döner sermaye işletmesi bulunan okullar alternatif bir finansman kaynağı olarak değerlendirilmektedir. Sektörün ucuz iş gücü talebine karşılık verilerek, eğitim hizmetlerinin piyasalaşmasına hizmet edilmektedir.

Pandemi Sürecinde Meslek Eğitiminin Ekonomiye ve Toplumsal Hayata Katkısı

COVID-19 hastalığı ile mücadele kapsamında maske, dezenfektan, kolonya gibi tıbbi malzemelere duyulan ihtiyaç önemli ölçüde artış göstermiştir. Süreç içinde market, pazar yeri, toplu ulaşım araçları gibi insanların toplu hâlde bulunduğu kapalı alanlarda maske kullanımının zorunlu hâle gelmesi özellikle maske ihtiyacının artmasına neden olmuştur. Mesleki ve teknik Anadolu liseleri, ayda yaklaşık iki milyon cerrahi maske üreterek koronavirüs ile mücadelede en fazla ihtiyaç duyulan tıbbi malzemenin tedarik edilmesine yardımcı olmuştur (www.meb.gov.tr, 2020a). Bununla birlikte mesleki ve teknik Anadolu liseleri temizlik ürünlerinden dezenfektanlara, cerrahi maskelerden solunum cihazına, hava sterilizasyon cihazından yüz koruyucu siperlere, temassız kızılötesi termometre cihazından yoğun bakım yatağına ve tek kullanımlık önlük ve tulum kadar çok sayıda ürünü hızla üreterek ihtiyaç noktalarına ulaştırmıştır (www.meb.gov.tr, 2020b). Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk, "kara gün dostu" olarak nitelendirdiği meslek liselerinin salgın döneminde çok özel bir yer edindiklerini dile getirmiştir (www.meb.gov.tr, 2020d).

Salgın sürecinde, meslek lisesi öğretmenlerinin, öğrencilerin ve usta öğrencilerin bizzat üretimini yaptığı ürünler aşağıdaki şekilde verilmektedir (Şekil 6).



Şekil 6: Salgın Sürecinde Meslek Liseleri Tarafından Üretilen Ürünler (MEB, 2020a, s. 43)

Şekil 6'da görüleceği üzere, meslek liseleri salgın hastalıkla mücadelede büyük bir özveri ve başarı örneği göstererek birçok ürünün üretimini gerçekleştirmiştir. Üretilen ürünler, valiliklerin koordinasyonunda öncelikli olarak sağlık kuruluşlarına ve çalışanlarına verilmektedir. Ayrıca



tüm kamu kurum ve kuruluşlarına gerekli malzeme desteği sağlanması yanında yaşlı ve bakıma muhtaç kimselere dağıtılmıştır (Numanoğlu, 2020, s. 40). Bu durum bir yandan ülke ekonomisine katkı sağlarken, diğer taraftan yeni tip koronavirüs hastalığını fırsat bilip haksız fiyat artışı yapanlara da bir bakıma karşı duruş örneği sergilemektedir.

Mesleki eğitimin, COVID-19 salgını ile mücadelede doğrudan sağladığı katkı sadece tıbbi ürünlerin üretimine sağladığı destek ile sınırlı değildir. İkinci aşamada, altyapısı güçlü illerde mesleki ve teknik Anadolu liseleri bünyesinde AR-GE merkezleri kurularak çeşitli cihazların⁴ tasarlanmasına ve üretilmesine odaklanılmıştır (MEB, 2020a, s. 45). AR-GE çalışmaları kapsamında, patent, faydalı model ve ürün tasarımı konusunda öğretmenlere eğitim verilmiştir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı'nın bir destek mekanizması da devreye girmiştir (Yazıcı, 2020, s. 41). Mesleki eğitimde üretim kapasitesini fikri mülkiyete yönlendirmek için 21 ilde kurulan 40 AR-GE merkezine 10 milyon TL başlangıç desteği sağlanmıştır (www.meb.gov.tr, 2020c).⁵

Mesleki eğitimin temel aktörleri, üretim ve teknoloji odaklı bir üretim gerçekleştirerek pandemi sürecinde hemen hemen her kesim tarafından takdir edilmektedir. Ülke ekonomisi ve piyasa için nitelikli bir mesleki eğitimin ne kadar önemli olduğu görülmüştür. Uluslararası Çalışma Örgütü-UNESCO-Dünya Bankası Mesleki ve Teknik Eğitim Sağlayıcıları Anketi ise mesleki ve teknik eğitimin COVID-19 salgınına karşı küresel düzeyde verdiği yanıtla ilişkin örnekler sunmaktadır. Buna göre, Tayland, Endonezya ve Malezya'da mesleki ve teknik eğitim atölyelerinde ve laboratuvarlarında gerçekleştirilen uygulamalı eğitimler sonucunda ekipman desteği sağlanmıştır (World Bank Group, 2020, s. 7). Brezilya'da ise Brezilya Ulusal Sanayi Konfederasyonu tarafından yönetilen Endüstriyel Eğitim Ulusal Servisi (SENAI)⁶ taahhüdü, ülkedeki 28 endüstriyel sektörün gelecekteki iş gücünü eğitmektedir. SENAI mesleki ve teknik eğitim merkezleri, COVID-19 ile mücadelede koruyucu maskeler ve alkol bazlı jellerin üretiminde kilit aktörler hâline gelmiştir. Bunun yanında ihtiyaç duyulan yapay havalandırma makinelerini kurmak için kamu-özel ortaklıkları geliştirilmiştir (Esaki, 2020).

Meslek liseleri kısa bir süre içinde neler yapabildiklerini uygulamalı olarak gösterme fırsatına sahip olmuştur. Bununla birlikte, mesleki eğitimin COVID-19 salgını sürecine yaptığı katkı kendisine de maddi anlamda kazanç kaynağı oluşturmuştur. Üretilen tıbbi malzemelerden bazılarının markalaştırılıp piyasaya sunulması sonucunda okulların bütçesine destek sağlanmıştır. 2019 ve 2020 yılında meslek liselerinde üretimden elde edilen gelir 2018'e rağmen yüzde 100'ün üzerinde artarak yaklaşık 503 milyon TL'ye ulaşmıştır (www.meb.gov.tr, 2021b). Bunun yanında, Bursa, Denizli, İstanbul, İzmir, Konya ve Mersin illerinde bulunan meslek liseleri COVID-19 salgını ile mücadele kapsamında ürettikleri ürünleri çeşitli ülkelere ihraç etmektedir (www.meb.gov.tr, 2021a).

COVID-19 sürecinde meslek liselerinin aynı zamanda dolaylı yoldan fayda sağlayacağı düşünülen durumlardan birisi de toplumdaki mesleki eğitim algısının değişme potansiyelidir. Öyle ki ebeveynlerin çocuklarının mesleki eğitime göndermeme sebeplerinden biri de mesleki eğitimin kişilere refah seviyesi (görece) yüksek bir yaşam imkânı sunmadığı algısıdır (Kalkınma

⁴ Söz konusu cihazlar; solunum cihazı, ultrasonik cerrahi maske makinesi, N95 Standardında Maske Makinesi, Ultraviyole-C (UVC) Hava Sterilizasyon Cihazı, Ozon Hava Dezenfekte Cihazı, temasız kızılötesi termometre, Video Laringoskop Cihazı, İzole Numune Alma Ünitesi, UV-C Konveyör Sistem ile Maske Üretiminde Sterilizasyon, Kumandalı ve Zaman Ayarlı UV-C Işınlamalı Sterilizasyon Cihazı, Mobil UV-C Robot Sterilizasyonu, Tam Donanımlı Yoğun Bakım Yatağı, Taşınabilir Mekanik Solunum Cihazı (Ventilatör). Ayrıntı bilgi için bkz. MEB (2020a). COVID-19 salgını sürecinde mesleki ve teknik eğitim.

⁵ Söz konusu destek 2021 yılında 21 ilde kurulan 42 AR-GE merkezi için 23 milyon 170 bin TL'ye ulaşmıştır (www.meb.gov.tr, 2021c).

⁶ SENAI, 1942 yılında kurulmuş olup bu zamana kadar 55 milyon profesyonel mezun olmuştur. Şu anda, SENAI'nin ülke çapındaki 809 mobil ve sabit operasyonel birimleri, çalışanları 28 endüstriyel alana hazırlayan yaklaşık 3.000 kurs için 2,5 milyondan fazla başvuru almaktadır. Kurslar profesyonel öğrenimden lise, kolej ve lisans derecelerine kadar uzanmaktadır. SENAI, ülke çapındaki şirketlere teknik ve teknolojik hizmetler sunan 208 laboratuvarından oluşan sertifikalı bir ağ işletmektedir (International Labour Organization, 2020, s. 94).



Bakanlığı, 2018, s. 29). Mesleki eğitimin sosyoekonomik açıdan alt sınıflara beceri kazandırıp çalışma hayatına yönlendirilmeleri için kurgulandığı düşünülmektedir (Kavi ve Koçak, 2018, s. 1316). Söz konusu algnın kırılmasında kamunun belirleyici rolüne ihtiyaç duyulmakla birlikte toplumdaki düşünce yapısının değişmesine de ihtiyaç olduğu açıktır.

Mesleki eğitimin pandemi sürecine olumlu katkısına rağmen verilen eğitimin niteliğinin gelişimine ihtiyaç duyulduğunu söylemek mümkündür. Zira öğrencilerin, eğitimcilerin ve piyasanın taleplerine uygun eğitim sorununun devam ettiği görülmektedir. Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından 2018 yılında yayınlanan *Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumları Mezunlarının İzlenmesi (E-Mezun) 2017 Yılı Raporu*⁷ bu sorunlara karşı çözüm arayışının bir ürünü olarak hazırlanmıştır. Raporda, mezunlar ve işverenler üzerinden gerçekleştirilen anketler, öğrencilerin ve sektör temsilcilerinin durumlarına ve beklentilerine ışık tutmaktadır. Tablo 1’de, öğrencilerin mezun olduktan sonra kendi alanlarıyla ilgisiz bir işte çalışma nedenleri verilmektedir.

	Sayı	Oran (yüzde)
Öğrenim gördüğüm alanda/dalda iş bulamadığımdan	1428	25,58
Mezun olduğum alanı/dalı sevmediğimden.	489	8,76
Sosyal güvence garantisi verilmediğinden.	212	3,80
Sektörde iş güvenliği ve işçi sağlığına önem verilmediğinden	246	4,40
Alanımda tatminkâr ücret verilmediğinden.	509	9,12
Çalışmakta olduğum işte daha fazla ücret aldığımdan.	355	6,36
Tamamen tesadüf, özel bir nedeni yok	1117	20,00
Çalışmakta olduğum işyerinin aileme ait olmasından.	184	3,30
Alanımda ciddi bir iş araştırması yapmadığımdan	227	4,07
Mesleğimde kendimi yeterli bulmadığımdan	343	6,14
Alanım dışında işyeri açtığımdan.	54	0,97
Sağlığımın elverişsiz olmasından.	46	0,82
Ailem istediğinden.	373	6,68
Verilen Cevapların Toplamı	5583	100,00

Kaynak: (MEB, 2018a)

Tablo 1 : Öğrencilerin Mezun Olduktan Sonra Alanıyla/Dahıyla İlgisiz Bir İşte Çalışma Nedenleri

Tablo 1’e göre, her dört mezun öğrenciden birinin alanıyla ilgisiz bir işte çalışmasının sebebi öğrenim gördüğü alanda/dalda iş bulamamasıdır. Türkiye’de mesleki eğitim ile ilgili yapısal sorun alanlarından biri olarak da özel sektörün mesleki eğitimdeki payının sınırlı olması gösterilmektedir (Özer, 2020, s. 137; Kavi ve Koçak, 2018, s. 1312). Buna karşın öğrenim görülen alanda iş bulunamaması, yetersiz ücret, sosyal güvence garantisi verilmemesi gibi sebepler mesleki

⁷ Rapor, 15 Aralık 2015-28 Nisan 2017 tarihleri arasında e-Mezun web sitesinde yer alan anketleri cevaplandıran 32.734 mezun öğrenci ile 8.379 işletme yetkilisinden elde edilen verilere dayalı olarak hazırlanmıştır. Detaylı bilgi için bkz. MEB (2018a). Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının izlenmesi (e-mezun) 2017 yılı raporu.



eğitimde özel sektörün payını artırmaya yönelik girişimlerin muhtemel olumsuz sonuçlarına örnektir. Söz konusu olumsuzlukların azaltılması için mesleki ve teknik eğitim kurumları mezunlarının daha kolay istihdam edilebilmeleri veya kendi iş yerlerini kurmaları yönünde girişimlerde bulunulmalıdır. Bu çerçevede kamunun daha fazla sorumluluk alması gerekmektedir (Şencan, 2008, s. 33). Yükseköğretime yönelik talebin azaltılması için ortaöğretimden mezun öğrencilerin doğrudan çalışma hayatına müdahil olmaları bir bakıma arz ve talep arasında denge sağlayabilecektir. Ancak mezun öğrenciler için daha tatminkâr ve eşitlikçi uygulamalar içeren çalışma ortamlarının da oluşturulması gerekmektedir. Bu çerçevede işverenlerin talepleri kadar öğrencilerin beklentileri de gözetilmelidir.

Mesleki ve teknik eğitim teori, uygulama ve iş temelli öğrenmenin karışımına dayanan pedagojik bir yaklaşımı içerir (International Labour Organization, 2020, s. 57). Politika belgelerinde, mesleki ve teknik eğitim ile ilgili olarak hedeflenen başlıca konulardan biri de iş gücü piyasasının taleplerine uygun şekilde eğitimin niteliğinin artırılmasıdır. Bu kapsamda, raporda iş gücü piyasasının nitelikli eleman bulmakta ne kadar zorlandığına ilişkin verilere yer verilmektedir (Tablo 2).

	Sayı	Oran (yüzde)
Çok	1391	16,62
Oldukça	2537	30,31
Kısmen	2704	32,31
Çok Az	1089	13,01
Hiç	648	7,75
Toplam	8369	100,00

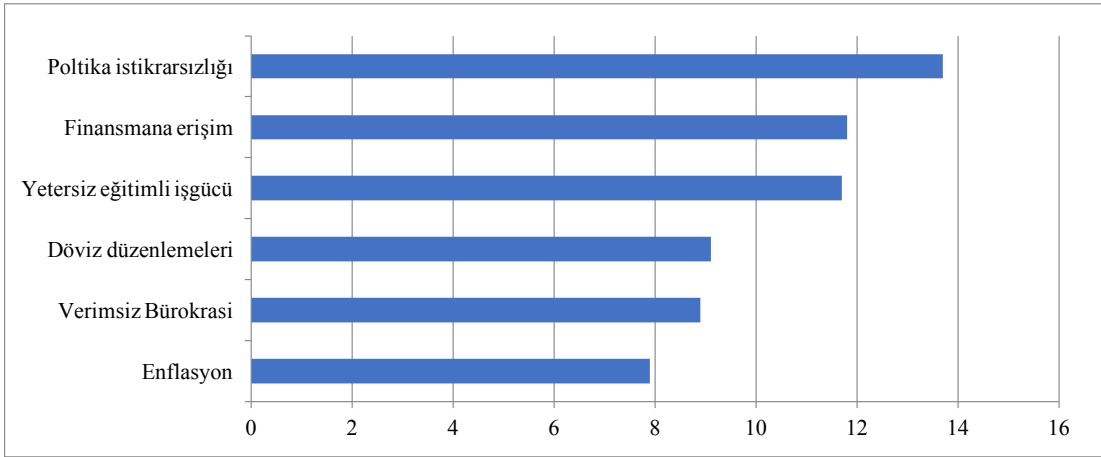
Kaynak: (MEB, 2018a)

Tablo 2 : Nitelikli Eleman Bulmakta Çekilen Zorluk Derecesi

Tablo 2'ye göre, nitelikli eleman bulma konusunda çok ve oldukça zorlandığı söyleyen işverenlerin oranı yüzde 46,93'tür. Bu oran, piyasanın beklentileri göz önünde bulundurulduğunda hayli yüksektir. Mesleki eğitim, insanların yaptıkları işlerin kendilerinden bekledikleriyle yetkin bir şekilde başa çıkmalarını sağlamayı amaçlar. Bu nedenle nitelikli çalışma, mesleki öğrenme ve mesleki eğitim için özel bir referans noktasıdır (Eckert, 2008, s. 114). Mesleki ve teknik ortaöğretim, şu anki yapısıyla ilgili sektörlerin talep ettiği yetkinlikleri kazandıramamaktadır. Mesleki eğitim düzeyinin ortaöğretim programları içindeki ağırlığının artırılmasının politika önceliği hâline gelmesi sürecinde bu sorunun dikkate alınması gerekmektedir (Köseleci, 2012, s. 30).

