

Atlas Ulusal Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

# ATLAS

ISSN 2602 - 4128

ULUSAL

SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Yıl: 6 (2022)

Sayı: 11

Yayın Tarihi: 29 ARALIK 2022



**Editör**

**Dr. Serkan GÜN & Doc.Dr. Şafak EYEL**



## Atlas Ulusal Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

İKSAD – İKTİSADİ KALKINMA VE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERNEĞİ  
ATLAS ULUSAL SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

*Sosyal Bilimler Alanında, Tüm Dillerde Yapılan Çalışmaları Yayımlayan indeksli, HAKEMLİ bir E-Dergidir.*

*2017 yılında yayına başlayan ATLAS Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi Mayıs ve Ağustos ve Aralık aylarında yayın yapma kararı almıştır.*

*Dergi sisteminde okuyucu kolaylığı ve açık erişim politikasını benimsemiş olan dergimizde yayımlanmış olan makalelere, kapak, içindekiler kısmına dergi sayısından kolaylıkla ulaşmak ve bilgisayarınıza kaydetmeniz mümkündür.*

*Atlas Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi, ulusal hakemli akademik bir yayındır. Dergiye gönderilen çalışmaların daha önce herhangi bir yerde yayınlanmamış olması gerekmektedir.*

*Yayınlanmak üzere dergiye gönderilen çalışmalar ilgili alanda en az iki alan hakemine yönlendirilir. Hakemlerin olumlu görüş bildirmesi halinde makaleler yayınlanmaktadır.*

*Atlas Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi nitelikli özgün çalışmaları yayınlamaktadır*

Yayıncı	İktisadi Kalkınma ve Sosyal Araştırmalar Derneği
İmtiyaz Sahibi	İKSAD adına Mustafa Latif EMEK
Editör	Dr. Serkan GÜN & Doc.Dr. Şafak EYEL
Sorumlu Yazı İşleri Müdürü	Prof. Dr. Salih ÖZTÜRK
Yayın Tarihi	29 Aralık 2022
İletişim	atlasiksad@gmail.com

# Atlas Ulusal Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

## ATLAS ULUSAL SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ KURULU

## BİLİM VEDANİŞMA

DR. ABDULHALİM AYDIN	FIRAT ÜNİVERSİTESİ
DR. ABDULLAH KIRAN	MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
DR. ADEM ÜZÜMCÜ	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
DR. ADNAN OKTAY	MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
DR. ADİL AKINCI	KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ
DR. AHMET BOZYİĞİT	SİİRT ÜNİVERSİTESİ
DR. AHMET GÜNDÜZ	GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
DR. AHMET İHSAN KAYA	GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
DR. AHMET KAYAOĞLU	MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
DR. AHMET MAZLUM	CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
DR. AHMET ULUSOY	KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
DR. ALİ EROL	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR. ALİ RIZA GÜL	ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR. ALİA R. MASALİMOVA	AL - FARABİ KAZAK MİLLİ ÜNİVERSİTESİ
DR. ALMA T. AKAJANOVA	ABAY KAZAK MİLLİ PEDAGOJİ ÜNİVERSİTESİ
DR. AMANBAY MOLDİBAEV	TARAZ DEVLET PEDAGOJİ ÜNİVERSİTESİ
DR. ARMAĞAN KONAK	MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
DR. ARZU ÖZMERDİVANLI	KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
DR. ARZU TUNCER	HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
DR. ASLI GÜLER	ORDU ÜNİVERSİTESİ
DR. ATİLA DOĞAN	KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
DR. ATİLLA YÜCEL	FIRAT ÜNİVERSİTESİ
DR. AYLAK KAŞOĞLU	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR. AYŞE ATAY	BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
DR. AYTEN ER	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR. AYŞE YANARDAĞ	CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
DR. BAHİT KULBAEVA	S. BAYBEŞEV AKTOBE ÜNİVERSİTESİ
DR. BARIŞ AYTEKİN	KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ
DR. BARIŞ YILDIZ	GÜMÜŞHANE ÜNİVERSİTESİ
DR. BEKİR BULUÇ	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR. BEKZHAN B. MEYRBAEV	AL - FARABİ KAZAK MİLLİ ÜNİVERSİTESİ
DR. BELGİN AYDINTAN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR. BERRİN GÜZEL	ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
DR. BENGÜ HIRLAK	KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ
DR. B.K.ZAYADAN	AL - FARABİ KAZAK MİLLİ ÜNİVERSİTESİ
DR. BİROL YILDIRIM	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
DR. BOTAGUL TURGUNBAEVA	KAZAK DEVLET KIZLAR PEDAGOJİ ÜNİVERSİTESİ
DR. CANAN GAMZE BAL	KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
DR. CANER KARAVİT	MİMAR SİNAN ÜNİVERSİTESİ
DR. CEMAL İNCE	GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
DR. CEMİL ÖRGEV	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR. CEYLAN GAZİ UÇKUN	KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

## Atlas Ulusal Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

DR. DURSUN KOSE MEHMET AKIF ERSOY	ÜNİVERSİTESİ
DR. DZHAKİPBEK A. ALTAEV	AL – FARABİ KAZAK MİLLİ ÜNİVERSİTESİ
DR. EBRU GÜHER	OSMANIYE KORKUT ATA ÜNİVERSİTESİ
DR. EDA DİNERİ	HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
DR. EDİZ GÜRİPEK	GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
DR. ELBEYİ PELİT	AFYONKOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
DR. EMİN ARSLAN	GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
DR. ENGİN ÇAKIR	ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
DR. ENGİN KANBUR	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
DR. ERDİNÇ ŞAHİNÖZ	HARRAN ÜNİVERSİTESİ
DR. ERKAN ALSU	GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
DR. EŞREF SAVAŞ BAŞCI	HİTİT ÜNİVERSİTESİ
DR. FATİH TÜRKMEN	KARABÜK ÜNİVERSİTESİ DR.
FATMA FEHİME AYDIN YÜZÜNCÜ YIL	ÜNİVERSİTESİ
DR. FATMA ÖZTÜRK DAĞABAKAN	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ DR.
FETHİ DEMİR YÜZÜNCÜ YIL	ÜNİVERSİTESİ
DR. FİLİZ METE	BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
DR. FUNDA BUGAN	KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
DR. F. ZİŞAN KARA	AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
DR. G.I. ERNAZAROVA	AL – FARABİ KAZAK MİLLİ ÜNİVERSİTESİ
DR. GİZEM AKBULUT	GÜMÜŞHANE ÜNİVERSİTESİ
DR. GÖKHAN KERSE AK	AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
DR. GÖNÜL ERDEM NAS	BARTIN ÜNİVERSİTESİ
DR. GÜLMİRA ABDİRASULOVA	KAZAK DEVLET KIZLAR PEDAGOJİ ÜNİVERSİTESİ
DR. GÜLŞAT ŞUGAYEVA	DOSMUĞHAMEDOV ATYRAU DEVLET
DR. GUZEL SADYKOVA	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
DR. GÜLAY KARAMAN	BARTIN ÜNİVERSİTESİ
DR. GÜLCAN AVŞİN GÜNEŞ	BARTIN ÜNİVERSİTESİ
DR. HACER ARSLAN KALAY	YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
DR. HACER MUTLU DANACI	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
DR. HACI YUNUS TAŞ	YALOVA ÜNİVERSİTESİ
DR. HASAN COSKUN	GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
DR. HARUN DEMİRKAYA	KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
DR. HAKAN CANDAN KARAMANOĞLU MEHMETBEY	ÜNİVERSİTESİ DR. HAKAN EVİN ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ
DR. HALE ALAN	BAYBURT ÜNİVERSİTESİ
DR. HALİL AKMEŞE	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
DR. HANİFİ MURAT MUTLU	GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
DR. HATİCE KADIOĞLU ATEŞ İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM	ÜNİVERSİTESİ DR. HATİCE NUR GERMİR MANİSA CELAL BAYAR
ÜNİVERSİTESİ	
DR. HAYRİYE İŞIK	NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ
DR. HEDİYE ŞİRİN AK	ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
DR. HİKMETULLAH ERTAŞ NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR	ÜNİVERSİTESİ DR. H. KÂMİL BİÇİCİ GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ÜNİVERSİTESİ	
DR. HÜSEYİN ÇETİN	SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
DR. HÜSEYİN KOTAMAN	HARRAN ÜNİVERSİTESİ

## İÇİNDEKİLER LİSTESİ

Yazarlar	Sayfa No
<b>MİLLİ MÜCADELE DÖNEMİNDE TBMM'NİN EĞİTİM POLİTİKALARI</b> <i>Ali Yaşar DÜZCÜ, Ozan DERVİŞOĞLU, Mahir KARAHASANOĞLU, Örsan ÖZKAN, Zekeriya ÇİÇEK, Aslıhan KARAHASANOĞLU</i>	7
<b>POP ART AKIMI ve MODA TASARIMCILARI</b> <i>Nazan AVCIOĞLU KELEBEK, Tuğba ÖZTÜRK, Yeşim GÖRÜŞ</i>	19
<b>SATIŞA ARACILIK MEZAT FAALİYETLERİ ve NFT KULLANIMI</b> <i>Tahsin Berk ŞEKER</i>	29
<b>TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE DENETİMİN TARİHSEL GELİŞİMİ ve DENETİMİN OKUL YÖNETİCİLERİ ya da MÜFETTİŞLER TARAFINDAN YAPILMASININ GÜÇLÜ ve ZAYIF YÖNLERİ</b> <i>Ayşe ŞAHİN</i>	38
<b>ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM DÖNEMİNDE YAŞADIKLARI SORUNLAR</b> <i>Şehmus EROL, Müslim AKKUŞ</i>	49
<b>OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN COVID-19 SALGINI ÖNCESİ ve SALGIN DÖNEMİNDE İNTERNET ve SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ</b> <i>Hidayet KARAEVLİ</i>	62
<b>FARKLI OKUL TÜRLERİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMEN ve OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ</b> <i>Bülent KARA</i>	81
<b>OKUL YÖNETİCİLERİNİN YÖNETİM BECERİLERİNE İLİŞKİN YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ</b> <i>Mahmut ÇAVDAR, Saim MEMİŞ, Mehmet KARTAL, Hasan EKİNCİ, Hacer KARTAL</i>	104
<b>2010-2020 YILLARI ARASI SINIF YÖNETİMİ ALANINDA YAPILAN TEZLERİN İNCELENMESİ</b> <i>Hatice REŞİTOĞLU ÇAVDAR, Kadri YILMAZ, Oya EKİNCİ, Aziz TUNCAY, Ali YILMAZ, Yücel YILDIZ</i>	132
<b>ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TAŞIMALI EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ (Kahramanmaraş İl Örneği)</b> <i>İbrahim ALTUN, Eda ALTUN, Halil YILMAZ</i>	165
<b>LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SANAL TEMBELLİK DAVRANIŞLARININ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ</b> <i>Sefa TEMEL, Elif TEMEL, Bekir KOLUKIRIK, Burcu ARPAÇ, Buket DAVRAN</i>	181

**Milli Mücadele Döneminde TBMM'nin Eğitim Politikaları (1920-1923)****Ozan DERVİŞOĞLU****Özet**

Bu makalede Milli Mücadele döneminde TBMM tarafından yürütülen eğitim faaliyetleri bir politika olarak ele alınmıştır. TBMM, Meşrutiyet döneminden miras olarak aldığı eğitim faaliyetlerini İstiklal Harbi sırasında yeniden teşkilat altına almak zorunda kalmıştır. Cephelerde amansızca süren savaş şartları ve gölgesi altında TBMM, 23 Nisan 1920'de açılır açılmaz eğitim işlerini gündeme almıştır. Bu amaçla öncelikle Maarif Vekaleti kurulmuştur. Vekalet hemen kendi idari birimlerini oluşturmuş, ilk, orta ve yüksek öğretim birimlerini koordine altına almıştır. Bunun yanında öğretmenlerin gayretleriyle 1921'de Maarif Kongresi toplanmıştır. Kongre eğitim işlerini her yönüyle ele almış, geleceğe dair bir vizyon çizmiştir. Son olarak oluşturulan Telif ve Tercüme Heyeti ile teşkilatlanmanın eser ayağı da planlama içine alınmıştır. Böylece TBMM çatısı altında Maarif Vekaleti'nin çalışmalarıyla Milli Mücadele'de eğitim politikalarına yön veren kuruluş ve çalışmalar vücuda getirilmiş, Türk milletinin savaş şartlarında eğitimden mahrum kalmasının önüne geçilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Milli Mücadele, TBMM, Maarif Vekaleti, Maarif Kongresi, Telif ve Tercüme Heyeti

**Abstract**

In this article, the educational activities carried out by TBMM during the National Struggle period are discussed as a policy. During the War of Independence, the Turkish Grand National Assembly had to reorganize the educational activities it inherited from the Constitutional Period. As soon as the Parliament opened on April 23, 1920, under the conditions and shadow of the war that continued mercilessly on the fronts, education issues were put on the agenda. For this purpose, the Ministry of Education was established first. The Ministry immediately created its own administrative units and coordinated the primary, secondary and higher education units. In addition, with the efforts of the teachers, the Education Congress was convened in 1921. The Congress dealt with all aspects of education and drew a vision for the future. Finally, the work leg of the organization was included in the planning with the Copyright and Translation Committee. Thus, with the work of the Ministry of Education under the roof of the Grand National Assembly of Turkey, organizations and studies that shaped the education policies in the National Struggle were created, and the Turkish nation was prevented from being deprived of education under war conditions.

**Keywords:** National Struggle, TBMM, Ministry of Education, Education Congress, Copyright and Translation Committee

## Giriş

Birinci Dünya Savaşı sonrasında Osmanlı Devleti yaptığı Mondros Ateşkes Antlaşması gereği yenik sayılmış, Anadolu bu ateşkes gereği işgale uğramış, Türk milletinin silah, cephane, tersane, donanma ve limanlarına el konulmuştur. Yapılan bu işgallere karşı Türk milleti Anadolu'nun hemen her yerinden silahlanmış, Kuva-yı Milliye ve Müdafaa-i Hukuk Cemiyetleri kurarak karşılık vermiştir. Ancak bu mücadeleler yerel şekilde ve etkisiz kalmıştır. Bunun üzerine Mustafa Kemal Paşa'nın önderliğinde büyük bir Milli Mücadele başlatılmıştır. Mili Mücadele Türk tarihinin en önemli sayfalarından birini teşkil eder. Batı, Doğu ve Güney cephelerinde gerek Kuva-yı Milliye, gerekse Düzenli Ordu'nun yaptığı muharebeler, Türk milletinin bir onur mücadelesi olarak tarihe kaydedilmiştir. Batı Anadolu'da Yunan, Güneyde İtalyan ve Fransızlar, Karadeniz'de Rum, Fransız ve İngilizlerle mücadele edilmiş, varlık-yokluk mücadelesi verilmiştir. TBMM'nin teşkilatı altında toplanan Türk milleti cephelere yardım göndermiş, gençler ve eli silah tutan herkes cephelerde düşmanı durdurmaya çalışmıştır. Bütün bu savaş daha çok cephelerde ve cephe gerisindeki askeri hazırlıklarla yapılmıştır.

Milli Mücadelede cephe ve cephe gerisinde yapılan bu çabaların yanında Türk milletinin vermesi gereken başka bir mücadele daha bulunuyordu ki, onun adı eğitim savaşıydı. TBMM kurulduktan sonra bizzat Meclis eliyle yürütülen bu maarif savaşı Türk milletinin varlık yokluk mücadelesinde vermesi gereken bir savaş olarak görülmüş ve anlaşılmıştır. En az cephelerde askeri mücadeleler kadar önemli olan eğitim mücadelesi nasıl yapıldı? Bu mücadeleyi TBMM nasıl örgütledi? Eğitim savaşında nasıl bir yol ve yöntem izlendi? Makale işte bu sorulara cevaplar aramakta ve Meclisin eğitim mücadelesini eğitim politikalarını ön plana çıkarmayı amaçlamaktadır.

### 1. TBMM'nin Devraldığı Eğitim Mirası

Tanzimat ve Meşrutiyet'in birikimi elbette İstiklal Harbi'ndeki ve sonra Cumhuriyet dönemi eğitim sistemini yakından etkileyecektir. Tanzimat'ın kurmuş olduğu modern iptidaiye, rüşdiye, idadi, sultani, mesleki okullar ve Darülfünun gibi okullar Milli Mücadele devam ederken varlıklarını koruyan okullardı. Büyük Millet Meclisi'nin devraldığı miras bu sermaye üzerine konulacaktı. Temel olarak ilk ve orta eğitim sistemi uzun süredir kurulmuş, Abdülhamid döneminde de bu sistem büyük ölçüde işler hale gelmişti. Bu eğitim mirasının biraz içeriğine bakmakta yarar vardır. Bu eğitim modeli modern, dini ve kısmen de milli unsurlar içeriyordu. Moderndi çünkü birçok bilim ve tekniğe dayalı dersler Avrupa'daki muadilleriyle aynıydı. Diniydi çünkü Tanzimat bürokrasisi İslamcı bir siyaset izlemeyi normal görüyorlardı. Milliydi çünkü II. Meşrutiyet'te Anadolu'ya yapılan Balkan göçlerinin bıraktığı izlere okullarda da hâlâ tazeydi.

Osmanlı'nın eğitime yaklaşımı gerek klasik dönemde olsun gerekse Tanzimat dönemi ve sonrasında olsun genel olarak herkese fırsat eşitliği sağlayan bir yapıya dayanıyordu. Müslüman ya da gayrimüslim, devletin açtığı hemen her okulda okuyabilir ve dikey olarak yükselme önünde herhangi bir engel yoktu. Tanzimat ile sağlanmaya çalışılan Osmanlı vatandaşlığı prensibi bunu açıkça da teyit ediyordu. Modern bilim ve teknolojinin Avrupa'dan transferi için Osmanlılar kendi yurttaşlarını imparatorluğun sonuna kadar Avrupa'daki farklı ülkelere göndermiştir. Bunun yanında ilköğretim, kız ve erkek herkese zorunlu kılınmıştır.<sup>1</sup> (Şişman, 2004)

Modern eğitimin temelleri III. Selim'den itibaren atılmış ve bu dönemden itibaren gerek yüksek okullarda gerekse II. Mahmud devrinde başlatılan rüşdiye uygulamaları ile ilk ve orta kademe eğitimi halka yayılmaya çalışılmıştır. Bütün bunları yaparken devletin asıl amacı yetişmiş kadroların acil bir şekilde sağlanmasıydı. Her ne kadar Osmanlıda eğitim işleri öncelikle yüksek okullarla başlasa da sonraki süreçte alt kademelere de el atılmıştı. II. Abdülhamid döneminde ise tam anlamıyla bir okul patlaması yaşanmıştır. Bu dönemin başlangıcındaki okul sayısı neredeyse üç katına çıkarılmış, çok

1 Bu konu hakkında detaylı bilgi için bkz., Adnan Şişman, Tanzimat Döneminde Fransa'ya



sayıda mektep Anadolu ve Rumeli'nin merkez şehir ve kazalarında açılmıştır. II. Meşrutiyet döneminde de eğitim işleri yeni baştan ele alınmış, bilhassa eğitimin millileşmesi konusunda ilk adımlar atılmıştır. Örneğin öğretmen cemiyetleri ilk kez bu dönemde kurulmuştur. Yaklaşan savaşın etkisiyle dönemin iktidar partisi İttihat ve Terakki hükümetleri okullarda askere hazırlık dersleri koydurmuş, paramiliter bir gençlik inşasına girişilmiştir. Tam olarak da bu amaca hizmet etmesi için jimnastik ve beden terbiyesi derslerine önem verildiği anlaşılmaktadır. Yine izcilik de bu hususu desteklemek amacıyla okullara eklenmiştir.<sup>2</sup> (Gündüz, 2018: 110-112)

Yine II. Meşrutiyet döneminde eğitimin millileşmesi yönünde birçok derginin çıktığını ve buna hizmet ettiğini de eklemekten geçmemek gerekir. Meşrutiyet basın ve yayım alanında bir önceki döneme göre oldukça fazla yayının çıktığı bir devredir. Bu dönemde gazete ve dergilerde eğitime çok fazla yer ayrılmıştır. Özellikle bu dönemin önemli dergileri Mektep, Muallim, Tedrisat-ı İbtidaiye, Terbiye, Milli Talim ve Terbiye dergileri önemli eğitim konularını gündeme taşımışlardır. Bunlara ilaveten 1916'da kurulan Talim ve Tercüme Heyeti de birçok pedagojik eseri Türkçeye kazandırmıştır.<sup>3</sup> (Gündüz, 2018; 112).

## 2. TBMM'nin Açılması ve Eğitimle İlgili Mecliste Tartışmalar

TBMM 23 Nisan 1920 tarihinde açıldıktan birkaç gün sonra maarif konusu da gündemi meşgul etmiştir. İki teklif yapılmıştır. Söz konusu birinci teklif on kişilik encümenler kurulması, ikinci teklif ise bütün eğitim işlerinin Şer'îye ve Evkaf Nezaretine bırakılmasıdır. Bu ilk tartışmaya katılanlardan Kırşehir mebusu Müfid Efendi, ülkede iki tür eğitimin olduğunu, bunların dini ve dünyevi eğitim olduğunu belirtmiştir. “Memlekette âdeta iki cereyan hâsıl oluyor; medreseliler, mektepliler gibi bir fikir hâsıl oluyor.” diyerek Tanzimat'tan bu ana kadar devam eden köklü bir tartışmayı hatırlatmıştır. Neredeyse seksen sene sonra eğitimdeki bu ikiliğin mebusların da zihninde varlığını koruması, bu konunun ne kadar hassas olduğunu göstermesi nedeniyle önemlidir. Bu tespitlerinin devamında söz alan Erzurum Milletvekili Necati Bey Osmanlı'nın yıkılışını eğitim konusuna bağlar: <sup>4</sup> (Yanardağ, 2018: 265)

“Çünkü bizim esbab-ı sukutumuz ve esbab-ı inhitatımız tetkik edilirse görülür ki, usulü tedris temin edilmediği için iktisab ettiğimiz malûmat hayatta bize yâr olamamıştır. Ta Sultan Selim-i sâlisten beri bu memleket Avrupa tarzında mektepler ve programlar görmüş, fakat usul-i tedris tanzim edilemediği için ve muayyen terbiye usulü tatbik edemediğimizden dolayı bu memleket ihtiyacı hakkiyle temin edilememiş ve bugünkü vaziyetin hudüsüne sebep olmuştur. Birçok mühendisler yetişti, bunlar içinde yollarımızı yapacak adam yok. Hukuşinaslar yetişti, bu milletin esasat-ı hukukiyesini tetkik edecekler yetişemedi. Birçok idare memurları yetiştirdik, fakat memlekette Hükümet namıyla, hakkiyle bir Hükümet teşkil edemedik. Bunların sebebi yegânesi; hep terbiyenin noksanlığıdır. Terbiyeden maksud olan esasatın anlaşılmasındadır. Son zamanlarda buraya doğru yaklaştık. Terbiye nedir? Müterakki memleketlerde terbiyeden maksat nedir? Yalnız ilmin bir memleketi terakki ettirmeyeceğine dair birçok şeyler öğrenmiş ve görmüş iken tekrar bu gören gözleri bırakarak yeniden görmeye çalışmak, matlub olan neticeyi iyi bir surette bize veremez.”

Mecliste vekiller arasında yapılan konuşmalar giderek eğitimin tamamıyla Şer'îye ve Evkaf Vekaletine verilmesi halini almıştır. Sivas mebusu Mustafa Taki Bey'in bu yöndeki teklifine Hamdullah Suphi Bey

<sup>2</sup> Mustafa Gündüz, “II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet Döneminde Eğitim”, Türk Eğitim Tarihi, Ed. Mustafa Gündüz, İdeal Kültür Yayıncılık, İstanbul, 2018, s.110-112

<sup>3</sup> Gündüz, agm, s.112.

<sup>4</sup> Ayşe Yanardağ, “Milli Mücadelede Milli Eğitim Sistemi Kurma Tartışmaları ve Tevhid-İ Tedrisat'a Gidiş”, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, sayı 20, Nisan 2018, s. 265 sert bir şekilde karşı çıkmış, din ve dünyevi alana giren farklı derslerin olduğunu, bunların

birleştirilmesinin doğru olmadığını belirtmiştir.<sup>5</sup> (Yanardağ, 2018: 265-266)

Maarif meselelerinin nasıl olacağına dair yukarıda yapılan tartışmalardan sonra ilk hükümetin oluşturulmasıyla birlikte, eğitimin de nasıl olması gerektiğine dair çerçeve bir program kabul edilmiştir. Bu ilk hükümet programının eğitim ile ilgili aldığı ilk çerçeve şu şekildeydi:<sup>6</sup> (Yanardağ, 2018: 266; Okur, 2005: 203)

“Maarif işlerindeki gayemiz; çocuklarımıza verilecek terbiyeyi her mânasiyle dinî ve millî bir hale koymak ve onları cidalî hayatta muvaffak kılacak, istinatgâhlarını kendi nefislerinde bulduracak kudret-i teşebbüs ve itimad-ı nefis gibi seciyeler verecek, müstahsil bir fikir ve şuur uyandıracak bir derece-i âliyye isal eylemek, tedrisat-ı resmîyeyi bütün mekteplerimizi en ilmî, en asri olan bu esasat ile kavaid-i sıhhiye dairesinde yeniden tanzim ve programlarını ıslah etmek, mizac-ı millete ve şerait-i coğrafîye ve iklimiyemize, ananat-ı tarihiye ve içtimaiyemize muvafık ilmî ders kitapları meydana getirmek halk kütlesinden lûgatları toplayarak dilimizin kamusunu yapmak, bizde ruh-u millîyi nemalandıracak asar-ı tarihiye, edebîye ve içtimaiyeyi erbabına yazdırmak, asarı atika-i millîyeyi tescil ve muhafaza eylemek, Garp ve Şarkın müellifât-ı ilmiye ve fenniyesini dilimize tercüme ettirmek hâsılı bir milletin hıfz-ı hayat ve mevcudiyeti için en mühim âmil olan maarif umuruna dikkat ve gayreti mahsusa ile çalışmaktır. Bugün ise ilk işimiz mekâtib-i mevcudeyi hüsnü idare etmektir.”

TBMM'nin ilk kabine toplantısı Maarif Vekili Rıza Nur tarafından okunmuştur (Mayıs 1920). Rıza Nur Bey, yeni hükümetin eğitim stratejisi ile ilgili olarak bir program belirlemiştir. Bu yeni eğitim stratejisinin dayandığı temel noktalar şu şekilde belirlenmiştir: 1. Türk eğitimi millî ve dini bir şekilde olacak, 2. Maarif, Türk çocuklarını hayatta muvaffak edecek güç ve dayanağı kendi varlıklarında bulacak girişim ve kendine güveni verebilecek, 3. Öğretim asrın ilmi ve sıhhi kurallarına göre yeni baştan düzenlenecek,

4. Ders kitapları milletin tabiatına, memleketin iklim ve coğrafyasına, tarihi ve toplumsal geleneklerine uygun ilmi nitelikte olacak, 5. Halk arasında yaşayan Türkçe kelimeler toplanıp büyük bir Türkçe sözlük meydana getirilecek, 6. Milli ruha hizmet edecek tarihi, ictimai ve edeni eserler uzmanlar tarafından kaleme aldırılacak, 7. Eski eserleri kayda geçirilecek, 8. Millet in hayat ve varlığının devamında en önemli amil olan millî eğitim işleriyle özel olarak ilgilenilecektir.<sup>7</sup> (Kaplukan, 2012: 16).

### 3. Maarif Vekaleti ve Eğitimin Teşkilatlanması

23 Nisan 1920'de Ankara'da açılan Büyük Millet Meclisine bağlı hükümet 3 Mayıs 1920'de kurulmuştu. Hükümetin ilk Maarif Vekili Dr. Rıza Nur olmuştur. ardından sırasıyla bu göreve Hamdullah Suphi, Mehmet Vehbi, İsmail Safa vazife almışlardır. Maarif Vekaleti, Ankara'da valilik binasında iki odada hizmet vermiştir.<sup>8</sup> (Kılavuz-Tanık, 2011: 360).

<sup>5</sup> Yanardağ, agm, 265-266.

<sup>6</sup> Yanardağ, agm, 266; Mehmet Okur, “Millî Mücadele ve Cumhuriyetin İlk Yıllarında Millî ve Modern Bir Eğitim Sistemi Oluşturma Çabaları”, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (5) 1, Erzurum, 2005, s. 203.

<sup>7</sup> Erol Kaplukan, “Hazırlık (Kurtuluş Savaşı) Dönemi Eğitim Politikaları ve Eğitim Faaliyetleri”, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi Yıl / Year: 1 Sayı / Issue: 1 2012 Güz (s. 1-28s.) s. 16.

<sup>8</sup> Nuran Kılavuz-İbrahim Halil Tanık, “Millî Mücadele Döneminde Maarif Kongresi ve I: Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin Eğitim-Öğretim Hakkındaki Görüşleri”, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, IV (2), 2011, s. 360

Yeni kurulan Maarif Vekaleti, Osmanlı Maarif Nezaretinden kalan mevcut eğitim kurumlarını kendi üzerine alarak, savaş şartları içinde onları idare etmekle yetinmek zorunda kalmıştır. Yukarıdaki programa bakıldığında Osmanlı döneminden farklı olarak ‘milli’ kavramına çok sayıda atıf yapılması yeni kurulan Ankara Hükümetinin farkını ortaya koymakla kalmamakta, geleceği yönelik nasıl bir politika izleneceğini de göstermektedir. Büyük Millet Meclisi’ne bağlı Maarif Vekaletinin ilk teşkilatı Program Heyeti, İlk Tedrisat Müdürlüğü, Orta Tedrisat Müdürlüğü, Hars (Kültür) Müdürlüğü, Sicil ve İstatistik Müdürlüğü olmak üzere beş birim şeklinde kurulmuştur.<sup>9</sup> (Cumhuriyet Döneminde Türk Milli Eğitim Sistemindeki Gelişmeler, 2010: 10)

Maarif Vekaletine bağlı ilkokullar, ilk öğretmen okulları, idadiler bu dönemde İdare-i Hususiyeye bağlıydılar. O nedenle harcamaları bağlı oldukları vilayetlerce yerine getiriliyordu. Bu durum 1923 başlarına kadar devam etmiştir. 28 Mart 1923’te Mecliste alınan bir kararla eğitim giderleri Maarif Vekaleti bütçesine dahil edilmiştir. Bundan başka 1921 bütçe açığını kapatmak amacıyla memur maaşlarından ve mebusların da maaşlarından % 20 kesinti yapılmasına karar verilmişti. Bu kesinti öğretmenlerin mevcut durumlarını daha da zor bir hale sokmuştu. Durumun vehametini anlayan Kütahya mebuslarından Ragıp Bey öğretmenlerin bir kısmının başka bir yerden gelirleri olmadığından büyük sıkıntı çektiğini, okulların bu yüzden kapanma ihtimali olduğunu, orduya verilen ehemmiyet derecesinde eğitime de önem verilmesi gerektiğini “Bir milleti ölçmek için o milletin mekteplerine bakılmalıdır” sözleriyle ifade etmiştir.<sup>10</sup> (Kılavuz ve Tanık, 2011: 310-312)

Ankara’da yeni kurulan Maarif Vekaleti, İstanbul ve işgal edilen Batı Anadolu dışında kalan yerlerde idari teşkilatlanmasını kurmuş ve mevcut okulları kendine bağlamıştır. Savaş yıllarında Büyük Millet Meclisine bağlı 481’i kapalı 2345 ilkokul bulunuyordu. 19 Ekim 1920 tarihinde Maarif Vekili Dr. Rıza Nur Bey mevcut durumu özetlemişti: “Bugün elimizde bulunan sayılamalara (istatistiklere) göre 28 sultani vardır. Bunların birkaçı da işgal altında bulunuyor. Yatılı öğrencisi 347, gündüzlüsü 2591’dir. Öğretmen ve memur 587’dir. Her öğretmene 20 öğrenci düşüyor, her sultaneye yılda 6000 lira harcıyor. Bugün iptidai mektepleri en az 40.000 öğretmen istiyor”. Dr. Rıza Nur’dan sonra söz alan Tokat mebusu Mustafa Bey ve Bitlis mebusu Yusuf Ziya Bey kendi şehirlerinde okul namına herhangi bir şey olmadığını söylemiş, mevcut durumun içler acısı halini ortaya koymuştur.<sup>11</sup> (Koç, 1981: 145-147)

#### 4. Telif ve Tercüme Heyeti

Telif ve Tercüme Heyeti 25 Mart 1921 tarihinde ilk toplantısını yapmak üzere toplanmıştır. Telif ve Tercüme Heyeti’nin ilk üyeleri şunlardır: Akçoraoğlu Yusuf Bey Velid Çelebi Efendi Ağaoğlu Ahmet Bey Vahidüd-din Efendi Kâzım Nâmi Bey Ziyâ Gökâlâp Bey Mahmud Esad Bey Edip Bey Hakkı Baha Bey. Bu üyeler arasından Akçoraoğlu Yusuf Bey başkanlığa, Hakkı Bahâ Bey de kâtiplik görevine seçilerek görevlerine başlamışlardır. Heyet bu ilk toplantısında üç tane çok önemli karar almıştır. Bunlar; “1. Ülkede ilkokulların en kolay usullerle yaygınlaştırılması 2. Ülke halkına, İslâm inancının, benliğinin ve menşinin öğretilmesi 3. Yüksek ilimlerin yapılması ve yaygınlaştırılmasına karar verilmiştir. Heyet ilk toplantısında hatlar, imlâlar, lisan ve Türk edebiyatı, Türk süsleme mimarisinin tarihi gelişimi hakkında bir eser telifine karar vermiştir. Bu amaçla, köy okulları için taş basması ile hareketli bir ‘İslam Dininin İnanç Esasları’ adlı kitabın yazdırılarak basılması uygun görülmüştür.”<sup>12</sup> ([https://tkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29164441\\_heyeti\\_ilmiye.pdf/erişim](https://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164441_heyeti_ilmiye.pdf/erişim) tarihi:

20.11.2022)

<sup>9</sup> Cumhuriyet Döneminde Türk Milli Eğitim Sistemindeki Gelişmeler, s.10.

<sup>10</sup> Nuran Kılavuz-İbrahim Halil Tanık, agm, s. 362.

<sup>11</sup> Nizamettin Koç, Atatürk ve Eğitim, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara, 1981, s.145-147.