Mesleki ve teknik eğitimde yaşanan sorunların nedenlerine ilişkin uluslararası kuruluşların analizleri de fikir verebilmektedir. Küresel Rekabet İndeksi'nin 2017-2018 yılı verileri, Türkiye'de iş yapmak için en sıkıntılı faktörlerin hangileri olduğuna dair bir sıralama sunmaktadır (Şekil 7). Şekil 7'de görüleceği üzere en sorunlu ilk üç alan uygulanan politikaların istikrarsızlığı, finansmana erişim ve yetersiz eğitilmiş iş gücüdür. Dolayısıyla politikaların belirlenmesi ve uygulanması konusunda sorunlar mevcuttur. Bununla birlikte, ara eleman sıkıntısı ve nitelikli eleman ihtiyacı gibi durumlar üzerinden bu konudaki talepler dile getirilmektedir. Bunun yanında, diğer bir sorun mesleki ve teknik eğitim öğrencilerinin tüm eğitim düzeyleri içerisinde en yüksek devamsızlık oranına sahip olmasıdır. 2018 yılında, öğrencilerin yüzde 39'u 20 gün ve üzerinde devamsızlık yapmıştır. Bu oran, 2016 yılına göre sadece yüzde 0,9'luk bir iyileştirmenin olduğunu göstermektedir (ERG, 2018, s. 53).





Şekil 7: Türkiye'de İş Yapmak İçin En Sorunlu Faktörler (World Economic Forum, 2017)

Sonuc

Yeni Koronavirüs (COVID-19) Hastalığı, etkileri ve kapsamı net olarak belli olmayan yeni bir dünya düzeni tartışmalarını beraberinde getirmiştir. Toplumsal hayatın temel alışkanlıkları değişmektedir. Pandemi süreci devam etmektedir. Meslek liseleri, sağladığı katkılar aracılığıyla salgınla mücadelenin destekçilerinden biridir. Bu süreçte mesleki ve teknik eğitimin kalkınma hedeflerinin gerçekleşmesinde oldukça önemli bir işleve sahip olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, temel politika belgelerinde mesleki ve teknik eğitime ilişkin belirlenen orta ve uzun vadeli hedeflerin gerçekleşmesi için birtakım yapısal reformların gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Mesleki eğitim, Türk eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu çerçevede, okulları ve eğitimi geliştirmek için geniş katılımlı bir reform programı hayata geçirilmelidir. Bununla birlikte, akademik ve mesleki eğitim arasındaki geleneksel ayrım sona ermelidir. Mezunların, Türkiye'nin üretken bir üyesi olmaları için ihtiyaç duydukları okuryazarlık, tutum ve istihdam edilebilirlik becerilerine sahip olmalarını sağlamada ortak bir amaç oluşturulmalıdır. Mesleki eğitimin sonunda yapılan iş aktif bir şekilde eğitimin kendisini kapsamalıdır. Bugüne kadar yapılan eğitim reformları, mesleki eğitimi tartışmaların dışında bırakmıştır. Uluslararası alanda çeşitli kuruluşlarla iş birliği içinde olan, kâr amacı gütmeyen ve endüstriyel uzmanlık alanlarında teknik ve mesleki eğitim sağlayan Ulusal Endüstriyel Eğitim Hizmeti (SENAI) benzeri bir eğitim merkezi daha bütüncül politikaların uygulanmasına imkân verebilir. Böylesi bir oluşum, mesleki eğitimin ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde daha kapsayıcı ve ileri bir eğitim ortamı çerçevesinde yürütülmesine yardımcı olabilecektir.

Sayıları iki milyon öğrenciye yaklaşan mesleki öğretimin eğitim-istihdam ilişkisindeki arz, ekonomik ve toplumsal refah bakımından en dinamik güç olması beklenmektedir. Mesleki eğitim, kalkınma hamlelerine ve eğitim sisteminin akademik performansına gerekli katkıyı verebilecek potansiyele sahiptir. Bu potansiyelin uygulamaya geçmesinde en büyük sorumluluk devlete aittir. Devletin kamusal eğitim sunma sorumluluğu kapsamında atacağı adımlar gerek ekonomik kalkınma gerekse istihdamın artırılması bakımından katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin ve işverenlerin beklentileri göz önüne alınmalıdır. Buna göre, mezunların yeterliliklerine ve taleplerine uygun çalışma alanlarının yetersiz olduğu görülmektedir. İş gücü piyasasının nitelikli eleman bulma sıkıntısı da mesleki ve teknik eğitimde mezun arzının talebin oldukça üzerinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Günümüzde mesleki ve teknik eğitime ilişkin yapısal sorunların eğitimde daha fazla özelleştirme ile çözülebileceği düşüncesi tartışmalıdır. Üstelik COVID-19, eğitime erişimde fırsat eşitsizliklerini daha fazla derinleştirmektedir. Yeni öğrenme deneyimleri eğitimde fiziksel koşullardaki değişime bağlı olarak uzaktan eğitim modelini zorunlu kılmaktadır. Bundan dolayı sosyal refah politikaları dezavantajlı grupları daha fazla desteklemelidir. Bu süreçte mesleki eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik politikaların yeniden ele alınması gerekmektedir. Eğitim-istihdam ve kuram-uygulama ilişkisinin doğru politikalar üzerinden daha başarılı sonuçlar vermesi için kamunun daha fazla sorumluluk almasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için müfredat reformu, mezunlar için istihdam kolaylığı, uygun çalışma koşullarının oluşturulması, işverenlere vergi indirimi, kamu-özel ortaklığı gibi düzenlemeler hayata geçirilebilecektir.

Hedeflenen politikalara ulaşılmasında kamu bütçesinden ayrılacak kaynağın adil bir şekilde dağılımına ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimi araç ve toplum mühendisliğinin bir yolu olarak gören bakış açısının beşerî sermayenin gelişimine olumsuz yönde katkıda bulunması muhtemeldir. Bu durumun eğitim tarihi içindeki en önemli örneklerinden biri katsayı adaletsizliğidir. Benzer durumların tekrarlanmaması için daha eşitlikçi politikaların uygulanması gerekmektedir. Buna karşın okul türleri arasında kaynak tahsisi bakımından imam hatip liseleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Söz konusu farklılık eğitime yüklenen işleve bağlı olarak karar alıcıların tercihlerine yön vermektedir.

Kaynaklar

Burgess, S. & Sievertsen, H. H. (2020). Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. CEPR Policy Portal. 16 Nisan 2021 tarihinde <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education> adresinden edinilmiştir

DPT (2000). *Sekizinci beş yıllık kalkınma planı: 2001-2005*. Erişim: 15 Ekim 2018, http://www.bilgitoplumu.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/Sekizinci_Kalkinma_Plani.pdf

DPT (2006). *Dokuzuncu beş yıllık kalkınma planı: 2007-2013*. Erişim: 15 Ekim 2018, <http://www.metu.edu.tr/system/files/kalkinma.pdf>

DPT (2013). *Onuncu beş yıllık kalkınma planı: 2014-2018*. Erişim: 15 Ekim 2018, <https://kcp.tarim.gov.tr/OKP20142018.pdf>

Eckert, M. (2008). Work – education – training: an interdisciplinary research approach. In F. Rauner & R. Maclean (Eds.), *Handbook of technical and vocational education and training research* (pp. 114-121). Germany: Springer.

Eğitim-Bir-Sen (2019). *Eğitime bakış 2019 izleme ve değerlendirme raporu*. Erişim: 15 Nisan 2021, https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/EgitimeBakis2019_Izleme_Degerlendirme_Raporu.pdf

ERG (2018). *Eğitim izleme raporu 2017-18*. Erişim: 9 Mart 2019, https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Egitim-%C4%B0zleme-Raporu_2017_2018_WEB_PDF.pdf

ERG (2019). *Eğitim yönetişimi ve finansmanı*. Erişim: 1 Aralık 2019, https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR_YonetisimVeFinansman.16.05.19.rev1_.pdf

Esaki, B. (2020). *Skills development during the COVID-19 pandemic: The experience of the Brazilian National Service of Industrial Apprenticeship (SENAI)*. Erişim Tarihi: 15 Nisan 2021, <http://education4resilience.iiep.unesco.org/en/node/1255>

International Labour Organization (2020). The digitization of TVET and skills systems. Erişim Tarihi: 17 Nisan 2021, https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_ent/documents/publication/wcms_752213.pdf



İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2012, 30 Mart). *Resmî Gazete* (Sayı: 28261). Erişim Tarihi: 15 Nisan 2021, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>

Kavi E. ve Koçak, O. (2018). Türkiye'de ortaöğretim düzeyindeki mesleki eğitim ile ilgili sorun alanları ve İskandinav ülkelerindeki mesleki eğitimin Türkiye'de uygulanabilirliği. *Çalışma ve Toplum*, 3, ss. 1307-1333.

Köseleci, N. (2012). *Meslek eğitiminde kalite için işbirliği mesleki ve teknik eğitimde güncellenmiş durum analizi*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Lauterbach, U. (2008). Genesis of VET research. In F. Rauner & R. Maclean (Eds.), *Handbook of technical and vocational education and training research* (pp. 23-32). Germany: Springer.

MEB (2009). *2010-2014 stratejik plan*. Erişim: 16 Eylül 2018, https://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf

MEB (2015a). *2014 yılı idare faaliyet raporu*. Erişim: 15 Ekim 2018, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_12/21015725_mebfaaliyetraporu.pdf

MEB (2015b). *2015-2019 stratejik plan*. Erişim: 16 Eylül 2018, <https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-2015-2019-stratejik-plani-yayinlanmistir/icerik/181>

MEB (2016). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2015/'16*. Erişim: 29 Eylül 2018, https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_organ_egitim_2015_2016.pdf

MEB (2017). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2016/'17*. Erişim: 29 Eylül 2018, https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_organ_egitim_2016_2017.pdf

MEB (2018a). *Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları mezunlarının izlenmesi (e-mezun) 2017 Yılı Raporu*, Erişim: 04 Kasım 2018, <http://emezun.meb.gov.tr/document/2017Emezun%20Raporu.pdf>

MEB (2018b). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2017/'18*. Erişim: 28 Eylül 2018, https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_organ_egitim_2017_2018.pdf

MEB (2018c). *Türkiye'de meslekî ve teknik eğitimin görünümü*. Erişim: 4 Kasım 2018, https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/12134429_No1_Turkiyede_Mesleki_ve_Teknik_Egitimin_Gorunumu.pdf

MEB (2018d). *2023 eğitim vizyonu*. Erişim: 9 Aralık 2018, https://www.genctercih.com/haber_dokuman/MEB/vizyon2023.pdf

MEB (2019a). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2018/'19*. Erişim: 8 Mart 2021, https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_organ_egitim_2018_2019.pdf

MEB (2019b). *Organize sanayi bölgelerinde mesleki ve teknik eğitim*. Erişim: 12 Ekim 2018, https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/12103640_2019_06_12_Organize_Sanayi_Bolgelerinde_Mesleki_ve_Teknik_Egitim.pdf

MEB (2020a). *COVID-19 salgını sürecinde mesleki ve teknik eğitim*. Erişim: 01.03.2021, https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_11/27153729_turkiye_raporu_turkce_23.10.2020_1.pdf

MEB (2020b). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2019/'20*. Erişim: 8 Mart 2021, https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_organ_egitim_2019_2020.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı Döner Sermaye İşletmelerinde Üretimi Teşvik Primi Dağıtımı, Parça Baş Üretim, Atölye ve Tesislerin Özel Sektörle İş Birliği Yapılarak İşletilmesi Hakkında Yönetmelik (2006, 20 Ekim). *Resmî Gazete* (Sayı: 26325). Erişim: 27 Ağustos 2018, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/10/20061020-10.htm>



Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Meslekî ve Teknik Öğretim Okulları Döner Sermayesi Hakkında Kanun (1938, 3 Haziran). *Resmî Gazete* (Sayı: 3933). Erişim: 27 Ağustos 2018, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.3423.pdf>

Millî Eğitim Temel Kanunu (1973, 14 Haziran). *Resmî Gazete* (Sayı: 14574). Erişim: 3 Nisan 2018, <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>

Numanoğlu, K. V. (2020). Meslek liselerimiz büyük özveriyle kapasite ve üretimlerini artırıyor. *İstanbul Sanayi Odası Dergisi*, 55, ss. 38-40.

Öğütçen, S. (2021). *Dünya genelinde Kovid-19 vaka sayısı 115 milyonu geçti*. Erişim: 8 Mart 2021, <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/dunya-genelinde-kovid-19-vaka-sayisi-115-milyonu-gecti/2161668>

Özer, M. (2018). 2023 eğitim vizyonu ve mesleki ve teknik eğitimde yeni hedefler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8 (3), ss. 425-435.

Özer, M. (2020). The contribution of the strengthened capacity of vocational education and training system in Turkey to the fight against Covid-19. *Yükseköğretim Dergisi*, 10 (2), ss. 134-140.

Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2018). *Yeni ekonomi programı (2019-2021)*. Erişim: 25 Haziran 2019, https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/YeniEkonomiProgram%C4%B1_OVP_2019-2021.pdf

Strateji ve Bütçe Başkanlığı, (2019a). *Eğitim ve kültür göstergeleri*. Erişim: 25 Haziran 2019, <http://www.sbb.gov.tr/egitim-kultur-gostergeleri/>

Şencan, H. (2008). *Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim sorunlar-öneriler – Müstakil Sanayici ve İşadamları Derneği araştırma raporları*. İstanbul: MÜSİAD.

TÜİK (2020), *Finans kaynağı ve eğitim düzeylerine göre eğitim harcamaları (2011-2019)*. Erişim: 10 Mart 2021, https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018

World Bank Group (2020). TVET Systems’ response to COVID-19: Challenges and Opportunities. Erişim Tarihi: 15 Nisan 2021, <http://documents1.worldbank.org/curated/en/930861589486276271/pdf/TVET-Systems-response-to-COVID-19-Challenges-and-Opportunities.pdf>

World Economic Forum (2017). *The global competitiveness report 2017-2018*. Geneva: World Economic Forum. Retrieved June 20, 2018, from <http://www3.weforum.org/docs/GCR2017-2018/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2017%E2%80%932018.pdf>

Yazıcı, L. (2020). Koronavirüsle mücadele başarısı meslek liselerini tercih sebebi yapacak. *İstanbul Sanayi Odası Dergisi*, 55, s. 41.

2016 Yılı Merkezi Bütçe Kanunu (2016, 9 Mart). *Resmî Gazete* (Sayı 29655 (Mükerrer)). Erişim: 6 Mayıs 2018, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/03/20160316M1-1.htm>

2017 Yılı Merkezi Bütçe Kanunu (2016, 16 Aralık). *Resmî Gazete* (Sayı 29928 (Mükerrer)). Erişim: 6 Mayıs 2018, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/12/20161224M1-1.htm>

2018 Yılı Merkezi Bütçe Kanunu (2017, 23 Aralık). *Resmî Gazete* (Sayı 30287 (Mükerrer)). Erişim: 6 Mayıs 2018, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/12/20171231M1-1.htm>

2018-2019 Eğitim ve Öğretim Yılında Organize Sanayi Bölgeleri İçinde ve Dışında Açılan/Açılacak Özel Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Öğrenim Gören/Görececek Öğrenciler İçin Eğitim ve Öğretim Desteği Verilmesine İlişkin Tebliğ (2018, 12 Ağustos). *Resmî Gazete* (Sayı: 30507). Erişim: 27 Ağustos 2018, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/08/20180812-1.htm>

2019 Yılı Merkezi Bütçe Kanunu (2018, 22 Aralık). *Resmî Gazete* (Sayı 30642 (Mükerrer)). Erişim: 5 Mart 2021, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/12/20181231M1-1.htm>

2020 Yılı Merkezi Bütçe Kanunu (2019, 21 Aralık). *Resmî Gazete* (Sayı 30995 (Mükerrer)). Erişim: 5 Mart 2021, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/12/20191231M1-1.htm>



2020-2021 Eğitim ve Öğretim Yılında Organize Sanayi Bölgeleri İçinde ve Dışında Açılan/Açılacak Özel Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Öğrenim Gören/Görecek Öğrenciler İçin Eğitim ve Öğretim Desteği Verilmesine İlişkin Tebliğ (2020, 25 Aralık). Resmî Gazete (Sayı: 31345). Erişim: 15 Nisan 2021, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/12/20201225-14.htm>

Diğer Kaynaklar

<https://www.birgun.net/haber/bakanlik-ogrencilerin-tercihini-gormezden-geliyor-ihl-harcamasiyla-egitim-harcaniyor-330928> (15.04.2021).