<sup>12</sup> [https://tkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29164441\\_heyeti\\_ilmiye.pdf/erişim](https://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164441_heyeti_ilmiye.pdf/erişim) tarihi: 20.11.2022

Telif ve Tercüme Heyetinin çalışma şekli ve görevlerini şöyle özetlemek mümkündür: 1. Maarif Heyetinden kendilerine gönderilen eserleri incelemek, 2. Heyetin incelediği eserlere verilecek ödüllerin çeşit ve miktarı Vekaletle sunmak. 3. Eksik olan uzmanları geçici olarak dışardan sağlamak. 4. Heyette uzmanların olmadığı zamanlarda eserleri dışardan tayin edilecek uzmanlarca incelemek. Kararları heyetçe birlikte almak. 5. İlkokullara ait eserler uygun görüldüğü takdirde, ". . . inci sınıf öğretim programına uygun olup eğitimine izin verilmiştir." ibaresi ile yürürlüğe koymak. 6. İlkokulların programına uygun olmayan fakat okunmasında fayda görülen eserlere "Başarılı öğrencilere verilmek veya okul kütüphanesinde bulundurulmak üzere takdir olunmuştur." kaydıyla imtiyaz vermek. 7. Ortaokul kitaplarından bir kısmına ve ilmiye okullarının kitaplarının veya bütün ilmî eserleri, az olmak ve masraflarını karşılamak kaydıyla, Bakanlık kendi hesabına bastırır ve eserin sahibine telif hakkı verilir.<sup>13</sup> ([https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29164441\\_heyeti\\_ilmiye.pdf/erişim](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164441_heyeti_ilmiye.pdf/erişim) tarihi: 20.11.2022)

Heyet tahsisatsız bir şekilde fahri olarak çalışmalarını sürdürdü. 1921 yılı Temmuz ayında heyetin, Akçuraoğlu Yusuf Bey'in '19. Asır Avrupası'nda Fikri Cereyanlar' adlı bir kitap ile başka bir kitabın tercümesi üzerine çalışılmakta olduğu dönemin gazetesi Hakimiyet-i Milliye'de yazıyordu. Bundan başka Anadolu'da bazı okullarda çalışan öğretmenler de tercüme faaliyetlerine destek vermişlerdi. 1922'de Maarif Vekili olan Vehbi Bey, o dönem Telif ve Tercüme Heyetinde 20 kişiden oluşan aydın kimselerin olduğunu belirtir. Telif eserler daha çok mekteplerdeki hocalardan geliyordu. Bunun dışında Heyetin görevlendirdiği kişiler de oluyordu. Bunlardan biri Mükrimin (Halil İnanç) Bey'dir. Kendisinden Selçuklu dönemine ait çalışmalar yapması istenmiştir. Tercüme faaliyetlerine en iyi örneklerden biri Charles Texier'in eserinin Küçük Asya adıyla tercüme edilmesidir. Bu dönemde telif ve tercüme çalışmalarının yoğunluğu daha çok ders kitaplarının meydana getirilmesine yönelik olmuştur. Sonraki yıllarda yabancı edebiyat ve tarih kitapları tercüme edilmiştir.<sup>14</sup> (Sezgin, 2022, 109-113)

Milli Mücadelede Türk milli eğitimine yön veren kişilerin dışında Telif ve Tercüme Heyeti'nin bu yöndeki çalışmaları önemlidir. Heyet vazifesini uzun yıllar vazifesini sürdürmüş, 1926'da adı Millî Talim ve Terbiye Dairesine olarak değişmiştir.

## 5. Maarif Kongresi ve Mustafa Kemal Paşa

TBMM eğitim konusunu daha sistemli hale getirmek için Maarif Vekili Hamdullah Suphi Bey'i görevlendirmiştir. Hamdullah Suphi Bey'in başkanlığında 15 Temmuz 1921 tarihinde Ankara'da Maarif Kongresi toplanmıştır. Kongreyi Muallime ve Muallimler Cemiyetler Birliği tarafından hazırlanmış, kongreye Meclis Başkanı, yardımcısı, Maarif Vekili, müdürler ve bazı müderrisler katılmıştır. Kongrenin açılış tarihi Sakarya Savaşı hazırlıklarının yapıldığı bir döneme denk gelmiştir. Mustafa Kemal Paşa, savaş hazırlıkları sırasında cepheden gelip TBMM Başkanı sıfatıyla kongrede konuşma yapmış ve bu söylevle kongre açılmıştır.<sup>15</sup> (Meşeci, 2018: 122)

Mustafa Kemal Paşa, Kongredeki konuşmasının hemen başında dünya savaşı sonunda ülkenin mağlup olduğunu, düşmanın bunu fırsat bilerek milleti tamamen yok etmek istediğini, buna karşı Ankara'da Büyük Millet Meclisi'ni kurarak milletin yaşama hakkını savunmaya çalıştıklarından söz eder. Bu kısa girişinden sonra hemen maarife getirir ve Ankara'nın "Milli Türkiye'nin milli maarifini kuracak olan Türkiye muallime ve muallimler kongresinin" toplanmasına sahne olmakla iftihar ettiğini belirtir. Ona göre bugün için maddi ve manevi bütün kuvvet kaynağı milli sınırların içindeki müstevli düşmana karşı

13 [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29164441\\_heyeti\\_ilmiye.pdf/erişim](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164441_heyeti_ilmiye.pdf/erişim) tarihi: 20.11.2022

14 Ahmet Sezgin, Milli Mücadele Döneminde Anadolu'da Eğitim Faaliyetleri, Basılmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 2022, 109-113.

15 Filiz Meşeci, "Erken Cumhuriyet/Atatürk Dönemi Eğitim", Türk Eğitim Tarihi, Ed. Mustafa

kullanmak için vardı. Bugün için geleceğin maarifinin temelleri atılabilir, programı yapılabilir. Atatürk, savaş şartlarında maarif ile ilgili çok detaylı ve pratik işler yapılamayacağını farkındadır.<sup>16</sup> (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, 1997: 19)

Bu girişten sonra konuyu daha derin bir şekilde tahlil etmeye devam eden Atatürk, milletin geri kalmasında tahsil ve terbiye usullerinin en büyük rolü oynadığını düşünür. Bunun sebebini de yabancı kültürlerle ilişkilendirir:

“Onun için bir milli terbiye programından bahsederken, eski devrin hurafatından ve evsaf-ı fitriyemizle hiç de münasebeti olmayan yabancı fikirlerden, şarktan ve garptan gelebilen bilcümle tesirlerden tamamen uzak, seciye-i milliye ve tarihiyemizle mütenasip bir kültür kastediyorum. Laalettayın bir ecnebi kültürü şimdiye kadar takip olunan yabancı kültürlerin muhrip neticelerini tekrar ettirebilir. Kültür zemine mütenasiptir. O zemin, milletin seciyesidir. Çocuklarımız ve gençlerimiz yetiştirilirken onlara bilhassa mevcudiyeti ile, hakkı ile, birliği ile tearuz eden bilumum yabancı anasırla mücadele lüzumunu ve efkar-ı milliyeyi kemal-i istiğraf ile her mukabil fikre karşı şiddetle ve fedakarane müdafaa zarureti telkin edilmelidir. Yeni neslin bütün kuva-yı ruhiyesine bu evsaf ve kabiliyetin zerki mühimdir. Daimi ve müthiş bir cidal şeklinde tebarüz eden hayatı akvamın felsefesi, müstakil ve mesut kalmak isteyen her millet için bu evsafı kemal-i şiddetle talep etmektedir.”<sup>17</sup> (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, 1997: 19-20)

Mustafa Kemal Paşa'nın yegane hedefi doğu ya da batıdan bir yabancı kültürü eleştirmek değildir; o rastgele kabul edilen bir yabancı kültürün sonuçlarını bir millet için felaket olarak görmektedir. Buna engel olacak dayanak noktası yeni nesildir. Bu yeni neslin teçhiz olunacağı manevi vasıflar ise milli fikirlerdedir. Mustafa Kemal Paşa eğitimde gördüğü problemi böylece izah ettikten sonra konuyu kongreye getirir. Kendisinin kongreden beklentisinin eski usullerdeki tarz hakkında fikir alışverişi olmadığını, ortaya koyduğu yukarıdaki “şartları haiz yeni bir sanat ve marifet yolu bulup millete göstermek ve o yolda yeni nesli yürütmek için rehber olmak gibi mukaddes bir hizmet bekliyoruz” şeklinde izah eder. Bu çerçevede kongrenin Ankara'da toplanmasını da takdir eder.<sup>18</sup> (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, 1997: 20)

Mustafa Kemal Paşa, konuşmasının sonunda öğrencilere de tavsiye de bulunur ve onları yetiştiren öğretmenlere getirir ve bu büyük sorumlulukta rollerini hatırlatır:

“İstikbal için hazırlanan evlad-ı vatana, hiçbir müşkül karşısında serfuru etmeyerek kemal-i sabır ve metanetle çalışmalarını ve tahsildeki çocuklarımızın ebeveynine de yavrularının ikmal-i tahsil için her fedakarlığı ihtiyardan çekinmemelerini tavsiye ederim. Büyük tehlikeler önünde uyanan milletlerin ne kadar sebatkar oldukları tarihten müsbettir. Silahiyle olduğu gibi dimağıyla da mücadele mecburiyetinde olan milletimizin, birincisinde gösterdiği kudreti ikincisinde de göstereceğine asla şüphem yoktur. Milletimizin saf seciyesi istidat ile mâlidir. Ancak bu tabii istidadı inkişaf ettirebilecek usullerle mücehhez vatandaşlar lazımdır. Bu vazife de sizlere teveccüh ediyor. Hükümet-i milliyemizin kemal-i ciddiyet ve samimiyetle arzu ettiği derecede, Türkiye muallime ve muallimlerinin hayat ve refahını henüz temin edememekte olduğunu bilirim. Fakat milletimizi yetiştirmek gibi mukaddes bir vazifeyi deruhte eden heyet-i mübecelenizin bugünün vaziyetini nazarı itibarı alacağından ve her müşkülü iktiham ile bu yolda gayet metinane yürüyeceğinden şüphem yoktur. Vazifeniz pek mühim ve

<sup>16</sup> Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Atatürk Araştırma Merkezi, Cilt 2, Ankara, 1997, s.19.

<sup>17</sup> Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt 2, s. 19-20.

<sup>18</sup> Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, s. 20.hayatidir. Bunda muvaffak olmanızı Cenab-ı Haktan temenni ederim”<sup>19</sup> ((Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, 1997:21)

Kongrede bir konuşma yapan Maarif Vekili Hamdullah Suphi, eğitimin teorik ve pratik tarafı üzerinde durduktan sonra, eğitim siyasetinin, milletin çoğunluğunu oluşturan çiftçi ve işçilere dayandığını belirtmiştir. Ona göre yeni siyaset bu umdeye dayanmak zorundadır. Hamdullah Suphi Bey'in işçi sınıfını ön plana çıkarması ilginç bir nokta olmakla beraber, dönemin şartları göz önüne alındığında anlaşılır bir durumdur. Rusya ile yakınlaşmaya çalışan TBMM'nin bu yönde bir siyaset izlediği hesaba katılırsa bu husus daha kolay kavranır. Maarif Vekili sadece bu tespiti ile kalmaz bunun devamında "Anadolu gene bir sanat merkezi olacaktır. Halkın geçimini yükseltecek ve ıslah edecek nazarı ve amelî bilgiyi vermek hedeftir" demek suretiyle maarif hedefini daha da ileriye taşımak istemekteydi.<sup>20</sup> (Kaplukan, 2014: 128)

Kongrede öne çıkan konular şunlardır: İstatistiki bilgiler, okul binaları, öğretmen sayıları, okul sayısı ve derecesi, özel ve yabancı okullar, sanayi ve ziraat okulları, bütçesi, ilköğretimde program hazırlanması, köy ve şehirlerin ihtiyaçları göz önüne alınarak programlar hazırlanması, ilk ve ortaöğretimin teşkilatı, hedefleri ve programları müzakere edilmiştir.<sup>21</sup> (Meşeci, 2018, 123)

Maarif Kongresine katılanlar yöneticiler şu yöneticilerden oluşuyordu:<sup>22</sup> (Kaplukan, 2014:131; Kılavuz-Tanık, 2011: 369)

Siyasetçiler: Mustafa Kemal Paşa (TBMM Başkanı), Adnan Adıvar (TBMM İkinci Başkanı), Hamdullah Suphi Tanrıöver (Eğitim Bakanı), Kazım Nami Duru (Orta Öğretim Genel Müdürü), Ahmet Edip Bey (İlköğretim Genel Müdürü), Vasıf Bey (Eğitim Bakanlığı Özel Kalem Müdürü).

Müdürlükler: Ziya Gökalp, Rıza Nur Bey, Nafi Atuf Bey, Akçura Yusuf Bey, Yakup Kadri, Mithat Bey, Ruşen Eşref Bey, Niyazi Bey, Veled Çelebi Efendi, Veli Bey, Ağaoğlu Ahmet Bey, Mahmut Esat Bey, Halide Edip Hanım, Mustafa Şeref Bey, Müfide Ferit Hanım, Suat Bey, Adnan Bey, Hüseyin Bey, Ali Suat Bey, Mehmet Vehbi Bey, Fuat Bey, Cemal Hüsnü Bey, İsmail Hakkı Bey (Baltacıoğlu), Mehmet Emin Bey (Erişirgil).

Eğitim Müdürleri:

Haydar Bey (Isparta), Osman Nuri Bey (Sivas), Avni Bey (Yozgat), Hakkı Hilmi Bey (Konya), Refet Bey (Adana), İhsan Hami Bey(Diyarbakır), Talat Bey (Bolu), Sadık Bey (Samsun), Zakir Bey (Afyonkarahisar), Adil Bey (Kastamonu), Haydar Bey (Burdur), Ahmet Nuri Bey (Aydın), Cudi Bey (Siirt), Şükrü Bey (Ankara) Baha Tefvik Bey, Hasan Fehmi Bey (Denizli).

Okul Müdürleri: Eşref Bey (Konya Öğretmen Okulu Müdürü), Osman Nuri Bey (Konya Sultani Müdürü), Avni Bey (Konya'da Tatbikat Öğretmeni), Mehmet Fuat Gündüzalp (Bartın Lisesi Müdürü), Şahur Hanım (Ankara Kız Öğretmen Okulu Müdiresi).

Maarif Kongresinin yukarıdaki ilk toplantısından sonra ikincisi Darülmualimin binası konferans salonunda ve yine Maarif Vekili Hamdullah Suphi Bey'in başkanlığında icra edilmiştir. Kongrede halk mektepleri ile ilgili bir proje müzakere edilmiş; projede çocukların başarılı olabilmesi için başlı başına bir programın hazırlanması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca dört sene olan ilköğretim eğitiminin beş seneye çıkarılması kabul edilmiştir. Yine bu projedeki meslek derslerinin ilkokullar içinde tamamıyla yer

<sup>19</sup> Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, s.21.

<sup>20</sup> Erol Kaplukan, "1921 Maarif Kongresi'nin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri ve Önemi", Yalova Sosyal Bilimler

Dergisi, Nisan-Ekim 2014, s. 128.

<sup>21</sup> Meşeci, 2018, 123

<sup>22</sup> KAPLUHAN, agm, s.131; Nuran Kılavuz, İbrahim Halil Tanık, agm, s. 369.

almasının imkanı olmadığı, kız çocuklarının ileride ev kadını olabilmesi için gerekli pratik bilgilerin derslere eklenmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Kongrenin üçüncü toplantısında ise ortaöğretim konusu gündeme alınmıştır. Burada orta dereceli okul programları ve özellikle idadiler müzakere edilmiştir. Bundan sonraki son toplantıda ilk ve ortaöğretimin hedefleri, programı ile ilgili tartışmalar yapılmış; ardından görüş birliği sağlanmıştır. Kongreye katılan herkesin ortak görüş eğitimin sadeleşmesi, uygulanabilir hale gelmesi, yerelleştirilmesi olarak belirlemiştir.<sup>23</sup> (Kaplukan, 2014:130)

Kongreyi takip eden Hakimiyet-i Milliye gazetesinde kongrenin açılışı ile ilgili ‘iki cephe’ başlıklı bir yazı kaleme alınmıştır. Bu yazıda şunlara değinilmiştir:

“Cephelerde felah ve istiklal ordusu Yunanla mücadele ederken, Ankara’da muallimler ordusu cehle karşı müdafaa programını hazırlıyor. Harb ve Maarif cephelerinin ikisinde de faaliyet var. Vatandan milli ordu düşmanı ve muallim ordusu da cehalet ve zulmeti kovacak, iki himmetin aynı zamanda tecellisi ulvi bir tesadüftür.

Anadolu hareketi-i milliyesini vaktiyle adi bir isyan zanneden ve bu hareketin büyük ve muhterem reisine asi general diyen Avrupa ricali Ankara’da bir Muallimler Kongresi toplandığını öğrendikleri zaman, iki sene evvelki hükümlerinin hicabını bir kere daha duyacaklardır. Türk hareket-i milliyesi, isyan hareketi değildi, zalimlere ve müstevililere karşı tarihi bir milletin hakk-ı bekasını müdafaa eden asil bir hayat hareketi idi ve bu hareket yalnız askerlikten, yalnız müdafaa-i askeriyyeden ibaret kalmadı. Milletın bekasına ait bütün ulvi endişelerle meşbu medenî bir hamle oldu. İki sene evvel tecelli eden bu büyük hamleden bugün ordu kadar mektebi, asker ve zabıt kadar talebe ve muallimi de düşünen, isitkılal davasını istikbal kaygısıyla beraber götüren genç bir hükümet doğmuştur. Cuma gecesi Erkan-ı Harbiye’de güneşe kadar harbi takip eden hükümet reisi, dört saat sonra Darümuallimin salonunda Muallimler Kongresini açtı ve Türk neslinin mürebbilerine irfan mücadelesinde gidecekleri yolu işaret etti. Mustafa Kemal Paşa, üçüncü Yunan taarruzunun en ateşli zamanında muallim ordusunun müstakbel vazifesiyle meşgul bulunuyor. Bu necip ve ulvi misal Türk tarihinin misli ender bulunan kıymetli hatıralarından biri olacaktır.”<sup>24</sup> (Akyüz, 1983:95)

## Sonuç

TBMM, Milli Mücadele süresince maarif meselesini cephedeki savaş kadar önemsemiştir. Meclisteki tartışmalar da bize bunu kanıtlar niteliktedir. Bir yandan cephede muharebe devam ederken, bir yandan da Ankara’da bizzat Mustafa Kemal Paşa’nın Maarif Kongresine katılması savaşın iki boyutlu sürdürüldüğünü gösterir. TBMM’yi yöneten siyasiler, dönemin şartları içinde eğitimin hiç de bir kenarda unutulacak, atlanılacak bir konu olmadığını iyi bilmektedirler. Maarifte kaybedilecek bir zaman yoktu ve Ankara Hükümeti savaşın tüm süratine rağmen maarif ile ilgili organize karar alma sürecine dahil olmuşlardır. İstanbul Hükümetinin ve işgalcilerin yönetiminden uzak her şehir doğrudan TBMM’nin eğitim yönetimi sahasına girmektedir ve bunun doğal sonucu olarak Meclis hemen otoritesini bu şehirlerde kurmaya çalışmıştır.

TBMM otoritesini kurduğu her şehirde kendi programını hemen uygulama yoluna gitmiştir. Buradan hareketle TBMM’nin eğitim politikalarının birkaç sac ayağına dayandığını söylemek mümkündür. TBMM’nin eğitim işlerinin merkezinde Maarif Vekaleti vardı ve adı geçen Vekaletin kendi sahası içinde bütün okulları teşkilat bünyesine hızlı bir şekilde katması Meclisin kararlılığını göstermektedir. Maarif Vekaleti’nin merkezde yer alarak Meclis’te eğitimi öne çıkarması ciddi anlamda konunun sağlıklı ve

<sup>23</sup> Kaplukan, agm, s. 130

<sup>24</sup> Yahya Akyüz, “Atatürk ve 1921 Eğitim Kongresi”, Cumhuriyet Döneminde Eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı, 1983, s. 95.

sürekli bir şekilde varlığını korumasına ve gündemde kalmasını sağlamıştır. Maarif Vekaletinin bizzat varlığı eğitim işlerinin organize bir şekilde devam etmesine hizmet etmiştir. Milli Mücadele yıllarında TBMM'nin eğitim politikalarını ürettiği merkez üssü Maarif Vekaletidir. Vekaletin bizzat varlığı Anadolu'da atıl kalmış eğitim öğretim işlerine yeni baştan bir heyecan vermiş olmalıdır.

Maarif Vekaleti'nin 1920'de kurulmasıyla birlikte, eğitim politikalarının ikinci ayağı Telif ve Tercüme Heyeti'nin varlığıydı. Okullarda okutulacak bazı kitapların telif edilmesi ve bazılarının ise tercüme yoluyla devlet okullarına kazandırılmaya çalışılması ciddi bir adım olarak tarihteki yerini alacaktır. Telif ve Tercüme Heyeti, savaşın verdiği olumsuz şartlar göz önüne alındığında bu işi yine de iyi yapmış gibidir. Telif ve Tercüme Heyeti, kitap işlerine girmekle aslında okulların hayatiyetini devam ettirmede öncü bir rol oynamıştır.

TBMM'nin bu zaman diliminde eğitim politikalarından en önemli adımlarından biri Maarif Kongresi'dir. Öğretmenlerin gayretleriyle toplanan bu çok önemli Kongre, Milli Mücadele sırasında Türk öğretmenlerin eğitim sorunlarını konuşması yanı sıra, savaş zamanında eğitimin ciddiyetinin tüm ülke sathında kavranması açısından büyük bir çalışma olarak kayda geçmiştir. İlk ve ortaöğretimin programlarının masaya yatırıldığı bu Kongre, eğitimin mevcut hali yanında geleceğine dair bir konsensüs sağlanması adına hayli önemli bir iş görmüştür. Maarif Vekaletinin savaş şartları içinde eğitim politikası üretebilmesinde şüphesiz bu Kongre'nin toplanabilmesi payı büyüktür.

Netice olarak TBMM'nin Milli Mücadelede eğitim faaliyetlerini teşkilatlayıp milli bir politika izleyebilmesini sağlayan sadece savaş şartları değildir. Müstakil bir hükümet ve devlet olarak ortaya çıkan TBMM, yeni Türkiye Devleti'nin temellerini bu savaş şartlarında atmıştır. Cephedeki savaşın yanında bir okullarda eğitim savaşını verdiğinin bilinciyle TBMM, bu bilinci sürekli canlı tutmak, Türk çocuklarının milli kültür üzerine eğitim almasının yollarını aramıştır.

## KAYNAKÇA

Akyüz, Y. (1983). “Atatürk ve 1921 Eğitim Kongresi”, Cumhuriyet Döneminde Eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı, 1983, S. 95.

Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri. (1997). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi, C. 2.

Cumhuriyet Döneminde Türk Milli Eğitim Sistemindeki Gelişmeler. (2010). Haz. Ercan Türk-Meral Katırcı, Ankara: MEB.

Gündüz, M. (2018). “II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet Döneminde Eğitim”, Türk Eğitim Tarihi, Ed. Mustafa Gündüz, İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

[https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29164441\\_heyeti\\_ilmiye.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164441_heyeti_ilmiye.pdf) erişim tarihi: 20.11.2022

Kapluhan, E. (2012). “Hazırlık (Kurtuluş Savaşı) Dönemi Eğitim Politikaları ve Eğitim Faaliyetleri”, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi Yıl: 1 Sayı: 1, S. 16.

Kapluhan, E. (2014). “1921 Maarif Kongresi'nin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri ve Önemi”, Yalova Sosyal Bilimler Dergisi, S. 128.



Kılavuz N.- İbrahim, H. T. (2011). “Milli Mücadele Döneminde Maarif Kongresi ve I: Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin Eğitim-Öğretim Hakkındaki Görüşleri”, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, IV (2), S. 360.

Koç, N. (1981). Atatürk ve Eğitim, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Meşeci, F. (2018). “Erken Cumhuriyet/Atatürk Dönemi Eğitim”, Türk Eğitim Tarihi, Ed. Mustafa Gündüz, İdeal Kültür Yayıncılık, İstanbul, 2018, S. 122.

Okur, M. (2005). “Milli Mücadele ve Cumhuriyetin İlk Yıllarında Milli ve Modern Bir Eğitim Sistemi Oluşturma Çabaları”, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (5) 1, S. 203.

Sezgin, A. (2022). Milli Mücadele Döneminde Anadolu’da Eğitim Faaliyetleri. Basılmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Şişman, A. (2004) Tanzimat Döneminde Fransa’ya Gönderilen Osmanlı Öğrencileri (1839-1876), Ankara: TTK.

Yanardağ, A. (2018). “Milli Mücadelede Milli Eğitim Sistemi Kurma Tartışmaları ve Tevhid-İ Tedrisat’a Gidiş”, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 20, S. 265.

**POP ART AKIMI VE MODA TASARIMCILARI****Doç.Dr.Nazan AVCIOĞLU KALEBEK, Öğr.Gör.Tuğba ÖZTÜRK ve Yeşim GÖRÜŞ****Gaziantep Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Tekstil ve Moda Tasarımı Bölümü 27310 Şehitkamil/Gaziantep****[nkalebek@gantep.edu.tr](mailto:nkalebek@gantep.edu.tr), [tugbaozturk@gantep.edu.tr](mailto:tugbaozturk@gantep.edu.tr) ve [yesim872787@gmail.com](mailto:yesim872787@gmail.com) Orcid No (Nazan AVCIOĞLU KALEBEK): 0000-0002-1840-034X Orcid No (Tuğba ÖZTÜRK): 0000-0001-9880-3677****Orcid No (Yeşim Görüş): 0000-0002-7157-1332****ÖZET**

Pop Art Sanat Akımı 1955-1965 yıllarında Amerika ve İngiltere’de aynı anda birbirinden bağımsız olarak ortaya çıkmıştır. Pop Art sanatının öncüleri Robert Rauschenberg ve Andy Warhol kabul edilmektedir. Resim sanatında etkili olan Pop Art sanat akımı aynı zamanda moda tasarımcılarının da ilham aldığı bir sanat akımı haline gelmiştir. Bunun en güzel giyim örneklerini Christian Dior, Coco Chanel ve Roberto Givenchy gibi ünlü moda tasarımcıları sunmuşlardır. Pop Art akımı 60’lı yıllarda modada önemli etkiler oluşturmuştur. Elbiseler, el çantaları, ayakkabılar, çizmeler ve gözlükler Mondrian resimlerinden çıkma bir görüntü oluşturmuşlardır. Moda tasarımcıları kadın erkek cinsiyetlerini bulanıklaştıran veya katı sınırları tartışmaya uygun hale getiren giysi tasarımı ön plana çıkarmasıyla birlikte, sanatçılarda elbise ve ideoloji arasındaki ilişkiyi ortaya koymuşlardır. Bu, özellikle Pop Art akımı sanatçıların yaratımlarında dikkat çekmiştir. Moda tasarımcılarına göre Pop Art akımı ilginç, büyüleyici sarhoş edici bir etkiye sahiptir. Çalışmada, Pop Art sanat akımı ile moda tasarımcıların ortaya çıkardıkları tasarımları ve koleksiyonları incelenerek yorumlanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Pop Art, Sanat Akımı, Giysi Tasarımı, Moda**POP ART AND FASHION DESIGNERS****Doç.Dr.Nazan AVCIOĞLU KALEBEK, Öğr.Gör.Tuğba ÖZTÜRK and Yeşim GÖRÜŞ****Gaziantep University, Fine Art Faculty, Textile and Fashion Design, 27310 Şehitkamil/Gaziantep****[nkalebek@gantep.edu.tr](mailto:nkalebek@gantep.edu.tr), [tugbaozturk@gantep.edu.tr](mailto:tugbaozturk@gantep.edu.tr) and [yesim872787@gmail.com](mailto:yesim872787@gmail.com) Orcid No (Nazan AVCIOĞLU KALEBEK): 0000-0002-1840-034X Orcid No (Tuğba ÖZTÜRK): 0000-0001-9880-3677****Orcid No (Yeşim Görüş): 0000-0002-7157-1332****ABSTRACT**

Pop Art Movement emerged in 1955-1965 in America and England at the same time independently from each other. Robert Rauschenberg and Andy Warhol are considered to be pioneers of Pop Art. The pop art movement, which is effective in the art of painting, has also become an inspirational art movement for fashion designers. Famous fashion designers such as Christian Dior, Coco Chanel and Roberto Givenchy have presented the best clothing examples of this movement. The Pop Art movement had significant effects in the 60's fashion. Dresses, glazes, boots and glasses created an image out of Mondrian's paintings. While fashion designers highlighted the design of clothes that blur the gender of men and women or make rigid boundaries suitable for discussion, artists have revealed

the relationship between dress and ideology. This was particularly noticeable in the creations of designers with Pop Art movement. According to fashion designers, the Pop Art movement has an interesting, enchanting intoxicating effect. In the study, the designs and collections created by the Pop Art movement and fashion designers related to the Pop Art movement have been examined and interpreted.

**Keywords:** Pop Art, Art Trends, Clothing Design, Fashion

## 1.GİRİŞ

Pop Art sanatı, 1955-1965 yıllarında Amerika ve İngiltere'de aynı anda ama birbirlerinden bağımsız olarak ortaya çıkmış bir akımdır [1]. Pop Art; bir anlamda kurumsallaşmış izlenimi veren geleneksel sanata bir tepki olarak doğmuş ve tepkisini bu yönde göstermiştir. Geçmişteki klasik sanata, sanatçısına, satıcısına ve alıcısına savaş açmıştır [2]. Birinci ve İkinci Dünya Savaş'larından sonra gerçek bir patlama yaşayan Amerikan ekonomisi ve sanayisi, sonunda tümüyle "tüketici" bir toplum oluşturmuştur.

Hızla gelişen ekonomi toplumsal geleneklerin ve toplumsal değerlerin göz ardı edilmesine neden olmuştur. Bu nedenle oluşan yaşam tarzı düşünce ve sanat alanına yansdı. Pek çok alanda olduğu gibi, sanat alanında da kalıplaşmış değer yargılarına karşı olan yeni bir gençlik akımı oluştu. Gençlik hareketleri, yaşam tarzından müziğe, sanata ve moda etki ederek, gençliğin beğenisi yönünde gelişme göstermiştir. Ayrıca Pop Art, 1960'lı yıllarda büyük yankı yaratmış ve o dönemin modası üzerinde oldukça etkisini hissettirmiştir. Pop Art'ın modadan etkilenişi, sanat ürünlerini metalaştırma yönelimlerinin yanı sıra üretim ve tüketim biçimleriyle açıklanabilirken, modanın Pop Art'tan etkilenişi genellikle görüntüsel yönde olmuştur [3]. Sanat ve moda etkileşimi sürekli artış göstererek günümüze kadar varlığını hissettirmiştir. Pop Art'ın modayı etkilemesinden sonra tasarım alanında rengârenk bir dönem başlatmış, renkli elbiseler, çizgiler, mini etekler çokça görülmeye başlanmıştır. Akımın öncüsü ve temsilcisi olarak Andy Warhol görülmüş olmakla birlikte, Coco Chanel, Pierre Cardin, Andre Courreges, Christian Dior, Hubert De Givenchy, Yves Saint Laurent, Paco Rabanne ve Mary Quant'ın tasarımlarının da Pop Art'tan izler taşıdığı [4].

Usluca (2012), Pop Art sanat akımı ve giyim tasarımı arasında oluşan renk, form ve doku özellikleri ile kurulan bağın, günümüze dek uzanan etkileşimini irdelemiş ve Pop Art ile güncel sanat- giyim tasarımı olgusu karşılaştırılarak, sanat ve tasarım arasındaki ilişkiyi incelemiştir [5]. Ögüt (2008), sanat tarihinde önemli olan Pop Art'ın ifade şeklini, toplumsal, tarihi süreç ve kaynaklar doğrultusunda incelemiştir [6]. Demirel ve Ceylan (2019), Dergi kapaklarındaki Pop Art etkilerinin doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenmiş olduğu tasarım örneklerini incelemiştir [7]. Korkmaz (2017), Pop Art ile teknik olarak; Pop Art akımının felsefesiyle örtüşen baskı resim ilişkisi incelemiştir [8]. Yasak (2004), Pop Art'ın oluşmasında etkili olan sanatsal etmenlerin temelinde var olan sanat akımlarını ele alarak ana hatlarıyla Pop Art'a etkilerini incelemiştir [9]. Gayret (2017), Pop Art akımını benimseyen sanatçıların yapmış olduğu natüremort çalışmalarını sanat tarihi kapsamında araştırarak, günümüz sanatına olan etkisini saptamak için incelemiştir [10].

Bu çalışmamızın amacı, Pop Art akımı ve moda etkileşimini araştırarak Pop Art akımından etkilenen tasarımcıların hazırlamış olduğu kıyafetlerin incelenmesidir. Bu bağlamda çalışmamız Pop Art moda tasarımcıları Christian Dior, Emilio Pucci, Yves Saint Laurent ve Gianni Versace gibi tasarımcılarla sınırlandırılmıştır. Bu kapsamda; araştırmamızı yaparken daha önce yayınlanmış olan makale ve tezlerden yararlanılmıştır. Ayrıca hedeflenen olgular hakkında bilgiler elde etmek için internet kanalı aracılığıyla ulaşılan bilgiler analiz edilmiştir.

## 2. POP ART SANAT AKIMINDAN ETKİLENEN TASARIMCILAR

Yüzyıllardır sanatı ve sanatçıyı etkileyen tüm faktörler moda dünyasını ve modacıları da etkilemektedir. Sanatçıların dönem dönem etkilendiği akımlar, ekoller moda tasarımcılarına da birer kaynak olmuş ve tasarımcının tarzının oluşmasında büyük rol oynamıştır [11]. Bu çalışmada Pop Art sanat akımını tasarımlarında öne çıkaran bazı moda tasarımcılarının çalışmaları incelenmiştir.

### 2.1.Christian Dior

Fransa’da 1905 yılında dünyaya gelen tasarımcı, 10 yaşında iken 4 kardeşi ile birlikte Paris’e taşınmıştır. Siyasi bilimler eğitimi alan tasarımcı moda ve eskiz çizimlerine ilgi duymuştur. Christian Dior, 1946 yılında Paris Montaigne caddesinde bir modaevi açtığında 20. yüzyıla damgasını vurmuştur. 1947 yılında oluşturduğu koleksiyonu ile moda trendi kavramının ve tüm dünyada ilgi görececek olan yeni bir giyim anlayışının oluşmasını sağlamıştır.



**Resim 1.** Christian Dior [18]      **Resim 2.** Christian Dior [19]

Pop Art akımından etkilenen Christian Dior Pre-Fall 2021 koleksiyonu yukardaki tabloda Resim 1 ve 2’ de oluşturmuştur. Markanın Kreatif Direktörü Maria Graize Chiuri, bu koleksiyonda Christian Dior’un arşivlerinde yer alan Leopar desenli bir trençkottan ilham almıştır. Bu ceketin yeni halini göstermek için ceketin kumaşını

yeniden üretmiştir. Resim 1’de kırmızı renk şeffaf leopar baskılı, kolu yan dikişten apoletli ve düğmeli trençkot, şifon leopar baskılı bordo renkte elbise ve şifon bordo renkte leopar baskılı orta noktası nervür dikişli tayt ile belde siyah kemerle bir kombin oluşturmuştur. Koleksiyon parçalarından bir diğer tasarım olan Resim 2’de zemin mavi renk leopar baskısı lacivert ve bej renginde olan elbisenin yakası yuvarlak yaka, kolsuz, eteği volanlı leopar baskılı sade ve şık olan bu elbiseyi ince siyah kemer ile müşterinin beğenisine sunmuştur.

## 2.2.Emilio Pucci

Floransa'nın en ünlü ailelerinin bir üyesi olarak 1914 yılında doğmuştur. Marquis Emilio Pucci Amerika’da eğitim alan, hava kuvvetleri pilotu, olimpiyat kayakçısı ve aynı zamanda aristokrattır. Tüm bu özelliklerinden dolayı “Rönesans adamı” diye anılmaktadır. Pop Art akımından etkilenen tasarımcıdır.



Resim 3. Emilio Pucci [20]

Resim 4. Emilio Pucci [21]

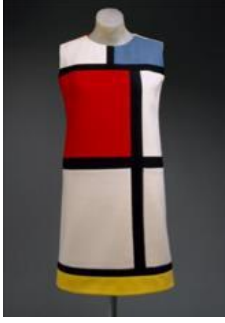
Ayakkabıdan eteğe koleksiyonun tüm parçalarında etkilenmiş olduğu Pop Art akımının izlerini Resim 3 ve 4’de görmek mümkündür. Geometrik desenlerden ve soyut biçimlerle bütünleştiği yuvarlak burunlu siyah, mor, pudra, yeşil, beyaz vb. gibi tonlardan oluşan topuklu ayakkabı ile beli kemerli mor, mavi, pudra ve mint yeşili, lila gibi renklerin bulunduğu kloş eteği siyah önü açık olan topuklu ayakkabı ile kombinleyerek sade ve şık bir tasarım ortaya koymuştur.

## 2.3.Yves Saint Laurenty

Fransız sömürgesi altında olan Cezayir’in Vahran şehrinde 1936 yılında doğmuştur. Tam ismi Yves Henri Donat Mathieu-Saint-Laurent’dır. Çocukluk döneminde annesinin moda ile ilgisinden etkilenmiştir.

1953 yılında Paris’e taşınmış olan tasarımcı, yaptığı abiye kıyafetlerle moda tasarım yarışmasını kazanmıştır. Böylece Christian Dior’ un dikkatini çekmiş ve Christian Dior’un asistanlığını yapmaya başlamıştır.

Farklı sanat akımlarından etkilenerek pek çok tasarım yapmış olan ünlü modacı Yves Saint Laurent moda tarihinin gelmiş geçmiş en iyi parçalarından biri sayılan ‘Mondrian’ elbisesini tasarlamıştır [13].



**Resim 5.** Yves Saint Laurent [22]



**Resim 6.** Yves Saint Laurent [23]      **Resim 7.** Yves Saint Laurent [24]

Yves Saint Laurent, tasarımlarını yaparken, Mondrian ve Picasso'nun tablolarından ilham almıştır. Ayrıca tasarımcı, Andy Warhol'un Pop Art tarzı desenlerinden ilhamla hazırladığı bir koleksiyonla popülerliğini arttırmıştır. Resim 5'de mavi, kırmızı, sarı, beyaz ve siyah renklerinin bulunduğu siyah kalın çizgili dikdörtgen desenli Mondrian koleksiyonu 1965 yılında oluşturmuştur. Resim 6'da Yuvarlak yaka, uzun kollu, üst bedeni pembe kalp baskılı olan mini elbiseyi ten rengi parlak çorap ve siyah kısa topuklu ayakkabıyla bütünleştirmiştir. Koleksiyonda yer alan bir diğer elbise ise, petrol mavisi, siyah ve sarı ve turuncu renklerden oluşan, ön bedeni daire şeklinde olan karikatür desenli elbiseyi ten rengi parlak çorapla tamamlamıştır. Resim 7'de ise tasarımcının kayık yaka, ges kollu zemin siyah üzerine pudra renkte silüet baskılı elbiseyi kısa topuklu sivri burunlu ayakkabı ile kombinlemiştir. Koleksiyondaki bir diğer tasarımda ise, kayık yaka, uzun kollu, zemin siyah pudra renkte silüet baskılı mini elbiseyi ten rengi çorap ve kısa topuklu yuvarlak burunlu ayakkabı ile

tamamlamıştır.

## 2.4. Gianni Versace

Gianni Versace, 2 Aralık 1946 yılında İtalya'da Reggio Calabria şehrinde dünyaya gelmiştir. Santo Versace ve Donatella Versace adında 2 kardeşi vardır. Annesi terzi olan Gianni Versace, çıraklığa çok küçük yaşta başlamıştır. Mimarlık eğitimi alan

2. yaşındaki tasarımcı moda tasarımcılığı alanında çalışmak üzere Milano'ya taşınmıştır.



**Resim 8.** Gianni Versace [25]



**Resim 9.** Gianni Versace [26] **Resim 10.** Gianni Versace [27]

Gianni Versace'nin 1990'da oluşturduğu gece elbisesi Resim 8'de askılı göğüs dekoltesi vücudu saran etek boyu ayak bileği hizasında olan Marilyn Monroe ve Elvis Presley portre baskılı sarı, yeşil, mavi, turuncu gibi renklerin hâkim olduğu elbiseyi siyah çapraz bantlı önü açık topuklu ayakkabı ile kombinlemiştir. 1991 yılında ilkbahar-yaz giysileri olarak tasarladığı Resim 9'da portre baskılı elbiseler ile tulumlarda siyah, mavi, kırmızı, sarı, yeşil, pembe gibi renklerin hâkim olduğu görülmekte ve bu tasarımlar önü açık topuklu ayakkabılarla kombinlemiştir. Tasarımcı 1996 yılında Roy Lichtenstein' in 'Whaam!' adlı çalışmasından esinlenerek Resim 10'da siyah zemin üzerine sarı, beyaz, kırmızı, yeşil tonlarında 'whaam!' efekti baskılı, yuvarlak yaka, uzun kollu elbiseyi tasarlamıştır.

### 3. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkmış olan ve tüm Avrupa'yı etkileyen popüler kültür ve yalnızca tüketim toplumuna bağlı bir düşünceyle beslenen Pop Art sanat akımı etkisini tüm tüketim dallarında hissettirmiştir. Pop Art; teknolojiden tutun ekonomi, siyaset, magazin, medya iletişim araçlarından moda kadar yaşamın her noktasından beslenen tek sanat akımıdır.

Pop Art akımı ve moda tasarımcıların değerlendirildiği bu çalışmada, Pop Art akımını temsil eden sanatçıların gençlik dönemlerinde moda illüstrasyonlarıyla ilgilenmesi bu sanat akımının moda ile birbirine olan yakınlığını ortaya çıkarmaktadır. Pop Art akımı kendine nesnel dünyası kurmaktadır. Ortaya çıkan nesnel toplumdaki etkilenerek sanata dönüşmektedir. Tasarım aracılığıyla da tekrar nesnelere dönüştürülmektedir. Bunun yanı sıra semboller aracılığı ile bazen direkt, bazen de dolaylı olarak mesajlar insandan insana taşınmaktadır.

Bu nedenle giyinme ihtiyacını tüketim nesnesine çeviren 'moda' kavramı Pop Art sanat akımının birçok özelliğini bünyesinde barındırmaktadır. İnsanlar giydikleri kıyafetlerle en çok beğenilen dikkat çeken biri olmak istemektedirler. Aynı zamanda Pop Art'ın canlı renkleri kullanması, popüler kültür objelerini kullanması, sınırsızlık ve kurgulama yönünden moda ile bütünleştirilmesine sebep olmuştur. O dönemde bulunan ünlü moda tasarımcıları tüketim odaklı olan bu akımdan etkilenerek tasarımlar yapmış ve kreasyonlar oluşturmuşlardır.

### KAYNAKLAR

Tunç, A.Z.(2003), Tüketici Sanatın Toplum Pop-Art ve Kaynakları Açısından Kitle İletişim Araçları, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8,

113-121.

Üstündağ, C. (2012), Pop Art akımının Post Modernizm İle İlişkisi ve Tekstil Modasına Uyarlanması, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tekstil ve Moda Tasarımı Ana Sanat Dalı, Moda ve Tekstil Tasarımı Programı, YL Tezi, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Bahattin ŞEBER), 222s.

Karoğlu, H. ve Şenel, E., (2012), Pop Art ve Moda Etkileşimi, International Journal of Social Science, 8, 1423-1444.

3. Özdemir, G. ( 2020), Pop-Art Sanat Akımının Giysi Tasarımlarına Yansımalarının Gösterge bilimsel Analizi, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 47, 232-243.

5. Usluca, Ö. (2012), Giyim Modası ve Güncel Sanat Üzerine İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme-Pop Art, I. Uluslararası Moda ve Tekstil Tasarımı Sempozyumu, 8-12 Ekim. 2012, Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü, Antalya/Türkiye.



- 5 Öğüt, Ç. G. (2008), Popüler Kültürün Toplumsal Etkileri ve Pop Sanat, Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Resim Anasanat Dalı, YL Tezi, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ahmet Feyzi Korur), 173s.
- 6 Demirel, U.& Ceylan, İ., G., (2019), Dergi Kapak Tasarımlarında Pop-Art Akımının İzleri, STD Dergisi, 23, 108-115.
- 7 Korkmaz, İ.(2017), Baskıresim ve Pop Art, Anadolu Üniversitesi, Güzel sanatlar Enstitüsü, Baskı Sanatları Anasanat Dalı, YL Tezi, (Danışman: Prof. Saime Hakan DÖNMEZER), 117s.
- 8 Yasak, D. (2004), İngiliz ve Amerikan Pop Art'larının Karşılaştırılması ile Türkiye' de Pop Art Yansımaları, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme(Sanat Yönetimi), Master Programı, (Danışman: Prof. Dr. Zahit Büyük işleyen),115s.
- 9 Gayret, T. (2017), 1950'ler Sonrasında Gelişim Gösteren Pop Sanat Natürmortları Üzerinden Bir Sanat Tarihi Okuması, Sosyal Bilimler Dergisi, 8, 63-82.
- 10 Toptaş, R. (2017), Türkiye'de Pop Sanat ve Resim, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 51, 1307-9581
- 11 Yapıcı, M. (2005), Giyimde Pop-Art (!960' lı yıllarda Pop-Art'ın Giyim Tasarımına Etkisi), Marmara Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Tekstil Anasanat Dalı, YL Tezi, (Danışman: Doç. Çiğdem A. ÇİNİ), 170 s.
- 12 Özdemir, C. D. (2013), Lisans Düzeyinde Moda Tasarımı Eğitimi Alan Öğrencilerin Tasarım Sürecinde Etkilendikleri Faktörlere İlişkin Görüşleri, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Uygulamalı Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Mesleki Resim Eğitimi Bilim Dalı, YL Tezi, (Danışman: Doç. Dr. Birsen ÇEKEN), 155 s.

14.<https://www.yeniakit.com.tr/biyografi/christiandior#:~:text=Christian%20Dior%20kimdir%F%20%2D%20Yeni%20Akit&text=Dior%2C%2021%20Ocak%201905%20tarihinde,beraber%20ailesi%20Paris'e%20ta%C5%9F%C4%B1nm%C4%B1%C5%9Ft%C4%B1r.>

Erişim Tarihi: 01.04.2021)

15.<http://tugbakrbz.blogspot.com/2015/05/emilio-pucci-kimdir.html>(Erişim Tarihi:01.04.2021

5. <https://www.biyografi.net.tr/yves-saint-laurent-kimdir/> (Erişim Tarihi:

01.04.2021)

6. <https://www.biyografi.net.tr/gianni-versace-kimdir/>(ErişimTarihi:

01.04.2021)

18. <https://altinbaslife.com/moda/christian-diordan-pop-art-koleksiyon/> (Erişim Tarihi: 14.04.2021)
4. <https://altinbaslife.com/moda/christian-diordan-pop-art-koleksiyon/> (Erişim Tarihi: 14.04.2021)
20. [https://yandex.com.tr/gorsel/search?pos=6&from=tabbar&img\\_url=https%3A%2F%2Fwww.omlazen.cz%2Fshared\\_files%2Fuploaded\\_new%2F0%2F1574%2F291406\\_1\\_bazar.jpg&text=emilio%20pucci%20pop%20art%20ayakkab%C4%B1%20ve%20etek&rpt=simage](https://yandex.com.tr/gorsel/search?pos=6&from=tabbar&img_url=https%3A%2F%2Fwww.omlazen.cz%2Fshared_files%2Fuploaded_new%2F0%2F1574%2F291406_1_bazar.jpg&text=emilio%20pucci%20pop%20art%20ayakkab%C4%B1%20ve%20etek&rpt=simage) (Erişim Tarihi: 14.04.2021)
21. [https://yandex.com.tr/gorsel/search?text=emilio%20pucci%20pop%20art%20ayakkab%C4%B1%20ve%20etek&from=tabbar&p=1&pos=31&rpt=simage&img\\_url=http%3A%2F%2Fcdn.codipop.com%2Fimages%2Fpim%2F3b%2Ff4%2F3bf4fa28540419825abb893abef28a0b%2Fduchesse-satin-a-line-skirt-cover.jpg](https://yandex.com.tr/gorsel/search?text=emilio%20pucci%20pop%20art%20ayakkab%C4%B1%20ve%20etek&from=tabbar&p=1&pos=31&rpt=simage&img_url=http%3A%2F%2Fcdn.codipop.com%2Fimages%2Fpim%2F3b%2Ff4%2F3bf4fa28540419825abb893abef28a0b%2Fduchesse-satin-a-line-skirt-cover.jpg) (Erişim Tarihi: 14.04.2021)
22. <http://omgthatdress.tumblr.com/post/13108890331/mondrian-dress-yves-saint-laurent-1965-the>(Erişim Tarihi: 14.04.2021).
- 9 Gerda Buxbaum, YSL, Minneapolis, USA Bolger Printing, 1998, s.75. (Erişim Tarihi: 14.04.2021)
24. [https://www.google.com/search?q=pop+art+yves+saint+laurent&sxsrf=ALeKk00DRHkIIOFx8VzfiWkN5DvLCzwIQ:1617416643188&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiu4uHDguHvAhXOwQIHHZdbAb4Q\\_AUoAXoECAEQAw&biw=1517&bih=694#imgrc=K\\_r1Dsb4FcoMxM](https://www.google.com/search?q=pop+art+yves+saint+laurent&sxsrf=ALeKk00DRHkIIOFx8VzfiWkN5DvLCzwIQ:1617416643188&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiu4uHDguHvAhXOwQIHHZdbAb4Q_AUoAXoECAEQAw&biw=1517&bih=694#imgrc=K_r1Dsb4FcoMxM) (Erişim Tarihi: 14.04.2021)
25. <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/83250> (Erişim Tarihi: 14.04.2021)
5. <https://vogue.com.tr/moda/moda-ve-sanatin-efsanevi-bulusmalari> (Erişim Tarihi: 14.04.2021)
27. <http://www.intothefashion.com/2013/04/inspiration-roy-lichtenstein-waam.html> (Erişim Tarihi: 14.04.2021)

## SATIŞA ARACILIK MEZAT FAALİYETLERİ VE NFT KULLANIMI

Tahsin Berk ŞEKER\*

\*ORCID: 0000-0002-4061-6075, tberk.seker@ticaret.edu.tr

### ÖZ

Ürünlerin satışına ilişkin aracılık faaliyetleri, ihale, mezat, açık artırma, müzayede kavramları benzer anlamlı olmasına rağmen farklı çağrışımlar yapan kelimeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışmada kavramların benzerlik ve farklılıklarına ilişkin temel özelliklerine değinilmiştir. Teknolojik gelişmelerle birlikte müzayede evleri ve aracı ofislerin yerlerini web siteleri almıştır. Müzayede ve aracılık yoluyla ürünlerin nasıl satıldığı, fiyatların nasıl oluştuğu, örnekler üzerinden incelenmiştir. Günümüzde adını yeni yeni duyurmaya başlayan NFT'lerin müzayede ve aracılık faaliyetlerinde nasıl kullanılabileceğinden bahsedilmiştir. Çalışmada tanımlara ve örneklere yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Mezat, Satışa Aracılık, NFT, Sanat

## BROKERAGE AUCTION ACTIVITIES AND USE OF NFT

### ABSTRACT

Although the concepts of sale of products, tender, auction, synonyms of auction and intermediary activities have similar meanings, they appear as words with different connotations. In the study, the basic features of the concepts regarding the similarities and differences are mentioned. With the technological developments, websites have taken the place of auction houses and intermediary offices. How the products are sold through auctions and intermediaries and how the prices are formed are examined through examples. It was mentioned how NFTs, which have just started to make a name for themselves, can be used in auction and brokerage activities. Definitions and examples are included in the study.

**Keywords:** Auction, Brokerage, NFT, Art

### 3. GİRİŞ

Mezat; diğer isimleriyle müzayede ya da açık artırma, kıymetlerin en yüksek fiyatı verene satıldığı bir satış yöntemidir. Ancak açık artırmanın aksine Hollanda tipi müzayede olarak bilinen yöntemde kıymet yüksek fiyattan satışa sunulur, müşterilerden biri almayı kabul edene kadar fiyat düşürülür. Fiyat çok düşerse satıştan vazgeçilebilir. Müzayede başlamadan önce müşterilerin satılacak kıymetleri görmesine izin verilir.

Mezatta aracılık faaliyetine ek olarak mezat firması, sahibi olduğu ürünleri kar elde etmek amacıyla müzayede yöntemiyle satabilir. Bu durumda mezatçı aracı değil satıcının kendisi konumundadır. Aracılık faaliyetinde mezzattaki gibi açık artırmaya ya da azaltmaya gerek yoktur. Sabit fiyatlı ürünün satılması, pazarlanması ya da tanıtımının yapılması aracılık faaliyeti kapsamındadır.

Yapılan araştırmaya göre müzayede kavramı; ‘zengin, hırslı, pahalı, gösterişli’ sıfatları ile özdeşleştirilmiştir. Mücevherat, antika ve sanat eseri satışlarında sıkça kullanılan bir kavramdır. (Oran, 2015)

Mezat kavramı; müzayedenin aksine ‘ucuza satma, yok pahasına satma’ olarak akıllara gelmektedir. (Oran, 2015) Balık, tahıl, sebze, meyve, çiçek, ikinci el eşya satışlarında sıkça mezzattan söz edilmektedir.

Açık artırma kavramı; fiyat belirleme, haciz, ipotek gibi kelimelerle özdeşleşmiştir. Emlak, mücevherat satışı gibi konularda karşımıza çıkmaktadır. (Oran, 2015)

İhale kavramı; tadilat-inşaat, bono-tahvil satışı, hizmet satışı gibi kelimelerle anılmaktadır. Birincil olarak kamusal işlerle ikincil olarak özel sektör işleriyle bağdaştırılmıştır. (Oran, 2015)

### 2. NFT NEDİR? NASIL KULLANILMAKTADIR?

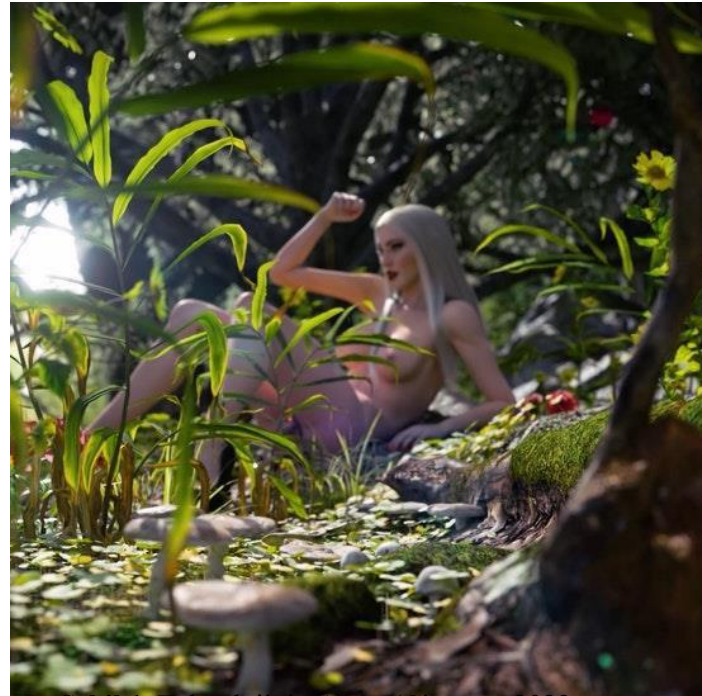
NFT’ler dijital sanat eseri ve koleksiyonları tescillenebilir ve satılabilir hale getiren dijital sertifika manasına geliyor. İngilizce ismiyle Non Fungible Tokens yada kısaltılmış ifadesi ile NFT’ler “Takas Edilemez Jetonlar”

NFT’ler, bitcoin ve ethereum da kullanılan blok zinciri teknolojisinden yararlanıyor. Antika eşyalar, Galata Kulesi, Yerebatan Sarnıcı gibi mimari eserler, Kaşıkçı Elması gibi sıra dışı bir mücevher, Picasso’nun Yaşlı Gitarist, Ağlayan Kadın, Dora Maar’ın Portresi tabloları gibi türünün tek örneği olan tablolar takas edilemeyen, değiştirilemeyen varlıklardır. Bu eserlerin fotoğrafı çekilebilir, maketi yapılabilir ya da taklitleri yapılabilir ancak orijinali tekdir.

NFT’ler de eserler gibi eşsizdir, karşılıklı olarak birebir takas edilemezler, yani dünyada hiç bir NFT bir diğeri ile birebir aynı olamaz. (Arapoğlu, 2021). Tam da bu özellikleri ile NFT’ler eşsiz eserlerin satışı için yeni nesil bir araçtır. NFT ile yapılan satışlar

standart müzayedelere çok daha hızlı ve kolaydır. Dünyanın her tarafından erişim ve katılım kolaylığı bulunmaktadır.

Günümüzde sanat eserleri eskisi gibi sadece fiziki ortamda yapılmamaktadır. Bilgisayar ortamında hazırlanmış üç boyutlu eserler, görseller de sanat eseri olarak kabul edilmektedir. Superrare(RARE) global çapta kullanıma sunulmuş dijital sanat eserlerinin satışını sağlamak için kullanılan bir platformdur. Madonna 3D tarama ile elde edilmiş 'Teknolojinin Anası , Evrimin Anası ve Doğanın Annesi ' eserlerini sırasıyla 135.608 \$, 146.816 \$ ve 346.405 \$ fiyatla superrare.com platformu üzerinden müzayede ile satmıştır. Teknolojinin Anası eserine Mevlana'nın şiiri, Evrimin Anası eserine Madonna'nın Justify My Love şarkısının sözleri ve Igor Bardykin'in müziği eşlik etmektedir. Sanat eserlerinin görselleri sırasıyla şekillerde paylaşılmıştır.



Şekil 1. Teknolojinin Anası (Ciccone, 2022)

Şekil 2. Evrimin Anası (Cicccone, 2022)



Şekil 3. Doğanın Annesi (Cicccone, 2022)

NFT kullanılarak en yüksek tutara satılan çalışma Beeple olarak bilinen Mike Winkelman'ın 'The First 5000 Days' eseridir. 11 Mart 2021' de 69,346,250.00 dolar fiyat ile satılmıştır. Eser 5000 gün boyunca yapılan eskiz çizimler ve Cinema 4D programı kullanılarak yapılan görsellerden oluşmaktadır. (Doğan vd., 2022)



Şekil 4. Everydays: The First 5000 Days (Winkelmann, 2021)

### 3. ÜLKEMİZDE MEZAT FAALİYETLERİ

Ülkemizde mezat faaliyetleri genel olarak İstanbul'da Galata, Kapalı Çarşı, Balat, Fener bölgelerinde az bir kesim tarafından yapılmaktadır. Satılan ürünler incelendiğinden antika eserler, posta pulları, tedavülden kaldırılmış eski paralar, kartpostallar, eski oyuncaklar, kitaplar, 'geleneksel, kültürel veya sanatsal değeri olan kaybolmaya yüz tutmuş meslek ürünleri' mezat faaliyetlerinin genelini oluşturmaktadır. Mezatçılardan bazıları faaliyetlerine müzayede salonlarında devam etmeyi seçerken, ülkemizde de satışlarını web sitelerine taşıyan mezatçılar bulunmaktadır.

Posta pullarının mezata konu olması Osmanlı'da Haçik Efendi'nin antika pul satışlarının maliyeye ek kaynak oluşturacağını önermesine kadar eskiye gitmektedir. (Kış, 2015) Ülkemizde yapılmış mezata konu olabilecek eserleri yurtdışı müzayedelerde satılırken de görebiliriz. Bonhams Müzayedelerinde satışa sunulmuş İznik Çini'lerini buna örnek gösterebiliriz. (Gökçe, 2013)

Teknolojinin bu denli gelişmiş olduğu bir dönemde İstanbul balık hallerinde NFT ile mezat yapılmasının kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olabileceği belirtilmiştir. (Kahraman, 2020) Sadece balık halinde değil sebze, meyve, çiçek vb. pek çok üründe teknoloji mezatla birleştirilerek hızlandırıcı ve kolaylaştırıcı bir etmen olarak kullanılabilir.

Ülkemizde gerçekleştirilen müzayedelere örnek olarak Antik A.Ş.'nin 121. Müzayedesine ilişkin gazete sayfası şekilde gösterilmiştir. Son Osmanlı Halifesi Abdülmecit Efendi'nin, Sultan Mahmut Ve Çocuk adlı eseri 65 milyona satılmıştır.

**Abdülmecit Efendi'nin "Sultan Mahmut ve Çocuk" adlı tablosu açık arttırma ile satıldı**

## Halife ressamın tablosuna 65 milyon

**"Çağdaş Türk Resim ve Heykel Müzayedesinde 9'u heykel 231 yapıttan 137'si toplam 567 milyona satıldı. Abdülmecit Efendi'nin tablosu adının açıklanmasını istemeyen bir kişi tarafından alındı.**

**İstanbul Haber Servisi —** Son Osmanlı halifesi Abdülmecit Efendi'nin, "Sultan Mahmut ve Çocuk" adlı 114x164 cm. boyutlarındaki yağlı boya tablosu dün 50 milyon liradan başlayan artırma sonunda 65 milyon liraya satıldı. Hilton Oteli'nde yapılan açık arttırmaya telefonla katılan alıcı, adının açıklanmasını istemedi.

Antik A.Ş.'nin 121. müzayedesine olan "Çağdaş Türk Resim ve Heykel Müzayedesinde 9'u heykel toplam 231 yapıt açık arttırma çıkarıldı. Bunlardan 44 tanesi satılmak üzere, 187 yapıt toplam 567 milyon 795 TL. ödendi. Müzayede rekoru ise 65 milyon lira ile Halife Abdülmecit'in tablosunun oldu. Çağdaş Türk sanatçılarına ait yapıtların yer aldığı ikinci müzayede olan dünkü müzayede ilgi yine de "Eskilerden bir kesit" başlığı altında satışa sunulan eski Türk ressamlarının tablolarına

idi. Bu bölümde arttırmaya çıkarılan Hale Asa'ya ait 57x62 cm. boyutlarındaki tabloya 26 milyon lira ödenirken, Hikmet Ona'nın bir tablosuna 22 milyon, Naci Kavlukoğlu'nun İstanbul konulu yağlıboya tablosuna ise 15 milyon lira ödendi. Yine bu bölümde arttırmaya çıkarılan "Kaymakam Hali" imzalı tablo için 12 milyon lira ödenirken, İbrahim Çalli'nin bir tablosunun fiyatı 11 milyon 500 bin liraya buldu.

Çağdaş Türk sanatçılarına ait yapıtların bulunduğu ilk müzayede 45 milyon 500 bin liralık rekor fiyatla bir natüromortu satılan Mahmut Cüda, dünkü müzayede de "prim" yapan sanatçılarındandı. Cüda'nın 71x18 boyutlarındaki "Nası" 18 milyon liraya satılırken 54x44 cm. boyutlarındaki natüromortuna 16 milyon lira ödendi. Müzayede tablolarından bazıları alıcı bulmayan sanatçılar arasında Avni Arbaş, Bedri Baykam, Orhan Peker, Mustafa Ata, Komet, Nurullah Berk, Eşref Üren ve Eren Eyüpoğlu gibi adlar bulunuyordu. Ama müzayede sonrası görüşlerini aldığımız Yahşi Baraz, "Bir açık arttırmada bazı ressamların bazı tablolarının satılmaması ya da iyi fiyatlarla al-

ci bulunmaması onların değerini düşürmez, çünkü satışlar o anda orada bulunanların beğenilerine göre olmaktadır" derken Türkiye'de çağdaş sanatçıların yapıtlarının müzayede yoluyla satılmaması ise şöyle değerlendirdi:

"Bu sevindirici bir şeydir. Çünkü çağdaş Türk resminin gelişmesi için sağlıklı bir şeydir. Devamını diliyorum."

"Bir galerici olarak tabloların müzayede ortamında fiyatlandırılması nasıl karşılıyorsunuz?" sorusuna ise Baraz şu yanıtı verdi:

"Bazı arkadaşlar rahatlıklarını belirtiyorlar, ama hance bu tür açık arttırmalar galericileri destekleyen bir olaydır. Aynı paralelde giderse sağlıklı bir fiyatlandırma çıkacaktır. Çünkü bir tablonun gerçek değerini kamuoyu tayin eder. Ayrıca burada satışa sunulan tabloların yüzde 80'i alıcı bulurken galerilerde sergilenen eserlerin ancak yüzde 25'ini satabilirsiniz. Sonra tabloların sürekli el değiştirmesinde de yarar vardır. Tek elde kalan bir tablo gerçek değerini bulmaz, 7-8'ini değiştirdikten sonra gerçek değerine ulaşır."

Abdülmecit Efendi'nin "Sultan Mahmut ve Çocuk" adlı tablosu

10.4.89 - 10.4.89 - 10.4.89 - 10.4.89

Taha Toros Arşivi

4 0 1 5 1 3 2 9 4 0 0 6

Şekil 5. Halife Ressamın Tablosuna 65 Milyon (Servisi, İ. H.)

## 2 YURT DIŞINDA MEZAT FAALİYETLERİNE ÖRNEKLER

Yurtdışında sıra dışı mezatlara örnek olarak Steve Cohen'in 12 milyon dolara almış olduğu köpek balığı örnek gösterilebilir. (Thompson, 2011)

Son yıllarda ortaya çıkan bir diğer yeniliklerden biri de yapay zeka resimleridir. (Aslan, 2019) 2018 Ekim ayında "Edmond Belamy'nin Portresi" ilk yapay zeka resmi olarak açık arttırma ile 432.500 USD fiyatla New York'ta bir müzayede evinde satılmıştır.



**Şekil 6.** Yapay Zekâ Ürünü, "Edmond Belamy'nin Portresi" (Yapay Zekâ, 2018)



#### 4. ARACILIK FAALİYETLERİ

Aracılık faaliyetleri ilan siteleri, emlak büroları, bilet satış ofisleri vb. ortamlarda yürütülen satışlar olarak nitelendirilebilir. Online mezat sitelerinde alıcının ve satıcının başkası olduğu faaliyetler aracılık faaliyeti kapsamındadır. (Şeker, 2022) Satıştan komisyon elde etmek için platformda alıcı ve satıcıyı bir araya getirilir. Mezatçının bu durumdaki avantajı satılan ürünü muhafaza etme, koruma gibi sorumlulukları yoktur. Platform sadece ilan sitesi vazifesi gören aracıdır. Günümüzde ilan sitesi olarak kullanılan ‘ebay’ gibi siteler online açık arttırmalarda alıcı ve satıcı arasında güvenli ödeme sağlamak amacıyla ödemelere aracılık etmektedir.

### 13 SONUÇ

Mezat, müzayede, açık artırma, ihale kavramları kelime anlamı olarak birbirine çok yakın hemen hemen eş anlamlıdır. Kullanıldıkları yerlere ve kulak aşinalıklarına göre farklı çağrışımlar yapmaktadırlar. Mezat ve teknoloji bir araya getirilerek NFT gibi sistemlerle daha hızlı, daha kolay satışlar yapılmasını sağlayabilir. Mezat her türlü ürünün satışında kullanılabilir. Balık halinden, antikalara kadar pek çok farklı ürüne konu edilebilir.

Mezatta eksperlik faaliyeti kapsamında balık, çiçek, sebze, emtia gibi ürünlere miktarı, kalitesi gibi özellikleri dikkate alınarak paha biçilmesi mümkün görünmektedir. Ancak sanat eserleri için bunu söylemek oldukça zordur. Eşi benzeri olmayan sanat eserleri oldukça sıra dışı fiyatlara satılabilmektedir. Eşsiz eserlerin satışında fiyat belirleyicisi alıcı-satıcı ve eserlerin hayran kitlesi etkin olmaktadır.

### KAYNAKÇA

Arapoğlu, F. (2021). Sanatta Aktüel Gündem: Kripto Sanat (NFT) . Aurum Journal of Social Sciences , 6 (1) , 91-93 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aurum/issue/63197/950474>

Aslan, E. (2019). Yapay Zekâ Resimleri ve Sanatın Başkalaşan Mecrası Üzerine. Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, (42), 231-242.

Ciccione, Madonna L. (Sanatçı). (2022). Teknolojinin Anası [Dijital Görsel]. Erişim adresi: <https://superrare.com/0x28b19a2885b68613d89c4e38eaf5cf3849978d70/mother-of-technology-3>

Ciccione, Madonna L. (Sanatçı). (2022). Doğanın Annesi [Dijital Görsel]. Erişim adresi: <https://superrare.com/0x28b19a2885b68613d89c4e38eaf5cf3849978d70/mother-of-nature-2>

Ciccione, Madonna L. (Sanatçı). (2022). Evrimin Anası [Dijital Görsel]. Erişim adresi: <https://superrare.com/0x28b19a2885b68613d89c4e38eaf5cf3849978d70/mother-of-evolution-1>

Doğan, B., Ersöz, S. Ş., & Şahin, C. (2022). Kripto Sanatı ve NFT. Journal of History Culture and Art Research, 11(1), 1-12. doi: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v10i4.3127>

Gökçe, E. (2013). Bonhams Müzayedelerinde Satışa Sunulmuş Bir Grup Figürlü İznik Tabağı . Yedi , (10) , 37-47 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yedi/issue/21843/234845>

Kahraman, Bahri Barkın. (2020) Eminönü'nden Gürpınar'a İstanbul'un Balıkhaneleri Yüksek Lisans Tezi <https://hdl.handle.net/11454/68389>

Oran, J. (2015). Açık Arttırma; Tarihçe, Genel Bilgiler Ve Bir Araştırma . Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi , 24 (1) , . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/muiibd/issue/483/4108>

Salih KIŞ.(2015).Pul Para Oldu Osmanlı Devleti Hazinesine Kaynak Arayışında Antika Posta Pulları.Journal of Turkish Studies

Servisi, İ. H. Halflife ressamın tablosuna 65 milyon.

Şeker, T. B. (2022). TÜRKİYE'DE VE DÜNYADA FİNANSAL DİJİTALLEŞME . Atlas Sosyal Bilimler Dergisi , Ekim 2022 Özel Sayısı , 31-60 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/atlas/issue/73244/1193194>

Thompson, D. N., & Akman, R. (2011). Sanat Mezat: 12 milyon dolarlık köpekbalığı: çağdaş sanatın ve müzayede evlerinin tuhaf ekonomisi. İletişim.

Winkelmann, M. (2021). Everyday: The First 5000 Days [Dijital Resim]. Erişim adresi: <https://onlineonly.christies.com/s/beeple-first-5000-days/beeple-b-1981-1/112924>

Yapay Zekâ Ürünü. (Yapay Zekâ). (2018). Edmond Belamy'nin Portresi [Dijital Baskı]. Erişim adresi: <https://www.usatoday.com/story/news/nation-now/2018/10/25/painting-createdai-going-auction-block-christies/1759967002/>

## TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE DENETİMİN TARİHSEL GELİŞİMİ VE DENETİMİN OKUL YÖNETİCİLERİ YA DA MÜFETTİŞLER TARAFINDAN YAPILMASININ GÜÇLÜ VE ZAYIF YÖNLERİ

Ayşe ŞAHİN

M.E.B.

ayse.sah01@hotmail.com

### ÖZ

Bu çalışmanın amacı, eğitim denetimi alanında teftiş sistemiyle ilgili literatürde bulunan tarihenin incelenmesi ve denetimin tarihsel gelişimi içerisindeki ilerleme ve değişimi tarihi bir sınıflamaya dayalı olarak ortaya koymaktır. Bu süreçte eğitim kurumlarımızda denetimin yöneticiler ve müfettişler tarafından yapılmasının güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirip fikir ve önerilere dikkat çekmektir.

Bu çalışmada Türk eğitim sisteminde denetimin tarihsel gelişim süreci genel olarak Osmanlı Dönemi ve Cumhuriyet Dönemi olarak iki dönemde, tarihsel sınıflama esasına dayalı olarak açıklanmıştır. İlgili alan yazının tarandığı çalışmada, eğitim denetiminin tarihçesi denetim hizmetlerinin bilinen ilk tarihten günümüze dek derli toplu bir şekilde aktarılmıştır. Denetimle ilgili, yapılan değişiklikler ve çıkarılan yasa ve yönetmelikler; çıkan aksaklıklar belirtilmiştir. Böylece denetimin tarihi gelişimi sürecinde nasıl bir değişim ortaya koyduğu gözler önüne serilmiştir. Bu çalışmayla denetimin kim tarafından nasıl ve ne şekilde yapılması gerektiği ile ilgili çözüm önerileri getirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Denetim, Okul Yöneticisi, Müfettiş

### HISTORICAL DEVELOPMENT OF SUPERVISION IN TURKISH EDUCATION SYSTEM AND STRENGTHS AND WEAKNESSES OF AUDITING BY SCHOOL ADMINISTRATORS OR INSPECTORS

#### ABSTRACT

The aim of this study is to examine the history of the inspection system in the field of educational supervision in the literature and to reveal the progress and change of the historical development of supervision based on a historical classification. In this process, it is to evaluate the strengths and weaknesses of the supervision of our educational institutions by administrators and inspectors and to draw attention to ideas and suggestions.