<https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-reformu-girisimi-kamu-butcesinin-daha-dusuk-orani-mebe-ayriliyor/> (16.03.2021).

<https://www.evrensel.net/haber/401111/saglik-bakani-fahrettin-koca-koronavirusun-tum-illere-yayildigini-acikladi> (15.04.2021).

www.meb.gov.tr. (2019). <https://www.meb.gov.tr/mill-egitim-bakanligi-mesleki-ve-teknik-egitim-kurumlari-bunyesinde-gerceklestirilen-doner-sermaye-faaliyetlerine-iliskin-veriler-aciklandi/haber/17942/tr> (25.02.2021).

www.meb.gov.tr. (2020a). <https://meb.gov.tr/cerrahi-maske-ureten-meslek-lisesi-sayisi-50'ye-cikarildi-ayda-2-milyon-maske-uretilecek/haber/20574/tr> (30.03.2021).

www.meb.gov.tr. (2020b). <https://www.meb.gov.tr/meb-tum-birimleri-ile-sahada/haber/20895/tr> (21.04.2021).

www.meb.gov.tr. (2020c). <https://www.meb.gov.tr/mesleki-egitimde-ar-ge-merkezlerine-10-milyon-tl-baslangic-destegi/haber/21917/tr> (08.03.2021).

www.meb.gov.tr. (2020d). <https://www.meb.gov.tr/ziya-ogretmen-kara-gun-dostu-meslek-liselerinin-kahramanlariyla-bulustu/haber/20831/tr> (19.04.2021).

www.meb.gov.tr. (2020e). <http://www.meb.gov.tr/2019da-meslek-liselerinden-ekonomiye-392-milyon-liralik-katki/haber/20106/tr> (27.03.2021).

www.meb.gov.tr. (2021a). <http://www.meb.gov.tr/meslek-liseleri-yurt-disina-ihracata-basladi/haber/22639/tr> (08.03.2021).

www.meb.gov.tr. (2021b). <http://mtegm.meb.gov.tr/www/meslek-liselerinin-uretimden-elde-ettileri-gelir-son-2-yilda-yuzde-100-artti/icerik/2848> (08.03.2021).

www.meb.gov.tr. (2021c). <https://www.meb.gov.tr/mesleki-egitimde-ar-ge-merkezlerine-23-milyon-lira-proje-destegi/haber/22622/tr> (08.03.2021).

Özgün Makale

Yükseköğretim Kurumlarında Örgütsel Farkındalık: Örgütsel Farkındalık Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması*

Organizational Mindfulness in Higher
Education Institutions: Turkish Adaptation of
The Organizational Mindfulness Scale

Aydan ORDU¹

Öz

Artan rekabet koşulları ve değişimin etkisiyle tüm örgütler gibi yükseköğretim kurumları da beklenmedik durumlar karşısında uygun tepkiler verebilmeli ve farkındalığı yüksek bir ortam yaratmalıdır. Bu yüzden yükseköğretim kurumlarında örgütsel farkındalığı ele almak önemli görülmüştür. Bu araştırmada Ray, Baker ve Plowman (2011) tarafından geliştirilen Örgütsel Farkındalık Ölçeği'nin (ÖFAÖ) Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Ayrıca akademisyenlerin çalıştıkları kurumun örgütsel farkındalığına yönelik algıları ve bu algıların unvan ve idari görev değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya Türkiye'de devlet üniversitelerindeki fakültelerde görev yapan toplam 442 akademisyen katılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonuçları ÖFAÖ'nün beş boyutlu yapısını doğrulamıştır. Akademisyenlerin fakültelerindeki örgütsel farkındalığa yönelik algılarının ve bu algılarındaki farklılaşmaların belirlenmesinde betimsel istatistikler, bağımsız grup t testi ve tek yönlü varyans (ANOVA) analizinden yararlanılmıştır. Analizler sonucunda akademisyenlerin fakültelerindeki örgütsel farkındalığa yönelik algıları orta düzeyde çıkmıştır. Bu algılar unvan değişkenine göre uzmanlığa saygı alt boyutunda; idari görev değişkenine göre tüm alt boyutlar ve ölçeğin genelinde farklılık göstermektedir. Doçent ya da profesör unvanına sahip akademisyenlerin uzmanlığa saygı alt boyutuna ilişkin algıları, diğer unvanlara sahip akademisyenlere göre daha yüksektir. İdari görevi olan akademisyenlerin fakültelerine ilişkin örgütsel farkındalık algıları idari görevi olmayan akademisyenlerden yüksek çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: : Örgütsel farkındalık, yükseköğretim, ölçek uyarlama

Abstract

With the effect of increasing competition and change, higher education institutions, like all organizations, should be able to react appropriately to unexpected situations and create an envi-

* Makale başvuru tarihi: 13.03.2021. Makale kabul tarihi: 25.04.2021.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi, akursunoglu@pau.edu.tr, Orcid: 0000-0002-2068-7992



ronment with high mindfulness. Therefore, it is considered important to address organizational mindfulness in higher education institutions. In this study, it was aimed to adapt the Organizational Mindfulness Scale (OMS) developed by Ray, Baker and Plowman (2011) to Turkish. In addition, it was tried to determine the perceptions of academicians about the organizational mindfulness of the institution they work in and whether these perceptions differ according to the variables of title and administrative duty. Total of 442 academics working in faculties of state universities in Turkey participated in the study. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed to test the construct validity of the scale. The CFA results have confirmed the five-dimensional structure of OMS. Descriptive statistics, independent group t test and one-way variance (ANOVA) analysis were used to determine the perceptions of academicians towards organizational mindfulness in their faculties and the differences in these perceptions. As a result of the analysis, academicians' perceptions of organizational mindfulness in their faculties were found to be moderate. These perceptions differed in the sub-dimension of the "deference to expertise" in terms of the title variable and in all sub-dimensions and scale according to administrative duty variable. The perceptions of the "deference to expertise" sub-dimension of the academicians with the title of associate professor or professor is higher than the academicians with other titles. The organizational mindfulness perceptions of academicians who have administrative duties are higher than those who do not have administrative duties..

Keywords: Organizational mindfulness, higher education, scale adaptation

Giriş

Dünyada nüfustaki artış, globalleşme, bilgi toplumu, teknoloji, devlet politikaları ve reformları, artan rekabet, yükseköğretime olan talep artışı ve talepteki çeşitlenme gibi etkenler yükseköğretim kurumlarını etkileyen dinamiklerin başında gelmektedir. Bu dinamikler yükseköğretimde akademik hareketlilik, artan rekabet, yaşam boyu öğrenme, uzaktan eğitim, e-öğrenme, hesap verebilirlik, şeffaflık, kalite ve akreditasyon uygulamaları gibi pek çok değişikliğe yol açmıştır (Aktan, 2009). Bu değişikliklere uyum sağlamaya çalışırken öngörülemeyen pek çok durumla karşılaşan yükseköğretim kurumları, toplumun talebini karşılayabilmek ve artan rekabet koşullarında ayakta kalabilmek için beklenmedik durumlar ile baş edebilme gücüne sahip olmalıdır. Bu noktada örgütsel farkındalık kavramı karşımıza çıkmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının beklenmedik durumlar karşısında ayrıntıları yakalayıp gerekli önlemleri alabilmeleri ve süreci hızlı, esnek ve etkili bir şekilde yönetebilmeleri için örgütsel farkındalık bir gerekliliktir. McKinniss (2015), örgütsel farkındalığın örgütlerin çalışanlarıyla aynı anda sorunları anlayabilmelerine olanak sağlayan bir merceğe ve onları düzeltmek için bir reçete görevi üstlendiğini, bu nedenle de yükseköğretim kurumlarını analiz etmek için özellikle yararlı bir yapı olduğunu belirtmektedir.

Farkındalık kavramı sosyal psikolojiye 20 yıldan daha uzun bir süre önce girmiştir ve psikopatoloji, gelişim psikolojisi, eğitim araştırmaları, siyaset teorisi ve iletişim süreçleri de dahil olmak üzere birçok farklı alana uygulanmıştır. Bireysel olarak farkındalık hissi, yüksek bir katılım ve uyanıklık ya da şimdiki zamanda olma durumudur. Bu süreç bireyin çevresine daha fazla duyarlı olması, yeni bilgilere açıklık, yeni kategorilerin yaratılması ve problem çözmede çoklu bakış açılarına sahip olmak gibi bir dizi farklı sonuca yol açabilir (Langer ve Moldoveanu, 2000, s.2). Bireyin ayırt edici ayrıntılara ilişkin uyanık olma durumu olarak da tanımlanabilen farkındalık ile bireylerin davranışlarında bağlamın farkında olmaları, ayrıntılar arasında ayırım yapabilmeleri ve beklentilerinden sapmaların farkında olabilmeleri kastedilmektedir (Weick ve Sutcliffe, 2007, s. 32). Ancak farkındalık sadece şimdiki zamanda olma durumu ve anı fark etmek



değildir, fark ettiklerimizi karşılama biçimimizi de kapsar. Bu yönüyle farkındalığın algılama ve algılanamı kabul etmenin birleşiminden oluşan bir yaklaşım olduğu söylenebilir (Atalay, 2019, s.9)

Farkındalık bireysel olabildiği gibi kolektif de olabilir. Ancak örgütsel farkındalık bireylerin farkındalıklarının toplamından daha fazlasıdır (Hoy, 2003). Bir örgütte hem çalışanlar hem de yöneticilerin bireysel farkındalıkları yüksekken örgütün farkındalığı düşük olabilir. Tam tersi bir durum da söz konusudur. Yani farkındalığı yüksek bir örgütte farkındalığı yüksek olmayan çalışanlar olabilir (Scarborough, 2005). Bireysel farkındalık gibi, örgütsel farkındalık da bir örgütün ipuçlarını algılama, onları yorumlama ve uygun şekilde yanıt verme becerisine odaklanır (Butler ve Gray, 2006, s. 216). Farkındalık, örgütün önemsiz gibi görünen sorun belirtilerini daha erken tespit edip gerekli önlemleri almasına, daha fazla sorunu fark etmesine ve bu sorunları dikkatli bir şekilde ele almasına yardımcı olur (Rerup, 2004).

Bireysel düzeyde tanımlanan farkındalık kavramının örgütlere uyarlanmasıyla ortaya çıkan örgütsel farkındalığın başlangıç noktasının güvenilirliği yüksek olan örgütler (GYÖ) olduğunu söylemek mümkündür. Weick, Sutcliffe ve Obstfeld (1999), GYÖ'lerin süreç ve uygulamalarının incelenerek diğer örgütlere uyarlanabileceği görüşünü ortaya atarak örgütsel farkındalığın GYÖ'lerde görüldüğünü belirtmişlerdir (Gage, 2003, s. 30). GYÖ'ler çok zorlu koşullar altında güvenilir bir şekilde performans göstermek durumunda olan, başarısızlığa toleransları olmayan, hem yüksek verimlilik hem de sağlamlık talep eden örgütlerdir (Gebauer, 2012).

Pek çok örgüt beklenmedik durumlarla karşılaşmaktadır. Ancak bazı örgütler bu dinamik ve belirsiz durumlar karşısında işlevlerini sürdürmek ve gelecekteki zorlukları üstesinden gelmek için daha güçlü bir pozisyonda kalabilmektedir. Bu durum bazı örgütlerin diğerlerinden nasıl ve neden çok daha yetenekli olduğu sorularını gündeme getirmiştir. Hata ve felaket potansiyelinin çok yüksek olduğu ortamlardaki insanların ve örgütlerin yüksek performans sergilemek için nasıl davrandıkları incelenmiştir. Örneğin nükleer uçak gemileri, hava trafik kontrol sistemleri, uçak operasyon sistemleri, rehine müzakere ekipleri, acil tıbbi tedavi ekipleri, nükleer enerji üretim tesisleri gibi örgütlerin ciddi zararların ortaya çıkmaması için güvenilir bir şekilde çalışmaktan başka çareleri yoktur. Bu örgütlere güvenilirliği yüksek örgütler (GYÖ) adı verilmiştir. GYÖ'lerin düşünce, süreç ve uygulamaları diğer örgütlerden farklıdır. Önemsiz gibi görünen sorunlar bile ciddi zararlara yol açabileceği için bu örgütlerin hızlı bir şekilde hareket etmeleri ve devamlı uyanık olmaları gerekmektedir (Weick ve Sutcliffe, 2007).

Weick ve arkadaşları (1999), Weick ve Sutcliffe (2001) örgütsel farkındalığın yaratılmasına ve sürdürülmesine katkıda bulunan aşağıdaki beş süreci tanımlamışlardır:

1. Başarısızlığa odaklanma (Preoccupation with failure): Farkındalığa sahip örgütler tüm hatalara, özellikle de önemsiz gibi görünen küçük hatalara duyarlıdır (Hoy, 2003, s. 97). Örgüt üyeleri küçük başarısızlık işaretlerini ve hatalarla karşılaştıklarında krizlere neden olabilecek sorunları bulmaya çalışırlar (McKinniss, 2015). Örgütlerin başarısızlıklarına odaklanması ilk bakışta olumsuz bir durum gibi algılanabilir veya birçok örgütsel uygulamaya aykırı bir fikir gibi görünebilir. Nitekim çoğu örgüt gibi eğitim örgütleri de başarılarını paylaşma eğiliminde olup başarısızlıklarının ortaya çıkması konusunda isteksizdir. Çünkü başarı istenen sonuçsa, hedefe ulaşmak için başarıya odaklanmak akılcıca görünmektedir (Gage, 2003, s. 31). Oysa örgütün başarılarına odaklanması kibir, tembellik gibi durumlara yol açarak savunmasızlığa neden olabilir. Farkındalığı yüksek örgütler küçük hatalara dikkat eder ve bunları ortadan kaldırmaya çalışırlar. Hataları erken fark edebilmek için de yeni bilgilere ve detaylı değişikliklere karşı açık ve uyanıktırlar (Langer, 1989; akt. Hoy, 2003, s. 97).

2. Bilgiyi basitleştirmeye isteksizlik (Reluctance to simplify): Farkındalığa sahip örgütler durumun ayrıntılarını anlama ihtiyacı nedeniyle, basitleştirmeleri kabul etme konusunda isteksiz-



dir. Farkındalığın temel amacı da daha az basitleştirmek ve daha fazlasını görmektir. Farkındalığa sahip örgütler basitleştirmek yerine normal olmayan veya beklenmedik durumlara odaklanır ve onları anlamaya çalışır. Örneğin, bir bağışçı örgüte bağış yapmaktan vazgeçtiğinde, örgütteki yöneticiler bunu kötü ekonomiye bağlayarak konuyu kapatabilir. Ancak farkındalığı yüksek bir örgüt böyle bir durum ile karşılaştığında durumla ilgili daha fazla bilgi toplar ve eylemi tam olarak anlamaya çalışır. Doğrulayıcı olmayan bilgiler dahi araştırılır ve bu bilgilerin nasıl toplandığı, bütünleştirildiği ve karar verme sürecine aktarıldığına ilişkin bilgi kaynakları sürekli olarak değerlendirilir (Hoy, 2003, s. 97; Ray, Baker ve Plowman, 2011, s. 192).

3. İşleyişe karşı duyarlılık (Sensitivity to operations): İşleyişe duyarlı örgütler, geleceğin büyük resminden çok o andaki büyük resimle ilgilenirler. Bir bakıma niyetten çok gerçeklere odaklanırlar. Mevcut işleyişin ve işlerin ayrıntılı olarak ele alınması ile örgütler normalde fark edilemeyecek ve ileride sorun yaratabilecek küçük hataların çoğunu fark edebilirler. Algıladıkları sorunlara yönelik sürekli olarak gerekli düzenlemeleri yapıp sorunların büyümesini engellerler. Bunu yaparken de günlük işler ve işleyişten asla uzaklaşmazlar (Hoy, 2003, s. 98; Weick ve Sutcliffe, 2007). İşleyişe duyarlı bir fakültede müfredat paydaşlarının (öğrenciler, öğretim üyeleri ve işverenler) ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde sürekli gözden geçirilir ve düzenlenir; soruna dönüşebilecek küçük hataları tespit etmek için devam etmekte olan faaliyetlerin ve süreçlerin ayrıntılarına çok dikkat edilerek durumsal farkındalık sürdürülür (Ray ve ark., 2011, s. 192). İşleyişe duyarlı olmak çevresel değişiklikleri izleme konusunda da her çalışana sorumluluk yükler (Ford, 2018). Kısacası işleyişe duyarlı bir örgütte yöneticiler ve tüm diğer çalışanlar örgütteki devam eden faaliyetlerle yakından ilgilenirler.

4. Esnekliğe bağlılık (Commitment to resilience): Yukarıdaki üç maddede, örgütün beklenmedik olayları büyük sorunlar haline gelmeden önce ortaya çıkarabilmek için neler yapabileceği vurgulanmıştır. Bu ve beşinci maddede ise, beklenmedik olaylar meydana geldikten sonra örgütün ne yapması gerektiğine değinilmiştir (Gage, 2003, s. 35). Farkındalığı yüksek örgütler hiçbir sistemin mükemmel olmadığını bilincindedir. Bu nedenle başarısızlıklarından ders almak, ayrıntıları dikkate almak ve esnekliğe bağlı kalarak var olan işleyişe duyarlı olmak gibi onlardan beklenen faaliyetlerini gerçekleştirirler. Bu örgütlerin ayırt edici özelliği hatasız olmaları değil, hataların onları yok etmesine izin vermemeleridir. Esnekliğe bağlılık ile örgütün büyük bir aksilikten sonra ve / veya sürekli bir stresin varlığında dahi faaliyetlerine devam edebilmesi kastedilmektedir. Örneğin üniversiteler, kendilerinin ve programlarının çeşitli yayınlarda her yıl diğer kurumlarla ve onların programları ile kıyaslanarak sıralanacağını bilirler. Bir üniversitenin sıralamasının birkaç yerde düştüğünü varsayalım. Farkındalığı yüksek bir örgüt zorluklarla başa çıkarsa, toparlanırsa ve probleminden ders çıkarırsa bu duruma direnç göstermiş olacaktır. Bu örnekte, sıralamalarda sıkıntı çeken bir üniversite, sıralamadaki düşüşten öğrendikleriyle ve onu düzeltmek için hızla harekete geçerek farkındalığı bir iyileştirme aracı olarak benimseyebilir. Bir örgütün esnekliğe bağlı kalarak hızlı çözümlere odaklanabilmesi teknoloji, sistem, çalışanların iş arkadaşları ve en önemlisi kendileri hakkında derin bilgi sahibi olmayı gerektirir (Weick ve Sutcliffe, 2007; McKinniss, 2015).

5. Uzmanlığa saygı (Deference to expertise): Farkındalığı yüksek örgütler, katı yönetsel yapılar kurmaktan kaçınırlar. Bunun yerine, sorunlarını çözmek için uzmanlık bilgi ve becerisine sahip kişileri arar ve işe alırlar. Statü veya deneyimden ziyade uzmanlığı dikkate alan bir karar verme sistemini teşvik ederler. Katı yapıların yerini, uzmanlığa sahip kişilere danışmanın ve onları dinlemenin önemli olduğu kolaylaştırıcı yapılar alır. Yetkinin durumsal ve uzmanlığa bağlı olduğu bu örgütlerde, hiyerarşideki pozisyona bakılmaksızın uzmanlığa saygı duyulur (Hoy, 2003, s. 98). Örneğin, fakülte için stratejik bir plan geliştirirken, farkındalığı yüksek bir fakültenin dekanı, üniversitenin stratejisini geliştirmeye yardımcı olacak stratejileri öğreten öğretim



üyelerinin uzmanlığına başvurabilir. Farkındalığı yüksek fakültelerde bölümler veya disiplinler, disipline ilişkin belirli bilgilere dayanarak kendi geleceklerini belirler. Hiyerarşik düzey veya rütbelerden bağımsız olarak değerli geri bildirim ve rehberlik sağlayabilecek bilgili bireylere başvururlar (Ray ve ark., 2011, s. 193).

Farkındalık, yeni çözümler bulma ve durumlara farklı bakış açılarından bakma girişimlerini destekleyerek örgütlerin yenilik yapmasına yardımcı olabilir (Vogus ve Welbourne, 2003). Bireysel ve örgütsel farkındalık sağlık, iyi oluş, işin anlamlılığı ve bireysel ve örgütsel performans için geniş kapsamlı faydalara sahiptir. Bu yüzden liderler ve örgütler müdahale tekniği olarak, bireysel ve örgütsel farkındalığı ele almalıdır. Ayrıca farkındalığı ortaya çıkarmak için yapılan çeşitli müdahaleler (farkındalık eğitimi, personelin seçimi ve oluşturulması, lider davranışları gibi) dikkatli bir şekilde değerlendirilmelidir (Sutcliffe, Vogus ve Dane, 2016). Örgütsel farkındalığın yukarıdaki beş ilkesi, farkındalığın yöneticilere ve öğretim üyelerine bir üniversiteyi etkili bir şekilde yönetmelerine nasıl yardımcı olabileceğini göstermektedir (McKinniss, 2015). Görüldüğü gibi farkındalığın örgütler için pek çok avantajı vardır. Alanyazında, örgütsel farkındalık kavramına yönelik çalışmalar bulunmasına rağmen kavramın deneysel olarak çalışılmasına yönelik çok az girişim olmuştur. Deneysel olarak yapılan girişimler ise yapının kusurlu olduğunu ya da deneysel araçların kuramsal boyutları oluşturmak için yeterince güçlü olmadığını düşündürerek başarısız olmuştur. Kavramsal ve deneysel olarak oluşturulan yapılar birbiriyle örtüşmemiştir (Ray ve ark., 2011; Sutcliffe ve ark., 2016).

Örgütsel farkındalığın temellerini atmaya yönelik araştırmalar incelendiğinde, çoğunluğunun nitel çalışmalar (Rerup, 2004; Rerup, 2005; Weick ve Putnam, 2006; Bates, 2009; Vogus, 2011; Sutcliffe ve ark., 2016; Passmore, 2019) olduğu görülmüştür. Nicel çalışmalara bakıldığında ise ölçümlerin neredeyse tamamı ölçekler aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalardaki ölçekler incelendiğinde genellikle iki form karşımıza çıkar: İlki Vogus ve Sutcliffe (2007) tarafından geliştirilen ve tek boyutlu bir yapıdan oluşan Güvenli Örgüt Ölçeği'dir. İkincisi ise örgütsel farkındalığın beş bileşeninin her birinin ayrı bir yapıyı temsil ettiği ÖFAÖ'dür (Ray ve ark., 2011). Ancak örgütsel farkındalığın çoğu ölçümü sınırlı geçerlilik testine tabi tutulduğu için eleştirilmiştir (Sutcliffe ve ark., 2016). Dokuz maddeden oluşan Güvenli Örgüt Ölçeği'nin bazı araştırmacılar (Magnano, Platania, Ramaci, Santisi ve Di Nuovo, 2017; Reneclé, Tomás, Gracia ve Peiró, 2020) tarafından kendi kültürlerine uyarlandığı görülmektedir. Türkiye'de de Koçer (2019) tarafından bu ölçeğin uyarlama çalışması yapılmıştır. Ancak ölçeği geliştiren araştırmacılar (Vogus ve Sutcliffe; 2012) bir süre sonra yayınladıkları çalışmalarında Ray ve arkadaşlarının (2011) geliştirdikleri çok boyutlu yapının örgütsel farkındalığı ölçmek için daha uygun olduğunu belirtmişlerdir. Çok boyutlu ÖFAÖ'nün temeli Weick ve Sutcliffe'in (2001) beş boyuta dayalı oluşturduğu maddeler ile atılmıştır. Ancak bu maddelerin oluşturulması deneysel verilere dayanmamaktadır ve yayınlanmış çalışmalarda herhangi bir geçerlik güvenilirlik vs. çalışması yoktur. Weick ve Sutcliffe'in (2001) oluşturduğu kuramsal temele dayalı olarak Mu ve Butler (2009), farklı örgütler, işlevsel alanlar ve endüstrileri (öğrenciler, bankacılık, satış, pazarlama vb.) temsil eden örneklemelerde gerçekleştirdikleri bir dizi uygulamanın sonucunda örgütsel farkındalık süreçlerini doğrulamışlardır. Ancak yaptıkları analizler sonucu beş boyut dörde düşmüş, esnekliğe bağlılık ve uzmanlığa saygı boyutları tek bir yapıda birleşmiştir. Ray ve arkadaşları (2011), Weick ve Sutcliffe'in (2001) beş boyuttan oluşan maddelerini temel alarak ÖFAÖ'yü geliştirmişlerdir. İşletme fakültelerinde uygulanan ölçek, 43 madde ve beş boyuttan oluşmaktadır. Hoy, Gage ve Tarter, (2004); Weick ve Sutcliffe'in (2001) beş bileşen ile ortaya koydukları yapıdan yararlanarak Okul Farkındalık Ölçeği'ni geliştirmişlerdir. İlk önce beş boyuta ilişkin maddeler hazırlamışlar ancak birinci pilot çalışmada analizler beş boyutlu yapıyı desteklememiştir. İki boyutun varyansın %48 ini açıkladığını bulmuşlar ve ilk boyuta yöneticiye ilişkin farkındalık, ikinci boyuta çalışanlara



ilişkin farkındalık adını vererek ikinci pilot çalışmada hem bu boyutlara hem de ilk yola çıktıkları beş bileşene yönelik yeni maddeleri eklemiştirler. Okul Farkındalığı Ölçeği, yöneticiye ilişkin farkındalık ve çalışanlara ilişkin farkındalık olmak üzere iki boyut 14 maddeden oluşmaktadır. Türkiye’de okul farkındalığına yönelik Hoy ve arkadaşlarının (2004) geliştirdikleri ölçek pek çok araştırmacı tarafından (Büyükgöze ve Özdemir, 2019; Dağlı ve Çalık, 2016; Güneş, 2014; Yılmaz, 2015) uyarlanmış ve ölçeğin yapısı doğrulanmıştır. Ancak Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında örgütsel farkındalık kavramı hakkında derinlemesine bilgi edinilmesine imkân sağlayacak bir ölçme aracına ve çok boyutlu yapıyı destekleyen bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu çalışmada alanyazında önemli bir boşluğun doldurulmasına katkıda bulunacağı düşüncesinden hareketle, Ray ve arkadaşları (2011) tarafından geliştirilen ÖFAÖ’nün Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında ayrıca, akademisyenlerin çalıştıkları kurumun örgütsel farkındalığına yönelik algıları ve bu algıların unvan ve idari görev değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Örgütsel farkındalığın tanımları, teorisi ve ilkelerinin yükseköğretimde uygulanabilirliğe sahip olmasından, yükseköğretim kurumlarını anlamak için uygun bir kavramsal çerçeve yaratmasından (McKinniss, 2015) ve yükseköğretim kurumlarında farkındalığı yüksek bir ortam yaratmanın öneminden hareketle, araştırma yükseköğretim kurumlarındaki fakültelerde yapılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, nesne ya da bireyler mevcut koşulları içerisinde olduğu gibi betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2005).

Örneklem

Orijinal ölçek işletme fakültelerinde uygulanmıştır. Orijinal ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına paralel bir örneklem belirleyebilmek için bu araştırmaya Türkiye’de devlet üniversitelerindeki fakültelerde görev yapan, kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi ile ulaşılan toplam 442 akademisyen katılmıştır. Bu sayının ölçek uyarlama çalışmalarında katılımcı sayısının madde sayısının 5 -20 katı (Stevens, 2002), 10 katı olması gerektiği (Kline, 1994); $n=300$ olduğunda iyi, $n=500$ olduğunda çok iyi olduğu (Comrey ve Lee, 1992) varsayımlarını karşıladığı için yeterli olduğu söylenebilir. Katılımcılara ilişkin bilgilere bakıldığında katılımcıların % 20.8’i ($n= 92$) profesör doktor, % 19.9’u ($n= 88$) doçent doktor, % 26.5’i ($n=117$) doktor öğretim üyesi, % 32.8’i ($n=145$) araştırma görevlisi veya öğretim görevlisi akademik unvanına sahip olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların % 33.3’ü ($n=147$) idari görevlerinin olduğunu, % 66.7’si ($n=295$) ise idari görevlerinin bulunmadığını belirtmiştir.

Veri Toplama Aracı

ÖFAÖ, Ray ve arkadaşları (2011) tarafından, Weick ve Sutcliffe'in (2001) kuramsal temeline ve bu doğrultuda oluşturdukları maddelere dayalı olarak, yöneticilerin örgütlerindeki farkındalık kapasitesini değerlendirmelerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. İşletme fakültelerindeki akademisyenlere uygulanan ÖFAÖ, beşli likert tipinde ve 43 maddeden oluşmaktadır. Ölçek kuramsal temelinde olduğu gibi başarısızlığa odaklanma, bilgiyi basitleştirmeye isteksizlik, işleyişe karşı duyarlılık, esnekliğe bağlılık ve uzmanlığa saygı olmak üzere beş boyutludur. Ölçekte bir madde (madde 4) tersten kodlanmıştır. Ray ve arkadaşları (2011), beş faktörlü modeli test etmek için yapılan doğrulayıcı faktör analizindeki (DFA) uyum değerlerinin iyi uyum gösterdiğini; an-



cak faktörler arası korelasyon değerlerinin nispeten yüksek çıktığını rapor etmişlerdir. Bu nedenle de bir, iki, üç ve dört faktörlü modelleri de test etmişlerdir. Dört ve beş faktörlü modellerin matematiksel olarak eşdeğer olduğunu ancak kavramsal gerekçelendirme olmaksızın ampirik olarak oluşturduklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak, beş faktörlü modelin güçlü kavramsal ve ampirik desteğe sahip olduğu göz önüne alındığında, örgütsel farkındalığın beş boyutunu desteklemek için güçlü kanıtlar sağladığını rapor etmişlerdir. Beş faktörlü yapıda uyum değerlerini $\chi^2 = 177.2$, $df = 99$; $\chi^2 / df = 1.790$; $NFI = .94$; $CFI = .97$; $RMSEA = .06$ olarak bulmuşlardır (Ray ve ark., 2011).

Uyarılama Süreci

ÖFAÖ'nün uyarılama sürecinde öncelikle kuramsal temele dayalı olarak maddeleri oluşturan araştırmacılardan biri olan Kathleen M. Sutcliffe'tan ve ölçeği geliştiren araştırmacılardan biri olan Joshua L. Ray'den e-posta yolu ile izin alınmıştır. Ardından ölçek maddeleri araştırmacı ve her iki dile de hâkim, eğitim yönetimi alanında uzman üç kişi tarafından ayrı ayrı Türkçeye çevrilmiştir. Araştırmacı ve eğitim yönetimi alanında iki uzman birlikte inceleyip Türkçe maddelerden en uygun olanları seçmişlerdir. Çevrilen Türkçe maddeler için eğitim yönetimi alanında üç uzmandan görüş istenmiş, bu doğrultuda bazı düzenlemeler yapılmıştır. Ardından bu maddeler İngilizce öğretmenliği mezunu ve eğitim yönetimi alanında uzman bir İngilizce okutmanı tarafından yeniden İngilizceye çevrilmiştir. İki çeviri arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için geliştiren araştırmacılardan e-posta ile görüş istenmiş ve iki çevirinin örtüştüğü teyit edilmiştir. Daha sonra maddeler eğitim yönetimi doktorası olan dört alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Son olarak bu maddeler örneklem dışından beş akademisyene gönderilmiş ve onlardan anlaşılmayan madde olup olmadığının belirlenmesi istenmiştir.