In this study, the historical development process of supervision in the Turkish education system is generally explained in two periods, the Ottoman Perion and The Republican Period, on the basis of historical classification.

In this study, in which the relevant literature was scanned, the History of educational supervision was conveyed in a tidy manner from the first knowndate of inspection services to the present. Changes made and laws and regulations related to auditing; deficiencies are noted. Thus it has been revealed how the control has changed in the historical development process. In this study, solution suggestions have been made about how and by whom the audit should be carried out.

**Key Words:** Educational supervision, School Administrator, Inspector.

## TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE DENETİM

### GİRİŞ

Denetim; örgütsel davranışı kamu yararına kontrol etme

yöntemidir.(Bursalıoğlu. Z,1991: 171). Eğitimde ise denetim, öğretimi gerçekleştirecek öğretmen ve denetçilerin uygulamaları hakkında ayrıntılı bilgi edinmelerine; kazandıkları bilgi ve becerilerini, okul ve sınıf ortamında yeterli düzeyde kullanabilmelerine yardım eden bir süreçtir (Can 2004; Akt. Kuruç, 2005; 3). Eğitim sisteminde teftiş ile ilgili; tetkik, tahkik, irşat, murakabe, tahkikat, soruşturma, denetim, denetleme müfettişlik için ise; muin, muhakkik, murakıp, kontrolör, denetçi, denetmen, denetim elemanı gibi kavramlar kullanılmıştır (Taymaz, 1997;1). Kısaca örgütün bulunduğu her yerde denetim de vardır.

Bu açıklamalardan yola çıkarak ülkemizde denetimin tarihi gelişimini incelersek, iki kısımda inceleyebiliriz: Osmanlı Dönemi ve Cumhuriyet Dönemi.

### OSMANLI DÖNEMİ

Türk eğitim tarihinde teftiş Osmanlı dönemi ile birlikte başlar. Teftişin ilk izlerine Osmanlı medreselerinde rastlanmaktadır. Devletin her kademedeki okulları teftiş etmesi ise 17. yüzyıla rastlanmaktadır (Karakaya, 1989; 19). 1824'te II. Mahmut'un yayınladığı bir fermanla ilköğretim zorunlu hale getirilmiş ve ilköğretimi bitirenlere mühürlü bir izin belgesi verildikten sonra çıraklığa başlayabilecekleri ifade edilmiş, bunun aksine hareket eden aileler okulun hocası veya mahallenin imamı tarafından tespit edildiğinde kadıya bildirilecektir. Kadılar da durumu araştırıp fermana uymayanları cezalandırma yoluna gideceklerdir (Akyüz, 2007;151). Görüldüğü gibi burada da okul hocaları, mahalle imamları ve kadılar dolaylı bir teftiş göreviyle yükümlü kılınmışlardır. Fakat bu ferman 1839 yılına kadar gereğince uygulanamamıştır. Ciddi anlamda ilk teftiş izleri ise 1826'da kurulan "Evkaf-ı Hümayun Nezareti (Vakıflar Genel Müdürlüğü)" olmuştur (Öztürk, 1996; 330). II. Mahmut döneminde 1838 tarihinde kurulan Meclis-i Umur-ı Nafia tarafından aynı yıl yayınlanan Rüştüye Mekteplerinin açılmasına esas teşkil eden mahalle mektepleri hakkında hazırlanan layihada yer verilmiştir. Bu layihada okullardaki öğretimin aksaklığının giderilmesi,

okullarda öğretmenlerin mesleki yeteneklerinin geliştirilmesi amacıyla görevlendirilecek memurlar tarafından teftiş edilmeleri öngörülmüştür.

1862 yılında okulları teftiş eden kişilere ilk defa **müfettiş** denmiştir. 1869 yılında hazırlanan "Maarif-İ Umumiye Nizamnamesi" ile teftiş kavramı resmîyet kazanmıştır. 1869 yılında Maarif-i Umumiye Nizamnamesine göre Maarif-i Umumiye Nezaretine bağlı olarak Vilayet Maarif Meclisleri kurulmuştur. Denetimin yönetsel anlamda bir gereklilik olduğu bu nizamnamede ifade edilmiştir. Ayrıca bu nizamname ile teftiş işi Bakanlığın resmi görevi haline gelmiş, Türk eğitim tarihinde teftiş kavramı çağdaş anlamda kullanılarak, sistemin hiyerarşik düzeninde yerini almaya başlamıştır. Tanzimat döneminde İlköğretim ve Bakanlık Müfettişleri birlikte görev yaparken bundan sonraki dönemde Bakanlık Müfettişleri Bakanlığa İlköğretim Müfettişleri ise valiliklere bağlanmıştır (Cengiz, 1990, Akt. Sarıyar, 1997;13).

1884 tarihinde Mekatib-i Rüşdiye, Mekatib-i İdadiye ve kütüphaneler müfettişleri vardır. 1886 tarihli devlet salnamesinde Maarif-i Umumiye Nezareti müfettişlerinden ayrı ayrı Mekatib-i Aliye, Mekatib-i Rüşdiye ve Mekatib-i Sıbyaniye daireleri içerisinde yer aldıkları görülmektedir. 1889 tarihli salnamede ise Mîlel-i Gayri

Müslime ve Ecnebiye Mekatib-i Aliyye (yabancı okullar, azınlıklar müfettişliği),  
Mekatib-i Rüşdiye (ortaokul), Mekatib-i İdadiye (lise), Mekatib-i İbtidaiye  
(ilkokul), Kütüphaneler ve Matbaalar Müfettişleri; Memurin-i Teftişîye (teftiş  
memurları) başlığı altında öğretim dairelerinin dışında gösterilmiştir. 1894 tarihinde

ise vilayet merkezlerine müfettişler atanmaya başlanmıştır. Bu tarihte müfettiş grubuna, Rumeli Vilayeti Şahanesi Maarif Müfettişi adıyla bir müfettişlik daha eklenmiştir. 1908 yılında II. Meşrutiyetin ilanıyla bütün

teftiş hizmetlerinin genel olarak “Memurin-i Teftişiye Dairesi” adı altında toplama çalışmaları başlamıştır (Öz, 2003; 3). 1910 yılında ilk defa “ilköğretim müfettişlerin görev ve yetkilerini belirten bir yönetmelik” “Mekatib-i İptidaiye Müfettişlerinin Vezaifine Müteallik Talimat” adıyla yürürlüğe konulmuştur.

1914 yılında yürürlüğe konulan "Maarif-İ Umumiye Nezareti Merkez Teşkilatı Hakkındaki Nizamname" ile merkez hizmetleri idare ve teftiş olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Bu ayrım, yerleşik teftiş sisteminin kökenini oluşturmuş ve mezkur düzenleme Osmanlı sonrasında Cumhuriyet döneminde de etkisini hissettirerek, yüzyıldan uzun bir süre Türk eğitim sisteminde teftiş anlayışının kurgusunun ana dayanağı olmuştur.

Türkiye Büyük Millet Meclisi açıldıktan sonra 2 Mayıs 1920'de kabul edilen ve 3 nolu "İcra Vekilleri Suret-i İntihabına Dair Kanun" ile on bir kişiden oluşan İcra Vekilleri Heyeti kurulmuştur. Yeni kurulan Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümetinde millî eğitim hizmetlerinin tümü Maarif Vekâletine (Millî Eğitim Bakanlığı) verilmiştir. Bu tarihteki teftiş kadrosunda Bakan adına görev yapan üç müfettişten oluşan teftiş örgütü Büyük Zafer'in kazanıldığı 1922 yılından sonra kadrosu artırılarak bir kurul haline getirilmiştir. 15 Temmuz- 15 Ağustos 1923 tarihleri arasında Cumhuriyetin kurulmasına kısa bir süre kala, ilk defa Heyet-i İlmiye (Bilim Heyeti) toplanmış ve heyet gündemine Teftiş Kurulu Tüzüğü de alınmıştır

Genel anlamda Osmanlı döneminde denetim yönetsel bir özellik taşımaktadır. Diğer bir ifadeyle öğretmenler yönetim tarafından denetlenmesi gereken iş görenler olarak görülmektedir. Fakat 1900'lerde denetimde uzmanlaşmaya yönelik adımlar atılmıştır. Bu dönemde de denetim yönetimin bir kolu olarak devam etmekle birlikte, eğitim programında yeni konuların yer almaya başlamasıyla bu anlamda mütehassıs (uzman) kişilerin bilgisine ciddi ihtiyaç duyulmuştur (Aydın, 2007; 12).

## CUMHURİYET DÖNEMİ

1923 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümeti Maarif Vekâleti Neşriyatı (Millî Eğitim Bakanlığı Yayını) olarak, Teftiş Kurulu tarihi bakımından önem arz eden "Maarif Müfettişleri Talimatnamesi" adlı düzenleme yayınlanmıştır. Bu Talimatnamenin 1 inci maddesinde "Maarif-i Heyeti Teftişiyesi" denilmek suretiyle ilk defa kurul kavramı kullanılmıştır.

3 Mart 1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm eğitim kurumları Maarif Vekâletine (eğitim bakanlığı) bağlanmıştır.

Cumhuriyetin ilanından sonra 1-20 Mayıs 1925 tarihleri arasında Konya'da ilk defa bir "Maarif Müfettişleri Kongresi" toplanmıştır. Kongreye Bakanlık Müsteşarı, Teftiş Kurulu Başkanı ile 14 Bakanlık Müfettişi katılmıştır. 1921 yılında toplanan 1. Maarif Kongresinden sonra millî eğitim alanında en önemli toplantılardan ikincisi olarak kabul edilen bu kongrede Cumhuriyet döneminin eğitim vizyonuna uygun kararlar alınmış ve sonraki yıllara damga vuracak bir dizi eylemin temelleri atılmıştır.

1926 yılında yürürlüğe giren 789 sayılı Maarif Teşkilatı Kanunu ile Maarif Emirlikleri kurulmuş, müfettişlerin hak, yetki ve görevlerine ilişkin yönetmelik hazırlanmış ve Müfettiş-i Umumi yerine Vekâlet Müfettişi unvanı kullanılmıştır. Ayrıca müfettiş muavinliği de kaldırılmıştır (Oktar, 2010; 9). 1927 yılında yayımlanan "İlk Tedrisat Müfettişleri Talimatnamesi" ile her ilçede en az bir ilköğretim müfettişinin bulunacağı hükmü getirilerek, ilköğretim müfettişleri için "İlk Tedrisat Müfettişleri Rehberi" çıkarılmıştır.

Maarif Eminliklerinin teşkilinden sonra çıkarılan 17 Ekim 1926 tarihli "Maarif Vekâleti Müfettişlerinin Hukuk, Selâhiyet ve Vazifelerine Dair Talimatname “de öncekilerden farklı olarak "Vekâlet Müfettişi" unvanının kullanıldığı ve Vekâlet Müfettişlerinin "Merkez Müfettişleri" ve "Mıntıka Müfettişleri" olmak üzere ikiye ayrıldıkları; Merkez Müfettişlerinin de 1-Terbiye ve Tedrisat, 2- İdare, 3- Kütüphane, Sanayii Nefise ve Müze Müfettişleri olmak üzere üçe ayrıldıkları; bunlardan Mıntıka Müfettişlerinin Maarif Eminliği bölgelerinde görev yaptıkları, Maarif Eminlerinin emir ve tensibi ile bölgelerindeki kurumları, memur ve öğretmenleri teftiş ettikleri ve raporlarını Maarif Eminliklerine verdikleri görülmektedir. 1931 yılında 1834 sayılı Kanunla maarif eminlikleri ile birlikte mıntıka müfettişlikleri kaldırılmış ve mıntıka müfettişleri de merkez müfettişi olarak görevlerine devam etmişlerdir. 1933 yılında 2287 sayılı Kanunla Millî Eğitim Bakanlığı örgütü eğitim hizmetlerinin daha iyi yürütülmesini sağlamak üzere günün şartlarına göre yeniden yapılandırılmıştır. Bu kanunda "Bakanlık müfettişliğinin kuruluş şekli, çalışma biçimi ve görevleri tüzükle belirlenir" denmesine rağmen, tüzük ancak 1993 yılında çıkarılabılmıştır. 1941 yılında 1113 sayılı kanunla

Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı bünyesinde ikinci bir Teftiş Kurulu oluşturulmuş, ancak görülen lüzum üzerine bu kurul 2287 sayılı Kanunla mevcut Teftiş Kurulu ile birleştirilmiştir. 1949 yılında bir kararla bir takım teftiş bölgeleri ihdas edilerek Bakanlık müfettişleri bölgelere dağıtılmış, ancak istenilen sonucu vermemesi üzerine kısa bir süre sonra (1950 yılında) bu uygulamadan vazgeçilmiş, Bakanlık müfettişleri Ankara, İstanbul ve İzmir merkezlerinde toplanmıştır. 1967 yılında yürürlüğe giren "Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği", daha önceki yönetmeliklerde tespit edilmiş bulunan esasları kapsamakla birlikte, özellikle müfettişlerin meslek içinde yetiştirilmeleri gibi yapıcı yenilikler getirmiştir. 1992 yılında Teftiş Kurulu Başkanlığı, 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanunla danışma ve denetim birimleri arasında sayılmış, Bakanlık teşkilatı ile Bakanlık kuruluşlarının her türlü faaliyet ve işlemleriyle ilgili olarak teftiş, inceleme ve soruşturma işlerini yürütmekle görevlendirilmiştir. 2011 yılına kadar bu görevleri yürüten Teftiş Kurulu Başkanlığı, 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Rehberlik ve Denetim Başkanlığı olarak hizmet birimleri arasında sayılmıştır. Başmüfettiş, müfettiş ve müfettiş yardımcısı kadroları da, ilgisine göre millî eğitim baş denetçisi, millî eğitim denetçisi ve millî eğitim denetçi yardımcısı kadrolarına dönüştürülmüştür.

2014 yılında 6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanununla millî eğitim denetçiliği ve il eğitim denetmenliği unvanları maarif müfettişi unvanıyla birleştirilerek, Rehberlik ve Denetim Başkanlığında görev yapan millî eğitim denetçileri (baş denetçi, denetçi ve denetçi yardımcısı) il millî eğitim müdürlükleri bünyesinde oluşturulan maarif müfettişleri başkanlıklarına atanmıştır. Devamında çıkarılan yönetmelikle başkan yardımcılığı şeklinde süregelen yönetsel kademe daire başkanlığına dönüştürülmüştür.

2016 yılında, 6764 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile Rehberlik ve Denetim Başkanlığı tekrar Teftiş Kurulu Başkanlığına dönüştürülmüştür. Maarif müfettişi unvanı da Bakanlık maarif müfettişi olarak değiştirilmiştir. Bakanlık maarif müfettişliğine; maarif müfettişi, eğitim müfettişi, millî eğitim denetçisi ve il eğitim denetmeni unvanlarını ihraz etmiş olup halen Bakanlık teşkilatında görevli olanlar ile Bakanlık teşkilatında şube müdürü ve üstü kadrolarda fiilen çalışanlar ve millî eğitim uzmanı ile millî eğitim uzman yardımcılarında yönetmelikte belirlenen yabancı dil ve tez şartını karşılayanlar arasından mülakatla atamalar yapılmıştır.

2017 yılında çıkarılan yönetmelikle, başkan yardımcılığı yerine daire başkanlıkları şeklindeki yapılanma korunarak, Teftiş Kurulu Başkanlığının başkan ve daire başkanları ile görev ve çalışma merkezlerinde görevli müfettiş ve müfettiş yardımcılarında oluşacağı belirtilmiştir. Söz konusu yönetmelikte başmüfettişliğe atanma hususu da düzenlenerek, 2011 yılında baş denetçiliğe dönüştürülen, 2014 yılında ise tamamen kaldırılan bu unvan tekrar hayata geçirilmiştir.

2018 yılında, Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemiyle birlikte Teftiş Kurulu Başkanlığı Bakanlığın hizmet birimleri arasında yer almış ve Bakanın emri veya onayı üzerine, Bakanlığın görev alanına giren konularda her türlü çalışma yapmakla görevlendirilmiştir. Her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini Bakanlık maarif müfettişleri aracılığıyla yürütmek ve Bakan tarafından verilen diğer görevleri yapmakla görevlendirilmiştir.

2021 yılında 1 nolu Cumhurbaşkanlığı kararnamesinde değişiklik yapılarak İl milli eğitim müdürlüklerinde, her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarının rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini yürütmek üzere eğitim müfettişi ve eğitim müfettiş yardımcısı istihdam edilebileceği yönünde düzenleme yapılmış, 87 nolu Cumhurbaşkanlığı Kararnesiyle il millî eğitim müdürlüğü bünyesinde görev yapan "maarif müfettişleri", "eğitim müfettişi" kadrosuna geçirilmiş ve okullara ve öğretmenlere yönelik rehberlik ve denetim kapasitesi güçlendirilmiştir. Ayrıca, Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemi ve diğer mevzuat düzenlemeleriyle uyumlu olarak "Bakanlık maarif müfettişi" unvanı, "Bakanlık müfettişi" olarak değiştirilmiştir.

## TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Türk Eğitim Sisteminde denetim sürekli gelişim ve değişim göstermiştir. Bu bağlamda dönem dönem öğretmen denetimleri (rehberlik, işbaşında yetiştirme vb.) göz ardı edilmiştir. Ancak gelinen noktada bu durumun eğitimimizin yarınları açısından tehlikeli olduğu ve sorunların daha çoğalacağı günlerin işareti olarak görülmektedir. Avrupa ve dünyanın diğer ülkelerinde denetim faaliyetleri güncellenebilmektedir. Bizde ise denetim hala bir keşmekeş içerisinde yol almaktadır. Denetim müfettişler tarafından mı yapılsın yoksa okul yöneticileri tarafından mı yapılsın soruları son günlerde çoğalmaktadır. Eğitimde eşitsizlik ve okullar arası kalite uçurumunun en önemli sorunlardan olduğu ülkemizde, aynı eğitim kurumu içinde öğretmenlerin niteliğinden kaynaklanan ciddi standart farklılıkları bulunuyor. Temel standartların her okulda tavizsiz şekilde uygulanmasında teftiş sistemi ve müfettişler çok önemli bir işlev görüyor. Ancak son yıllarda teftiş sistemi ve müfettişler üzerinde ortaya çıkan değersizleştirme ve güçsüzleştirme eğitim sistemine büyük zarar veriyor. Müfettişlik bir kariyer mesleğidir. Teftiş gibi teknik ve etik boyutları olan önemli bir görevi yerine getirecek müfettişlerin de denetledikleri kişilerden daha eğitilmiş, profesyonel, insan ilişkilerinde uzman ve etik değerler doğrultusunda tam bir yetişmişlik içinde olmaları gerekiyor. Bu genel açıklamalardan sonra;

### **Denetim Müfettiş tarafından yapılırsa;**

Güçlü yönlerini şu şekilde açıklayabiliriz;

Okullarda öğrencilerin ulaştığı eğitim standartlarını, Okullara sağlanan finansal kaynakların etkili bir biçimde idare edilip edilmediğini, Okullardaki öğrencilerin ruhsal, sosyal, ahlâkî ve kültürel gelişimlerinin nasıl yönetildiği, müfredatın oluşturulması ve geliştirilmesi için yöntemlerin neler olduğu müfettiş tarafından daha iyi kontrol edilebilir. Okul müfettişlerinin görevleri, eğitim/öğretim çalışmalarını gerçekleştirirken müfredatın ve önceden belirlenmiş olan kuralların uygulanmasını; eğitim/öğretimin profesyonel bir şekilde uygun teknikler kullanılarak yapılmasını; aksaklık görülen noktalarda gerekli iyileştirmeler yapılmasını sağlayabilir ve eğitim/öğretim ile ilgili işlerin yapılmasına destek verip, ilgili kişileri bu işleri yapmaya teşvik edebilir. Birçok okuldaki personeli denetleyebileceği için tarafsız ve yansız kararlar alabilir.

Zayıf yönlerini şu şekilde açıklayabiliriz;

Yapılan denetimlerde zaman ve süre yetersizliği verimli bir denetime engel olur. Denetimi yapan müfettiş öğretmenin alanı konusunda yetersiz ise verimli bir denetim olmayabilir. Yapılan denetimin çoğunluğu göstermelik bir amaç sergilediği için uygun olmayabilir. Bazı müfettişlerin üst bir perdeden konuşması, öğretmen ile empati kuramaması, ortak bir denetim kriterinin bulunmaması, müfettişler arasında farklı tutum ve davranışların gözlenmesi zayıf yönlerdir.

### **Denetim Okul Müdürü tarafından yapılırsa;**

Güçlü yönlerini şu şekilde açıklayabiliriz;

Okul müdürleri öğretmenleri daha iyi tanırlar. Bu sayede daha iyi gözlem yapabilirler. Görev ve sorumluluklarını hangi öğretmenlerin tam yerine getirdiğini daha

rahat tespit edebilir. Öğretmen ve okul müdürü eğitim ve öğretimle ilgili daha yakın ve samimi bir ortam geliştirebilir. Denetim okul müdürü tarafından yapılırsa uzun süreli ve ayrıntılı gözlem imkânı sağlanmış olabilir. Okul müdürü öğretmenlerin özel durumunu bildiği için daha etkili denetim sağlanabilir. Sürekli yüze iletişim olursa fikirler paylaşırsa denetim daha verimli olabilir.

### **Zayıf yönlerini şu şekilde açıklayabiliriz;**

Son yıllarda, okulların denetim sorumluluğunun müfettişlerden alınarak okul müdürlerine verilmesi, ancak Milli Eğitim Bakanlığı'nın okulların denetlenmesine ihtiyaç duymadığı şeklinde yorumlanabilir. Okul müdürünün eğitsel liderlik, mesleki rehberlik ve öğretimin denetimi açısından yeterli olamayacağı açıktır. Okulun bir sosyal sistem olarak görülmesi, öğretmenlerin kendilerini alanlarının uzmanı olarak algılamaları bu tür bir denetimi anlamsız kılmakta ve zorlanması halinde okulun iklimine ve kültürüne zarar vermektedir. Yani okul müdürü genel denetim yapmalı, ders denetimi yapmamalıdır. Okul müdürü denetim yaptığında tarafgir davranabilir, arasının daha iyi olduğu öğretmenlere yüksek puanlar verebilir, zaman içinde denetimler monotonlaşabilir. Öğretmen; uzmanlığı dışında birinin denetimi sonucu mutsuz olabilir. Okul müdürünün iş yoğunluğu artabilir ve yönetimde aksaklıklar olabilir. Kaldı ki günümüzde okul müdürleri kendi alanı dışında bilgi sahibi oldukları alanlar sınırlıdır. Şu anda okulları incelediğimizde hangi müdür denetim görevini yerine getirebilmektedir. Günümüzde okul müdürlerinin uzmanlık alanlarının işletmecilik olması gerektiği tartışmalarının olduğu bir süreçte okullarımız denetimsiz kalmışlardır.

### **Denetimle ilgili öneriler;**

Akademik denetim okullara ziyaretlerde bulunularak, dersleri izleyerek ve okul seviyesinde tavsiyelerde bulunarak gerçekleştirilmelidir.

Akademik denetim, okullarda yapılan çalışmalar ve öğretimle ilgili olmalıdır.

Yıl boyunca her okulu bir kaç kez ziyaret etmek gerekmektedir. Aynı zamanda personelle mevcut problemler hakkında görüş alışverişinde bulunmak, Okul gelişimini teşvik etmek, Okulun yıllık istatistiklerini analiz etmek, çeşitli amaçlarla öğretmenleri değerlendirmek, Kurs ve seminerler yoluyla hizmet içi eğitim sağlama çalışmaları yapılmalıdır.

Ayrıca, denetim haberli olarak yapılmamalıdır. Ders denetimi esnasında daha çok öğretmenin pedagojik yeterliliğine, öğretmenin demokratik ortam sağlamasına, öğretmenin derse girmeden önceki yaptığı hazırlığa, ders esnasında öğrencileri motive etmesine, yöntem ve metot bilgisine, uygun araç-gereç kullanımına, ders sonunda öğrencilerle birlikte yapılan değerlendirmeye ve belirlenen amaçların gerçekleştirilme derecesine dikkat etmelidir.

Öğrenciye, öğretmene ve eğitim kurumu yöneticisine yardımcı olan, yol gösteren, geliştiren, değer katan, eksiklikleri gideren, sürekli iyileştirmeyi hedefleyen, yanlışları ve hataları düzelten, risk ve zayıflıkları belirleyen, iyi uygulama örneklerini yaygınlaştıran, kaliteye ve niteliğe odaklanan, rehberlik yapan, kamu kaynaklarının



daha verimli kullanımına katkı sağlayan bir denetim kültürünü eğitim sistemimizde hâkim kılmak zorundayız.

Bunların yanı sıra; yönetim sorumluluğu, hesap verebilirlik, saydamlık, katılımcılık, dürüstlük ve güven ilkelerinin dosdoğru işlediği bir kamu yönetiminde, uluslararası denetim standartlarıyla çağdaş denetim tekniklerini uygulayarak sistematik süreç denetimleri yapan, özenli, iletişime açık, geniş perspektifli, iyi niyetli, sağlam karakterli, kurumsal hafızaya ve eğitim bilimlerine vakıf ve denetimin meslek ahlâk kurallarını titizlikle hayata geçiren idealist denetim elemanlarına ihtiyaç vardır. En önemlisi de, eğitimde acelecilik, telaş olmamalıdır.

Eğitim sisteminin gevşek yapılı olduğu, dışardan müdahalelerin çoğu zaman öğretmen üzerinde olumsuz etkilerde bulunduğu bilinmekle birlikte, bilinen bir başka şey de mevcut öğretmenlerimizin büyük bir kısmı genç olup, birçoğunun alan bilgisi, pedagojik formasyonu ve genel kültürü yetersizdir. Çalışma koşulları açısından bakıldığında meslektaşlarıyla, okul yöneticileriyle, velileri ile iletişimde ve işbirliğinde sorunlar vardır.

Öğretmenin bütün bu yönleri ile farklı düzeylerde rehberliğe ve hizmet içi eğitime ihtiyacı olduğu ve fakat öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimin yapısı ve işleyişi ile ilgili sorunların da olduğu bir gerçektir. Bu gibi eksik yönlerden dolayı müfettişliğin önemi büyüktür. Müfettişlerin bu alanlarda rehberlik yapması gerekmektedir. Aynı zamanda her eğitim bölgesinde her branşta uzmanlaşmış müfettişler tarafından sürekli denetim ve rehberlik sistemi kurulmalıdır.

#### **KAYNAKÇA**

Bozan, M. (2003). Merkezîyetçi Yönetimden Yerinden Yönetime Geçişte Alternatif Yaklaşımlar (Millî Eğitim Bakanlığı Örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Beycioğlu K.ve Dönmez, B. (2009). Eğitim Denetimini Yeniden Düşünmek, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 71 (2): 71-93.

Çelebi N. ve Asan, T. (2016). Cumhuriyetin İlk Yıllarında Eğitimde Denetim Anlayışı (1923-1946). Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4 (27): 18-31.

Çetin, R.B.(2020). Türk Eğitim Sisteminde Denetim Alt Sisteminin Analizi ve Bir Model Önerisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

MEB (2007), Geçmişten Günümüze Teftiş Kurulu, Ankara: Teftiş Kurulu Başkanlığı Yayını. MEB Dergisi 167: 71-86.

Oktar, A. N. (2010). Eğitim Denetimi Sisteminin Yasal Dayanaklara Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Su, K. (1974), Türk Eğitim Sisteminde Teftişin Yeri ve Önemi, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Şahin, S. Türk eğitim sisteminde Teftişin tarihsel Gelişimi .(International Journal). 1106-1122

Taşer, S. (2010), Tanzimat'tan Cumhuriyete Modernleşme Sürecinde Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Eğitim Yönetimi Ve Denetimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Taymaz, H. (2005). Eğitim sisteminde teftiş: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

#### Yasa ve Yönetmelikler

3 Nolu Büyük Millet Meclisi İcra Vekillerinin Sureti İntihabına Dair Kanun (1920, 2 Mayıs) Ceride-i Resmiye, 1.

3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun, (Md. 26-1. (1992, 12 Mayıs) Resmi Gazete 21226.

652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, (Md. 6, 17, Geçici Md 3) (2011, 14 Eylül) Resmi Gazete 28054.

6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunun, (Md. 25) (2014, 14 Mart) Resmi Gazete 28941.

Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği (2014, 24 Mayıs) Resmi Gazete 29009.

6764 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, (Md. 2, 6, 9, 13) (2016, 9 Aralık) Resmi Gazete 29913.

Millî Eğitim Teftiş Kurulu Yönetmeliği (2017, 20 Ağustos) Resmi Gazete 30160.

1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi, (Md. 302, 320) (2018, 10 Temmuz) Resmi Gazete 30474.

87 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinde Değişiklik Yapılmasına Daire Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi, (2021, 03 Aralık) Resmi Gazete 31678.

## ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİMDE YAŞADIKLARI SORUNLAR

Şehmus EROL [sehmuserol72@gmail.com](mailto:sehmuserol72@gmail.com) 0000-0002-0778-6195

Müslim AKKUŞ [mslm\\_aks@hotmail.com](mailto:mسلم_aks@hotmail.com) 0000-0003-2776-8100

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunların incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseninden kurgulanan bu çalışmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenen toplam 12 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından uzman görüşlerine dayalı olarak geliştirilip hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bilgiler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları ilgili literatür ile ilişkili olarak münazara edilmiş ve aşağıda konu ile ilgili bazı önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen, uzaktan eğitim, nitel araştırma, durum çalışması, yarı yapılandırılmış görüşme formu

## PROBLEMS FACE TEACHERS IN DISTANCE EDUCATION

### ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the problems experienced by teachers in distance education. The participants of this study, which was constructed from the qualitative research method and case study pattern, consisted of a total of 12 teachers, who were determined by the easily accessible sampling method, one of the purposive sampling methods. A semi-structured interview form developed and prepared by the researcher based on expert opinions was used to collect the research data. The information obtained in the research was analyzed by content analysis technique. The results of the research were discussed in relation to the relevant literature and some suggestions were made below.

**Keywords:** Teacher, distance education, qualitative research, case study, semi-structured interview form

## 1.GİRİŞ

### 1.1. Problem

Günümüzde bireyler, çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olmak, yaşam standartlarını arttırmak ve içinde buldukları çağa ayak uydurabilmek için eğitime ciddi yatırımlar yapmaktadırlar. İçinde bulunduğumuz 21.yüzyılda yaşanan hızlı gelişmeler ve değişimler eski bilgilerimizin bir kısmını geçersiz hale getirmekle birlikte, bir yandan da bilmediğimiz birçok bilgiyi de keşfetmemizi ve o bilgiye erişmemizi sağlamaktadır. Çağımızın gençleri topluma ayak uydurabilmek, eğitilmiş bireyler ise var olan bilgilerini yeni bilgilerle destekleyerek korumak ve geliştirmek, yeterli eğitim seviyesine sahip olmayan bireyler de bu gelişmelerden yararlanarak eğitim seviyelerini daha üst seviyelere çıkarmak istemektedirler.

Yaygın olarak kullanılan uzaktan eğitim tanımlarından biri, öğrencilerin ve öğretmenlerin çoğunlukla ayrı alanlarda olduğu, e-öğrenme ortamlarının ve elektronik teknolojilerinin

iki yönlü iletişim kurmak için eşzamanlı ve eş zamansız kullanıldığı ve daha kişiselleştirilmiş öğrenimin gerçekleştiği bir eğitim sistemi olarak tanımlanmaktadır (Keegan 1986).

Günümüzde uzaktan eğitim sistemini kabullenmek için birçok nedenin olduğunu gözlemlemekteyiz. Başta yer alan temel neden olarak; nüfus artısındaki hızın neden olduğu sonucu eğitim talebidir. Ellen ve Segman (2008) tarafından yapılan araştırmada, uzaktan eğitim hızla büyüdüğünü ve toplum arasında yaygınlaştığını görmekteyiz. Yapılan araştırmalar neticesinde 2007 yılından sonra uzaktan eğitim ile herhangi bir programa yönelik eğitim alan öğrencilerin sayısında artış olduğu gözlemlenmiştir. Gelecek yıllarda devam ederek büyük rakamlara ulaşacağı beklenmektedir.

İçinde bulunduğumuz yüzyılda teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler ile birlikte eğitim teknolojilerinde, bilgi birikiminde ve bilgiye erişimde yaşanan inanılmaz hızlı gelişmeler neticesinde artık insanlar bilgiye daha hızlı ve kolay bir şekilde ulaşabilme imkanına sahip olarak; kişisel ve hayat boyu öğrenme yeteneklerini kullanan birer bağımsız öğrenen bireyler haline gelmişlerdir.

Eğitimde kullanılmaya başlanan bilgisayar, tablet, akıllı telefonlar gibi teknolojik araçların bilgiye erişme konusunda sağladığı yarar ve kolaylıklar dikkat çekmiştir. Bunun neticesinde günümüzde artan eğitim talebini karşılayabilme, daha büyük topluluklara eğitim hizmeti sunabilme, çeşitli nedenlerden dolayı okullara devam edemeyen öğrenenlere eğitim hizmeti sağlayabilme gibi birçok sebepten ötürü bir arayışa gidilmiş; bunun neticesinde de çevrimiçi eğitim, internet tabanlı öğrenme, uzaktan eğitim gibi farklı eğitim şekilleri ortaya çıkmıştır (Yalın, 2005).

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunların incelenmesidir.

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Pandemi dönemine girilmesi nedeniyle uzaktan eğitimin önemi bir kat daha artmıştır. Öğretmenlerin teknolojik yetkinliklerini artırarak kendilerini uzaktan eğitime hazırlamaları ve öğrencilere daha verimli ders anlatmaları elzem bir durum haline gelmiştir. Araştırmadan sağlıklı sonuçlar alabilmek için, öğretmenlerden fikirler alınmıştır. Bu değerlendirme neticesinde elde edilen verilerle uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunların tespitinin sağlanması amaçlanmıştır.

## **1.4.Sınırlılıklar**

Bu araştırma,

4. Bu araştırma, 2021-2022 Eğitim ve Öğretim yılında Batman ili Kozluk ilçesindeki okullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlandırılmıştır.
5. Bilgi toplamak için hazırlanan görüşme formundaki sorular ile sınırlandırılmıştır.

## **2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE**

### **2.1.Uzaktan Eğitimin Tanımı**

Uzaktan eğitim; zaman ve mekan sınırlarının olmadığı, öğrenen ve öğretmenin kuruma gelmeden var olan teknoloji sayesinde hayali bir şekilde oluşturulan ortamlarda görüntülü

ve sesli olarak ders konularının işlendiği ve öğrenenlerin isteği zaman diliminde daha önceden anlatılanları dersleri tekrar izleyebileceği, hızla gelişen bir eğitim sistemi olarak tanımlanabilir.

Hızal (1983), Uzaktan eğitim, klasik eğitimin sahip olduğu zaman, mekân, yaş, amaç, yöntem gibi sınırlılıklardan bağımsız olarak, kitle iletişim programları, özel hazırlanmış yazılı kaynaklar ve kısa süreli yüz yüze öğretimin bir sistem bütünlüğü içerisinde kullanılması ile gerçekleştirilen bir eğitim metodudur (Hızal, 1983: 122).

### 2.1.1.Uzaktan Eğitim Çeşitleri

Uzaktan eğitim çeşitleri genel olarak ikiye ayrılmaktadır. Bunlar eş zamanlı (senkron) ve ayrı zamanlı (asenkron) eğitim sistemleridir.