Verilerin Analizi

ÖFAÖ'nün yapı geçerliğini test etmek amacıyla DFA yapılmıştır. Tüm analizler SPSS 17.0 ve AMOS 26 yazılımları ile gerçekleştirilmiştir. DFA yapmadan önce veri setinin uygunluğunu değerlendirmek amacıyla eksik veri analizi, tek değişkenli ve çok değişkenli uç değerler, tek değişkenli ve çok değişkenli normal dağılım, çoklu doğrusal bağlantı ve doğrusallık (Tabachnick ve Fidell, 2014) varsayımlarına bakılmıştır. İlk olarak çok değişkenli uç değerleri belirlemek için Mahalanobis uzaklık değerlerine bakılmış ve bu değerler χ^2 tablosundaki değerlerle kıyaslanıp olasılık değeri $p < .001$ 'in altında kalan 31 katılımcıya ait veri analizlerden çıkarılmıştır. Tek değişkenli uç değerlere ilişkin ise, elde edilen z puanlarına bakılıp -3 ve +3 aralığı dışında kalan 4 katılımcıya ait veri atılmıştır. Tek değişkenli normal dağılım varsayımına bakıldığında, verilerin ortalama (2.85), medyan (2.86) ve mod (2.70) değerleri birbirine yakın olduğu; basıklık ve çarpıklık katsayılarının ise -1 ile +1 arasında bulunduğu için (Büyüköztürk, 2006) verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Çok değişkenli normallik için ise Mardia'nın çok değişkenli normallik katsayısına (198.06, c.r.= 32.11) bakıldığında, bu değer 5'ten büyük olduğu için (Bentler, 2005; akt. Byrne, 2010) verilerin çok değişkenli normallik varsayımını karşılamadığı görülmüştür. Bu yüzden çoklu normal dağılım ön koşulu istemediği için örneklem büyüklüğü %95 güven aralığında hatadan arındırılmış ve düzeltilmiş bootstrap yöntemine başvurulmuştur (Hayes, 2013). Doğrusallık için saçılma diyagramı matrisine bakılmıştır. Değişken çiftlerine ait saçılma diyagramları elipse yakın bir şekilde çıktığı için doğrusallık varsayımının sağlandığı söylenebilir (Çokluk, Şekerçioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Çoklu doğrusal bağlantı için alt boyutlar arasındaki korelasyon değerlerine bakıldığında .90'ın üzerinde bir değer çıkmadığı görülmüştür (Tabachnick ve Fidell,



2014). Ayrıca her bir bağımsız değişken sırasıyla bağımlı değişken ve geriye kalan diğer bağımsız değişkenlerin de bağımsız değişken olduğu regresyon modelleri oluşturup VIF (varyans artırıcı faktör), tolerans ve CI (koşul indeksi) değerlerine bakılmıştır. VIF değerleri 10'dan küçük, tolerans değerleri 0.1'den büyük (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1998), CI değerleri de 30'dan küçük çıktığı için (Büyüköztürk, 2006) çoklu bağlantının olmadığı söylenebilir. DFA sonuçlarını yorumlarken maddelerin regresyon kat sayıları ve t test anlamlılığı, uyum değerlerinin sonuçları kullanılmıştır. Bu kapsamda modelin uyumunu test etmek için kullanılan indeksler benzerlik oranı Ki-Kare istatistiği (χ^2/sd); Yaklaşım Hatasının Kök Ortalama Karesi (RMSEA), Ortalama Hatalarının Karekökü (RMR), Karşılaştırmalı Uyum İyiliği İndeksi (CFI), Artan Uyum İndeksi-(IFI) ve Turker-Lewis İndeksi (TLI) değerleridir. Bu değerlerin yorumlanmasında χ^2/sd işlemi sonucu elde edilen değer 3'ten küçük olmasının iyi uyum, 5'ten küçük olmasının ise yeterli uyumu (Marsh ve Hocevar, 1988) gösterdiği; RMSEA için 0.05 e eşit ve daha küçük bir RMSEA değerinin iyi bir uyum, 0.05 ile 0.08 arası değerlerin yeterli uyum gösterdiği (Browne ve Cudeck, 1993); RMR için ise 0.05'e eşit veya daha küçük değer mükemmel bir uyuma, 0.08 ve altındaki değerlerin kabul edilebilir bir uyuma karşılık geldiği; CFI, TLI, IFI için ise 0.95 ve üzeri mükemmel uyuma, 0.90 ve 0.95 arası değerlerin de kabul edilebilir uyuma karşılık geldiği (Byrne, 2010; Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2014) ölçüt olarak kullanılmıştır.

ÖFAÖ'nün güvenilirliğini test etmek için madde toplam korelasyonları, üst %27 ile alt %27 grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların anlamlılığı için t-testi, Cronbach alfa katsayısı ve bileşik güvenilirlik (CR) değerlerine bakılmıştır.

Araştırma kapsamında akademisyenlerin fakültelerindeki örgütsel farkındalığa yönelik algılarının belirlenmesinde betimsel istatistiklerden; bu algıların unvan ve idari görev değişkenlerine göre fark gösterip göstermediğinin belirlenmesinde bağımsız grup t testi ve tek yönlü varyans (ANOVA) analizinden yararlanılmıştır. Varyans analizi sonucunda çıkan farklılıkların kaynağını bulmak için LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Ortalamaların yorumlanmasında aralıklar 4.20-5.00 "Kesinlikle katılıyorum", 3.40-4.19 "Katılıyorum", 2.60-3.39 "Orta düzeyde katılıyorum", 1.80-2.59 "Katılmıyorum", 1-1.79 "Kesinlikle katılmıyorum" olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

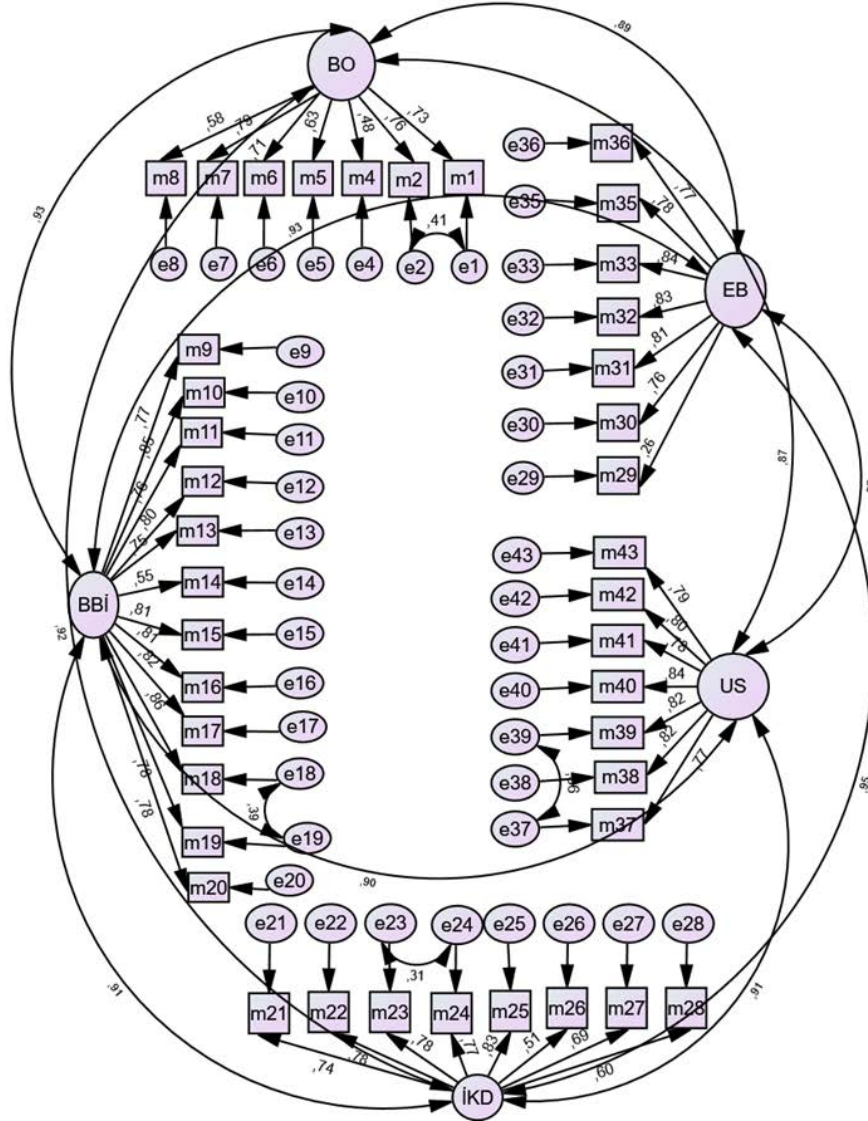
ÖFAÖ'nün Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular

ÖFAÖ'nün yapı geçerliliğini test etmek için yapılan DFA sonucunda beş faktörlü yapıya uygun olarak elde edilen ilk modelin uyum indekslerine bakıldığında sonuçların yeterli uyum göstermediği ($\chi^2/sd = 2.786$, RMSEA = .06, RMR = .05, IFI = .89, TLI = .88, CFI = .89) görülmüştür. Maddelerin standardize edilmiş regresyon katsayıları incelendiğinde ise iki maddenin (3. ve 34. Madde) negatif değerler aldığı görülmüştür. Ölçeğin geliştirildiği makalede de araştırmacılar ölçekten toplam puan elde ederken 3. maddeyi güvenilirliği düşük çıktığı için çıkarttıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın ekinde ölçeği geliştiren araştırmacılar tüm maddelere yer verdikleri ve diğer analizlerde de bu maddeyi çıkarıp çıkarmadıklarının anlamadığı için araştırmacılar ile iletişime geçilmiştir. Araştırmacılar bu maddeyi son analizlerde sorunlu olduğu için çıkardıklarını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak 3. ve 34. maddelerin uzman görüşüne de başvurarak ölçekten çıkarılmasına karar verilmiş ve model yeniden incelenmiştir.

Yapılan ikinci analizde uyum değerleri ($\chi^2/sd = 2.860$, RMSEA = .07, RMR = .05, IFI = .89, TLI = .89, CFI = .89) biraz iyileşse de yeterli uyum sağlanamadığı için modifikasyon önerileri dikkate alınmıştır. Bu öneriler doğrultusunda aynı faktörde yer alan bazı maddelerin (madde 1- madde 2; madde 18- madde 19; madde 37- madde 39; madde 23- madde 24) hata kovaryansları sırasıyla ilişkilendirilmiş ve uyum değerleri kabul edilebilir ($\chi^2/sd = 2.610$, RMSEA = .06, RMR = .05, IFI = .91, TLI = .90, CFI = .91) olmuştur (şekil 1). Ancak model incelendiğinde faktörler arasındaki

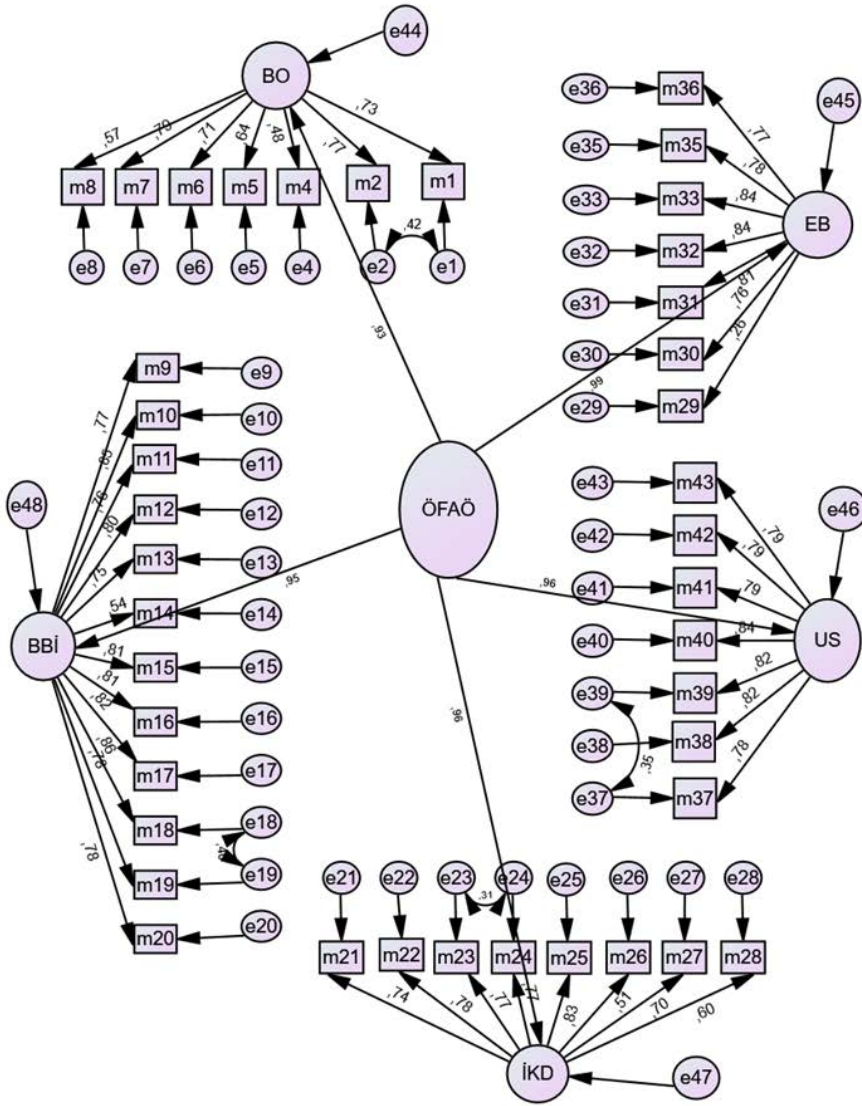


kovaryans değerlerinin yüksek çıkması çoklu bağlantı sorunu olabileceğini düşündürmüştür. Tekrar boyutlar arasındaki korelasyon değerleri ile VIF, tolerans ve CI değerlerine bakılmıştır. Tüm boyutlar arasındaki korelasyon değerleri .90'dan küçük çıktığı için ve oluşturulan regresyon modellerinde VIF değerleri 10'dan küçük, tolerans değerleri 0.1'den büyük, CI değerleri de 30'dan küçük çıktığı için çoklu bağlantının olmadığı söylenebilir. Nitekim ölçeği geliştiren araştırmacılar da (Ray ve ark., 2011, s. 195) boyutlar arası korelasyon değerlerinin çok yüksek çıktığından söz etmişlerdir.



Şekil 1: ÖFAÖ'ye ilişkin birinci düzey DFA sonuçları

Yapılan birinci düzey DFA ya ek olarak, toplam puan alınarak ölçeğin kullanılabilirliğini doğrulamak amacıyla ikinci düzey DFA yapılmıştır. İkinci düzey DFA sonucunda elde edilen değerler ($\chi^2/sd = 2.658$, RMSEA = .06, RMR = .05, IFI = .91, TLI = .90, CFI = .91) birinci düzeye çok yakın çıkmıştır (Şekil 2). İkinci düzey DFA'da da uyum değerleri kabul edilebilir çıktığı için ÖFAÖ'den orijinalinde olduğu gibi toplam puan elde edilebileceği doğrulanmıştır.



Şekil 2: ÖFAÖ'ye ilişkin ikinci düzey DFA sonuçları

ÖFAÖ'nün Yakınsak (Convergent) Geçerliğine İlişkin Bulgular

Yakınsak geçerliği için faktörlerin ortalama açıklanan varyans (AVE) değerlerinin .50'den büyük olması ve faktörlere ilişkin tüm güvenilirlik değerlerinin (CR ve α) AVE değerlerinden büyük olması gerekmektedir (Fornell ve Larcker, 1981). Tablo 1'e bakıldığında AVE değerlerinin başarısızlığa odaklanma dışında tüm faktörlerde .50'den büyük olduğu görülmektedir. Başarısızlığa odaklanma boyutunda ise bu değer sınırın biraz altında kaldığı için ve diğer güvenilirlik koşulları sağlandığı için ölçeğin yakınsak geçerliğinin sağlandığı düşünülmüştür. Çünkü AVE'nin 0.50'den küçük olması CR değerinin .60'tan büyük olduğu durumda kabul edilebilir (Fornell ve Larcker 1981).