Eş zamanlı eğitim sistemi, öğreticilerin ile öğrenenlerin çeşitli yollarla bir araya geldikleri internet tabanlı derslikler olarak tanımlanabilir. Senkron eğitimde sesli, yazılı ve görüntülü iletişim imkânı bulunmaktadır. Asenkron eğitim ise öğrenen ve öğreticinin aynı zaman diliminde aynı mekanda olmasalar bile ileti duvarları, e-mail veya forum gibi çevrimiçi ortamlarda iletişim kurabildikleri bir uzaktan eğitim çeşididir (Akçay ve Gökçearslan, 2016: 1983).

### 2.2.Uzaktan Eğitimin Avantajları

İletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmelerden sonra uzaktan eğitimin hızlıca gelişip yaygınlaştığı görülmektedir. Uzaktan eğitim sahip olduğu avantajlardan dolayı hızlı bir şekilde yaygınlaşmıştır. Gerçekleştirilen araştırmalarda uzaktan eğitimin;

Planlanabilen dizgesel bir eğitim olması, Merkezinde öğrencinin olması,

Mekân ve zaman sınırının olmaması,

Maliyetin ve verimliliğin ön planda olması gibi özellikleri ön plana çıkmaktadır.

### 2.3.Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar ve Bunların Eğitim Sürecine Yansması

EBA sistemi sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sistemin içeriğinin ve alt yapısının yeterli olduğu ancak bu sistemin yanı sıra farklı uzaktan eğitim uygulamalarının da kullanıldığı ifade edilmektedir. Katılımcı öğretmenler, görev yaptıkları okulun çevresinin sosyo-ekonomik durumu doğrultusunda öğrencilerin teknolojik bağlamda donanımlarının yeterli düzeyde olmadığını ve bu çocukların uzaktan eğitim sürecinden verimli bir şekilde faydalanabilmeleri için desteklenmeleri gerektiğini ifade etmektedirler.

Yılmaz ve arkadaşlarının araştırmasına göre, covid-19 salgını sürecinde bir çok ülke internet alt yapısından faydalanarak online eğitim yapmış, bir çoğu da televizyon programlarını kullanarak online eğitime devam etmişlerdir (Yılmaz vd., 2020, s. 7-8). Ancak uzaktan eğitim ile verilen canlı derslere katılım oranı oldukça düşük ve yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fidan (2020, s. 34) da online eğitim sürecinde çocukların rahat davranışlar sergilemelerinden bahsetmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin başarı düzeylerinin öğretmenleri tarafından ölçme değerlendirmelerinin yapılamadığı sonucuna varılmıştır. Bu duruma Çakın ve Akyavuz (2020, s.181) öğrenenlerin öğrenmeleri konusunda yaşadıkları sorunlara da yer vermiştir. Sınıf

öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun teknolojik alt yapısının ihtiyaca cevap vermeyişi şeklinde değerlendirilmiştir. Her ne kadar öğretmenlerin kişisel bilgisayarları var olsa da bazı öğretmenlerin kişisel bilgisayarları bulunmamaktadır. Kantos, teknolojik alt yapı eksikliği yaşayan öğrenciler ile iletişim sorunlarının yaşandığını dile getirmiştir (Kantos, 2020, s. 77). Sınıf öğretmenleri üniversiteden mezun olurken öğrencilere uzaktan eğitim verilmesi konusunda herhangi bir bilgi ve beceri kazanmadıkları sonucuna varılmaktadır.

Salgın sürecinde eğitimcilerin, uzaktan eğitim de (EBA/ZOOM) yaşadıkları en büyük sorun alt yapı eksikliği ve bağlantı sorunlarıdır. Öğretmenler uzaktan eğitim yaparken eğitim portalı yada programlarda, öğretmenler internet hızının yavaş olduğunu, eğitim portalına girişlerde aşırı yüklenmelere nedeniyle ciddi sorunlar yaşadıklarını, ayrıca öğrencilerin hepsinin internet veya bilgisayar gibi materyallere sahip olamayışları ve bunlara erişim konusunda sorunların olduğunu bildirmektedirler.

Bayburtlu (2020) tarafından salgın sürecinde branşı Türkçe olan öğretmenlerin görüşlerine yönelik yapılan çalışma da EBA bağlantı sorunlarından kaynaklı ve öğrencilerin birçoğunda bilgisayar, tablet ve akıllı telefonların olmamasından dolayı canlı derslere katılamadığı ortaya konulmuştur.

Saygı (2020) uzaktan eğitim döneminde ilkokullarda görevli olan öğretmenlerinin yaşadığı sorunlara yönelik gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin ölçme, değerlendirme uygulamalarında zorlandıklarını tespit etmiştir. Katılımcılara kurum yöneticilerinin tutumları sorulduğunda, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun, kurum yöneticilerinin gerekli kararları almayı bilen lider özelliklerine sahip olan yöneticiler olduğu yönündedir.

## 2.4.İlgili Araştırmalar

Uzaktan eğitim; zaman ve mekan sınırlarının olmadığı, öğrenen ve öğretmenin kuruma gelmeden var olan teknoloji sayesinde hayali bir şekilde oluşturulan ortamlarda görüntülü ve sesli olarak ders konularının işlendiği ve öğrenenlerin isteği zaman diliminde daha önceden anlatılanları dersleri tekrar izleyebileceği, hızla gelişen bir eğitim sistemi olarak tanımlanabilir.

Uzaktan eğitim konusunda yapılan araştırmalarda, 1980 yıllarından bu yana uzaktan eğitim alanında yapılan çalışmalar konusunda birçok değerlendirme yapıldığı görülmektedir. Bu değerlendirmenin sonuçlarına göre, uzaktan eğitimde öğrenci desteği, öğretim tasarımı, eğitim teknolojileri vb. temel araştırma konuları olarak kabul edilmektedir (Zawacki-Richter, 2009).

Bernard (2004) 1985-2002 yılları arasında 232 uzaktan eğitim çalışmasını inceleyerek bir meta-analiz çalışması yürütmüştür. Araştırma sonucunda, uzaktan eğitim alanında kullanılan nicel yöntemler düşük kalitede oluşmuş ve deneysel kontrol, katılımcıların rastgele seçilmesi, katılımcıların uygun koşullar altında değerlendirilmesi, yapılan değerlendirmenin geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış değerlemelere yer verilmiş, öğrenci ve öğretmen tutumlarına yer verilmiştir (AnglinAnglin ve Morrison, 2000; Perraton, 2000)

## 3.YÖNTEM

### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitim döneminde yaşadığı sorunlarla ilgili görüşlerini ayrıntılı biçimde ve farklı yönleri ile ortaya koyarak betimlemek ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmak için nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

### 3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Batman ili Kozluk ilçesinde görev yapan 7 erkek, 5 kadın toplam 12 öğretmen oluşturmaktadır.

**Tablo 3. 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri**

<b>Cinsiyet</b>	<b>Medeni Durumu</b>	<b>Kıdem</b>	<b>Öğrenim Durumu</b>
Kadın	Evli	6 Yıl	Lisans
Erkek	Evli	8 Yıl	Lisans
Kadın	Bekar	7 Yıl	Lisans
Erkek	Bekar	3 Yıl	Lisans
Erkek	Evli	5 Yıl	Lisans
Kadın	Evli	4 Yıl	Lisans
Erkek	Bekar	4 Yıl	Lisans
Erkek	Bekar	3 Yıl	Lisans
Kadın	Evli	6 Yıl	Lisans
Erkek	Evli	12 Yıl	Lisans
Kadın	Bekar	3Yıl	Lisans
Erkek	Evli	6 Yıl	Lisans

### 3.3.Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Çalışmada bilgi toplama aşamasında, uzman görüşüne başvurularak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun oluşturulması sırasında literatür taranarak görüşme soruları hazırlanmıştır. Araştırma sürecinde hazırlanmış olan görüşme formu 12 öğretmene uygulanmıştır.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Bilgiler 2021-2022 eğitim öğretim yılı Mayıs ayında katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Katılımcılara konu hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmış ve kişisel verilerin yapılan araştırmada yer almayacağı, isim ve kayıtların gizli kalacağı gibi bilgiler verilerek katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri ortam oluşturulmuştur.

### 3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada betimsel analiz yöntemi kullanılacaktır. Görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer vermek ve bunlardan yola çıkarak sonuçları açıklamak geçerlilik için önemlidir (Yıldırım & Şimsek, 2006: 255). Çalışmada verilerin yorumlanmasında katılımcı görüşlerinden yapılan alıntılara yer almıştır.

## 4.BULGULAR VE YORUM

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin uzaktan eğitim döneminde yaşadıkları sorunlarının öğrenilmesi amacıyla “Öğretmenlerin uzaktan eğitim döneminde yaşadıkları sorunlar nelerdir ?” sorusu yöneltilmiştir.

**Tablo 4.1.Öğretmenlerin uzaktan eğitim döneminde yaşadıkları sorunlara dayalı olarak ortaya çıkan temalar ve kodlar**

Temalar	Kodlar	f
Eğitim-öğretim sorunları	Derslere katılımın az olması	8
	Velilerin ilgisiz davranması	6
	Kırsaldaki öğrenciye ulaşamama	5
	Ölçme- değerlendirme zorlaşması	3
Teknik Sorunlar	Teknolojik alt yapı eksikliği	10
	Ders sürelerinin kısa olması	4
	MEB’ in süreci planlı yürütmemesi	3

Tablo 4.1’de Öğretmenlerin uzaktan eğitim döneminde yaşadıkları sorunlar nelerdir ? Sorusuna ilişkin olarak katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Görüşler Eğitim-öğretim sorunları ve Teknik Sorunlar olmak üzere iki tema olarak belirlenmiştir. Eğitim-öğretim sorunları temasında tespit edilen ilk sorun “Derslere katılımın az olması” olduğu tespit edilmiştir. Bu sorunu “ Velilerin ilgisizliği, Kırsaldaki öğrenciye ulaşamama, Ölçme-değerlendirmenin zorlaşması ” sorunlarının olduğu tespit edilmiştir



Katılımcıların bu soruya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

5. Sisteme bağlandığım ilk zamanlar karşımda hiç öğrenci göremedim ve bu durum canımı iyice sıkıkmaya başladı ve moral motivasyonumu iyice kaybettim. Her ders başlamadan 1 gün önce ve ders başlamadan 5-10 dakika önce velileri aramama rağmen derslere katılım sağlanmadı.30 kişilik sınıftan bağlanan en fazla 3 öğrenci vardı.Zaman ilerledikçe eba dışındaki kaynaklara yöneldik ama kırsal kesimde değişen hiçbir şey olmadı ve katılım sadece 3-5 öğrenci ile sınırlı kaldı.
6. Canlı derslere katılamayan öğrencilerin olması bizi zaman zaman kaygı ve strese soktu.
7. Velilerin uzaktan eğitime gerekli özeni göstermemesi ve çoğu zaman ilgisiz davranması gibi nedenlerden dolayı dersleri hiçbir zaman istediğimiz gibi işleyemedik.
8. Veliler ile iletişim sağladığımda ise dersin çok önemli olmadığı ve internet paketini gereksiz bitirmek istemiyoruz benzeri cevaplar alıyorduk.
9. Özellikle kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin yeterli sayıda öğrenciye ulaşamaması en büyük sorunlardandır.
10. Özellikle kırsal bölgelerde öğrenciye ulaşamamadan dolayı katılım oldukça kısıtlı olmuştur. Kırsal bölgenin diğer dezavantajı ise uzaktan eğitimde gerekli olan internet alt yapısının yeterli olmaması ve sık sık kesintiler yaşanmasıdır.
11. Ölçme ve değerlendirme yapılamaması gibi sorunlarla karşı karşıya kaldık.
12. Uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme yapamamamız öğrencide aşırı rahatlık meydana getirmiş ve öğrenci derslere çalışmamaya başlamıştır.

Teknik Nedenler Temasında ise 3 ana sorun tespit edilmiştir. ‘‘Teknolojik alt yapı eksikliği’’ bu temada en çok dile getirilen sorun olarak ön plana çıkmıştır. Bu sorunu ‘‘ Ders sürelerinin kısa olması, MEB’ in süreci planlı yürütmemesi ‘‘ gibi sorunlar takip etmiştir.

Katılımcıların bu soruya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir.

14 Öğretmenlerin yaşadığı sıkıntıların başında öğrencilerin teknolojik bakımdan yetersiz olmaları, sistemden kaynaklanan sıkıntılar ve internet bağlantısının sık sık kopması yer almaktadır.

15 Ders saatlerinin 30 dakika ile sınırlandırılması da kazanımlarının yetiştirilmesine engel oluyordu.

16 MEB tarafından herhangi bir bilgilendirme ve hazırlık yapılmadan günlük alınan kararlardan dolayı sürekli neyi nasıl yapacağımızı bilememek bizleri iyice yıprattı.

17 MEB tarafından günü birlik değişen kararların verilmesinden dolayı süreç sancılı geçmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin uzaktan eğitim döneminde yaşadıkları sorunların öğrenilmesi amacıyla “bu sorunların eğitim öğretime yansımaları nasıl olmuştur ?” sorusu yöneltilmiştir.

**Tablo 4. 2. Bu sorunların eğitim öğretime yansımaları nasıl olmuştur ? Sorusuna verilen yanıtlar.**

Temalar	Kodlar	f
Eğitim açısından yansımalar	Ciddi öğrenme kayıplarının oluşması	10
	Öğrenciler arası seviye farklılığının artması	7
	Okuma yazma sürecinde meydana gelen aksamalar	4
	Okul Kültürüne uyumda zorlanma	3
Bireysel yansımalar	Teknoloji bağımlısı olma	9
	Dikkat dağınıklığının artması	4
	Motivasyon sorunlarının baş göstermesi	2

Tablo 4.2’de Bu sorunların eğitim-öğretim sürecine yansımaları nasıl olmuştur? Sorusuna ilişkin olarak katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Görüşler Eğitim açısından yansımalar ve Bireysel yansımalar olmak üzere iki tema olarak belirlenmiştir. Eğitim açısından yansımalar temasında tespit edilen ilk sorun ”Ciddi öğrenme kayıplarının oluşması” olduğu tespit edilmiştir. Bu sorunu “Öğrenciler arası seviye farklılığının artması Okuma yazma sürecinde meydana gelen aksamalar, Okul Kültürüne uyumda zorlanma” sorunlarının olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların bu soruya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir.

7. Bu sorun eğitim öğretim sürecini olumsuz yönde etkilemiş ve belki de telafisi hiçbir zaman yapılamayacak öğrenme kayıplarına yol açmıştır.

8. Her hangi bir şey yapmayıp canlı derslere katılmayan öğrencilerde ciddi anlamda öğrenme kayıpları oluştu.

9. Bırakın bölgeler arasında farkın oluşmasına sınıfta bile birbirinden farklı seviyeler oluştu. Dolayısıyla sınıflar gruplara ayrılmak zorunda kalındı. Seviye veya başarı gruplarına göre ek çalışmalar yapılmak zorunda kalındı.

10. Özellikle 1.sınıflar ve 2.sınıflar büyük öğrenme kayıpları yaşadı. Tam olarak okuma yazma ve okuduğunu anlama yeteneğini kazanamadı.

11. Yüz yüze eğitim başladığın da, öğrencilerin okul kültürüne uyumda zorlandıklarını, akranlarıyla sosyal ilişkileri kurmakta bocaladıklarını gözlemledim.

12. Bireysel yansımalar Temasında ise 3temel sorun ön plana çıkmıştır.”Teknoloji bağımlısı olma ” bu temada en çok dile getirilen sorun olarak ön plana çıkmıştır. Bu

sorunu ‘‘Dikkat dağınıklığının artması, Motivasyon sorunlarının baş göstermesi’’ gibi sorunlar takip etmiştir.

5. Katılımcıların bu soruya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir.
6. Öğrencilerde internet ve bilgisayar bağımlılığı arttığı için yüz yüze eğitime tekrar alışmakta zorlandılar.
7. Uzaktan eğitim döneminde internet ve bilgisayarlarda derse katılan öğrencilerde dikkat dağınıklığı yaşanmış ve derslere odaklanamamışlardır.
8. Konu eksikleri olanlar konuları anlamakta zorlanıyor. Bu durum motivasyonlarının düşmesine sebep oluyor.
9. Uzaktan eğitim sürecinde verimsiz bir işleyiş hakim olmuş bu durum aynı zamanda öğretme ve öğrenme motivasyonunu oldukça düşürmüştür.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin uzaktan eğitim döneminde yaşadıkları sorunları nasıl çözdüklerini anlamak amacıyla ‘‘Uzaktan eğitim döneminde yaşadıkları sorunları nasıl çözmüşlerdir?’’ sorusu yöneltilmiştir.

**Tablo4.3.Öğretmenler uzaktan eğitim döneminde yaşadıkları sorunları nasıl çözmüşlerdir? Sorusuna verilen yanıtlar.**

Temalar	Kodlar	f
Eğitim Öğretim Faaliyetleri	Telafi eğitimlerini arttırma	6
	Canlı derslere katılamayan öğrencilere ödev gönderme	5
	Canlı ders süresini ve EBA’yı etkin kullanma	3
Rehberlik Faaliyetleri	Velilerle sürekli etkileşim halinde olma	7
	Öğrencilere psikolojik destekte bulunma	5
	Ev ziyaretleri yapma	3

Tablo 4.3’de Öğretmenler uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunları nasıl çözmüşlerdir? Sorusuna ilişkin olarak katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Görüşler Eğitim Öğretim Faaliyetleri ve Rehberlik Faaliyetleri olmak üzere iki tema olarak belirlenmiştir. Eğitim Öğretim Faaliyetleri temasında tespit edilen ilk çözüm yolu ‘‘Telafi eğitimlerini arttırma’’ olduğu tespit edilmiştir. Bu çözümü ‘‘Canlı derslere katılamayan öğrencilere ödev gönderme, Canlı ders süresini ve EBA’yı etkin kullanma’’ sorunlarının olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların bu soruya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

- 10 Yüz yüze eğitime geçtiğimizde telafi eğitimlerimizi arttırarak öğrenme kayıplarının önüne geçmeye çalıştık.
- 11 Uzaktan eğitim dönemi bittikten sonra telafi eğitimleri yaparak çocukların öğrenemedikleri konuların öğrenmesini sağladık.
- 12 Öğrencilerle birebir iletişim kurarak en azından telefonla ödevler verdik. Yeri geldi telefonla sürekli iletişim halinde yeri geldi eve çalışma kağıdı bırakarak çözmeye çalıştık.
- 13 Hiçbir şekilde çevrim içi olarak ulaşamadığımız öğrencilere çalışma kağıtları hazırlayıp onlara ulaştırmaya çalıştılar.

6. Ders sürelerini uzun tutarak velilere ve öğrencilere gerekli telkinlerde bulunduk. Eba da sürekli ödevler ve çalışma sayfaları yükledik.

7. Canlı ders sürelerini mümkün olduğunca uzun tutarak ve Eba da interaktif çalışma sayfaları yükleyerek öğrencilerin dikkatini çekmeye çalıştım.

Rehberlik Faaliyetleri Temasında ise 3temelçözüm yolu ön plana çıkmıştır.“Velilerle sürekli etkileşim halinde olma” bu temada en çok dile getirilen çözüm yolu olarak ön plana çıkmıştır. Bu çözümü “Öğrencilere psikolojik destekte bulunma, Ev ziyaretleri yapma ” gibi çözüm yolları takip etmiştir.

Katılımcıların bu soruya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir.

13 Bu süreçte öğretmenler öncelikle çevrim içi ders yapacakları platformları öğrendiklerinden sonra velilerle iletişim kurmaya çalıştılar.

14 Öğrencilerin derslere devamını sağlamak, teknik sorunları aşmak, internet alt yapısını güçlendirmek için velilerle iletişim sağlamışlardır.

15 Belli aralıklarla okul idaremiz ve Rehber öğretmenimiz ile aile ziyaretleri yaparak veli ve öğrencilerimize gerekli bilgilendirmeleri ve psikolojik desteği vermeye çalıştık.

16 Gerek uzaktan eğitim döneminde gerekse yüz yüze eğitime geçtiğimiz dönemlerde öğrencilerimize gerekli psikolojik destek amaçlı çalışmalar yürüttük.

17 Hiçbir şekilde çevrim içi olarak ulaşamadığımız öğrencilere çalışma kağıtları hazırlayıp evlerine giderek onlara ulaştırmaya çalıştılar.

18 Özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük olan kenar mahalle de öğretmen olunca bütün öğrencilerin teknik araç gereçleri olmadığı için sürece hepsini dahil edemedik. Bu öğrencileri de görüntülü aramalarla ve ev ziyaretlerini gerçekleştirerek sürece dahil etmeye çalıştık.

Görüşmede katılımcılara“Sürece ilişkin genel değerlendirmeleriniz nedir ?“ Sorusu sorulmuştur.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin uzaktan eğitim dönemi sürecine ilişkin genel değerlendirmelerini anlamak amacıyla “Sürece ilişkin genel değerlendirmeleriniz nedir ?” sorusu yöneltilmiştir.

*Tablo 4. 4.Sürece ilişkin genel değerlendirmeleriniz nedir? Sorusuna verilen yanıtlar*

<b>Temalar</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
Kişisel Etkiler	Teknoloji bağımlılığı yaratma	4
	Eğitim öğretimde ciddi gerilemeler yaşanma	1
	Öğretmenin yıpranması	1
	Davranış bozukluğu oluşturma	1
Toplumsal Etkiler	Fırsat eşitsizliğine sebep olma	2
	Kişiler arası güven sorununun oluşması	2
	Fırsatçılığın baş göstermesi	2

Tablo 4.4’de “Sürece ilişkin genel değerlendirmeleriniz nedir?” Sorusuna ilişkin olarak katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Görüşler Kişisel Etkiler ve Toplumsal Etkiler olmak üzere iki tema olarak belirlenmiştir. Kişisel Etkiler temasında tespit edilen ilk değerlendirme ”Teknoloji bağımlılığı yaratma” olduğu tespit edilmiştir. Bu değerlendirmeyi” Eğitim öğretimde ciddi gerilemeler yaşanma, Öğretmenin yıpranması, Davranış bozukluğu oluşturma” değerlendirmelerinin olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların bu soruya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

6. Uzaktan eğitimle beraber öğrencilerde bilgisayar bağımlılığı ve buna bağlı olarak dijital oyunlara bağımlılık arttı. Bu durum çocukların eğitim öğretimden uzaklaşmasına neden oldu
7. Uzaktan eğitim yüzünden öğrenciler ciddi bir oranda teknoloji bağımlısı oldular.
8. Öğrencilerde ciddi anlamda ve hayatları boyunca eksikliğini hissedecekleri öğrenme kayıpları meydana gelmiş ve bu durum eğitim öğretimde gerilemelere neden olmuştur.
9. Özellikle ara sınıf öğrencileri yaklaşık 2 yıl gibi bir süreyi tam olarak görmedikleri ve bir üst sınıfa geçtikleri için öğrenme kayıpları ile beraber ciddi anlamda gerilemeler yaşamışlardır.
10. Öğretmenler hem psikolojik hem de mental açıdan çok yıpranmışlardır. Bütün bu sorunların beraberinde bir de günlük alınan ve tam olarak ne demek istediğini anlamadığımız yönerge ve kararlar bizleri iyice yıpratmıştır.
11. Öğretmenlerin bilgisayar başında, ekran karşısında fazla zaman geçirmesi çeşitli sağlık sorunları yaşamasına neden olmuştur. Yaşanan bu sıkıntılar uzaktan eğitimde öğretmeni yıpratmış ve verimi düşürmüştür.
12. Toplumsal Etkiler Temasında ise 3 temel değerlendirme ön plana çıkmıştır.“Fırsat eşitsizliğine sebep olma” bu temada en çok dile getirilen değerlendirme olarak ön plana çıkmıştır. Bu değerlendirmeyi “Kişisel arası güven sorununun oluşması, Fırsatçılığın baş göstermesi “ gibi değerlendirmeler takip etmiştir.

Katılımcıların bu soruya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir.

- 16 İmkani olup her türlü desteği alan öğrenci ile kırsal kesimde hiçbir teknolojik araca ulaşamayan öğrenci arasında eşitsizliklerin yaşanmasına neden olmuştur.
- 17 Uzaktan eğitime sınırlı sayıda öğrencinin katılması fırsat eşitliğine aykırı bir durum teşkil etmiştir.
- 18 Kırsal kesimde olup evinde bilgisayar, tablet ve interneti olmayan öğrenciler bu süreçten hiçbir şekilde verimli olarak yararlanamadı. Fırsat eşitsizliğinden dolayı eğitim anlamında akranları ile aralarını açmaya başladı.
- 19 Öğretmen ve okul idareleri arasında büyük güven sorunları yaşanmasına sebep olmuştur.
- 20 Canlı dersleri yapma konusunda okul idarelerinin sürekli olarak canlı derslere katılarak veya çeşitli sebeplerle beyan formu istemelerinden dolayı öğretmen ve okul idareleri arasında güven problemlerinin yaşanmasına sebebiyet vermiştir.

19 Canlı derslere ara ara ve hatta katılmayan öğrenci velilerinin öğretmeni ders başlatmamakla itham etmeleri ve okul idaresinin canlı dersleri takip etmeleri gibi nedenlerden dolayı süreç boyunca güven probleminin ortaya çıkmasına neden olmuştur.

20 Salgının bize gösterdiği bir acı gerçek daha ne yazık ki bu tür kriz durumlarında ülkemizde fazlası ile yaygınlaşan fırsatçılık idi. Salgın ile birlikte uzaktan eğitim nedeniyle talep patlaması yapan tablet/bilgisayar ve internet tarifelerinde fahiş fiyat artışları olmuştur. Ve bu bunlara ulaşmak isteyen öğretmen ve velilerin karşısına büyük

bir sorun olarak çıkmıştır.

## 5.SONUÇ VE ÖNERİLER

### 5.1. Sonuç ve tartışma

Araştırma çalışmasına katılan öğretmenlerin görüşlerine dayanarak elde edilen ilgiler şu şekildedir;

Araştırmada “Öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlar nelerdir? Sorusu sorulduğunda “Derslere katılımın az olması” cevabının yoğun olarak verildiği görülmektedir. Buna göre uzaktan eğitim sürecinde yaşanan en büyük sorun internet ulaşımının ve alt yapının yetersiz olması nedeni ile katılımı yeterince sağlayamamak olmuştur.

Araştırmada “Bu sorunların eğitim-öğretim sürecine yansımaları nasıl olmuştur? Sorusu sorulduğunda “Ciddi Öğrenme kayıplarının oluşması” cevabının çoğunluk olarak verildiği görülmektedir. Buna göre bu sorunların eğitim-öğretim sürecine yansması ciddi öğrenme kayıplarının oluşması şeklinde gerçekleşmiştir.

Araştırmada “Öğretmenler uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunları nasıl çözmüşlerdir? Sorusu sorulduğunda “Telafi eğitimleri attırmak” yanıtının yoğun olarak verildiği görülmüştür. Buna göre ise bu süreçte yaşanan bazı sorunların çözümünü telafi eğitimler yaparak çözüldüğü anlaşılmaktadır.

Araştırmada “Sürece ilişkin genel değerlendirmeleriniz nedir? Sorusu sorulduğunda katılımcıların tamamının “Teknoloji bağımlısı olma ve ciddi öğrenme kayıplarının oluşması” yanıtını verdikleri görülmektedir. Buna göre yaşanan bu süreç eğitim-öğretimde olumsuz etkiler yaratmış ve iyi izler bırakmamıştır.

### 5.2. Öneriler

Bakanlığın salgın gibi ülkenin eğitim sistemini olumsuz etkileyecek olaylar durumunda yapılması gerekenler ile ilgili bir yol haritası planlanmalıdır. Başta öğretmenler olmak üzere tüm eğitim çalışanlarına konu ile ilgili hizmet içi eğitimler verilmelidir. Pandemi ve sonraki süreç için öğrencilere psikolojik destek için çalışma programları yürütülmelidir. Okulun bilgisayar ve internet alt yapısı güçlendirilmelidir. Maddi imkanı yetersiz öğrencilere bilgisayar ve internet desteğinde bulunulmalıdır. Öğrenme kayıplarını önüne geçmek için telafi eğitimleri yürütülmelidir.

**KAYNAKÇA**

- 1.Akçay, S. ve Gökçearsan, A. (2015). Grafik Tasarım Dersinde Uzaktan Eğitim Yönteminin Kullanımına Yönelik Bir Uygulama ve Öğrenci Algıları, Gazi Üniversitesi Örneği, Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(4), 1983-2004.
- 2.Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 131-151. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>
- 3.Fidan, M., (2020) , Covid-19 belirsizliğinde eğitim: ilkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri, Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 24-43
- 4.Hızal, A. (1983). *Distance Learning Processesand Written Materials*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- 5.İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*, 4.Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- 6.Kantos, Z., E. (2020), Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim İle İlgili Düşünceleri, Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi - Sosyal ve Eğitim Bilimleri- Asos Yayınları, Hattuşa, Çorum
- 7.Keegan, D. 1986. *Thefoundations of distanceeducation*. London: Croom Helm.
- 23 Perraton, H. (2000), “*A TheoryforDistanceEducation*” Prospects XI, 1.
- 24 Saygı, H. (2021). Covid-19pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(2), 109-129. <https://doi.org/10.51948/auad.841632>
- 10.Şahin, M. C. ve Schreglmann, S. (2012). BÖTE bölümü öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma düzeyleri: *Çukurova üniversitesi örneği*. *Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 247-258.
- 11.Tan, Ş. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*(10. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- 12.Yalın, H. İ. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 13.Yılmaz, E., Mutlu, H., Güner, B., Doğanay, G., Yılmaz, D., (2020), Veli Algısına Göre Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitimin Niteliği, Palet Yayınları, Konya. (WHO),

## OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN COVID-19 SALGINI ÖNCESİ VE SALGIN DÖNEMİNDE İNTERNET VE SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Hidayet KARAEVLİ

ORCID: 0000-0001-6855-2280

### Özet

Nicel araştırma biçiminde yürütülen bu çalışmada veriler salgın öncesinde yüz yüze; salgın döneminde ise çevrimiçi uygulanan ölçekler vasıtasıyla toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini Adana ili merkez ilçelerinde (Seyhan, Yüreğir, Çukurova, Sarıçam) Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu ve ilkokullarda eğitim öğretim faaliyeti yürütmekte olan 341 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin internet bağımlılığına ait veriler Hahn ve Jerusalem (2001) tarafından geliştirilen, Şahin ve Korkmaz (2011) tarafından ise Türkçe'ye uyarlanan İnternet Bağımlılığı Ölçeği ile elde edilmiştir. Öğretmenlerin sosyal medya bağımlılık düzeylerini tespit etmek amacıyla Şahin (2018) tarafından geliştirilen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin salgın süreci ile birlikte internet ve sosyal medya bağımlılıklarının arttığı; medeni hal ve internette geçirilen süre değişkenlerine göre internet ve sosyal medya bağımlılığı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu, internet erişim yeri, sınıf mevcudu ve cinsiyet değişkenlerine göre ise fark olmadığı tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Sosyal medya bağımlılığı, internet bağımlılığı, salgın süreci, okul öncesi öğretmenleri.

### INVESTIGATION OF PRE-SCHOOL TEACHERS' LEVELS OF INTERNET AND SOCIAL MEDIA ADDICTION BEFORE AND DURING THE COVID-19 EPISODE

#### Abstract

In this study, which was carried out in the form of quantitative research, the data were face-to-face before the epidemic; In the epidemic period, it was collected through online scales. The sample of the research consists of 341 pre-school teachers working in kindergartens and primary schools affiliated to the Ministry of National Education in the central districts of Adana (Seyhan, Yüreğir, Çukurova, Sarıçam). In the study, data on teachers' internet addiction were obtained with the Internet Addiction Scale developed by Hahn and Jerusalem (2001) and adapted into Turkish by Şahin and Korkmaz (2011). The Social Media Addiction Scale developed by Şahin (2018) was used to determine the social media addiction levels of teachers. As a result of the research, it was found that teachers' internet and social media addictions increased with the epidemic process; It has been determined that there is a statistically significant difference between internet and social media addiction scores according to the variables of marital status and time spent on the internet, but there is no difference according to the variables of internet access location, class size and gender.

**Key words:** Social media addiction, internet addiction, epidemic process, preschool teachers.



## 6. GİRİŞ

İnternetin getirdiği yenilikler her alanda karşımıza çıkmaktadır. Artık sanal dünya olarak da adlandırılan ve gençlerin daha çok takip ettiği internet araçların zamanla her yaşta insanlar tarafından kullanılmaya başlanmıştır. İnternetin; bilgiye anında ulaşmak, fikirleri özgürce dile getirmek, zaman tasarrufu sağlamak, belirli bir mekana bağlı olmadan işleri yönetmek, iletişim kurmayı kolaylaştırmak gibi faydalarının bulunmasına karşın; yüz yüze iletişimi zayıflatma, bilgiyi araştırmadan irdelemeden hazır alma, zararlı içeriklere maruz kalma, zamanı verimsiz kullanmak gibi zararları da olabilmektedir (Arslan, 2015). İnternet kullanıcıları, sanal ortamda zevklerine ilgilerine yönelik binlerce içeriğe anında ulaşabilmektedir. Bu durum kullanıcıların zamanını etkili kullanmamasına neden olabilmektedir. İnternet ve dijital araçlar belirli bir amaca uygun kullanılmalıdır. Ayrıca uzun süreli ekrana maruz kalma bireyde fiziksel ve psikolojik rahatsızlıklara neden olabilmektedir (Baş ve Akturan, 2008). İnternet sosyal medya uygulamalarının zararlarının bilindiği halde bilinçsiz şekilde kullanımı bağımlılık olarak tanımlanmıştır (Özkan, 2017).

Küreselleşmenin artması ile birlikte internet, bireyin kendi içinde yarattığı dijital bir dünyaya dönüşmüştür. Ayrıca son yıllarda etkili olan Covid-19 salgının getirdiği sokağa çıkma kısıtlamaları insanların birçok işini internet üzerinden yürütmesini de beraberinde getirmiştir. İnternette alışveriş yapma, internet üzerinden çevrimiçi toplantılar düzenleme ve okulların yüz yüze eğitime ara vermesi ile birlikte internet üzerinden eğitim-öğretimin gerçekleştirilmesi bireyleri internet ve internet tabanlı uygulamaları kullanmaya iten bir nedenler olarak göze çarpmıştır. Sokağa çıkma kısıtlamaları ve şehirlerarası seyahatlerin yasaklanması; özellikle gençlerin sosyalleşmesine engel olmuş ve bireylerin sosyal medya uygulamalarını daha fazla kullanmalarına neden olmuştur (Kerr vd., 2020).

İnternet ve sosyal medya kullanıcılarının sanal dünyada özgürce ve kualsızca iletişime geçmeleri, gündem oluşturma etkisi ve popüler olma isteği toplumsal olguların dijital ortamda yeniden deneyimlenmesi nedeniyle yeni kavramların ve süreçlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Doğal olarak sosyal medya uygulamaları da her alanda olduğu gibi toplumsal etkileri bakımından bazı kesimlerce olumlu bazıları tarafından da olumsuz değerlendirilmiştir. İnternet ve sosyal medyada meydana gelen tüm bu gelişmeler toplumdaki her bir bireyi etkilediği gibi öğretmenleri de etkilemiştir. Eskiden öğretmenler öğrencileri ile yüz yüze görüşüp, duygu ve düşüncelerini ifade ederken artık internet tabanlı uygulamalar üzerinden iletişime geçme eğilimi doğmuştur. Günümüzde öğretmenler internet sayesinde bir bilgiyi araştırmak, okul ile ilgili duyurulara anında ulaşmak, zümre arkadaşları ile ders dışı zamanlarda da etkileşime girmek gibi amaçlarla kullanmanın yanı sıra oyun oynama, müzik dinleme ve eğlenme amaçlı da zaman geçirmektedirler (Arslan, 2015). Covid-19 salgın dönemi ile birlikte uzaktan eğitime geçilmesi, okulda yapılan eğitim etkinliklerinin ve toplantıların internet tabanlı uygulamalar üzerinden gerçekleştirilmesi, bazı sınavların internet ortamında yapılması gibi nedenler internetin kullanım alanlarına eklenmiştir (Kerr vd., 2020).