	CR	Cronbach alfa	AVE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Başarısızlığa odaklanma (1)	.85	.86	.461	-	.81**	.78**	.73**	.72**
Bilgiyi basitleştirmeye isteksizlik (2)	.95	.94	.604	-		.84**	.84**	.84**
İşeyişe karşı duyarlılık (3)	.89	.89	.519			-	.85**	.83**
Esnekliğe bağlılık (4)	.89	.88	.557				-	.86**
Uzmanlığa saygı (5)	.93	.93	.645					-

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 1 : ÖFAÖ'nün CR, Cronbach alfa, AVE ve boyutlar arası korelasyon değerleri

ÖFAÖ'nün Güvenirliğine İlişkin Bulgular

ÖFAÖ'nün güvenirliğini test etmek için maddelerin madde toplam korelasyonları, üst %27 ile alt %27 grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların anlamlılığı için t-testi değerleri, Cronbach alfa ve bileşik güvenirlilik (CR) değerleri incelenmiştir.

Ölçekteki maddelerin madde toplam korelasyon değerlerinin 0.30'un üzerinde olması maddelerin ölçülmesi amaçlanan yapıyla arasında orta ve üstünde korelasyonlara sahip olduğunu gösterir (Tabachnick ve Fidell, 2014). Bu çalışmada bir madde dışında tüm maddelerin madde toplam korelasyon değerleri .45'in üstünde çıkarken tek bir maddede (madde 29) ise bu değer .26 çıkmıştır. Ancak Cronbach Alfa değerinin madde çıkarılsa da değişmediği görülmüştür. Bu nedenle yapıyı bozmamak adına ölçekte kalmasına karar verilmiştir.

Ölçekteki maddelerin ayırt edicilik gücünü belirlemek için toplam puanlar en küçükten en büyüğe doğru sıralanmış ve alt (n=109) - üst (n=109) %27'lik gruplara ayrılmıştır. Bu gruplar arasında yapılan t testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde alt ve üst gruplarda yer alan katılımcıların fakültelerindeki örgütsel farkındalığa ilişkin algı ortalamalarının birbirinden her madde için anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür (p<0.01).

ÖFAÖ'nün güvenirliğine yönelik yapılan bir diğer çalışma boyutların ve ölçeğin tamamının Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarının hesaplanmasıdır (tablo 1). Cronbach alfa katsayıları başarısızlığa odaklanma boyutu için .86, bilgiyi basitleştirmeye isteksizlik boyutu için .94, işleyişe karşı duyarlılık boyutu için .89, esnekliğe bağlılık boyutu için .88, uzmanlığa saygı boyutu için .93 ve ölçeğin tamamı için .98 çıkmıştır. Kline (2011) .90 civarındaki güvenirlilik katsayılarının "mükemmel" olarak, .80 civarındaki değerlerin "çok iyi" ve .70 civarındaki değerlerin "yeterli" olarak kabul edilebileceğini belirtmiştir.

Son olarak yapı güvenirliği ya da bileşik güvenirliğe yönelik CR değerlerine bakılmıştır. Tablo 1'de de görüldüğü üzere, CR değerleri başarısızlığa odaklanma boyutu için .85, bilgiyi basitleştirmeye isteksizlik boyutu için .95, işleyişe karşı duyarlılık boyutu için .89, esnekliğe bağlılık boyutu için .89, uzmanlığa saygı boyutu için .93 ve ölçeğin tamamı için .98 çıkmıştır. CR değerinde .70 bileşik güvenirlilik için kabul edilebilir değerdir (Fornell ve Larcker, 1981).

Madde no	t	Madde no	t
m1	16.655*	m23	20.160*
m2	19.046*	m24	20.766*
m4	9.006*	m25	22.109*
m5	13.029*	m26	10.413*
m6	15.007*	m27	16.087*
m7	20.350*	m28	13.071*
m8	13.606*	m29	4.723*
m9	20.127*	m30	19.481*
m10	27.105*	m31	20.576*
m11	17.289*	m32	20.543*
m12	20.415*	m33	22.960*
m13	16.675*	m35	21.242*
m14	10.507*	m36	21.556*
m15	23.405*	m37	21.706*
m16	21.201*	m38	25.484*
m17	23.759*	m39	24.079*
m18	29.673*	m40	28.001*
m19	24.535*	m41	22.733*
m20	19.649*	m42	20.388*
m21	19.249*	m43	19.512*
m22	18,455*		

Tablo 2: ÖFAÖ'nün alt – üst %27'lik gruplar bağımsız t testi değerleri

Akademisyenlerin Fakültelerindeki Örgütsel Farkındalık Algılarına Yönelik Bulgular

Akademisyenlerin fakültelerindeki örgütsel farkındalığa ilişkin algıları uyarlanan ÖFAÖ ile belirlenmiştir. Ölçeğin tamamı ve boyutlara ilişkin ortalama, mod, medyan ve standart sapma değerleri ile katılım düzeyleri tablo 3'te verilmiştir.

	Ortalama	Mod	Medyan	SS	Katılım düzeyi
Başarısızlığa odaklanma	2.91	3.13	3.00	.67	Orta
Bilgiyi basitleştirmeye isteksizlik	2.72	2.50	2.67	.85	Orta
İşeyişe karşı duyarlılık	3.02	3.00	3.13	.82	Orta
Esnekliğe bağlılık	2.93	2.88	3.00	.72	Orta
Uzmanlığa saygı	2.69	2.71	2.71	.93	Orta
ÖFAÖ genel	2.85	2.70	2.86	.74	Orta

Tablo 3: Akademisyenlerin fakültelerindeki örgütsel farkındalık algılarına ilişkin değerler

Tablo 3'e göre, akademisyenlerin fakültelerindeki örgütsel farkındalığa ilişkin algıları ölçeğin alt boyutları ve tümü için orta düzeydedir. En yüksek ortalama ($\bar{x}=3.02$) işeyişe karşı duyarlılık boyutunda, en düşük ortalama ise ($\bar{x}= 2.69$) uzmanlığa saygı boyutunda çıkmıştır.



	Unvan	N	Ortalama	SS	F	P	Fark
Başarısızlığa odaklanma	Arş. Gör.- Öğr. Gör. (1)	135	2.84	.65	1.11	.330	
	Dr. Öğr. Üyesi (2)	104	2.93	.62			
	Doç.- Prof. (3)	168	2.96	.70			
Bilgiyi basitleştirmeye isteksizlik	Arş. Gör.- Öğr. Gör. (1)	135	2.65	.84	.80	.451	
	Dr. Öğr. Üyesi (2)	104	2.72	.81			
	Doç.- Prof. (3)	168	2.78	.88			
İşeyişe karşı duyarlılık	Arş. Gör.- Öğr. Gör. (1)	135	3.00	.80	.95	.388	
	Dr. Öğr. Üyesi (2)	104	3.02	.77			
	Doç.- Prof. (3)	168	3.09	.86			
Esnekliğe bağlılık	Arş. Gör.- Öğr. Gör. (1)	135	2.90	.71	.75	.474	
	Dr. Öğr. Üyesi (2)	104	2.88	.66			
	Doç.- Prof. (3)	168	2.98	.77			
Uzmanlığa saygı	Arş. Gör.- Öğr. Gör. (1)	135	2.59	.91	3.14	.044*	1-3, 2-3
	Dr. Öğr. Üyesi (2)	104	2.59	.85			
	Doç.- Prof. (3)	168	2.82	.98			
ÖFAÖ genel	Arş. Gör.- Öğr. Gör. (1)	135	2.79	.72	1.21	.298	
	Dr. Öğr. Üyesi (2)	104	2.81	.69			
	Doç.- Prof. (3)	168	2.91	.79			

*P<0.05

Tablo 4: Akademisyenlerin fakültelerinin örgütsel farkındalığına yönelik algılarının unvan değişkenine göre karşılaştırılması (Anova testi)

Akademisyenlerin fakültelerinin örgütsel farkındalığına yönelik algılarının unvan değişkenine göre fark gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir. Buna göre, akademisyenlerin fakültelerindeki örgütsel farkındalığa yönelik algılarının uzmanlığa saygı dışındaki tüm boyutlarda ve ÖFAÖ'nün tamamında unvan değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür. Uzmanlığa saygı boyutunda ise anlamlı bir farklılık çıkmıştır ($p<.05$). Farkın kaynağına ilişkin test sonuçları incelendiğinde doçent ya da profesör unvanına sahip akademisyenlerin (2.82) algıları, doktor öğretim üyesi unvanına sahip akademisyenlerden (2.59) ve araştırma görevlisi ya da öğretim görevlisi unvanına sahip akademisyenlerden (2.59) yüksek çıkmıştır.

Tablo 5'te, akademisyenlerin fakültelerindeki örgütsel farkındalığa yönelik algılarının idari görev değişkenine göre fark gösterip göstermediği bağımsız grup t testi ile analiz edilmiştir. Test sonuçlarına göre tüm alt boyutlar ve ölçeğin genelinde idari görevi olan akademisyenlerin algıları idari görevi olmayan akademisyenlerden yüksek çıkmıştır ($p<.05$).



	İdari Görev	n	\bar{X}	Ss	t	p
Başarısızlığa odaklanma	Var	136	3.09	.64	3.96	.000*
	Yok	271	2.82	.66		
Bilgiyi basitleştirmeye isteksizlik	Var	136	2.91	.77	3.18	.002*
	Yok	271	2.63	.87		
İşeyişe karşı duyarlılık	Var	136	3.19	.82	2.92	.004*
	Yok	271	2.94	.81		
Esnekliğe bağlılık	Var	136	3.07	.67	2.73	.007*
	Yok	271	2.86	.74		
Uzmanlığa saygı	Var	136	2.85	.93	2.54	.012*
	Yok	271	2.60	.92		
ÖFAÖ genel	Var	136	3.02	.71	3.35	.001*
	Yok	271	2.76	.74		

*P<0.05

Tablo 4: Akademisyenlerin fakültelerinin örgütsel farkındalığına yönelik algılarının idari görev değişkenine göre karşılaştırılması (t testi)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, yükseköğretim kurumlarındaki örgütsel farkındalığın akademisyenlerin algılarına dayalı olarak incelenebilmesi için Ray ve arkadaşları (2011) tarafından geliştirilen ÖFAÖ'nün Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Ölçeğin dilsel eşdeğerlik ve kapsam geçerliği çalışmaları uzman görüşleri doğrultusunda yapıldıktan sonra yapı geçerliğini test etmek için DFA yapılmıştır. DFA sonucunda elde edilen ilk modelin uyum indekslerine bakıldığında sonuçların yeterli uyum göstermediği görülmüştür. Maddelerin standardize edilmiş regresyon katsayıları incelendiğinde iki madde (3. ve 34. madde) negatif değerler aldığı için ölçekten çıkarılmıştır. Nitekim ölçeği geliştiren araştırmacılar da 3. maddeyi (Bu kurumda olumlu deneyimlerden çok olumsuz deneyimlere odaklanmaya daha çok vakit harcanır.) güvenilirliği düşük çıktığı için çıkartıklarını belirtmişlerdir. 34. maddenin (Bu kurumda, akademisyenler sorunları çözmek için ara sıra kullanabilecekleri gayri resmi bağlantılara sahiptirler.) negatif değer alması ise maddenin ifade edilmesinin Türk kültürü ile uyumlu olmamasından ve maddenin olumsuz gibi anlaşılmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu iki madde atıldıktan sonra yeniden yapılan DFA ve modifikasyon önerilerinin dikkate alınmasıyla modelin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Yapılan ikinci düzey DFA ile de ÖFAÖ'den orjinalinde olduğu gibi toplam puan alınabileceği doğrulanmıştır. ÖFAÖ'nün güvenilirliği için ise maddelerin madde toplam korelasyonları, üst %27 ile alt %27 grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların anlamlılığı için t-testi değerleri, Cronbach alfa ve CR değerleri incelenmiştir. Sonuçlar ÖFAÖ'nün ayırt ediciliği, iç tutarlılığı ve yapı (bileşik) güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermiştir. Özetle, Weick ve Sutcliffe'in (2001) kuramsal temelini oluşturduğu ve Ray ve arkadaşları (2011) tarafından geliştirilen ÖFAÖ'nün beş faktörlü yapısı desteklenmiştir. ÖFAÖ'nün, beş boyutlu ve 41 maddeli olarak Türk kültürüne uyum gösterdiği söylenebilir. Ölçekte tersten kodlanmış bir madde bulunmaktadır ve ölçekten toplam puan alınabilmektedir (Ek 1).



Araştırmanın amacı doğrultusunda Türkiye’de devlet üniversitelerindeki fakültelerde görev yapmakta olan akademisyenlerin fakültelerindeki örgütsel farkındalığa yönelik algılarını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda, akademisyenler fakültelerindeki örgütsel farkındalığın orta düzeyde olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu bulguya dayalı olarak akademisyenlerin görüşlerine göre, çalıştıkları fakültelerin hatalara özellikle de önemsiz gibi görünen küçük hatalara duyarlı olma, karşılaşılan olay ya da durumları basitleştirmek yerine daha derinden ayrıntılarıyla değerlendirebilme, yapılan işleri yakından takip etme, başarısızlıklardan ders alıp çözüm odaklı olma, hiyerarşiye bakılmaksızın uzmanlığa saygı gösterme konusundaki yeterliliklerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durumun nedeni yükseköğretim kurumlarındaki merkezi yapının da etkisiyle fakültelerde kurallar, politikalar ve işleyişin sorgulanmadan otomatik olarak gerçekleştirilmesi ve rutinleştirilmesi olabilir. Bu rutinleşmenin etkisiyle beklenmedik durumlar karşısında nasıl tepki verilmesi ve çözüm üretilmesi gerektiği konusunda zorlanılıyor olabilir. Bunun yanı sıra yöneticilerin değişime açık olmama, çalışanları kararlara dahil etmeme gibi tutum ve davranışları da bu durumun bir diğer nedeni olabilir. Langer’a (1989) göre, örgütler geçmiş yılların politikalarına ve prosedürlerine güvenip yeni fikirlere veya yeniliğe açık olmaktan kaçındıklarında genellikle bilinçsizliğin (mindlessness) kurbanı olurlar. Oysa yöneticiler zengin düşünceyi ve eyleme geçme kapasitesini teşvik eden kültürler yarattıklarında örgütsel farkındalık artar. Çünkü bu kültürler çalışanları hatalardan ders almaya, ayrıntılara dikkat etmeye, uzmanlara saygı göstermeye, basitleştirmeyi reddetmeye ve esnekliğe bağlı kalarak değişime ve hızlı çözümlere odaklanmaya teşvik eder (Ray ve ark., 2011; Weick ve Sutcliffe, 2001). Vogus (2011) güven, dürüstlük ve karşılıklı saygı ile oluşturulan etkileşimleri barındıran insan kaynakları uygulamalarının örgütsel farkındalığı artırdığını belirtmiş; hizmet içi eğitim, güçlendirme ve kararlara dahil etme gibi uygulamaların önemini vurgulamıştır. Bu tür uygulamaların yetersizliği de fakültelerdeki örgütsel farkındalık algısının orta düzeyde olmasının nedeni olabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, akademisyenlerin fakültelerindeki örgütsel farkındalığa yönelik algıları uzmanlığa saygı boyutunda unvan değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Doçent ya da profesör unvanına sahip akademisyenler diğer unvanlara sahip akademisyenlere göre fakültelerinde uzmanlığa değer verildiğini daha çok düşünmektedirler. Bu durum idari pozisyonlarda ve karar mekanizmalarında daha çok profesör ya da doçentlerin bulunmasından dolayı onların durumu daha olumlu görmeleriyle, daha öznel değerlendirmeleriyle ilgili olabilir.

Son olarak, idari görevi olan akademisyenlerin fakültelerine ilişkin örgütsel farkındalık algıları idari görevi olmayan akademisyenlerden yüksek çıkmıştır. Ray ve arkadaşları (2011), farkındalığın gerektirdiği bağlamsal ayrıntılar ve eylem kapasitesinin örgütteki role göre farklılık gösterdiğini savunmuşlardır. Örgütteki her rol için bağlamın farklı doğası ve ihtiyaç duyulan eylemler göz önüne alındığında, yönetsel rolün kişinin örgütsel farkındalık algısını etkilemesi muhtemeldir. Araştırmacılar bu fikirlerini bir adım daha ileriye taşıyarak örgütteki yönetsel rollerin de farkındalık algısını etkileyeceğini öne sürmüşler ve araştırmalarının sonucunda bireyin örgütsel pozisyonunda tepe konuma yakınlığı ile örgütsel farkındalık algısı arasında olumlu yönde bir ilişki bulmuşlardır.