İnternetin kullanım amacına ve süresine göre öğretmenler üzerinde olumlu ve olumsuz etkilerinin araştırılması açısından bu çalışma önemlidir. Bu araştırmanın problem cümlesi; okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 salgını öncesinde ve salgın sürecinde, internet ve sosyal medya bağımlılık düzeylerinin tespiti, ön test ve son test puanlarının kıyaslanması ve

bazı değişkenlere göre bağımlılık puanları arasında farklılık olup olmadığının ortaya çıkarılması olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin internet ve sosyal medya bağımlılığı düzeylerinde salgın öncesi ve salgın sürecinde anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer verilen sorulara cevap aranacaktır:

- 1- Covid öncesi ve salgın döneminde okul öncesi öğretmenlerinin internet ve sosyal medya bağımlılık düzeyleri nedir?
- 2- Covid öncesi ve salgın döneminde öğretmenlerin internet ve sosyal medya bağımlılık düzeyleri ile demografik değişkenleri (cinsiyet, medeni hal, internette geçirilen süre, sınıf mevcudu, internet erişim yeri,) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3- Covid öncesi ve salgın döneminde öğretmenlerin internet ve sosyal medya bağımlılık düzeylerinin birbiri ile ilişkisi nedir?
- 4- Öğretmenlerin Covid-19 salgını öncesinde ve salgın döneminde internet bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
- 5- Öğretmenlerin Covid-19 salgını öncesinde ve salgın döneminde sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Bu araştırma dünyada ve Türkiye’de yaşanan internet bağımlılığı problemin önemini vurgulayarak öğretmenlerin bağımlılık durumlarının tespit edilmesini fark etmelerini sağlamak, Covid-19 salgının insanların alışkanlarına olan etkisini incelemek için yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre ortaya çıkacak sonuçlar; bu konuda uzman psikolog, psikolojik danışman, toplum bilimcileri, doktor ve akademisyenlere fikir verebileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin internet ve sosyal medya bağımlılığı konusunda kendilerinin bağımlılık durumlarının, uzaktan eğitim süreçlerinin olumlu ve olumsuz yönlerinin de farkına varılmasını sağlayacaktır. Bağımlılığın ortaya çıkardığı sorunlar ve bu sorunların çözümleri konusunda öğretmen ve yöneticilerin bilinçlenmelerinin sağlanacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın; sosyal medya ve bağımlılık kavramlarını doğru bir biçimde tanımlaması, temel eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin dijital bağımlılık düzeylerinin incelenmesi doğrultusunda yapılacak olan araştırmalar ile bu konuya benzer diğer yapılacak araştırmalara yol göstererek katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

### 3 GEREÇ VE YÖNTEM

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin salgın öncesi ve salgın sürecindeki internet ve sosyal medya bağımlılığı düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yarı deneysel bir araştırmadır. Salgın öncesi ve sonrasındaki ulaşılan örneklemin benzer özellikleri taşıyan öğretmenlerden oluşmasına karşın aynı grup olmaması nedeni ile yarı deneysel bir çalışmadır.

Bu çalışmanın evrenini Adana ili merkez ilçelerinde (Seyhan, Sarıçam, Yüreğir, Çukurova) görev yapan öğretmen sayısının 20.098 olduğu belirlenmiştir (Adana İl Mem, 2022). Merkez ilçelerde görev yapan okul öncesi öğretmeni sayısının ise yaklaşık 2.500 olduğu belirlenmiştir. Bu verilere göre araştırmanın pandemi öncesi örneklemini Adana İli

merkez ilçelerinde görev yapan 341 öğretmen, salgın dönemi örneklemini ise aynı ilçelerden seçilen 320 öğretmen oluşturmuştur.

## 2.1. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanması sürecinde demografik bilgi formu, İnternet Bağımlılığı Ölçeği, Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği kullanılmıştır (Chyung, Winiecki ve Fenner, 1999). Katılımcılardan Covid-19 salgını öncesinde ve salgın devam ederken veriler toplanmış ve elde edilen sonuçlar ilgili literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

### 2.1.1. Demografik Bilgi Formu

Formda çalışmanın amacına yönelik olarak, katılımcıların internet ve sosyal medya bağımlılıklarını etkileyebileceği düşünülen; cinsiyet, medeni hal, internette geçirilen süre, sınıf mevcudu, internet erişim yeri değişkenlerine yönelik sorular bulunmaktadır.

### 2.1.2. İnternet Bağımlılığı Ölçeği

Bu çalışmada, katılımcıların internet bağımlılığı düzeyleri Hahn ve Jerusalem (2001) tarafından tasarlanan, Şahin ve Korkmaz (2011) tarafından ise Türkçe'ye uyarlaması yapılan internet bağımlılığı ölçeği ile toplanmıştır.

İnternet bağımlılığı ölçeği; 3 alt boyut ve 19 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutlardan ilki kontrol kaybı (M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7), ikincisi daha fazla online kalma isteği (M9, M10, M11, M12) ve üçüncüsü ise sosyal ilişkilerde olumsuzluk (M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20) olarak belirlenmiştir.

İnternet bağımlılığı ölçeği; 5'li likert tipi (1= Hiç Uygun Değil, 2= Biraz Uygun, 3= Uygun, 4= Oldukça Uygun, 5= Tamamen Uygun) bir ölçektir. Bu ölçekten elde edilebilecek olan tavan puan 95, taban puan ise 19'dur. Ölçeğin elde edilen puanlarının yüksek oluşu kişilerin internet bağımlılık seviyelerinin fazla olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin güvenilirliğini hesaplamak üzere veriler üzerinde iç tutarlılık analizleri yapılmıştır. Buna göre faktörlerin iç tutarlılık katsayılarından kontrol kaybı 0,90, aşırı online kalma isteği 0,88 ve sosyal ilişkilerde olumsuzluk 0,92 arasında değerler almış olup bunun yanında ölçeğin geneli için iç tutarlılık katsayısı 0,85 olarak belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin bu çalışma örneklemini için Cronbach Alpha katsayıları 0,71 ve 0,87 arasında belirlenmiştir (Şahin ve Korkmaz, 2011).

### 2.1.3. Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (SMBÖ)

Şahin (2018), tarafından geliştirilen Sosyal Medya Bağımlılığı ölçeği toplam 29 maddeden ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; sanal tolerans, sanal iletişim, sanal problem ve sanal bilgilenmedir.

Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeğinin 4 alt boyut ve 29 maddeden oluşmaktadır. Sanal tolerans (M1, M2, M3, M4, M5), sanal iletişim (M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14), sanal problem (M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M22, M23) ve sanal bilgilenme (M24, M25, M26, M27, M28, M29) maddelerden oluşmaktadır.

Ölçeğin tüm ölçek için Cronbach Alpha katsayısı .93 olarak bulunmuş; alt boyutların iç tutarlılık katsayıları ise .81 ile .86 arasında değer aldığı görülmüştür. Ayrıca ölçeğin bu çalışma örneklemini için Cronbach Alpha katsayıları .75 ve .82 arasında belirlenmiştir. Analizler SMBÖ'nin, katılımcıların sosyal medya bağımlılığını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymuştur.

Ölçekten en yüksek 145, en düşük ise 29 puan alınabilmektedir. Puanların yükselmesi bireyin kendisini “sosyal medya bağımlısı” olarak algıladığı biçiminde değerlendirilmektedir. Ölçeğin kullanımı hem alt boyutlara göre hem de toplam puanlar üzerinden hesaplanabilmektedir. Bu çalışmada toplam puanlar üzerinden hesaplaması yapılmıştır.

SMBÖ'de bağımlılık seviyeleri “*bağımlılık yok*”, “*düşük bağımlı*”, “*orta bağımlı*”, “*yüksek bağımlı*” ve “*çok yüksek bağımlı*” olarak derecelendirilmektedir. Öğretmenlerin, beşli likert tipi ölçeğe verdikleri cevaplara karşılık olarak elde edilen puanlar, alt ölçeklerdeki madde sayısı farklılıkları nedeniyle standart bir nitelik göstermemektedir. Bundan dolayı elde edilen ham puanların en düşüğü ve en yüksekini kesme noktaları hesaplanarak beş kategori (yok, düşük, orta, yüksek, çok yüksek) oluşturulmuştur. Buna göre bu araştırmanın çözümlenmesinde de bağımlılık seviyelerinden yararlanılmıştır.

## 2.2. Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler SPSS25.0 programı ile istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Ölçeklerden elde edilen puan dağılımlarının katılımcıların demografik özelliklerine göre fark gösterip göstermediğine ve ölçekler arasındaki ilişkiye bakmadan önce puan dağılımlarının parametrik veya nonparametrik olmadığına karar vermek için normallik ve homojenlik testleri yapılmıştır.

Ölçekten elde edilen verilere ait ölçeğin geneli ve alt faktörüne ilişkin puanların normal dağılım varsayımının sınanması için Kolmogorov-Smirnov Z testi, çarpıklık ve basıklık değerleri ve histogram grafiklerinin incelenmesine karar verilmiştir. Yapılan normallik analizleri ve histogram incelemesi sonucunda veri setinin homojen dağıldığı ve homojenlik varsayımının sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2007).

## 13. BULGULAR

Bu bölümde katılımcıların demografik bilgilerine ve araştırma sorularına uygun olarak sırası ile bulgulara yer verilmiştir.

### 3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde; öğretmenlerin internet ve sosyal medya bağımlılık düzeyleri ile demografik bilgilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 1. Öğretmenlerin İnternet ve Sosyal Medya Bağımlılık Düzeyleri**

Ölçekler	Salgın Öncesi	Salgın Dönemi
İnternet Bağımlılığı Ölçeği	25	38
Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği	45	62

Tablo 1 incelendiğinde; öğretmenlerin salgın öncesi internet bağımlılığı puanlarının 32, salgın sonrası internet bağımlılığı puanlarının 54 olduğu ve salgın döneminde öğretmenlerin internet bağımlılığı puanlarının arttığı görülmektedir. Öğretmenlerin sosyal medya bağımlılığı ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde; salgın öncesi 65, salgın döneminde 72 olduğu ve salgın döneminde öğretmenlerin sosyal medya bağımlılığı puanlarının arttığı görülmektedir.

**Tablo 2. Katılımcıların Demografik Bilgilerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri**

Değişkenler	Salgın Öncesi		Salgın Sonrası		
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	
Cinsiyet	Kadın	59	17,3	76	%23
	Erkek	282	82,7	244	%77
Medeni Hal	Evli	220	64,5	231	%67,8
	Bekar	121	35,5	110	%32,2
	0-5 Öğrenci	20	5,9	25	%7
Sınıf Mevcudu	6-10 Öğrenci	77	22,6	81	%25
	11-20 Öğrenci	82	24,0	95	%30
	20+ Öğrenci	162	47,5	119	%38
İnternet Erişim Yeri	Ev	258	75,7	274	%86
	Okul	49	14,4	32	%1

	İnternet Kafe	34	10,0	14	%04
	2 Saat ve Altı	120	35,2	101	%32
	2-4 Saat	114	33,4	115	%36
Günlük İnternet Kullanım Süresi	4-6 Saat	61	17,9	71	%22
6 Saat ve Üzeri	46	13,5	33	%10	

Tablo 2. incelendiğinde; COVID-19 salgını öncesi araştırmaya katılan öğretmenlerin %82.7'sinin erkek, %64.5'inin evli, %47.5'inin 20'den fazla öğrencisinin olduğu, %75.7'sinin evinde internete erişim sağladığı ve %35.2'sinin günlük 2 saat ve altında internet kullandığı belirlenirken; salgın sürecinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %77'sinin erkek, %67.8'inin evli, %38'inin 20'den fazla öğrencisinin olduğu, %86'sının evinde internete erişim sağladığı ve %36'sının günlük 2-4 saat internet kullandığı belirlenmiştir.

### 3.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bu bölümde 'Öğretmenlerin internet ve sosyal medya bağımlılık düzeyleri ile demografik değişkenleri (cinsiyet, medeni hal, sınıf mevcudu, internete erişim yeri, günlük internet kullanım süresi) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?' sorusuna ait bulgular yer almaktadır.

**Tablo 3. Cinsiyete Göre Katılımcıların İnternet ve Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeklerinden Aldıkları Puanların İncelenmesi**

Ölçek	Değişkenler	N	X	SS.	T	p	
Salgın Öncesi	İnternet Bağımlılığı Ölçeği	Kadın	59	31,10	9,11	-0.92	0.45
		Erkek	282	29,00	8,74		
	Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği	Kadın	59	52,11	11,44	0.55	0.62
		Erkek	282	55,01	18,88		
Salgın Süreci	İnternet Bağımlılığı Ölçeği	Kadın	76	33,10	11,30	-1.24	0.00*
		Erkek	244	35,66	14,97		
	Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği	Kadın	76	65,37	21,91	0.89	0.92
		Erkek	244	62,56	21,91		

\*p < 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3'te öğretmenlerin internet bağımlılığı puanları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde salgın

öncesi dönemde anlamlı farklılık bulunmazken ( $p=0.45$ ;  $p>0.05$ ), salgın sürecinde elde edilen puanların arasında erkekler lehine ( $p=0.00^*$ ;  $p<0.05$ ) farklılaştığı ancak katılımcıların sosyal medya bağımlılığı ölçeği puanları arasında hem salgın öncesinde ( $p=0.62$ ;  $p>0.05$ ) hem de salgın sürecinde ( $p=0.92$ ;  $p>0.05$ ) anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

**Tablo 4. Sınıf Düzeyine Göre Katılımcıların İnternet ve Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeklerinden Aldıkları Puanlarının İncelenmesi**

Ölçek	N	X	F	p
Salgın Öncesi	Evli	28,15	.88	0.48
	220			
	Bekar	33,08	.77	0.44
	121			
Salgın Süreci	Evli	32,69	1.01	0.18
	220			
	Bekar	37,18	0.89	0.00*
	121			

\* $p < 0.05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların internet bağımlılığı ve sosyal medya bağımlılığı ölçeğinden aldıkları puanları arasında salgın öncesi dönemde anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Katılımcıların salgın sürecinde elde ettikleri puanlar incelendiğinde ise internet bağımlılığı puanlarının ( $p=0.18$ ;  $p>0.05$ ) medeni hal değişkenine göre farklılaşmadığı ancak sosyal medya bağımlılığı puanları arasında ( $p=0.00^*$ ;  $p<0.05$ ) istatistiksel açıdan bekar öğretmenler lehine farklılaşma görülmektedir.



**Tablo 5. Başarı Durumlarına Göre Katılımcıların İnternet ve Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeklerinden Aldıkları Puanların İncelenmesi**

Ölçek	Değişkenler	N	X	F	p	Post-hoc (Tukey)	
Salgın Öncesi	İnternet Bağımlılığı Ölçeği	Sınıf	0-5	20			
			Öğrenci		28,51		
		Mevcudu	6-10	77			
			Öğrenci		30,17	0.55	0.65
		Mevcudu	11-20	82			
			Öğrenci		31,11		
	Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği	Sınıf	0-5	20			
			Öğrenci		50,22		
		Mevcudu	6-10	77			
			Öğrenci		58,66	0.25	0.39
		Mevcudu	11-20	82			
			Öğrenci		60,41		
Salgın	İnternet Bağımlılığı Ölçeği	Sınıf	0-5	20			
			Öğrenci		32,75		
	Mevcudu	6-10	77				
		Öğrenci		34,01	0.58	0.65	
	Mevcudu	11-20	82				
		Öğrenci		35,29			
Mevcudu	20+	162					
	Öğrenci		36,10				
				54,35			

Süreci	Sınıf	0-5				
		Öğrenci	20			
Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği	Mevcudu	6-10		61,06	1.02	0.01* 4>1
		Öğrenci	77			
	11-20		62,62			
	Öğrenci	82				
	20+		65,28			
	Öğrenci	162				

1=0-5 öğrenci, 2=6-10 öğrenci, 3=11-20 öğrenci, 4=20+ öğrenci ve  $p < 0.05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 5. incelendiğinde katılımcıların salgın öncesi dönemde internet bağımlılığı ve sosyal medya ölçeğinden elde ettikleri puanları incelendiğinde sınıf mevcudlarına göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Katılımcıların salgın sürecinde elde edilen puanları incelendiğinde ise internet bağımlılığı puanlarının ( $p=0.65$ ;  $p>0.05$ ) istatistiksel açıdan farklılaşmadığı ancak sosyal medya bağımlılığı puanları arasında ( $p=0.01^*$ ;  $p<0.05$ ) istatistiksel açıdan sınıf mevcuduna göre farklılaşma olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunun tespiti için Post-hoc analizi yapılmış ve 20+öğrencisi olan grup ile 0-5 öğrencisi olan grup arasında 20+ öğrencisi olan grup lehine farklılık tespit edilmiştir.

**Tablo 6. İnternet Erişim Yerlerine Göre Katılımcıların İnternet ve Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeklerinden Aldıkları Puanların İncelenmesi**

Ölçek	Değişkenler		N	X	F	P	
	İnternet	İnternet Erişim Yeri					
Salgın Öncesi	İnternet Bağımlılığı Ölçeği	İnternet Erişim Yeri	Ev	258	30,25	0.10	0.88
			Okul	49	32,19		
			İnternet Kafe	34	31,30		
	Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği	İnternet Erişim Yeri	Ev	258	59,05	0.55	0.61
			Okul	49	62,02		
			İnternet Kafe	34	55,10		
			Ev	274	34,706		

Salgın Süreci	İnternet Bağımlılığı Ölçeği	İnternet Yeri	Erişim	Okul		0.03	0.95	
				N	X			
Salgın Süreci	İnternet Bağımlılığı Ölçeği	İnternet Yeri	Erişim	Okul	32	35,225	0.03	0.95
				İnternet Kafe	14	35,531		
				Ev	274	59,24		
				Okul	32	63,27		
				İnternet Kafe	14	64,53		

\*p < 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 6. incelendiğinde katılımcıların internet (p=0.95; p>0.05) ve sosyal medya bağımlılığı (p=0.63; p>0.05) puanları internet erişim yeri değişkenine göre incelendiğinde hem salgın öncesi hem de salgın sürecinde istatistiksel açıdan farklılaşmadığı görülmektedir.

**Tablo 7. İnternette Geçirilen Süre Değişkenine Göre Katılımcıların İnternet ve Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeklerinden Aldıkları Puanların İncelenmesi**

Salgın Öncesi	Ölçek	Değişkenler	N	X	F	p	Post-hoc	
Salgın Öncesi	İnternet Bağımlılığı Ölçeği	İnternette Geçirilen Süre	2 Saat ve Altı	120	25,45	0.45	0.15	
			2-4 Saat	114	30,32			
			4-6 Saat	61	35,22			
			6 Saat ve Üzeri	46	40,33			
	Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği	İnternette Geçirilen Süre	2 Saat ve Altı	120	50,22	1.25	0.23	
			2-4 Saat	114	55,10			
			4-6 Saat	61	58,45			
			6 Saat ve Üzeri	46	63,20			
				2 Saat ve Altı	101	30,73		

İnternet	İnternette	2-4 Saat	115	33,97	0.58	0.00*	4>1		
		Bağımlılığı Ölçeği Geçirilen Süre							
		4-6 Saat	71	38,54				4>2	
		6 Saat ve Üzeri	33	45,59					
<hr/>									
Salgın Süreci	Sosyal Medya	İnternette	2 Saat ve Altı	101	54,35	1.02	0.06		
			Bağımlılığı Ölçeği Geçirilen Süre						
			2-4 Saat	115	61,06				65,28
			4-6 Saat	71	62,62				
6 Saat ve Üzeri		33	65,28						

1=2 saat ve altı, 2=2-4 saat, 3=4-6 saat, 4=6 saat ve üzeri ve  $p < 0.05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 7. incelendiğinde katılımcıların salgın öncesi dönem sosyal medya ve internet bağımlılığı puanları incelendiğinde anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Salgın süreci dönemde ise sosyal medya puanlarının ( $p=0.06$ ;  $p>0.05$ ) istatistiksel açıdan internette geçirilen süre değişkenine göre farklılaşmadığı ancak internet bağımlılığı puanlarında ( $p=0.00^*$ ;  $p<0.05$ ) internette geçirilen süre değişkenine göre farklılaşma görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunun tespiti için Post-hoc analizi yapılmış ve 6 saat ve üzeri grup ile 2 saat ve altı grup arasında internette 4 saat ve üzeri zaman geçiren grup lehine farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca 6 saat ve üzeri grup ile 2-4 saat zaman geçiren grup arasında yine internette 4 saat ve üzeri zaman geçiren grup lehine farklılık tespit edilmiştir.

### 3.3. Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular

Bu bölümde; ‘Okul öncesi öğretmenlerinin internet ve sosyal medya bağımlılık düzeylerinin birbiri ile ilişkisi nedir?’ sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır.

Öğretmenlerin internet bağımlılığı ile sosyal medya bağımlılığı puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi için Pearson korelasyon analizi yapılmış ve sonuçları Tablo .’da sunulmuştur.

### Tablo 8. Öğretmenlerin Salgın Öncesinde İnternet ve Sosyal Medya Bağımlılığı Puanları Arasındaki İlişkinin Alt Boyutlar Bakımından İncelenmesi

Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği

Zaman Ölçekler Boyutlar Toplam<sup>Sanal Sanal Sanal Sanal</sup> Tolerans İletişim Problem Bilgilenme

	Toplam	0.51	0.47	0.69	0.50	0.38
		0.00*	0.00*	0.02*	0.01*	0.04*
		0.44	0.51	0.47	0.33	0.45
Salgın Öncesinde Ölçeği	İnternet Bağımlılığı Kontrol Kaybı	0.00*	0.00*	0.00*	0.00*	0.00*
	Daha Fazla Online Kalma İsteği	0.50	0.55	0.39	0.57	0.49
		0.00*	0.00*	0.01*	0.00*	0.00*
	Sosyal İlişkilerde Olumsuzluk	0.25	0.30	0.27	0.27	0.16
		0.00*	0.00*	0.02*	0.00*	0.04*

\*p<0.05 \*\*Korelasyon Aralıkları: 0,00-0,30=Düşük; 0,30-0,70=Orta; 0,70-1,00=Yüksek (Karasar, 2016).

Tablo 8. incelendiğinde öğretmenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği ile Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ve alt boyutlar arasında salgın öncesinde ilişki olduğu görülmektedir (\*p=0.00<0.05). En yüksek ilişkinin toplam puan ile sanal iletişim (R=0.69) ve en düşük ilişkinin sosyal ilişkilerde olumsuzluk ile sanal bilgilenme boyutları arasında (R=0.16) olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 9. Öğretmenlerin Salgın Sürecinde İnternet ve Sosyal Medya Bağımlılığı Puanları Arasındaki İlişkinin Alt Boyutlar Bakımından İncelenmesi**

Zaman Ölçekler	Boyutlar	Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği				
		Toplam	Sanal Tolerans	Sanal İletişim	Sanal Problem	Sanal Bilgilenme
	R	0.78	0.72	0.69	0.88	0.83
	P	0.00*	0.00*	0.00*	0.00*	0.00*
	R	0.66	0.58	0.49	0.82	0.75
İnternet	Kontrol Kaybı	P	0.00*	0.00*	0.00*	0.00*

Salgın Sürecinde	Bağımlılığı Ölçeği			R					
		Daha Online	Fazla Kalma	0.70	0.65	0.74	0.80	0.61	
				P					
		İsteği		0.00*	0.00*	0.00*	0.00*	0.00*	
		Sosyal		R	0.66	0.55	0.81	0.77	0.51
		İlişkilerde		P					
		Olumsuzluk		0.00*	0.00*	0.00*	0.00*	0.00*	

\*p<0.05 \*\*Korelasyon Aralıkları: 0,00-0,30=Düşük; 0,30-0,70=Orta; 0,70-1,00=Yüksek (Karasar, 2016).

Tablo 9. incelendiğinde öğretmenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği ile Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ve alt boyutlar arasında salgın sürecinde ilişki olduğu görülmektedir (\*p=0.00<0.05). En yüksek ilişkinin toplam puan ile sanal problem (R=0.88) ve en düşük ilişkinin kontrol kaybı ile sanal iletişim boyutları arasında (R=0.49) olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 10. Öğretmenlerin Salgın Öncesi ve Salgın Süreci İnternet Bağımlılığı Puanlarının İncelenmesi Amacıyla Yapılan T-Testi Sonucu**

Ölçekler	Boyutlar	Gruplar	X	ss	sh	T	p
		Salgın Öncesi	22,10	7,44			
	Toplam				3,20	3,07	0,00*
		Salgın Süreci	35,21	14,41			
		Salgın Öncesi	11,55	3,22			
	Kontrol Kaybı				1,75	1,89	0,00*
		Salgın Süreci	13,75	5,92			
İnternet	Bağımlılığı	Salgın					

Ölçeği

			5,11	2,60			
	Daha Fazla	Online Kalma	Öncesi				
						0,92	0,82 0,04*
	İsteği		Salgın	7,58	3,65		
			Süreci				
			Salgın	11,44	2,12		
	Sosyal	İlişkilerde	Öncesi			0,79	0,73 0,00*
			Salgın	13,89	6,63		
	Olumsuzluk						
Süreci							

\*p < 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 10'da öğretmenlerin salgın öncesi ve salgın süreci internet bağımlılığı puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir (p < 0.05).

Öğretmenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeğinden salgın öncesi ve salgın sürecinde aldıkları toplam puanlar ve alt boyutlar arasında salgın süreci lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir (\*p=0.00<0.05). Salgın sürecinin öğretmenlerin internet bağımlılığı ölçeği puan ortalamalarını yükselttiği gözlenen bir diğer sonuçtur.

## 18 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma verilerinden elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmış ve yorumlanmıştır.

### 4.1. Sonuç ve Tartışma

13. Katılımcıların internet ve sosyal medya bağımlılığı puan ortalamasının minimum değere yakın olduğu ve düşük internet ve sosyal medya bağımlılığına sahip oldukları belirlenmiştir.

Literatür incelendiğinde; çalışmadan elde edilen veriler, Young (1996) ve Özçınar'ın (2011), çalışmaları ile kıyaslandığında katılımcıların bağımlılık düzeylerinin çok düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucu alanda mevcut diğer çalışmalarla benzerlik sergilemektedir (Kaltiala-Heino vd., 2004; Hardie ve Tee, 2007; Balcı ve Gülnar, 2009; Günüş, 2009; Karakuş, 2016). Bu çalışmada, insanların internet ve sosyal medya bağımlılığı araştırılmıştır. Elde edilen veriler ışığında; Facebook ve diğer sosyal ağ sitelerinin kullanımının salgın ile birlikte artabileceğini, internette geçirilen zamanın ve böylece bağımlılığında artabileceği düşünülmektedir.

10. Öğretmenlerin internet bağımlılığı puanlarının cinsiyete göre erkekler lehinde farklılaştığı

ancak sosyal medya puanları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde araştırma sonuçlarını destekleyen çalışmalara ulaşılmıştır (Fu, 2010; Carbonell, 2012; ; Göldağ, 2017; Karagöz, 2017; Terzioğlu, 2017; Mutlu, 2018; Köfteci, 2018; Yaygır, 2018; Akdeniz, 2018). (Anlayışlı ve Bulut Serin, 2019; Anlı, 2018; Balcı veGülner, 2013; Eftekin, 2015; Canoğulları ve Güçray, 2017). Cau ve Su (2007), çalışmalarında internet bağımlılığı düzeyi erkeklerde kızlara oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Genç yetişkinlerle yapılan benzer çalışmalarda ise cinsiyet faktörü karşılaştırıldığında internet bağımlılığı erkeklerde kızlara nazaran daha yüksektir (Schimmenti ve ark., 2013; Xin ve ark., 2018). Türkiye’de yapılan benzer çalışmalarda uluslararası literatüre benzer olarak erkeklerin internet bağımlılığı daha yüksek bulunmuştur (Batıgün veKılıç, 2011; Yılmaz ve ark., 2014; Mutlu, 2018; Özkan, 2018; Çakıcı, 2018; Balta Çakır ve Horzum, 2008; Ertekin veark.2016; Fidancıoğlu ve ark., 2009; Günay ve ark.,2018; Leung ve Lee, 2012; Tsai, vd., 2009; Gerek yapılan çalışmada, gerekse literatürde cinsiyet değişkeni arasındaki farklı bulgular bulunmaktadır. Yapılan çalışmada ise verilerin bir kısmı Covid-19 salgın öncesinde bir kısmı ise salgın sürecinde toplanmıştır. Özellikle salgın sürecinde bütün öğretmenler uzaktan eğitime geçmiş, derslerin ve ödevlendirmelerin takibi internet üzerinden yapılmıştır. Erkek ya da kadın olsun bütün öğretmenler aynı işlemleri çevrimiçi ortamlarda yapmak durumunda kalmıştır. Bu nedenle yapılan çalışmada internet bağımlılığı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farka rastlanmamış olabilir.

14 Katılımcıların internet bağımlılığı puanlarının istatistiksel açıdan sınıf mevcuduna göre farklılaşmadığı ancak sosyal medya bağımlılığı puanları arasında istatistiksel açıdan sınıf mevcuduna göre farklılaşma görülmektedir.



Alanyazında mevcut çalışmalar incelendiğinde; öğretmenlerin internet bağımlılık düzeyleri ile sınıf mevcutları arasında anlamlı farka rastlanan çalışmalar mevcuttur. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde sınıf mevcudu ile internet bağımlılığı düzeylerinin doğru orantılı olduğu görülmüştür. Sevinç (2019), öğretmenler ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin dersine girdiği sınıfın mevcudu arttıkça katılımcıların bağımlılık düzeylerinin arttığı belirlemiştir.

8. Katılımcıların internet ve sosyal medya bağımlılığı puanlarının istatistiksel açıdan internet erişim yeri değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde; alanda doğrudan internet erişim yeri ve bağımlılığı inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Mevcut araştırmanın sonuçları incelendiğinde internete erişim yerinin internette zaman geçirmeyi etkilememesi kullanıcıların zaman ve mekân fark etmeden internete ulaşabilmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sonuca göre internete nereden erişildiğinden ziyade internette nasıl zaman geçirildiğinin incelenmesi ihtiyacı doğmuştur.

Katılımcıların sosyal medya bağımlılığı puanlarının istatistiksel açıdan internette geçirilen süre değişkenine göre farklılaşmadığı ancak internet bağımlılığı puanlarında istatistiksel internette geçirilen süreye göre farklılaşma görülmektedir. Anlamlı farklılığın 6 saat ve üzeri grup ile 2 saat ve altı grup arasında internette 6 saat ve üzeri zaman geçiren grup lehine olduğu, ayrıca 6 saat ve üzeri grup ile 2-4 saat zaman geçiren grup arasında yine internette 6 saat ve üzeri zaman geçiren grup lehine olduğu belirlenmiştir.

Alanda; bir çok çalışmada (Esen ve Siyez, 2011; Horzum, 2011; Mo-Suwan ve ark., 2014; Bozkurt ve ark., 2018) internette geçen süre ile bağımlılık düzeyinin pozitif yönlü ilişkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca çeşitli araştırmalarda ekran karşısında hareketsiz kalan ergenleri hem fiziksel hem ruhsal sağlığının bozulduğu (Horzum, 2011; Maddison ve ark., 2012; Gao ve ark., 2013; Sun, 2013; Orhan, 2018) belirtilmiştir. Ekran başında geçirilen sürenin artması öğretmenlerde bir güdüleme mekanizması oluşturarak bağımlılık düzeylerini artırdığı düşünülmektedir. Birey bir süre sonra internet ve sosyal medya hesaplarından ayrı zaman geçirememektedir. Günümüzde yeni tanımlanan birçok hastalık internet ve sosyal medya tabanlıdır. Bunlardan bazıları ise;

19 ‘fomo’ hastalığı yani; başka bir işle ilgilenirken sosyal medya üzerinden arkadaşlık kurulan kişilerden habersiz kalamamadır. Bu hastalar sosyal medyaya erişemedikleri zamanlarda sanal mecradaki gelişmeleri kaçıracakları korkusuyla endişeli ve gergin olurlar. Türkçe’ye “Gelişmeleri Kaçırma Korkusu” olarak çevrilmiştir.

20 ‘Nomofobi’; “No Mobile Phone Phobia” kelimelerinin kısaltılmasıyla adlandırılan ve “Telefonsuzluk Fobisi” olarak çevrilen bu hastalık; özellikle Z kuşağında çok etkilidir. Hastalığa sebep olan esas neden aşırı telefon kullanımının oluşturduğu bağımlılıktır.

21 Selfitis; kişinin kendi fotoğrafını çok fazla sayıda selfie (özçekim) yapması ve sosyal medyada bunları yayınlaması ile karakterize obsesif kompulsif bozukluktur.

22 Cheesepodding; internette geçirdiği zamanın çoğunu müzik indirip bunları taşınabilir kayıt cihazlarına depolamak ve arşivlemekle geçiren kişiler için yeni tanımlanmış bir hastalık olarak karşımıza çıkmaktadır.

Elde edilen veriler ışığında internette fazla vakit geçirmenin tüm yaş gruplarında yaşamı olumsuz etkilediği pek çok çalışmada kanıtlanmıştır (Park, 2014; Çam ve Nur, 2015; Kaplan, 2016; Mustafaoğlu ve ark., 2018; Yeşilay, 2018a). Kwiatkowska vd. (2007) çalışmasında günlük internete erişimi 5saati aşan kişilerin internette bağımlılığı olasılığının diğer kullanıcılara göre daha fazla olduğunu belirtmiştir. Mevcut araştırma sonucuna ve alanda incelenen benzer araştırmalara istinaden internette harcanan zamanın artması, internet bağımlılığının varlığına dair yordayıcı bir etmen olduğu düşünülmektedir. Kim ve Kim (2002), kişilerin sanal dünyaya kolayca erişebildiklerinde internette geçirilen sürenin de arttığına ve doğal bir sonuç olarak da internet kullanım süresinin internet bağımlılığına sebep olduğunu belirtmişlerdir. İnternet kullanıcılarının günlük yaşamda alışkanlık değiştirip internet bağımlısı olmaları söz konusu bu davranışın sıklığına ve davranış gerçekleştirilirken geçirilen zamana bağlıdır. Doğal olarak internette fazla zaman geçirmek, interneti esas amacından farklı kullanmak, bağımlılık halinedönüştürmede etmen haline gelebilir. Bu nedenle geçirilen süre ile internet bağımlılığı puanları arasında fark belirlenmesi beklenen bir durumdur. Ancak bu çalışmada sosyal medya bağımlılığı puanları ile internette geçirilen süre arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmaması araştırmanın beklenmeyen bir sonucudur. Bu sonuç ile ilgili alanda daha fazla veriye ihtiyaç olduğu gözlenmiştir.

13. Öğretmenlerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği ile Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

14. Öğretmenlerin salgın öncesi ve salgın sürecinde İnternet Bağımlılığı Ölçeği ile Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ve alt boyutlar arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Literatür incelendiğinde; konuyla ilişkili olarak yapılan bir çalışmada katılımcıların sosyal medya kullanımı ile internet bağımlılığı arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Lin, vd. 2016). İnternet bağımlılığı olan bireylerin daha çok sosyal medya kullanımına yöneldikleri belirlenmiştir. Haand ve Shuwang (2020) yaptıkları çalışmada; sosyal medya bağımlılığının internet kullanımı ve bağımlılığı ile pozitif bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Bir başka çalışmada da yetişkin bireylerde sosyal medya bağımlılığı internet bağımlılıkları arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur (Çil, 2020). Çalışmaların sonuçları bu araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Buna göre bireylerin internet bağımlılığı düzeyleri arttıkça sosyal medya düzeyleri de artış göstermektedir. İnternet bağımlısı olan bireyler internette vakit geçirmek ve oyunlar oynamaya daha fazla eğimli olabilmektedirler. İnternette yer alan video, resim ve oyunların ilgi çekici ve güdüleyici olması öğretmenleri kendine çekmesine ve internette ne kadar zaman geçirildiğinin farkına varılmadan bağımlı olmalarına neden olabilmektedir.

#### 4.2. Öneriler

Bu çalışmanın bulgularına ve literatürden elde edilen verilere dayanılarak öğretmenlerin internet ve sosyal medya bağımlılığı ile ilgili yapılacak çalışmalara yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

21 Bu çalışma, Adana İli merkez ilçelerinde 2018-2022 eğitim öğretim yılları arasında eğitim öğretim faaliyeti yürüten okul öncesi öğretmenlerini kapsamaktadır. Elde edilen

sonuçların kapsam genişliğinin artırılması amacıyla benzer ölçme araçları kullanılarak farklı il ve ilçelerde yer alan farklı kademe öğretmenleri ile yapılması önerilmektedir.

21 Benzer değişkenler ve benzer örneklemeler kullanılarak nitel ya da karma araştırmalar ile internet ve sosyal medya bağımlılığı incelenebilir.

22 Sosyal medya günlük yaşamda bireyler tarafından yoğun olarak kullanılmaktadır. Bireyler her alandaki ihtiyaçlarını sosyal medya üzerinden gidermeye çalışmaktadırlar. Bu çalışmadan elde ettiğimiz sonuca göre internet bağımlılığı yüksek olan bireylerin sosyal medyayı daha fazla kullandığı belirlenmiştir. Öncelikli olarak bireylerde internet bağımlılığını ve dolaylı yoldan sosyal medya bağımlılığının azaltılması için çeşitli kurslar, spor müsabakaları düzenlenebilir.

23 Sosyal medya bağımlılığı ve yaratacağı olası risklere yönelik önleyici çalışmalar yapılabilir. Bununla ilgili öğretmenlere yönelik okulların psikolojik danışma merkezleri tarafından seminer çalışmaları yapılabilir.

24 Araştırmada yalnızca okul öncesi öğretmenlerinden veri toplanmıştır. Bu nedenle araştırma sonuçlarının farklı branş türlerinde veriler toplanarak tekrar edilmesi önerilmektedir.

25 İnternet bağımlılığı ile internette harcanan zaman arasındaki istatistiksel olarak ortaya çıkan farklılık incelendiğinde, bu sonuç üzerinde katılımcılara zaman yönetimi ile ilgili eğitimler planlanması ve verilmesi önerilmektedir.

26 Öğretmenlerin internette fazla zaman geçirmeleri altında yatan nedenler ele alınarak yeni araştırmalar yapılabilir ve bu duruma kalıcı çözümler için eylem planı oluşturulabilir.

27 COVID-19 salgını sürecinde gerek derslerin online olması gerekse sokağa çıkma yasağı gibi nedenlerle öğretmenlerin internette daha fazla zaman geçirdiği ve bu nedenle internet bağımlılığı puanlarının yükseldiği düşünülmektedir. Ancak farklı bir bakış açısı ile ele almak gerekirse salgın sürecinin, öğretmenlerin internet ve bilgisayar kullanma becerilerini artırmış olabileceği de düşünülmektedir. Bunun ortaya çıkarılması için deneysel çalışmalar yapılması önerilmektedir.

## 25 KAYNAKÇA

Arslan, A. (2015). 'Eğitim Ve Öğretimde Sosyal Medyanın Kullanımı.' Konya: Çizgi.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇOKLUK-BÖKEOĞLU, Ö. ve KÖKLÜ, N. (2011). 'Sosyal Bilimler İçin İstatistik (7.Baskı).' Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Chyung, Y., Winiecki, D., And J. A. Fenner. (1999). Evaluation Of Effective Interventions To Solve The Dropout Problem İn Adult Distance Education. Proceedings Of Edmedia 1999, 51-55. Seattle, Wa.

Kerr, C., Francis, B., Cross, K., Guide, G. C., & Games, I. (2020). Net Call: Internet Gaming Disorder And İnternet Addiction Disorder Are Not The Same. Health. Comparisons Withcoping And Emotion Regulation Strategies. Behaviour Research Andtherapy, 44(9), 1301-1320. Doi: 10.1016/J.Brat.2005.10.003.

Özkan, G. (2017). Küresel Eğilimler Doğrultusunda İşin Geleceği: Y Kuşağının Beklentileri Ve Kamu İstihdam Kurumlarının Rolü, Uzmanlık Tezi, Çalışma Ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü, Ankara.

Şahin, C., Korkmaz, Ö .(2011). İnternet Bağımlılığı Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi. 32: 101-115.

Şahin, C. (2018). Social Media Addiction Scale - Student Form: The Reliability And Validity Study. The Turkish Online Journal Of Educational Technology,17(1), 169-182.

YAZICIOĞLU, Y. ve ERDOĞAN, S. (2004). 'Spss Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri.' Ankara: Detay Yayıncılık.

Young, K. S. (1998). İnternet Addiction: The Emergence Of A New Clinical Disorder. Cyper Psychology & Behaviour, 1(3), 237-244.

**YÖNETİCİLERİNİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ****EXAMINATION OF ORGANIZATIONAL COMMITMENT LEVELS OF TEACHERS AND SCHOOL DIRECTORS WORKING IN DIFFERENT SCHOOL TYPES**

Öğretmen (Okul Müdürü), Bülent KARA

Tuzla Peyami Safa İlkokulu, mail: [bulentkara53@gmail.com](mailto:bulentkara53@gmail.com) İstanbul/Türkiye

ORCID NO: 0000-0001-5723-7277

**ÖZET**

Bu araştırmanın amacı; altı farklı okul türünde görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırmanın verileri 2018/2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Tuzla ilçesinde devlet okullarında çalışan 487 öğretmen ve okul yöneticilerinden elde edilmiştir. Bu araştırmadaki veriler, Üstüner (2009) tarafından geliştirilmiş olan “Örgütsel Bağlılık” ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin belirlenmesi amaçlandığından, araştırmada nicel araştırma tarama modeli kullanılmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilerin girişi, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) aracılığıyla yapılmış, T Testi ve Anova analizleri ile çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okullarındaki örgütsel bağlılıklarına ilişkin algı ortalamaları iyi düzeydedir. Erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmada ortaya çıkan başka bir sonuca göre okul müdürü ve müdür yardımcılarının örgütsel bağlılık düzeyleri öğretmenlerden daha yüksektir. Okul türlerine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına yönelik algılarında ise anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. İmam hatip ortaokulunda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ilkokul, ortaokul, Anadolu lisesi ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin ise en düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Etkili ve verimli bir eğitim öğretim ortamının hazırlanmasında öğretmenlerin sahip oldukları örgütsel bağlılıklarının yüksek olması kritik bir rol oynayacaktır. Bu bakımdan kurumlardaki örgütsel bağlılığın geliştirilmesi ve bu konu ile ilgili çalışmaların yapılması son derece önemli olduğu açıktır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının artırılması için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yeni politikalar geliştirilmelidir. Ayrıca okul yöneticilerinin de öğretmenlerin okullarına olan bağlılıklarının güçlendirilmesi hususunda ekstra çaba sarf etmeleri okullardaki eğitim ve öğretimdeki kalitenin yükselmesi açısından oldukça önemlidir. Öğretmenlerin çalışmış oldukları kurumlarında etkili ve başarılı olmaları görev yaptıkları okullarının başarısını yükseltecektir. Örgütsel bağlılık düzeyleri yüksek olan eğitim ortamlarında öğretmenlerin başarılarının yükseleceği ve eğitim kalitesinin artacağı muhakkaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Örgüt; Örgütsel bağlılık; Eğitim; Okul; Öğretmen

**ABSTRACT**

The aim of this study is to determine the organizational commitment levels of teachers and school administrators working in six different school types. The data of the research were obtained from 487 teachers and school administrators working in public schools in Tuzla, Istanbul in the 2018-2019 academic year. In this study, data were collected with the “Organizational Commitment” scale developed by Üstüner (2009). Since the aim of the research is to determine the organizational commitment levels of teachers and school administrators, quantitative research survey model was used in the research. The data obtained from the participants were entered through SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) and analyzed with T Test and Anova analysis. According to the results of the analysis obtained in the research, the perception average of teachers and school administrators regarding their organizational commitment in their schools are at a good level. It was observed that male teachers' perception of their organizational commitment were higher than female teachers. In addition, according to another result of the study, the organizational

commitment levels of school principals and vice principals were higher than teachers. It was seen that there is a significant difference in teachers' perception of their organizational commitment according to school types. It was observed that the organizational commitment perception of the teachers working in Imam Hatip Secondary schools are higher than the teachers working in Primary Schools, Secondary Schools, Anatolian High Schools and Vocational High Schools. It was concluded that the organizational commitment levels of the teachers working in Vocational High Schools were at the lowest level.

The high organizational commitment of teachers will play a critical role in the preparation of an effective and productive educational environment. In this respect, it is clear that it is extremely important to develop organizational commitment in institutions and to carry out studies on this subject. New policies should be developed by the Ministry of National Education in order to increase the organizational commitment of teachers. In addition, it is very important for school administrators to make an extra effort to strengthen teachers' commitment to their schools in terms of increasing the quality of education and training in schools. Teachers' being effective and successful in their institutions will increase the success of their schools. It is certain that the success of teachers and the quality of education will increase in educational environment with high levels of organizational commitment.

**Keywords:** Organization; Organizational commitment; Education; School; Teacher

## 1-GİRİŞ

Son yüzyılda teknolojinin de çok hızlı bir şekilde değişmesi ve gelişmesiyle birlikte kurumların da bu değişim ve gelişim sürecine dâhil olduğu görülmektedir. Dünyamızın globalleşmesiyle birlikte örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri ancak ortaya çıkan rekabet koşullarına ayak uydurmaları ile mümkün hale gelmiştir. Günümüzde rekabetin sertleşmesi aynı zamanda değişimin oldukça hızlı olmasından dolayı kurumların hedeflerine ulaşarak güçlü kalabilmeleri ve mevcudiyetlerini devam ettirebilmeleri için kurum-iş gören ilişkisi oldukça önemli hâle gelmiştir (Allen ve Meyer, 1990: 848). Bu hızlı ve yeni gelişmelere uyum sağlayamayan kurum ve kuruluşlar, zaman içerisinde başarısız olarak nihayetinde yok olmak gerçeğiyle yüzleşmek durumundadırlar (Schein, 2004: 307). İnsanlar bireysel güçlerini aşan hedeflerini gerçekleştirmek için farklı özelliklere ve becerilere sahip başka insanlar ile bütünleşip örgütler oluşturmuşlardır. Örgütler, belirli amaçları gerçekleştirebilmek için insanların bir araya geldikleri toplumsal yapılardır. Özellikle son yıllarda rekabetin artmasıyla birlikte yeni koşullarla başa çıkabilmek için çok daha nitelikli iş görenlerle beraber olmak bütün kurumlar açısından oldukça büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla bütün örgütler, amaçlarına ulaşip faaliyetlerine devam edebilmeleri için içerisinde bulunduğu örgütün amaç ve hedeflerini benimseyen iş görenlerin varlığına ihtiyaç duyarlar (Yıldız, 2013: 854).

Günümüzde giderek artmakta olan insan faktörünün önemi örgütlerdeki iş gören ile kurum arasındaki uyumun bir göstergesi olan örgütsel bağlılığın ön plana çıkmasına neden olmaktadır (Çetin, Basım ve Aydoğan, 2011: 62). İnsanın istek ve ihtiyaçlarını yalnız başlarına karşılaması imkânsızdır. Dolayısıyla kişilerin yetenek, kuvvet veya tahammül gücünün yeterli olmayışından dolayı bireysel olarak ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için başkalarına ihtiyaç duymaktadır. İnsanlar çabaların eşgüdümüyle beraber bir kişinin yalnız olarak yapamayacağından daha fazlasını yaparlar. Bundan dolayı örgüt kavramının dayandığı en önemli fikirlerden bir tanesi de ortak amaçların gerçekleştirilebilmesi için faaliyetlerin eş güdülenmesi olduğunu söyleyebiliriz (Schein, 1978: 9). Örgütler toplumsal alanda bir veya daha çok işlevi yerine getirebilmeleri için oluşturulur. Bu bağlamda toplumsal olarak işlevi olmayan hiçbir örgütün faaliyetlerini sürdüremeyeceği muhakkaktır. Örgütlerin başarılarını, iş görenlerin örgüt içerisindeki tutum ve davranışlardan bağımsız olarak düşünmemiz mümkün değildir. Dolayısıyla kurumların başarıları, çalışanların başarıları ile doğru orantılıdır (Brown, 1996: 231).

Şirketlerin, globalleşen dünyada yükselen rekabet koşullarına uyum sağlayıp varlıklarını sürdürebilmeleri çok büyük oranda örgütlerdeki iş görenlerin performansına bağlıdır (Kara, 2022: 2067). İş görenlerin kurumlarına olan his, duygu ve düşünceleri davranışa dönüşerek bağlı oldukları örgütlerin başarılarında veya başarısızlıklarında oldukça önemli etki etmektedir (Becker, 1960: 34 ; Brown, 1969: 348). Meyer ve Allen (1984: 372) var olan bir faaliyetin kesintiye uğraması halinde ortaya çıkacak olan maliyetin, örgüt bağlılığı oluşturacağını, Becker (1960: 33) ise bağlılık kavramını, faaliyetin devamıyla ilgili olarak meşgul olma durumu şeklinde tanımlamıştır. Meyer ve Allen (1984)'e göre kişiyi örgüte bağlayan unsur, örgütünden ayrıldığında kaybedecek olduğu emek ve zaman gibi kurumuna yapmış olduğu yatırımlardır. Buna göre devam bağlılığı yüksek olan iş

görenler, kurumlarından ayrıldıkları zaman örgütte kendilerine sunulmuş olan olanaklardan daha iyi alternatiflerin azlığından dolayı örgütlerinden ayrılmayı istemiyorlar. Bu anlamda devam bağlılığının çoğunlukla ekonomik gerekçeye dayalı olarak geliştiğine inanılmakta ve örgütsel bağlılığın gelişimine zaman ve yönetim ile ekonomi gibi bazı değişkenlerin etkili olduğu öngörülmektedir (Meyer ve Allen, 1984: 373–377).

"Bağlılık" terimi, sosyolojik tartışmalarda giderek artan bir rağbet görüyor. Sosyologlar bunu hem bireysel hem de örgütsel davranış analizlerinde kullanıyorlar Becker (1960: 32). Örgütsel bağlılık bütün örgütler için oldukça büyük bir önem taşımaktadır (Çetin, Basım, Aydoğan, (2011: 63). İş görenin mesleğini icra ettiği kurumuna karşı duyduğu bağın kuvveti olarak ifade edilebilen örgütsel bağlılığın, örgütsel performansı pozitif yönde etkilediği düşünülmektedir. Bu bağlamda, örgütsel bağlılığın, işe geç gelme, devamsızlık yapma, işten ayrılma ve rapor alma gibi istenmeyen neticeleri düşürdüğü, hizmet ve ürün kalitesine olumlu yönde katkısının olduğu ileri sürülmektedir. Çalışanın kurumuna olan bağlılığı, kurumdaki verimi artırmaktadır. Ayrıca örgüt yöneticileri ile çalışanlar arasındaki duygusal bağlılığın da örgütsel bağlılığı ifade ettiğini söyleyebiliriz (Demir, 2016: 35). Örgütsel bağlılık, yalnızca belirli olan bir rolün başarısını nitelik ve nicelik yönünden yükselterek devamsızlığın ve işgücü devrinin azalmasına katkıda bulunmamaktadır. Aynı zamanda bireyi, kurumun yaşaması ve en üst düzeyde başarıya ulaşması için gerekli birçok gönüllü faaliyete yönlendirmektedir (Katz ve Kahn, 1977: 436).

Çalıştığı kurumda yüksek düzeyde doyuma ulaşan ve örgütüne karşı güçlü bir bağlılığı olan iş görenlerin, işlerinden ayrılma davranışı sergilemedikleri ve işlerine olan bağlılıklarına devam ettikleri görülmüştür (Sagie, 1998: 156). Çalıştıkları kurumlarına olan bağlılıkları yüksek seviyelerde olan çalışanlar; kurumlarının başarılarında ve oldukça zor rekabet şartlarında örgütün faaliyetlerini başarıyla sürdürmesinde çok önemli katkıda bulunurlar (Uygur, 2007: 74). Bu bağlamda örgütlerin en temel gereksinimlerden birisi olan örgütsel bağlılığın, örgütlerin varlığını sürdürmede önemli bir etken olduğunu söyleyebiliriz. Örgütlerin önemli görevlerinden ve hedeflerinden biri de sürdürülebilir bir örgütsel bağlılık olmalıdır. Bağlılığı yüksek olan iş görenler, daha uyumlu, sadakat duygusuyla ve üretken bir şekilde çalışıp örgütüne daha az maliyete neden olacaklardır (Balci, 2003: 27). Ayrıca örgütsel bağlılığı yüksek olan iş görenler, örgütün hedeflerine ve amaçlarına inanmakta, emirlerine uymaktadırlar. Bu çalışanlar örgütün amaçlarının ve beklentilerinin üzerinde performans ortaya koyarak örgütte devam etme konusunda kararlılık göstermektedirler (Balay, 2000: 3).

Kurumların başarılı olmalarındaki en önemli unsur şüphesiz insan kaynağıdır. İnsan kaynağı, örgütlerin rekabet etmelerinde de oldukça güçlü bir etkiye sahiptir. İçerisinde bulunduğu kurumda mutlu olan iş görenlerin performanslarında da pozitif yönde bir artış olacağı ve örgütüne bağlılık duyan iş görenlerin, kurumlarının amaçlarına ulaşmalarında çok daha fedakârca çalışarak üretken olacakları düşünülmektedir. Örgütlerin yüksek seviyede performans göstermeleri, iş görenlerin örgütsel bağlılık seviyelerinin yüksek olmasına bağlıdır. Çalışanların örgütsel bağlılıklarının sağlanabilmesi için kurumlar, çalışanların istek, ihtiyaç aynı zamanda beklentilerini iyi anlamalı ve bunları karşılamalıdır. Bu ihtiyaçlar karşılandığında ise iş görenler, kurumları için daha verimli ve etkili bir çalışma göstereceklerdir (Uygur, 2007: 72). Örgütsel bağlılık, iş görenin çalıştığı kuruma karşı hissettiği bağın bir ifadesidir. Örgütsel bağlılığın çok sayıda değişkenden etkilendiği ve birçok değişkeni de etkilediği görülmektedir (Yıldız, 2013: 853).

İş görenlerin örgütsel bağlılık seviyesi, örgütler için olumlu veya olumsuz sonuçlar ortaya koymaktadır (Çetin, vd. 2011: 64). Rekabet ortamlarında kurumların, amaçları doğrultusunda yaşamlarını devam ettirebilmeleri için çalışanların daha az maliyetle yüksek bir performans gösterip kurumlarına daha fazla bağlı olmaları gerekmektedir. Örgütüne bağlılığı yüksek olan iş görenler, kurumlarıyla özdeşleşmekte aynı zamanda kurumlarının değerlerini ve hedeflerini içselleştirmekte, kendilerini kurumlarında kalıcı olarak görebilmektedirler (Avcı, 2017: 66).

Örgütler için oldukça önemli olan bağlılık, bir eğitim kurumu olan okullar açısından da çok büyük bir önem arz etmektedir. Öğretmenin okuldaki verimliliğini etkileyen oldukça fazla sayıda değişkenler vardır. Örgütsel bağlılığın, bu verimliliği artıran faktörlerden birisi olduğu düşünülmektedir (Buluç, 2009: 8). Eğitim sisteminin en önemli ve vazgeçilmez örgütleri şüphesiz okullardır. Okullar, eğitim sistemimizde Milli Eğitim Bakanlığının amaçlarını gerçekleştirmektedir. Okullarımızın, Türk milli eğitiminin amaçlarına etkili bir şekilde ulaşabilmeleri için, öğretmenlerin ve okul yöneticilerimizin kurumlarına karşı güçlü bir şekilde bağlı olmaları gerekmektedir. Avcı (2017: 67)'ya göre okuluna bağlılığı yüksek olan eğitimciler ve okul yöneticileri, okullarına karşı sadakat içerisinde bulunarak daha faydalı olmakta aynı zamanda mesleki açıdan ve bireysel olarak kendilerini devamlı olarak geliştirmektedirler. Öğrencilere daha çok vakit ayırıp onlarla çok daha fazla ilgilenen eğitimcilerin sergilediği bu davranışlar okullarımızın da başarılı olmasına katkılar sunmaktadır.

Yapılan çok sayıdaki çalışma, zorlamalarla işgücünden verim alınmadığını göstermektedir. Bu bağlamda, gönülden çalışıp kendiliğinden sorumluluğunu yerine getiren, özverili bir şekilde takım çalışması konusunda gayretli olan çalışanlar; verilen emirlere itaat eden, kontrol altındayken sadece kendilerine verilen görevleri istenildiği şekilde yapan iş görene göre çok daha verimli çalışmaktadır (Çelik, 2007: 82). Rekabetin oldukça yüksek olduğu günümüzde, çalışanların sadece iş tanımlarında olan görevleri yapmaları kurumların varlığını koruyabilmeleri için yeterli değildir (Gürbüz, 2006: 49). Örgütlerdeki işlerin aksamaması ve daha etkili bir kurum işleyişinin sağlanması için, iş görenlerin çoğu, görevlerindeki tanımlarından çok daha fazlasını yapma konusunda istekli olmalıdırlar. Bu istekli ve gönüllü işbirliği, örgütlerin amaç ve beklentilerinin gerçekleşmesi ve kurumun varlığını devam ettirebilmesi için gereklidir (Katz ve Kahn, 1977: 378). Günümüzde belirsizliğin ve güçlü rekabetin bulunduğu iş dünyasında şartlara uyum sağlayıp faaliyetlerini sürdürmek için kurumların, iş tanımına bağlı kalmaksızın örgütün başarısına katkı sağlayacak iş görenlere ihtiyaçları kaçınılmaz olmaktadır (İplik, 2015: 1).

İş görenlerin örgütsel bağlılığı, kaliteli çalışanları elde tutabilmeleri için kurumlar açısından giderek çok daha fazla önem kazanan konu haline gelmiştir. Çünkü örgütlerin başarıları nitelikli iş görenler sayesinde mümkündür. Bu bağlamda örgüt bağlılığını sağlayabilmek için kurum çalışanlarının sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması oldukça fazla önem taşımaktadır. Okullarda ise öğretmenlerin okullarına olan bağlılığı, öğretmenlerin yapmış olduğu işten memnun olmasını sağlamakta ve öğrencilerin bireysel başarısı ile okul başarısında etkili olmaktadır. Ayrıca öğretmenin okuluna olan bağlılıkları öğretmenlerin öğrencileriyle, öğretmen arkadaşlarıyla ve okul velileriyle olan iletişimlerine de pozitif yönde yansıtacaktır (Karataş ve Güleş, 2010: 77).

Eğitim kurumları da diğer örgütler gibi ekonomik ve siyasi alandaki gelişme ve değişmelerin etkisi altındadır. Eğitim kurumlarının geliştirilmesinde birçok model önerilerek uygulanmıştır. Eğitim alanında yapılmış olan bu model değişiklikleri, gerekli şekilde desteklenmediğinden başarısız kalmıştır (Bursalıoğlu, 1994: 76). Eğitim, toplumsal bir olgu ve olaydır. Bireyleri toplum ortamında toplumsal değerlerle uyumlu olarak etkileme, bu değerleri bireye kazandırma sürecidir. Her toplum, insanını kültürel, siyasal ve tarihsel özelliklerine uygun bir şekilde eğitmek ister. Oluşturulacak olan bu eğitim, sistemli ve planlı olarak okullarda öğrenme etkinlikleriyle gerçekleştirilmektedir (Gül, 2004: 226).

Son yıllarda öğretmenlerimizin okullarına olan bağlılıklarında bir azalma olduğu gözlemlenmektedir. Okullarına bağlılığı düşük olan öğretmenlerin görev yaptığı okuldaki öğrencilerin başarıları da azalmaktadır. Ülkemizde eğitimi geliştirme çabaları olmasına rağmen sorunların daha da büyümesinin en önemli nedenlerinden birinin eğitim çalışanlarının kurumlarına olan bağlılık seviyelerindeki düşüklük olduğunu söyleyebiliriz (Balay, 2000: 8-11). Okullarımızın toplum içerisinde yüklendiği işlevler, bir toplumun varlığını devam ettirmesinde vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Okulu etkili kılıp amaçlarına ulaştırmada yönetici ve öğretmenlerin yüklenmiş oldukları rol son derece önemlidir. Yönetici ve öğretmenlerin işlerine ve okullarına bağlı olmaları işinden doyum sağlayıp stres ve tükenmişlik ile başa çıkılmaları, veli, öğrenci ve öğretmen



arkadaşlarıyla etkili ve güçlü bir ilişki kurmaları okulların başarıya ulaşmasında en önemli faktörler olarak değerlendirilebilir (Erdem, 2010: 517).

## 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1. Örgütsel Bağlılık

Örgüt, üyeleri arasındaki ilişkilerin bir örgüsüdür. Örgütün kendisiyle ilgili olarak diğer örgütlerle olan ilişkileri, bu örgütün bağlarındanır. Bu ilişkiler ne kadar iyi olursa, örgüt de o kadar verimli olur (Bursalıoğlu, 1994: 14). Her örgüt toplumda bir veya daha fazla işlevi gerçekleştirmek için kurulur. Toplumsal hiçbir işlevi olmayan, başlangıçta işlevi olup sonra bu işlevini yitiren örgütler varlıklarını sürdüremezler. Bir süreliğine yapay solunum ile yaşasalar dahi en sonunda yok olurlar. Bazı örgütler de toplumsal nitelikte olmayabilirler. Gerek düzeyleri gerekse üretim ve hizmetlerinin yapıldığı alan yönünden bazı örgütler benimsenmemiş olabilirler (Başaran, 1982: 22). Örgüt bir yapıdır ve bu yapının iyi kurulabilmesi için iyi bir modele dayalı olması gerekmektedir. Aynı zamanda örgütün, diğer örgütlerle olan ilişkisi ne kadar iyi olursa örgütün verimi o kadar çok yüksek olacaktır. Örgüt, üyeleri tarafından kurulan bir koalisyonudur. Uzlaşma, uyum ve kontrol bu koalisyonun koşullarıdır. Bu koalisyonla birlikte planlı olarak koordine edilen örgütlerde koordinasyon ne kadar yaratıcı olursa o örgüt o kadar canlı ve etkili olur (Bursalıoğlu, 1976: 18).

Bursalıoğlu'na (1994: 18-23) göre bir örgütün dört boyutu vardır. Bu boyutlar; örgütün amacı, yapısı, süreç ve iklimden oluşmaktadır.

**Amaç:** Bir örgütü amacının temelinde değerler bulunmakta ve örgütün varlık nedenini oluşturmaktadır. Örgütün görevleri ise amaçlarına yönelik olarak yaptığı eylemlerdir.

**Yapı:** Örgütlerdeki yapı birçok parçadan oluşmaktadır. Bu parçaların bir araya gelerek birbirine bağlanması ve tümleştirilmesi gerekmektedir. Örgütün parçalarını, statü, iş akışı, hiyerarşi ve görevler olarak düşünebiliriz.

**Süreç:** İletişim, liderlik, planlama, karar verme, eş güdümlenme, örgütlenme ve denetim gibi örgütün boyutları vardır.

**İklim(Hava):** Örgütteki kişilerin arasındaki ilişkilerin bir ürünüdür. Eğitim kurumları diğer örgüt ve kurumlara göre daha informal bir yapıya sahip olduğu için bu kurumlardaki kişiler arası grup dinamiği ve ilişki çok önemlidir. Öğretmenler ve okul yönetimi, okullardaki iklimi oluşturan en önemli iki etkidir.

Alinyazın incelemesi yapıldığında örgütsel bağlılıkla ilgili olarak oldukça çok tanımlamalara rastlanmaktadır. O'Reilly ve Chatman (1986: 493) örgütsel bağlılığı; "İş görenlerin kurumlarına psikolojik olarak duydukları bağlılık" olarak tanımlamışlardır. Örgütsel bağlılık, iş görenin örgüte karşı olan sadakat ve tutumudur. Çalıştığı örgütün başarılı olması için gösterdiği ilgidir. Örgüte bağlılık tutumunda; örgüt içi kıdem, iş görenin yaşı gibi bireysel değişkenler ile iş dizaynı, yöneticilerin liderlik vasıfları gibi değişkenler önemli bir rol oynamaktadır. Bununla beraber örgütsel yapı ve pozitif örgüt iklimi, kararlara katılabilme, iş güvenliği, işte sorumluluk ve özerk olabilme iş görenin örgüte olan bağlılığı üzerinde etkili olmaktadır (Bayram, 2005: 125).

Wiener (1982: 418)'e göre örgütsel bağlılık; örgütün menfaatleri doğrultusunda örgütün amaçlarına uygun bir şekilde hareket etmek için normatif baskıların içselleştirilmiş olmasının bir sonucudur. Durna ve Eren (2005: 210-211)'e göre örgütsel bağlılık; bireylerin örgütün amaç ve değerlerini kabul etmesi, bu amaçlara ulaşmak için çaba sarf edilmesi ve örgüt üyeliğinin devam ettirilme arzudur. Örgütsel bağlılık, iş görenlerin örgütün amaçlarını benimsemesinde, örgütünde kalma isteğini sürdürmesinde, örgütün yönetimine ve yapmış olduğu faaliyetlerine katılmalarında kurum içerisinde yenilikçi ve yaratıcı bir tavır sergilemelerinde oldukça önemli bir olgudur. İş görenin örgütün amaç ve değerlerini kabullenmesi, bu amaçlara ulaşabilmek için çaba göstermesi ve örgüt üyeliğini devam ettirme arzudur.

Balay (2000: 17)'a göre ise örgütsel bağlılık; bireylerin örgütte devam etmesi, onun için gayret göstermesi ve örgütün amaçlarına ve değerlerine inanması ayrıca onları benimsemesidir. Örgütsel bağlılık ile ilgili olarak en fazla kabul gören tanımlardan bir tanesi de Porter ve arkadaşlarına aittir. Porter ve diğerleri (1974) örgütsel bağlılığı; “Çalışanın örgütün amaç ve değerlerini kabul ederek onlara inanması, bağlı bulunduğu kurumu adına gayret ve çaba göstermesi ve kurumunda bulunmayı sürdürmek için güçlü bir istek duyması” olarak tanımlamışlardır (Porter, Steers, Mowday ve Boulian, 1974'ten aktaran; Kurşunoğlu, vd. 2010: 102). Örgütsel bağlılığı, örgütün üyesi ile örgüt arasındaki ilişki olarak yansıtılmasını sağlayan psikolojik durum olarak gören Allen ve Meyer (1991: 67) söz konusu bu psikolojik durumun örgüt üyeleri ile örgütün arasındaki ilişkileri ve iş görenin bulunduğu kurumda kalma veya ayrılma kararı üzerinde güçlü belirleyici bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Wiener, Örgütsel bağlılık ile ilgili olarak aşağıdaki durumları sıralamıştır.

-Örgütün güvenliğine uygun olarak kişisel bir şekilde yapılan fedakârlığı yansıtmalıdır.

-Örgüte bağlılık devamlı olmalıdır. Örgüte bağlı olan bireyin davranışları ödül ve ceza gibi etkenlere bağlı olmamalıdır.

-Bireyler, zihinsel olarak örgütleriyle ne kadar çok meşgul olduklarını göstermelidir (Wiener 1982: 421).

### 2.1.1.Yüksek Örgütsel Bağlılık

Örgütüne bağlılığı yüksek olan iş görenlere sahip olan kurumlar daha etkindir. Çünkü örgüt bağlılıkları güçlü olan çalışanların işten ayrılma, devamsızlık ve işe geç kalma gibi olumsuz davranışlarda bulunma olasılıkları örgütsel bağlılığı güçlü olmayanlara göre çok daha düşüktür. Örgütlerin üretimleri; iş görenlerin sahip oldukları emek, bilgi ve becerilerin işe yoğunlaşmasıyla gerçekleşmektedir. Mal veya hizmet olarak gerçekleştirilen üretimdeki nitelik, iş görenlerin öncelikli olarak yeterlilikleriyle ilgili bir durumdur. Ancak iş görenlerin yeterliliklerinin yanında örgütsel bağlılığın da olması gereklidir. Çünkü örgütlerde çalışanların iyi seçilip yetiştirilmesi, etkili bir şekilde donatılmaları işi nicelik veya nitelik bakımından daha iyi yapmaları için yeterli değildir (Uygur, 2007: 72).

Örgütsel bağlılıkları yüksek düzeyde olan iş görenler, örgütün rekabetçi koşulları altında başarılı bir şekilde faaliyet göstermesine katkıda bulunurlar. Başarının oluşması, bu çalışanların farklı özelliklerine bağlıdır. Örgütsel bağlılığı yüksek seviyede olan iş görenler aşağıdaki özelliklere sahiptir (Feldman ve Moore, 1982: 2):

7. Daha az denetime daha az disipline ihtiyaç duyarlar. Bunların performansı, örgüt bağlılığı düşük seviyede olanlara göre çok daha yüksektir.

Kurum içi pozisyonlarla ilgili seçenekleri, görev yaptıkları kuruma en yüksek seviyede katkıyı sağlayan bir araç olarak değerlendirirler.

4 Bu iş görenlerin davranışlarının güvenilirliği, samimiyeti genellikle kriz ortamlarında ortaya çıkar (Feldman ve Moore, 1982'den aktaran; Uygur, 2007: 73).

### 2.1.2.Örgütsel Bağlılığın Tarihiçesi

Bağlılık kavramı son dönemde daha fazla önem kazanıp literatürde yer almaya başlamış olsa da bu kavramın temelleri 19.yy'a dayanmaktadır. 1900'lerin başında Frederick Taylor (1914) “bilimsel yönetim yaklaşımı” ile kurum üyelerini rasyonel olarak düşünen, ekonomik değeri olan bir varlık olarak görmüş, ekonomik anlamda yarar sağlayan çalışanların örgütte kalma eğilimi göstereceğini belirtmiştir. Aynı şekilde Fayol (1949)'un da on dokuzuncu yüzyılda ortaya çıkan yönetim ilkelerinde bağlılık kavramı mevcuttur (Sürücü ve Maşlakçı, 2018: 50).

### 2.1.3.Örgütsel Bağlılığın Önemi

Bir örgüt ve üyeleri arasındaki ilişkinin merkezini örgütsel bağlılığın oluşturduğunu söyleyebiliriz. Örgütlerin acımasız rekabet ortamında küçülmeye gitmeleri, şirket evlilikleri, ekonomik daralma gibi çok sayıda problemin etkisinden kurtulmaları için örgütsel bağlılık bir hayli önem kazanmaktadır. Yapılan çalışmalar gösteriyor ki örgütlerin sanayileşmenin ilk dönemlerinde olduğundan çok daha fazla kurum-iş gören bütünleşmesine ihtiyaçları vardır.