Bu araştırma sınırlılıkları çerçevesinde değerlendirilmelidir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının sadece fakültelerde yapılması önemli bir sınırlılık olarak düşünülebilir. Bu nedenle gelecekteki çalışmalara yükseköğretimdeki diğer kurumlar da dahil edilebilir. Ölçeğin genellenebilir sonuçlar üretilmesine imkân tanıyan örnekleme teknikleri kullanılarak geçerlik ve



güvenirlilik çalışmalarının yapılması genellenebilirliği artıracaktır. Ölçekteki boyutlar arasındaki kovaryans değerlerinin yüksek olmasından dolayı ölçeğin farklı faktör sayılarındaki modelleri test edilebilir. Ölçeğin psikolojik güvenlik, güvenli iklim, ekip farkındalığı gibi kavramlarla bir arada ele alınarak (Sutcliffe ve ark., 2016) ayırt edici geçerliğine yönelik çalışmalar yapılabilir. Örgütsel farkındalık liderlik, örgüt kültürü, örgütsel yapı gibi kavramlarla ele alınarak örgütsel farkındalığın belirleyicilerini anlamaya dönük çalışmalar yapılabilir. Örgütsel farkındalığın sonuçlarını anlamak için kavram performans, bağlılık, doyum, mutluluk gibi değişkenlerle ele alınabilir.

Kaynaklar

- Aktan, C. C. (2009). Yükseköğretimde değişim: global trendler ve yeni paradigmlar. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 39-48.
- Atalay, Z. (2019). *Mindfulness (Bilinçli farkındalık)*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Bates, C. M. (2009). *The communicative management of the unexpected: Extending Weick's five processes of mindfulness to non-high reliability organizations* (Unpublished Doctoral Dissertation). Arizona State University, Arizona.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Butler, B. S., & Gray, P. H. (2006). Reliability, mindfulness, and information systems. *MIS quarterly*, 30(2), 211-224.
- Büyükgöze, H., & Özdemir, M. (2019). Okul Farkındalığı Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 250-270.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Taylor & Francis Group.
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. UK: Psychology Press.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, B. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları (İkinci Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dağlı, E., & Çalık, T. (2016). İlköğretim okullarında müdürlerin kullandıkları etkileme taktiklerinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve okul farkındalığı ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(1), 29-58.
- Ford, J. L. (2018). Revisiting high-reliability organizing: Obstacles to safety and resilience. *Corporate Communications: An International Journal*, 23(2), 197-211.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, 18(1), 39-50.
- Gage III, C. Q. (2003). *The meaning and measure of school mindfulness: An exploratory analysis* (Unpublished Doctoral Dissertation). The Ohio State University, Ohio State.
- Gebauer, A. (2012). Mindful organizing as a paradigm to develop managers. *Journal of Management Education*, 37(2), 203-228.
- Güneş, D.Z. (2014). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve kolektif yeterlikleri algılan ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu. 25.12.2020 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.



Hair, J. F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., & Black, W.C. (1998). *Multivariate data analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: The Guilford Press.

Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures. Some theoretical, research and practical considerations. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 87-109.

Hoy, W. K., Gage, C. Q., & Tarter, C. J. (2004). Theoretical and empirical foundations of mindful schools. In W. K. Hoy & C. Miskel (Eds.), *Educational organizations, policy and reform: Research and measurement* (pp. 305-335). Greenwich, CT: Information Age.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London and New York: Routledge.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.

Koçer, C. (2019). *Bilinçli farkındalığın anlamlı işe etkisi sürecinde örgütsel farkındalığın moderatör (düzenleyici) rolü* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tekirdağ. 27.12.2020 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

Langer, E. J. (1989). *Mindfulness*. Cambridge, MA: Persues books.

Langer, E. J., & Moldoveanu, M. (2000). The construct of mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56(1), 1-9.

Magnano, P., Platania, S., Ramaci, T., Santisi, G., & Di Nuovo, S. (2017). Validation of the Italian version of the mindfulness organizing scale (MOS) in organizational contexts. *TPM: Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 24(1), 45-64.

Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1988). A new, more powerful approach to multitrait-multimethod analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology*, 73, 107-117.

McKinniss, S. A. (2015). *Case studies of organizational mindfulness and shared governance* (Unpublished Doctoral dissertation). The Ohio State University, Ohio State. UMI Number: 3710302

Mu, E., & Butler, B. S. (2009). The assessment of organizational mindfulness processes for the effective assimilation of IT innovations. *Journal of Decision Systems*, 18(1), 27-51.

Passmore, J. (2019). Mindfulness in organizations (part 1): A critical literature review. *Industrial and Commercial Training*, 51(2), 104-113.

Ray, J. L., Baker, L. T., & Plowman, D. A. (2011). Organizational mindfulness in business schools. *Academy of Management Learning & Education*, 10(2), 188-203.

Renecle, M., Tomas, I., Gracia, F. J., & Peiro, J. M. (2020). Spanish validation of the mindful organizing scale: A questionnaire for the assessment of collective mindfulness. *Accident Analysis & Prevention*, 134, 1-12.

Rerup, C. (2004). Variations in organizational mindfulness. In *Academy of Management Proceedings* (Vol. 2004, No. 1, pp. B1-B5). Briarcliff Manor, NY 10510: Academy of Management.

Rerup, C. (2005). Learning from past experience: Footnotes on mindfulness and habitual entrepreneurship. *Scandinavian Journal of Management*, 21(4), 451-472.

Scarborough, C. S. (2005). *Aspects of school mindfulness and dimensions of faculty trust: Social processes in elementary schools* (Unpublished Doctoral dissertation). The University of Texas, San Antonio. UMI Number: 3195504



Stevens, J. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sutcliffe, K. M., Vogus, T. J., & Dane, E. (2016). Mindfulness in organizations: A cross-level review. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 3, 55-81.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics: Pearson new international edition*. USA: Pearson.

Vogus T. J. (2011) Mindful organizing: establishing and extending the foundations of highly reliable performance. In K. Cameron & G. M. Spreitzer (Eds.), *The Oxford handbook of positive organizational scholarship* (pp. 664–676). Oxford: Oxford University Press.

Vogus, T. J., & Sutcliffe, K. M. (2007). The safety organizing scale: Development and validation of a behavioral measure of safety culture in hospital nursing units. *Medical Care*, 45(1), 46-54.

Vogus, T. J., & Sutcliffe, K. M. (2012). Organizational mindfulness and mindful organizing: A reconciliation and path forward. *Academy of Management Learning & Education*, 11(4), 722-735.

Vogus, T. J., & Welbourne, T. M. (2003). Structuring for high reliability: HR practices and mindful processes in reliability-seeking organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 24(7), 877-903.

Weick, K. E., & Putnam, T. (2006). Organizing for mindfulness: Eastern wisdom and Western knowledge. *Journal of Management Inquiry*, 15(3), 275-287.

Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2001). *Managing the unexpected: Resilient performance in an age of uncertainty*. San Francisco: Jossey-Bass.

Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2007). *Managing the unexpected: Resilient performance in an age of uncertainty*. San Francisco: Jossey-Bass.

Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (1999). Organizing for high reliability: Processes of collective mindfulness. *Research in Organizational Behavior*, 21, 81-123.

Yılmaz, K. (2015). *Öğretmenlerin örgütsel güven ve farkındalık alguları ile okulların etkililik düzeyleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Aydın. 25.12.2020 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

Ek 1: Örgütsel Farkındalık Ölçeği*

Başarısızlığa Odaklanma

1. Kurumumuzda bir problemle karşılaştığımızda işlem basamaklarını güncelleriz.
2. Bu kurumda sorun ve hataları önemseriz.
3. Bu kurumda olumlu deneyimlerden çok olumsuz deneyimlere odaklanmaya daha çok vakit harcanır. **
4. Bu kurumda, akademisyenler hataların üstünü örtmeye çalışırlar. (Ters madde)
5. Bu kurumda, akademisyenler diğerleri fark etmese de önemli sonuçları olabilecek hataları bildirme eğilimindedirler.
6. Kurumumuzdaki yöneticiler sonuçları kötü olabilecek bilgilerin bile araştırılmasını isterler.
7. Bu kurumda, akademisyenler problemler ile ilgili konularda yöneticilerle konuşmaktan çekinmezler.
8. Bu kurumda, akademisyenler sorunları, hataları veya başarısızlıkları tespit ettiklerinde ödüllendirilirler.

Bilgiyi basitleştirmeye isteksizlik

9. Bu kurumda, akademisyenler, herşeyin olası tüm sonuçlarını göz önüne alarak değerlendirirler.
10. Bu kurumdaki her kademedede, akademisyenlerin olayları sorgulamaları teşvik edilir.
11. Bu kurumda, tüm akademisyenler birbirlerini reddetmeden dikkatlice dinler.
12. Bu kurumda, akademisyenler kurumdaki işleyişi sekteye uğratacak bilgileri ortaya çıkarsalar bile yok sayılmazlar.
13. Bu kurumda, akademisyenlerin olaylara kuşkucu yaklaşması takdir edilir.
14. Bu kurumda, var olan durumun (statüko) değişmesi için mücadele ederiz.
15. Bu kurumda, akademisyenler birbirlerine güven duyduklarını gösterirler.
16. Bu kurumda, beklenmedik bir durum ortaya çıktığında; akademisyenlerden kendi görüşlerini savunmak yerine, durumu tüm yönleriyle analiz etmeleri istenir.
17. Bu kurumda, akademisyenler herhangi bir konu hakkında hemen karar vermek yerine, geniş çaplı bir bakış açısı geliştirmek için konuyu uzun süre analiz ederler.
18. Bu kurumda, akademisyenler farklı görüşlerini yöneticilerine ifade etmeleri konusunda teşvik edilirler.
19. Bu kurumda, akademisyenler sorunlarını yöneticilerine iletme konusunda özgür hissederler.
20. Bu kurumda, akademisyenler birbirlerine saygı gösterirler.

İşleyiş Karşı Duyarlılık

21. Bu kurumda, sıradan bir günde bile akademisyenler mevcut durumu gözden geçirmek için birbirleriyle yeterince iletişim kurarlar.
22. Bu kurumda, akademisyenler, gerektiğinde diğerlerine yardım etmeye isteklidir.
23. Kurumumuzun yöneticileri, kurumun günlük işleriyle/işleyişiyle yakından ilgilendirler.
24. Bu kurumda herhangi bir sorun yaşanması durumunda, yetkili kişiler akademisyenler için her zaman erişilebilir ve ulaşılabilirlerdir.
25. Bu kurumda, akademisyenler yolunda gitmeyen şeylerle ilgili her zaman geri bildirim almaya çalışırlar.
26. Bu kurumda, akademisyenler kendi uzmanlık alanları dışındaki işleyişe de aşinadırlar.
27. Bu kurumda, beklenmedik durumlar ortaya çıktığında (bilgi, insan malzeme vb.) kaynaklara erişim iznimiz vardır.
28. Bu kurumda, ek kaynak ihtiyacını belirlemek için akademisyenlerin iş yükleri (ders yükü, idari görev vb.) sürekli olarak izlenir.

Esnekliğe bağlılık

29. Bu kurumda, akademisyenler uzmanlık alanlarının dışında kalan görevleri de üstlenmeye teşvik edilirler.
30. Bu kurumda, kaynaklar akademisyenlerin kendi uzmanlık alanlarında gelişmeleri için harcanır.
31. Bu kurumda, akademisyenler işlerin yürütülmesi konusunda birbirlerine güvenirler.
32. Bu kurumda, akademisyenler sahip oldukları bilgi birikimlerini özgün biçimde kullanma yetenekleri ile tanınırlar.
33. Bu kurumda, akademisyenlerin kendi yeterliliklerini ve sorumluluk alanlarını belirlemeleri ile ilgilendir.
34. Bu kurumda, akademisyenler sorunları çözmek için ara sıra kullanabilecekleri gayri resmi bağlantılara sahiptirler. **
35. Bu kurumda, akademisyenler genellikle hatalarından ders çıkarırlar.
36. Bu kurumda, yöneticiler yeterli eğitim ve deneyime sahiptirler.

Uzmanlığa Saygı

37. Bu kurumda, beklenmedik bir durum meydana gelirse, unvana bakılmaksızın en nitelikli kişiler kararları verirler.
38. Bu kurumda, akademisyenler diğer akademisyenlerin iş tanımlarına saygı duyarlar.
39. Bu kurumda, bireyin hiyerarşideki sıralamasından daha çok uzmanlığına ve deneyimine önem verilir.
40. Bu kurumda, karar vermeye yetkili kişiler söz konusu kararlarla ilgili en nitelikli kişilerdir.
41. Bu kurumda nasıl başa çıkacağımızı bilmediğimiz bir sorunla karşılaştığımızda, uzman yardımı almak genellikle kolaydır.
42. Bu kurumdaki akademisyenler kendilerini işlerini iyi yapmaya adanmışlardır.
43. Bu kurumda, sıra dışı bir sorun meydana gelirse, akademisyenler kimin bu sorunu çözebilecek uzmanlığa sahip olduğunu bilirler.



Extended Abstract

Introduction

Factors such as population growth in the world, globalization, information society, technology, government policies and reforms, increasing competition, increase in demand for higher education are the main dynamics affecting higher education institutions. These dynamics have led to many changes in higher education such as academic mobility, increasing competition, lifelong learning, distance education, e-learning, accountability, transparency, quality and accreditation practices (Aktan, 2009). Higher education institutions, faced with many unpredictable situations while trying to adapt to these changes, should be able to cope with unexpected situations in order to meet the demands of the society and to survive in increasing competition conditions. Organizational mindfulness is a necessity for higher education institutions to be able to capture the details in unexpected situations, take the necessary precautions and manage the process quickly, flexibly and effectively.

Weick et al. (1999), Weick and Sutcliffe (2001) explained five principles of organizational mindfulness consisting of preoccupation with failure, reluctance to simplify, sensitivity to operations, commitment to resilience, deference to expertise. These five principles show how mindfulness can help administrators and faculty to manage their institutions effectively (McKinniss, 2015). In higher education institutions in Turkey any measurement tool has been no found to provide in-depth information about the concept of organizational mindfulness. In this study, it was aimed to adapt the "Organizational Mindfulness Scale- OMS" developed by Ray, Baker and Plowman (2011) to Turkish. In addition, it was tried to determine the perceptions of academicians about the organizational mindfulness of the institution they work in and whether these perceptions differ according to the variables of title and administrative duty.

Method

Total of 442 academics working in faculties of state universities in Turkey participated in the study. OMS was developed by Ray et al. (2011), based on the theoretical basis of Weick and Sutcliffe (2001). OMS applied to academicians in business faculties is a five-point Likert type and consists of 43 items and five dimensions. All analyzes were made with SPSS 17.0 and AMOS 26 software. CFA was conducted to test the construct validity of the OMS. To test the reliability of the OMS, item total correlations, t-test for the significance of the difference between the item average scores of the upper 27% and lower 27% groups., Cronbach alpha coefficient and composite reliability (CR) values were examined. Descriptive statistics were used to determine the perceptions of academicians towards organizational mindfulness in their faculties; independent group t-test and one-way variance (ANOVA) analysis were used to determine whether these perceptions differ according to title and administrative duty variables.

Findings

When the fit indexes of the first model obtained as a result of CFA were examined, it was seen that the results did not show enough fit. When the standardized regression coefficients of the items were examined, two items (3rd and 34th items) were excluded from the scale because they had negative values. Considering the CFA and modification suggestions made after these two items were discarded, the model was found to have acceptable fit values. With the second level



CFA, it has been confirmed that a total score can be obtained from the OMS as in the original. The results regarding the reliability of the scale showed that the distinctiveness, internal consistency and composite reliability of the OMS are high. As a result of the analysis, academicians' perceptions of organizational mindfulness in their faculties were found to be moderate. These perceptions differed in the sub-dimension of the "deference to expertise" in terms of the title variable and in all sub-dimensions and scale according to administrative duty variable. The perceptions of the "deference to expertise" sub-dimension of the academicians with the title of associate professor or professor is higher than the academicians with other titles. The organizational mindfulness perceptions of academicians who have administrative duties are higher than those who do not have administrative duties.

Discussion

Academicians stated that organizational mindfulness in their faculties is at a moderate level. The reason for this situation may be the automatic realization and routinization of the rules, policies and processes in the faculties without questioning with the effect of the centralization in higher education institutions. With the effect of this routinization, it may be difficult to find out how to react and find solutions in the face of unexpected situations. In the future, as suggested by Sutcliffe et al. (2016), studies on the discriminative validity of the scale can be carried out by considering concepts such as psychological safety, safe climate, and team awareness. The concept of organizational mindfulness can be studied with topics such as performance, organizational commitment, satisfaction to determine the consequences of organizational mindfulness.



Yazım Kuralları

1. Yazılar Windows Word programıyla, normal metin için Times veya Times New Roman karakteri 12 puntuyla, 1,5 satır aralığıyla yazılmış olmalıdır.
2. Yazıların uzunluğu üst limit olan on bin kelimeyi geçmemelidir.
3. Metinlerin başlıkları bold ve sola yaslı şekilde yazılmalıdır. Başlıkların ilk harfleri büyük yazılmalıdır (ve, ile, de, mi gibi ekler her zaman küçük harfle yazılmalıdır).
4. Yazar isimleri bold ve sağa yaslı şekilde başlığın altında bulunmalı, yazar soyadı büyük harflerle yazılmalıdır. Yazarın unvan, bölüm, kurum ve e-mail bilgisi yazarın isminin sonuna dipnot eklenerek verilmelidir. 2019 yılı itibarıyla tüm yazarların ORCID (Open Researcher and Contributor ID) numarasının olması ve yazar bilgisi dipnotunda verilmesi gerekmektedir.
5. Türkçe özgün makaleler için verilecek özet "Öz" başlığı altında, 150 kelimeyi geçmeyecek şekilde verilmelidir. Tüm makalelerin ayrıca İngilizce dilinde de özeti verilmelidir. İngilizce dilinde verilecek özet "Abstract" başlığı altında olmalı ve yine 150 kelimeyi geçmemelidir. Önce makalenin Türkçe ve İngilizce başlığı, Türkçe özü verilmeli ve sonrasında 3-5 tane anahtar kelime verilmelidir. Bunların altına İngilizce öz ve anahtar kelimeler eklenmelidir. Öz ve Anahtar Kelimeler uluslararası standartlara uygun olmalıdır. Örnek: TR Dizin Anahtar Terimler Listesi, Medical Subject Headings, CAB Theasarus, JISCT, ERIC v.b. gibi kaynaklar kullanılabilir.
6. Dipnotlar kaynak gösterimi için değil, yalnızca ek bilgi vermek için kullanılır; sayfa altında numaralandırılarak 10 punto ve 1 satır aralığıyla verilir.
7. Metnin içinde yapılan doğrudan alıntı 40 kelimeyi geçiyorsa alıntı metin içinde yapılmayıp ana metinden farklılaştırılmış paragraf olarak gösterilmelidir. Doğrudan alıntı yapılacak metin, sağ ve soldan 1,25 cm girintili olarak 11 punto ile yazılır, başı ve sonuna çift tırnak eklenir ve alıntı sonunda parantez içinde kaynağa atıf yapılır.
8. Metinde şekil, tablo, resim vb. kullanılacaksa ilgili yere, metinle arasında üstten ve alttan birer aralık bırakılmak suretiyle yerleştirilmelidir. Mümkün olduğu kadar bilgisayar aracılığıyla hazırlanmış görseller kullanılmalı, tarayıcıyla en az 600 dpi çözünürlükte tiff veya jpg şeklinde taranmış olarak metne yerleştirilmelidir. Resimler birbirini izleyerek numaralandırılmalıdır. Her resmin altına numarası ile birlikte kısa bir açıklama, ortalanmış olarak yazılmalıdır. Metin içerisinde verilecek görseller (şekil, tablo, resim, fotoğraf) toplamda 10 taneyi geçmemelidir.
9. Metin içerisinde ve kaynaklar bölümünde kaynak gösterimi için Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayımlanan Publication Manual of American Psychological Association (APA) (6. baskı) adlı kitapta belirtilen kurallar esas alınmalıdır (antik kaynakların gösterimi hariç). Metnin içindeki atıflar, cümlelerin sonunda, noktadan önce yazar soyadı ve eserin basım yılı ile sayfa numarası parantez içinde yazılarak yapılır. APA stiline uygun olarak hazırlanmış atıf örnekleri aşağıda verilmiştir.
10. Kaynaklar bölümünde kitaplar için bibliyografik künye sırası (büyük küçük harf durumuna dikkat edilerek) şu şekilde olmalıdır: Yazar Soyadı, Adının baş harfi (yıl). *Kitap adı*. Basım yeri: Yayınevi. Makalelerde ise şunlar belirtilmelidir: Yazar Soyadı, Adının baş harfi (yıl). Makalenin adı. *Kitap veya Dergi adı*, sayısı, makalenin sayfa aralığı. İnternet adresi. Aşağıda APA kaynak gösterme kurallarına uygun olarak hazırlanmış örnekler verilmiştir.
11. Antik kaynakların gösterimi ise şu şekildedir: Antik Yazarın Kısaltması (=Yazar adı, *Orijinal Eser*) Kullanılan Metin ve Çeviri: *Eser Adı*. Çevirmen, cilt. Basım yeri, yıl (Yayınevi). Antik isimlerin kısaltmalarında *Der Neue Pauly*'nin kısaltmalar listesi esas alınmalıdır. Aşağıda örnekler verilmiştir.
12. Metnin ekleri, her bir ek ayrı sayfada olacak şekilde, kaynakçadan sonra verilmelidir.
13. Dergide yayınlanan yazıların bilim ve dil bakımından sorumluluğu yazarlarına aittir. Dergide yazım tutarlılığı sağlamak için Türk Dil Kurumunun yayınladığı Yazım Kılavuzu'nun son baskısının esas alınması tavsiye edilir.



APA Stiline G6re Kaynak G6sterme Atıflar

	Metin içinde ilk atıf	Metin içinde ilk atıftan sonraki atıflar	Parantez içinde ilk atıf	Parantez içinde ilk atıftan sonraki atıflar
Tek yazarlı	Işık (1998)	Işık (1998)	(Işık, 1998, s. 36)	(Işık, 1998, s. 36)
İki yazarlı	Grazer ve Fishman (2015)	Grazer ve Fishman (2015)	(Grazer ve Fishman, 2015, s. 107)	(Grazer ve Fishman, 2015, s. 107)
Üç-beş yazarlı	Keng, Lin ve Orazem (2017)	Keng ve arkadaşları (2017)	(Keng, Lin ve Orazem, 2017, s. 72)	(Keng ve ark., 2017, s. 72)
Altı ve daha fazla yazarlı	Bay ve arkadaşları (2017)	Bay ve arkadaşları (2017)	(Bay ve ark., 2017, s. 61)	(Bay ve ark., 2017, s. 61)
Kurumlar	Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2002)	MEB (2002)	(Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2002)	(MEB, 2002)



Kaynaklar Bölümü

Kitap	Türkçe Eser
	Emre, I. (1998). <i>Beden ve toplum kuramı</i> . İstanbul: Bağlam Yayınları.
	Türkçeye Çevrilmiş Eser
	Ariès, P. (2015). <i>Batıda ölümün tarihi</i> (I. Gürbüz, Çev.). İstanbul: Everest Yayınları.
	Editöryal Eser
	Bahar, M. (Ed.). (2006). <i>Fen ve teknoloji öğretimi</i> . Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
	İngilizce Eser
Smith, Z. (2016). <i>Swing time</i> . New York: Penguin Press.	
Kitap içinde bölüm	İngilizce Eser İçerisinde Bölüm
	Gülgöz, S. (2005). Five factor theory and NEO-PI-R in Turkey. In J. Allik & R. R. McCrae (Eds.), <i>The five-factor model of personality across cultures</i> (pp. 175-196). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
	Türkçe Eser İçerisinde Bölüm
Uysal, Ş. (1971). Metodoloji açısından Türkiye’de yapılan sosyolojik araştırmalar ve bir örnek köy araştırması. N. H. Fişek (Ed.), <i>Türkiye’de Sosyal Araştırmaların Gelişimi</i> içinde (ss. 139-151). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.	
Makale	Türkçe Makale
	Ünal, N. (2001). Hastane infeksiyonları ve hastane tasarımı: yoğun bakımların tasarımı. <i>Hastane İnfeksiyonları Dergisi</i> , 1 (5), ss. 183-194.
	İngilizce Makale
	LaSalle, P. (2017). Conundrum: a story about reading. <i>New England Review</i> , no. 1 (38), pp. 95–109.
	Online Makale
Çevikalp, M. (2012). Kars’ın saklı yüzü: Malakanlar. <i>Aksiyon</i> . 10.06.2015 tarihinde http://www.aksyon.com.tr/aksyon/newsDetail_openPrintPage.action?newsId=32989 adresinden edinilmiştir.	
Tez	Web’den Alınmış Tez
	Atkıncı, H. (2001). <i>İlköğretim birinci kademe eğitim programlarının yaratıcı düşünmenin gelişimine etkisi</i> (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Çanakkale. 07.04.2017 tarihinde https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden edinilmiştir.
	Türkçe Tez
	Cihan, M. (2001). <i>Spinoza felsefesinde varlık ve bilgi problemi</i> (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
	İngilizce Tez
Rutz, C.L. (2013). <i>King Lear and its folktale analogues</i> (Unpublished Doctoral dissertation). University of Chicago, Chicago.	

Antik Kaynaklar

Diod.	(= Diodorus Siculus, <i>Bibliotheca Historike</i>) Kullanılan Metin ve Çeviri: <i>Diodorus of Sicily</i> . With an English translation by R. M. Geer. London, New York 1947 (The Loeb Classical Library).
Hdt.	(Herodotos, <i>Historiai</i>) Kullanılan Metin ve Çeviri: <i>Herodot Tarihi</i> . Çev. M. Ökmen, İstanbul 1973 (Remzi Kitabevi).



Guide for Authors

1. Articles submitted should be sent in Microsoft Word (.doc or .docx) format. Body text should be written in Times New Roman 12 pt. and 1.5 line spacing.
2. The articles should not exceed ten thousand words which is the upper limit.
3. Headings should be written in bold and left aligned. First character of the heading should always be written with a capital letter (conjunctions, for ex: and, or, with should not be written in capital letters).
4. Name of the author should be written in bold and right aligned whereas surname should be written with capital letters. Title, faculty, department and email address of the author should be added under the footnotes section; and be given following the name of the author. Starting from 2019, all authors should have an ORCID (Open Researcher and Contributor ID) number which is to be included in author's information footnote.
5. Abstracts of articles written in English should be given under the heading of "Abstract" and should not exceed 150 words. It is also a requirement for abstracts to be given in Turkish language, again without exceeding 150 words limit. After the title of the article, Turkish heading, abstract and keywords (of 3 to 5) are given; Turkish abstract and keywords should follow. Abstract and keywords should comply with international standards. For example: TR Index Keyword Terms List, Medical Subject Headings, CAB Theasarus, JISCT, ERIC can be used.
6. Footnotes must only be used to address additional information, not for referencing; They must be given under the page, numbered correspondingly, and their typing style must be set to 10 pt and 1 line spacing.
7. Quotations exceeding 40 words should be separated from main paragraph and written as a separate one. Direct quotations should be indented by 1,25 cm of both sides and should be written in 11 pt.
8. Images, shapes or tables should only be used with a space left perpendicularly. Shapes used should be prepared digitally where possible. Scanned documents should have 600 dpi and sent as .tiff or .jpg format. Shapes must be numbered consecutively. A short explanation should be centered under the image containing its number. Metin içerisinde verilecek görseller (şekil, tablo, resim, fotoğraf) toplamda 10 taneyi geçmemelidir. You can include a total of 10 visual materials (images, shapes, tables, photographs) in every article.
9. In-text citation and bibliography must comply with the rules found in Publication Manual of American Psychological Association (APA) (6. ed) published by American Psychological Association (except for the ancient sources). In-text citation, will be given at the end of the sentence, written in brackets, including; Surname of the Author, year of the publication and page number. APA referencing examples are given below.
10. In bibliography section, referencing of books must be as follows (capitalization should also be taken into consideration): Surname of author, Initial of name of author (year). *Name of book*. Place of publication: Publisher. In articles, referencing should indicate: Surname of author, Initial of name of author (year). Name of the article. *Name of the journal or the book*, volume, page range. Web address. APA referencing examples are given below.
11. Referencing of ancient sources must be as follows: Abbreviation of the ancient author (=Name of the author, *Original name of the work*) Text used and translation: *Name of the work*. With a translation by..., volume. Place of publication, year (Publisher). Abbreviations of ancient authors should be based on *Der Neue Pauly's* abbreviations list. Examples are given below.
12. Each appendix should be given in separate pages. Appendices should be given after the references section.
13. Authors are solely responsible for published articles' scientific and grammatical context.



APA Referencing Examples Basic Citation Formats

	In-text citation	Subsequent in-text citations	First citation in parentheses	Subsequent citations in parentheses
One author	Işık (1998)	Işık (1998)	(Işık, 1998, p. 36)	(Işık, 1998, p. 36)
Two authors	Grazer and Fishman (2015)	Grazer and Fishman (2015)	(Grazer & Fishman, 2015, p. 107)	(Grazer & Fishman, 2015, p. 107)
Three-five authors	Keng, Lin and Orazem (2017)	Keng et al. (2017)	(Keng, Lin & Orazem, 2017, p. 72)	(Keng et al., 2017, p. 72)
Six and more authors	Bay et al. (2017)	Bay et al. (2017)	(Bay et al., 2017, p. 61)	(Bay et al., 2017, p. 61)
Abbreviation for institutions	Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2002)	MEB (2002)	(Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2002)	(MEB, 2002)

References Section

Books	Book in Turkish
	Emre, I. (1998). <i>Beden ve toplum kuramı</i> . İstanbul: Bağlam Yayınları.
	Book Translated into Turkish
	Ariès, P. (2015). <i>Batıda ölümün tarihi</i> (I. Gürbüz, Çev.). İstanbul: Everest Yayınları.
	Edited Book
	Bahar, M. (Ed.). (2006). <i>Fen ve teknoloji öğretimi</i> . Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
	Book in English
Smith, Z. (2016). <i>Swing time</i> . New York: Penguin Press.	
Chapters	Chapter in a book written in English
	Gülgöz, S. (2005). Five factor theory and NEO-PI-R in Turkey. In J. Allik & R. R. McCrae (Eds.), <i>The five-factor model of personality across cultures</i> (pp. 175-196). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
	Chapter in a book written in Turkish
Uysal, Ş. (1971). Metodoloji açısından Türkiye’de yapılan sosyolojik araştırmalar ve bir örnek köy araştırması. N. H. Fişek (Ed.), <i>Türkiye’de sosyal araştırmaların gelişimi</i> içinde (ss. 139-151). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.	
Articles	Turkish Article
	Ünal, N. (2001). Hastane enfeksiyonları ve hastane tasarımı: yoğun bakımların tasarımı. <i>Hastane İnfeksiyonları Dergisi</i> , 1 (5), ss. 183-194.
	English Article
	LaSalle, P. (2017). Conundrum: a story about reading. <i>New England Review</i> , no. 1 (38), pp. 95–109.
	Online Article
Çevikalp, M. (2012). Kars’ın saklı yüzü: Malakanlar. <i>Aksiyon</i> . 10.06.2015 tarihinde http://www.aksiyon.com.tr/aksiyon/newsDetail_openPrintPage.action?newsId=32989 adresinden edinilmiştir.	
Thesis & Dissertation	Thesis from the Web
	Atkıncı, H. (2001). <i>İlköğretim birinci kademe eğitim programlarının yaratıcı düşünmenin gelişimine etkisi</i> (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Çanakkale. 07.04.2017 tarihinde https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden edinilmiştir.
	Thesis written in Turkish language
	Cihan, M. (2001). <i>Spinoza felsefesinde varlık ve bilgi problemi</i> (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
	Thesis written in English language
Rutz, C.L. (2013). <i>King Lear and its folktale analogues</i> (Unpublished Doctoral dissertation). University of Chicago, Chicago.	

Ancient Sources

- Diod. (= Diodorus Siculus, *Bibliotheca Historike*)
Kullanılan Metin ve Çeviri: *Diodorus of Sicily*. With an English translation by R. M. Geer. London, New York 1947 (The Loeb Classical Library).
- Hdt. (Herodotos, *Historiai*)
Kullanılan Metin ve Çeviri: *Herodot Tarihi*. Çev. M. Ökmen, İstanbul 1973 (Remzi Kitabevi).