İş görenlerin hedefleriyle kurumun hedef ve değerlerinin bütünleşmesi, örgütün yararına gönüllü bir şekilde fazladan gayret sarf etmesi ve örgütteki üyeliğinin devamını isteme anlamına gelmekte olan bağlılık çok sayıda problemi çözüme kavuşturarak ve örgütün rekabet ortamlarında bir adım öne çıkmasına neden olacaktır. İş görenlerin kurumlarının amaç ve değerlerini benimsemesi, çalışanların işten ayrılmaması, örgüt adına ekstra bir çaba gösterme istekleri örgütlerin üzerinde önem verdikleri konular arasındadır. Güçlü bağlılığın çalışanları olumlu davranışa yönelttiği, ancak yetersiz olan örgüt bağlılığının ise düşük performans, iş bırakma, devamsızlık gibi örgüt açısından istenmeyen davranışsal sonuçları ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda örgüt yöneticileri iş görenlerin örgütlerine olan bağlılık düzeylerinin yüksek olmasını önemsemektedirler (Şen, 2008: 41).

Eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşmalarında en önemli etken öğretmenlerdir. Öğretmenlerimizin performanslarının artmasını sağlayacak olan unsurlardan en önemlilerinden birisi öğretmenlerin okullarına olan bağlılıklarını ifade edebiliriz. Okula olan bağlılık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin performanslarının da artacağı söylenebilir. Bu açıdan baktığımızda öğretmenlerimizin okullarına olan bağlılıklarının yüksek olması okulların başarılarının artmasına katkı sağlayacaktır (Yalçın, vd.

2016: 209).

#### **2.1.4.Örgüte Bağlılığı Etkileyen Faktörler**

Çalışanların örgütlerindeki bağlılıklarını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. İş görenin örgütüne olan bağlılığı, hem kendi iş verimini yükseltmekte hem de örgütün amaçlarına daha kolay ulaşmasına katkı sunmaktadır. Örgüte olan bağlılığı etkileyen faktörleri şöyle sıralayabiliriz; Örgütsel adalet, örgütün çalışanlarına sunmuş olduğu ekonomik destek, mesai saatlerinin uzun olmaması, çeşitli nedenlerden dolayı örgütteki devam mecburiyeti, yaş-cinsiyet ve medeni durum, kararlara katılım derecesi, kurum yöneticileri tarafından iş görenlere verilen değer, örgütteki tüm bireyler arasındaki iletişim, kurum yöneticilerinin almış oldukları eğitim ve göstermiş oldukları liderlik davranışları, örgütteki çalışanlar arasındaki sosyal ve sportif faaliyetler olduğunu söyleyebiliriz.

#### **2.1.5. Örgütsel Bağlılığın Boyutları**

##### **2.1.5.1. Allen ve Meyer Tarafından Geliştirilen Örgütsel Bağlılık Boyutları**

Örgütsel bağlılık Meyer ve Allen (1990: 1) tarafından çeşitli şekilde kavramsallaştırılmış ve ölçülmüştür. Örgütsel bağlılık ile ilgili olarak Allen ve Meyer tarafından geliştirilmiş olan çok boyutlu örgütsel bağlılık modeli genel kabul görmüş ve örgütsel bağlılığı; duygusal bağlılık, devam ve normatif bağlılık olarak üç ayrı tür olarak belirlemişlerdir (Allen ve Meyer, 1991: 67).

#### **1.Duygusal bağlılık**

Duygusal bağlılık, çalışanların kurumlarına karşı hissettikleri duygusal bağlılığı, örgütleriyle özdeşleşmesini ifade etmektedir. Duygusal olarak çok güçlü bir bağlılığı olan iş görenler, kurumlarında çalışmaya devam etmek isterler. Güçlü bir duygusal bağlılıkla kurumunda kalan iş görenler, buna mecburiyet duyduklarından değil, daha fazla bunu kendileri istediği için örgütlerinde kalmaya devam etmektedirler (Allen ve Meyer, 1991: 67). Duygusal bağlılık, hedeflere ve amaçlara adanmışlık ve ortak değer duygusu ile tezahür ettirilen örgüte karşı güçlü ve olumlu bir dizi tutum ve davranış olarak tanımlanmıştır (Brown, 1996: 231). Örgütlerine duygusal olarak bağlanan iş görenler, kurumun amacına ve önceden belirlenmiş olan değerlerine ulaşması ile örgütün yararına

çaba harcayacaklar ve böylece performansları çok daha yüksek olacaktır (Meyer ve Allen, 1991: 67).

#### 14. Devamlılık bağlılığı

Örgütsel bağlılıktaki devam bağlılığı, iş görenlerin örgütlerinden ayrılmaları durumunda oluşacak maliyetin farkında olmalarıdır. Devam bağlılığına sahip olan iş görenler kurumlarında kalmaya mecbur oldukları için örgütlerinde kalmaya devam ederler (Meyer ve Allen, 1991: 67). Örgütlerine devamlılığı etkileyen faktörleri açıklayan Kaya ve Selçuk (2007: 180); çalışanların iş yerlerinden ayrılmaları durumunda oluşacak olan maliyetin yüksek olacağı düşüncesi, başka bir iş ortamına uyum sağlayamama hissiyatı, kurumundaki tazminattan mahrum kalmak, işsiz kalma durumu, ciddi maddi kayıplar gibi sebepler olarak açıklamışlardır.

#### 19 Normatif bağlılık

Örgütlerdeki normatif bağlılık, çalışanların istihdama devam zorunluluğu hissiyatı ile ilgili bir durumdur. Normatif bağlılıkları yüksek olan çalışan kurumda kalması gerektiğini düşünür. Böylece iş görenler güçlü bir şekilde normatif bağlılık duygusu içerisinde, iş yerlerinde kalma ihtiyacı duyarlar (Meyer ve Allen, 1991: 67). Bulunduğu örgüte karşı normatif bağlılığa sahip olan çalışanlar; sorumluluk duyguları ile örgütlerine bağlanmakta ve bu şekilde davranmaya zorunlu olduklarını hissettikleri için örgütlerinde kalmaktadırlar (Allen ve Meyer, 1990: 3-4; Balay, 2000: 2).

Örgütsel bağlılık, bireylerin kurumlarıyla bütünleşme derecesini yansıtır. Bu yönüyle de bakıldığında örgütsel bağlılığın üç önemli ögesinin olduğu söylenebilir (Randall, 1987: 461; Brockner ve diğerleri, 1992: 244).

1-Kişi örgüte güçlü bir inanç duyarak örgütün amaçlarını kabul eder.

2-Bireyin örgütlerinde beklenenden daha çok çaba gösterme isteği.

3-Kişinin kurumundaki üyeliğini sürdürme isteği.

#### 2.1.5.2. O'Reilly III ve Chatman (1986) Örgütsel Bağlılık Boyutu

O'Reilly III ve Chatman örgütsel boyutu; özdeşleşme, içselleştirme ve uyum olarak toplam üç boyutta incelemiştir. Bu boyutlar aynı zamanda örgütsel bağlılığın birbirlerini izleyen üç aşamasını

ifade etmektedir.

##### 1-Uyum Boyutu

Örgütsel bağlılığın ilk aşaması uyum boyutudur. İş görenin örgüte yüzeysel olarak bağlılığını ifade etmektedir. İş gören bu boyutta bireysel kazanımlara ulaşmayı amaç edinmiştir. Burada iş gören örgütteki tutum ve davranışları paylaşılan inanç nedeniyle değil yalnızca ceza görmemek veya ödül kazanmak için belirlemektedir.

##### 2-Özdeşleşme Boyutu

Bu boyutta iş gören örgütünün değerlerine saygı gösterip bunları gerçekleştirmeye çalışır. İçerisinde bulunduğu örgütün bir parçası olmaktan gurur duyar.

##### 3-İçselleştirme Boyutu

Bu boyut, örgütün değerleri ile çalışanların değerleri arasındaki birliği ifade etmektedir. Burada örgütün değerleri ile iş görenin değerleri aynıdır. İçselleştirme; bireyin iç dünyasını tutum ve

davranışlarını örgütte bulunan diğer insanların değer sistemlerine uyumlu kıldıkları zaman gerçekleşmektedir (Erdem, 2010: 517).

### 2.1.6. Örgütsel Sadakat

Örgütsel Sadakat; bir örgüte, kişi veya gruba karşı oluşan bağlıdır. Örgütsel sadakatin içerdiği ilişki duyguları şunlardır; aidiyet, bir şeyin parçası olma yönündeki yoğun şekilde istek duymak, kendisinden bir şeyler verip katkı sunmaya hazır olmak, grupla birlikte hareket etme konusunda gönüllü olmak, güven ve örgütün liderini ve kurallarını gönüllü bir şekilde takip etmeye istekli olmaktır (Adler ve Adler, 1988'den aktaran; Ceylan ve Özbal, 2008: 88). Örgütsel bağlılık duygusunu derecelendirdiğimizde (düşük-orta ve yüksek düzeyde bağlılık), bireylerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile sadakati arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Orta ve düşük bağlılık sadakate dönüşmezken, yüksek bağlılık zamanla sadakate dönüşmektedir (Ceylan ve Özbal, 2008: 208).

### 2.1.7. Mesleki Bağlılık

Mesleğe bağlılık; bireyin mesleğini daha iyi icra edebilme, kendini teknik açıdan geliştirebilmek için harcanan zaman ve gayret olarak tanımlanmaktadır (Çakır, 2001: 56'dan aktaran; Aslan, 2008: 165). Baysal ve Paksoy (1999)'a göre ise mesleki bağlılık; uzmanlık kazanmaya bağlı olarak kişinin yaşamında mesleğine vermiş olduğu önem derecesidir. Diğer bir ifadeyle mesleğe bağlılık, kişinin belirli bir alanda uzmanlık ve beceri kazanmak üzere yapmış olduğu çalışmaların sonucunda mesleğini, yaşamının merkezinde ne derece değerlendirdiğidir (Baysal ve Paksoy, 1999'dan aktaran; Aslan, 2008: 165).

### 2.1.8. Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması

Örgütsel bağlılık ile ilgili olarak yapılan tanımları incelediğimizde bağlılığın davranışsal ve tutumsal temellere dayandığını görmekteyiz. Başka bir ifadeyle örgüt bağlılıklarının oluşmasındaki temel sebeplerin altında davranışsal ve tutumsal etkiler mevcuttur. Örgütlere olan bağlılığı iki farklı şekilde sınıflandırmanın altında yatan temel sebep sosyal psikologlar ve örgütsel davranışçıların örgütsel bağlılığa farklı çerçeveden yaklaşımlarından kaynaklanmaktadır. Sosyo-psikologlar davranışsal bağlılık üzerine yoğunlaşırken Örgütsel davranışçılar ise tutumsal bağlılık üzerine odaklanmışlardır (Sürücü ve Maşlakçı, 2018: 52).

#### 1. Tutumsal bağlılık

Kurum üyesi, kendini kurumuyla özdeşleştirmekte ve kurumun amaçlarını kişiselleştirmektedir. Bu doğrultuda örgüt üyesi bireysel değerlerini, amaçlarını örgütün lehine değiştirmekte ve örgütte devam etme arzusu içerisindedir.

## 14. Davranışsal bağlılık

Uzun süre bir örgütte kalan iş gören ayrılması durumunda karşılaşacağı sorunları bilir bu nedenden dolayı örgütte kalmak ister. Çünkü örgütünden ayrılma durumlarında örgüt tarafından sağlanan imkânlardan yoksun olacak ve bir maliyet ile karşı karşıya kalacaktır. Sonuç olarak; davranışsal bağlılık içerisinde olan kurum üyeleri örgütün kendisinden çok örgüt içerisindeki davranışların tekrar edilmesi isteği içerisindedir (Mowday vd.1982'den aktaran; Sürücü ve Maşlakçı, 2018: 54). Davranışsal bağlılık, kişinin geçmiş deneyimleri ve kurumuna uyum sağlama durumuna göre örgütüne bağlı hale gelmesi ile ilgilidir. Davranışsal bağlılık; bireyin belli bir kurumda çok uzun süre kalması sorunu ve oluşan bu sorun ile nasıl başa çıkabildikleriyle ilgili olan bir kavramdır. Davranışsal bağlılık gösteren iş görenler, kurumun kendisinden ziyade, yapmış oldukları belli bir faaliyete bağlanmaktadır. Bu bağlılık, kurumdan daha çok bireylerin davranışlarına yönelik gelişmektedir. Örneğin kişi bir davranışta bulunduktan sonra bu davranışını bazı etmenler nedeniyle sürdürmekte ve bir zaman sonra sürdürmüş olduğu bu davranışa bağlanmaktadır. Zamanla bu davranışa uygun olarak veya o davranış haklı gösteren bazı tutumlar geliştirmekte, bu da söz konusu davranışın tekrar edilme olasılığını yükseltmektedir (Bayram, 2005: 129).

### 2.1.8.1. Etzioni'nin sınıflandırması

Etzioni (1975) örgütsel bağlılığın temel sebebini temel nedenini örgütün üyeleri üzerindeki güç ve otoritesine bağlı olduğunu vurgulamıştır. Bu kapsamda Etzioni (1975) örgütsel bağlılığı ahlaki bağlılık, hesapçı bağlılık ve yabancılaşılmaya dayalı bağlılık olmak üzere üç (3) sınıfa ayırmıştır.

## 1. Ahlaki bağlılık

Kurum üyesinin örgütün amaçlarıyla kendisini özdeşleştirmesi ve bu doğrultuda kişisel amaçlar belirmesi olarak tanımlanır. Başka bir adıyla moral bağlılığı olarak da ifade edilen ahlaki bağlılığa sahip olan iş görenler kurumla kendisini içselleştirerek, kurumun amaçlarını ve kurum içerisindeki yaptığı görevleri değerli görmektedir (Schein, 1978).

### 11. Hesapçı (Çıkara dayalı bağlılık) bağlılık

Örgüt ile üyeleri arasında değişim sürecine dayanan bir bağlılıktır. Örgüt üyelerinin, kurumlarına sağlandıkları ve sonucunda elde edilecek olan ödül sebebiyle örgütlerine duydukları bağlılığı ifade etmektedir.

### 15 Yabancılaşmaya dayalı bağlılık

Örgüt üyesi içsel olarak örgütünde kalma arzusu duymamakla birlikte örgütünde kalmaya zorlanmaktadır. Kurum tarafından davranışları sınırlandırılırken, örgütte devam etme konusunda baskı altındadır. Sonuçta örgüt üyesi olan birey bulunduğu örgüte karşı negatif duygu beslemekte ancak yabancılaşmaya dayalı olarak bağlılığı oluşmaktadır (Etzioni, 1975'den aktaran; Sürücü ve Maşlakçı, 2018: 54).

#### 2.1.8.2. Kanter Sınıflandırması

Yazar (1968) örgütsel bağlılığı; Devam bağlılığı (continuance commitment), Denetim (control commitment) ve Uyum bağlılığı (cohesion commitment) olmak üzere toplam üç boyut modeli ile açıklamaya çalışmıştır.

#### 2.1.9. Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu

Küresel rekabet, yeniden yapılanma ve küçülme gibi günümüzde kurumların etkilendiği faktörler örgüt bağlılığı ile doğrudan bir ilişki içerisindedir. Örgütsel bağlılığın geliştirilmesi ve kaliteli işgücü istihdamını sağlanması, örgütlerin katlanmak zorunda kaldıkları yüksek maliyetleri önemli ölçüde düşüreceği düşünülmektedir. Çalışan bireylerin hayat kalitelerinin en önemli faktörlerinden birisinin iş yaşamındaki memnuniyet olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda örgütsel bağlılığın kişinin hayat kalitesini olumlu yönde etkilediğini söyleyebiliriz. Alanda yapılan çalışmalara bakıldığında örgütsel bağlılığın iş doyumunu, terfi, stres ve sosyalleşme gibi oldukça fazla sayıda bir ilişkisinin olduğu görülmektedir. Dolayısıyla örgütsel bağlılık, hem iş gören hem de işverenler açısından dikkate değer sonuçlar üzerinde etkili olmaktadır (Yağcı, 2007: 127)

#### 2.1.10. Örgütsel Bağlılık ve İş Performansı

Örgüt bağlılığının yüksek seviyelerden olmasının çalışanlar için; maaşlarının artması, davranışlarının kurumları tarafından ödüllendirilmesi ve hedeflere ulaşma gibi pozitif sonuçlar oluşturmaktadır. Örgütsel bağlılığın yüksek seviyesinin iş görenler için negatif sonuçları da vardır. Bunlar; kişisel büyüme, yaratıcılık ve canlılık için fırsatların bastırılması, fazla stres ve gerilimdir. İş görenin kişisel gelişimi ve yaratıcılığının sınırlandırılması veya azalarak yok olmasıdır. Örgütsel bağlılığın yüksek seviyelerde olmasının pozitif sonuçları ise; iş görenin istikrarlı ve güvenli olması ve iş görenlerin daha çok üretim için kurumun isteklerini kabul etmesi gibi olumlu sonuçları vardır (Demir, 2016: 45)

#### 2.1.11. Bağlılık ve İş Stresi

İş stresi, örgütsel bağlılığın davranışsal sonucudur. Zajac ve Mathieu (1990) örgütsel bağlılığı yüksek olan iş görenlerin, diğer çalışanlara göre streten daha fazla etkilendiklerini saptamışlardır. Bu bağlamda bu şekilde çalışanların örgüt duyarlılıkları daha fazla olması örgütsel tehdit ve problemlerden çok daha fazla etkilenmelerine neden olmaktadır. Mowday ve arkadaşları; örgütsel bağlılığın iş görene güven ve aidiyet hissi verdiğini, bu hislerin stresin negatif etkilerini azalttığını saptamışlardır (Demirgil, 2008: 63).

#### 2.1.12. Bağlılık ve İş Başarımı

Örgütsel bağlılık ve iş başarımı arasında zayıf bir ilişki vardır. Başarımın şartları eğitim, güdülenme, kabiliyet, olanaklar gibi çok sayıda farklı etkenlerden oluşmaktadır. Örgütsel bağlılık, başarıyı bir yönüyle etkileyebilir. Bağlılık ile iş başarımı arasında güçlü bir ilişki beklememekle beraber bağlılığın çalışanların gayretlerini pozitif yönde etkileyerek başarıya katkıda bulunabileceği düşünülmektedir (Çırpan, 1999'dan aktaran; Demir, 2016: 42)

### 2.1.13.Bağlılık ve İşe Geç Kalma

Angle ve Perry araştırmalarda, örgütsel bağlılıkla işe geç kalma arasında oldukça kuvvetli ve negatif bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Buna göre örgütsel bağlılığı fazla olan iş görenin işine daha az geç kaldığı saptamıştır (Demirgil, 2008: 63).

### 2.1.14.Bağlılık ve Devamsızlık

Kurumuna bağlılık seviyeleri güçlü olan iş görenlerin işe devam etme konusunda çok daha istekli olacakları ve bundan dolayı da örgüte olan bağlılığın işe devam etmeyi sağlayan önemli bir faktör olduğu ileri sürülmektedir. Kurumlara olan bağlılık seviyesinin artmasıyla iş görenlerin devamsızlıklarını düşürdüğü düşüncesi ekseriyetle kabul görmektedir. Örgütüne bağlı olmak ile işe devam arasında kuvvetli olmamasına rağmen bir ilişki vardır ancak örgütsel bağlılığın iş görenlerin devamlılık göstermelerindeki tek faktör olmadığı yapılan çalışmalarda görülmektedir (Demirgil, 2008: 62).

### 2.1.15.Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı

Örgütsel bağlılığı yüksek olan bireyler; örgütün yaşaması için gönüllü eyleme (Katz ve Kahn, 1977: 436), işten ayrılma davranışlarından sakınmaya (Sagie, 1998: 156) ve çok zor şartlarda bile örgütün başarısı için katkıda bulunmaya devam ederler (Uygur, 2007: 74). Literatür incelendiğinde, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalarda örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkileyen önemli değişkenlerden birisinin örgütsel bağlılık olduğu görülmektedir. O'Reilly ve Chatman (1986) ve Becker (1960) gibi alanda ciddi çalışmalar yapan araştırmacılar örgütsel bağlılığın, örgütsel vatandaşlık davranışlarını pozitif yönde etkilediğini belirlemişlerdir. Mesleklerine bağlı çalışanların, bağlı buldukları kurumlarında iyi bir vatandaş olacakları ve mesleki gelişimlerine karşı çok daha duyarlı olacakları öngörülmektedir (Meyer vd., 1993: 548). Yapılan bir araştırmada ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, örgütsel bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algı ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yine aynı araştırmada elde edilen sonuçlara göre; örgütsel bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışlarının yordayıcısıdır (Kara ve Avcı, 2022: 2432).

### 2.1.16.Örgütsel Bağlılık İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Yeşilyurt (2015) yapmış olduğu “Okul Müdürlerinin Etkileşimci Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı tez çalışmasında müdürlerin etkileşimci liderlik stilleri ile öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin okula bağlılıklarının duygusal bağlılık boyutunda en yüksek düzeyde olduğu ve okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stilleri ile öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Nayir (2013) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyi” isimli makale çalışmasında, yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeyleri cinsiyet, branş, medeni durum, okul türü, kıdem, öğrenim durumu, okul büyüklüğü ve okulun bulunduğu bölge değişkenleri açısından incelenmiştir. Ölçekte örgütsel bağlılık uyum, özdeşleşme ve içselleştirme örgütsel bağlılığın uyum boyutunun yöneticilerin görüşleri, okul türü ve cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği ve örgütsel bağlılığın içselleştirme ve özdeşleşme boyutlarında yönetici görüşleri, okul türü, medeni durum, kıdem ve öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Karacaoğlu ve Güney (2010) “Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının, Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Üzerindeki Etkisi” konulu çalışmalarında elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönde fakat düşük bir ilişki olduğu görülmüştür.

Olgungül (2017) tarafından “Örgütsel Bağlılık ve Çalışma Süresi İlişkisi Üzerine Bir Araştırma: Devlet ve Özel Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenler Örneği” ismiyle yapılan doktora tez çalışmasında iş görenlerin örgüt içerisindeki çalışma süresine göre örgütsel bağlılıklarının nasıl şekillendiği belirlenerek, duygusal-tutumsal, davranışsal, devam, normatif örgütsel bağlılık düzeyleri ile çalışanların çalışma süresi arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu çalışma ile iş görenlerin örgütsel bağlılık seviyelerinin, çalışma yılına bağlı olarak sürekli artış veya azalmadan ziyade, farklı çalışma yıllarında farklı eğilimler

gösterdiği, bu değişimlere göre iş görenin çalışma hayatının evrelere ayrılabilceği tespit edilmiştir.

Uygur (2007) yapmış olduğu “Örgütsel Bağlılık ile İş gören Performansları Arasındaki Araştırmaya Yönelik Bir Alan İncelemesi” adlı makale çalışmasında Türkiye Vakıflar Bankası’nın İstanbul, İzmir ve Ankara’da bulunan 118 şubesinde çalışan toplam 323 iş görenin örgütsel bağlılıkları ile performansları arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Sonuç olarak bu kurumda çalışanların örgütsel bağlılık ve performansları arasındaki pearson korelasyon katsayısı 0,145 olarak bulunmuştur. Ortaya çıkan bu sonuç, düşük seviyede zayıf bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Buluç (2009) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki” makale çalışmasında ise elde edilen sonuçlara göre dönüşümcü liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Araştırmanın bir diğer önemli bulguları ise örgütsel bağlılık ile etkileşimci liderliğin boyutu olan koşullu ödül arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Allen ve Meyer (1990) tarafından yapılan “The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization” isimli çalışmasında iş görenin örgütüne olan duygusal, devam ve normatif bağlılık üzerine bir çalışma yapmışlar. Örgütsel bağlılık ile ilgili olarak Allen ve Meyer’in geliştirmiş olduğu çok boyutlu örgütsel bağlılık modeli genel olarak kabul görmüştür. Meyer ve Allen (1991: 67) yaptığı çalışmalarda örgütsel bağlılığı üç temel öğeye dayandırarak incelemişlerdir. Bu üç temel bağlılık öğesi; İsteklilik ve arzu temeline dayanan “duygusal bağlılık”, algılanan maliyet temeline dayanan “devamlılık bağlılığı” ve kendini zorunlu hissetme temeline dayanan “normatif bağlılık” olarak isimlendirilmiştir.

Katz ve Kahn (1977), örgütsel bağlılığı oluşturan temel faktörün üyelerin örgüt içerisinde yükümlülüklerini yerine getirirken alacağı ödüllerden kaynaklandığı belirtmişlerdir. Örgüt üyesi, örgüt içindeki davranışlar doğrultusunda dış ödüller (araçsal) ve iç ödüllerle (anlatımsal) karşılaşır ve oluşan bağlılık bu ödüller sonucunda oluşur. Bu bağlamda düşünüldüğünde ödül bir motivasyon kaynağıdır ve örgüt üyelerinde bağlılık oluşturmaktadır.

O’Reilly ve Chatman (1986) yapmış oldukları çalışmalarında örgütsel bağlılığı, iş görenlerin kurumlarına olan psikolojik bağlılık olarak tanımladılar. O’Reilly ve Chatman (1986: 493)’e göre örgütsel bağlılık, iş görenlerin kurumlarına psikolojik olarak duydukları bağlılıktır. Sonuç olarak bireyin örgütüne olan bu psikolojik bağlanmasının üç boyutta ele alınabileceğini belirtmişlerdir:

1. Spesifik, dışsal ödüller için uygunluk veya araçsal katılım.
2. Üyelik isteğine dayanan tanımlama veya katılım.
3. İş görenin bireysel ve örgütsel değerler arasındaki uyumu esas alan içselleştirme veya katılım.

### 3.ARAŞTIRMANIN AMAÇ VE ÖNEMİ

Bu araştırma yapılmadan önce literatür taraması yapılmış olup örgütsel bağlılık ile ilgili olarak altı farklı okul türünde hem öğretmenler hem de okul yöneticileri üzerinde yapılmış olan başka bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda yapılan bu araştırma, altı farklı okul türünde, öğretmen, müdür yardımcısı ve müdürler üzerinde yapılan ilk çalışma olması bakımından oldukça önemlidir. Bu çalışmanın, ortaya çıkacak sonuçları itibarıyla alandaki bir boşluğu doldurması beklenmektedir. Ayrıca araştırma, alanda çalışma yapacak olan akademisyenlere de öncülük edecektir. Bu araştırma okullarımızın gelişimi, öğretmen ve öğrencilerimizin başarılı ve mutlu bir yaşamlarının ortaya çıkması ile ilgili olarak alana katkı sunmak amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda yapılan bu araştırmanın temel amacı altı farklı okul türünde görev yapan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin belirlenmesidir.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- 1-Altı farklı okul türünde görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıkları hangi düzeydedir?
- 2-Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri okul türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3-Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?



4-Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri mezuniyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5-Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri görev unvanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6-Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7-Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri meslek yılına (kıdemine) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

#### 4. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama yöntemi, veri toplama araçlarının özellikleri belirtilmiş, verilerin çözümlenmesi ile ilgili çalışmalar açıklanmıştır.

##### 4.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, öğretmenler ve okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi amaçlandığından dolayı çalışmada nicel araştırma “tarama modeli” kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2003: 79).

##### 4.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Tuzla ilçesinde bulunan altı farklı okul türünde görev yapan 2305 (iki bin üç yüz beş) öğretmen, 166 (yüz altmış altı) okul müdür yardımcısı ve 63 (altmış üç) okul müdürü oluşturmaktadır.

##### 4.2.1. Araştırma Örnekleme Ait Öğretmen Tablosu

Okul Türü	Araştırma ölçeklerini dolduran öğretmen Sayıları
İlkokul	124
Ortaokul	94
İmam hatip Ortaokul	82
Anadolu Lisesi	70
Anadolu İmam Hatip Lisesi	51
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	66

##### 4.2.2. Araştırma Örnekleme Ait Okul Yöneticisi Tablosu

Yöneticini Görevi	Araştırma ölçeklerini dolduran yönetici sayıları
Okul Müdürü	42
Okul Müdür Yardımcısı	40

#### 4.3. Veri Toplama Araçları

##### 4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, öğretmenlerin ve yöneticilerin cinsiyet, yaş, mezuniyet durumu, mesleki kıdem, çalıştığı okul türü gibi bilgilerin ortaya konulmasına yönelik maddeleri içermektedir.

##### 4.3.2. Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan form, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretmenlere ait kişisel bilgilerin sorulduğu “Kişisel Bilgi Formu” yer almaktadır. İkinci bölümde, Örgütsel Bağlılık Ölçeği yer almaktadır.

Öğretmenler ile okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin ölçülmesi için Üstüner, M. (2009) tarafından geliştirilmiş olan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek iki farklı öğretmen grubu ile yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin iç tutarlılık katsayısı “.96” test tekrar test korelasyon katsayısı ise “.88” olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçüm yapabileceği kanıtı olarak kabul edilmiştir. Bu ölçek 5’li likertli bir ölçek olup 17 madde ve tek alt boyuttan oluşmaktadır.

#### 4.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, “SPSS 15.0 for Windows” programına aktarılarak çözümlenmiş ve aşağıdaki işlem sırasına göre yapılmıştır.

### 5.BULGULAR

**Tablo 1.**

*Örneklem Grubundaki Demografik Özelliklere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

	Kişisel Bilgiler	f	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	285	58,5
	Erkek	202	41,5
<b>Okul Türü</b>	İlkokul	124	25,5
	Ortaokul	94	19,3
	İmam Hatip Ortaokul	82	16,8
	Anadolu Lisesi	70	14,4
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	51	10,5
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	66	13,6
	Lisans	402	82,5
<b>Eğitim Düzeyi</b>	Lisansüstü	85	17,5
	0-5 Yıl	81	16,6
<b>Hizmet Süresi</b>	6-10 Yıl	121	24,8
	11-15 Yıl	79	16,2

16-20 Yıl	95	19,5
21 ve Üzeri	109	24,9

**Tablo 1**'i incelendiğimiz zaman araştırmaya katılan öğretmenlerin 285'inin kadın, 202'sinin ise erkek olduğu görülmektedir. Okul türü değişkenlerine baktığımızda araştırmaya katılan öğretmenlerden 124'ünün İlkokul, 94'ünün Ortaokul, 82'si İmam Hatip Ortaokulu, 70'i Anadolu lisesi, 51'inin Anadolu İmam Hatip Lisesi ve 66'sının ise Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapmakta olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyindeki değişkenlerine baktığımızda araştırmaya katılan öğretmenlerin 402'sinin lisans mezunu, 85 öğretmenin ise lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Hizmet süresi değişkenlerinde ise araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin 81'inin 0-5 yıl, 121'inin 6-10 yıl, 79'unun 11-15 yıl, 95'inin 16-20 yıl, 109'unun ise 21 yıl ve üzeri çalışma yılları aralığında olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin okula bağlılık düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip-göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları **Tablo 2**'de verilmiştir.

## Tablo 2

Okula bağlılık ölçeği puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	X	ss	t testi		
					t	sd	p
Örgütsel	Kadın	285	3.48	.86	-6.592	485	.001
Bağlılık	Erkek	202	4.01	.89			

**Tablo 2** incelendiğinde öğretmenlerin okula bağlılıklarına yönelik algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t[485]=-6.59$ ;  $p<.05$ ). Örgütsel bağlılık düzeyinde erkek öğretmenlerin ( $X=4.01$ ) kadın öğretmenlerimize ( $X=3.48$ ) göre daha fazla örgütlerine (Okullarına) bağlı oldukları gözükmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin mezuniyet durumuna göre anlamlı farklılık gösterip-göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları **Tablo 3**'te verilmiştir.

**Tablo 3**

Okula bağlılık ölçeği puanlarının mezuniyetine göre t-testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	X	ss	t testi		
					t	sd	p
Okula Bağlılık	Lisans	402	3.66	.92	-2,11	485	.035
	Lisans	85	3.89	.88			
	Üstü						

**Tablo 3** incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları mezuniyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t[485]=-2.78$ ;  $p<.05$ ). Mezuniyetleri lisansüstü olan öğretmenlerimizin ( $X=3.89$ ) örgütsel bağlılık düzeyleri mezuniyetleri lisans olan ( $X=3.66$ ) öğretmenlerimizden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin okul türlerine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analiz sonuçları **Tablo 4**'te verilmiştir.

**Tablo 4**

Okula bağlılık ölçeğindeki puanların okul türlerine göre ANOVA sonuçları

Okul Türü	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
İlkokul	124	3,778	.827	G. Arası	12.169	5	2.454			
(1)										
Ortaokul	94	3,633	.929	G. İçi	397.67	481	.827			
(2)										
İ.H.Orta	82	3,856	.805	Toplam	409.94	486				
(3)										

1-6;

---

And. Lis.				2.968	.012	3-1,2,4,6;
70	3,707	.977				5-6
(4)						
An. İ.H.L						
51	3,846	.945				
(5)						
Mesl. Lis						
66	3,352	1.036				
(6)						
<b>Toplam</b>	<b>487</b>	<b>3,735</b>	<b>.918</b>			

---

**Tablo 4** incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına yönelik algılarında okul türlerine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=2.968$ ;  $p<.05$ ). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına yönelik algılarının hangi okul türleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LDS testi sonuçlarına göre İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ( $X=3.77$ ), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinden ( $X=3.35$ ); İmam Hatip Ortaokulu öğretmenlerinin bağlılık düzeyleri ( $X=3.85$ ), İlkokul ( $X=3.77$ ), Ortaokul ( $X=3.63$ ), Anadolu Lisesi ( $X=3.70$ ) ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinden ( $X=3.35$ ); Anadolu İmam Hatip Lisesi öğretmenlerinin bağlılık düzeyleri ( $X=3.74$ ), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ( $X=3.50$ ) öğretmenlerinin bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin görev unvanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları **Tablo 5**'te verilmiştir.

**Tablo 5**

*Örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının görev unvanına göre ANOVA sonuçları*

Okul Türü	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı			F	p	Anlamlılık
				G. Arası	KT	sd			
Öğrmen	405	3,564	.911	G. Arası	46.913	2	23.45		
(1)									
Müd.Yrd.	40	4,261	.580	G. İçi	363.030	484	.750	31.273	.001
(2)									
Müdür	42	4,500	.587	Toplam	409.943	486			
(3)									
<b>Toplam</b>	<b>487</b>	<b>3,735</b>	<b>.918</b>						

**Tablo 5** incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına yönelik algıları arasında görev unvanına göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=31,273$ ;  $p<.05$ ). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına yönelik algılarının görev unvanları arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LDS testi sonuçlarına göre okul müdürlerinin ( $X=4.50$ ) örgütsel bağlılık düzeyleri, öğretmenlerin ( $X=3.56$ ) örgütsel bağlılık düzeylerinden; müdür yardımcılarının ( $X=4.26$ ) örgütsel bağlılık düzeyleri, öğretmenlerin ( $X=3.56$ ) örgütsel bağlılık düzeylerinden daha yüksek

olduğu tespit edilmiştir. Müdür ( $X=4.50$ ) ile müdür yardımcılarının ( $X=4.26$ ) örgütsel bağlılıklarına yönelik algılarında anlamlı bir farklılık gözükmemektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin öğretmenin yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları **Tablo 6**'da verilmiştir.

**Tablo 6**

*Örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının yaşına göre ANOVA sonuçları*

Yaş	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı			F	p	Anlamlılık
				G. Arası	KT	sd			
30 Yaş	96	3,645	.874	G. Arası	1.913	3	.638		
Altı									
31-40	211	3,667	.892	G. İçi	408.030	483	.845		

Yaş			
41-50	141	3,865	.971
<b>Toplam</b>	409.943	486	
Yaş			
50 Yaş ve	39	3,702	.973
Üzeri			
<b>Toplam</b>	487	3,735	.918

YOK

.755 .520

**Tablo 6** incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına yönelik algıları arasında yaşına göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre öğretmenlerin ve okul yöneticilerin okula bağlılık düzeyleri arasında yaşına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $F=.755$ ;  $p>.05$ ).

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları **Tablo 7**'de verilmiştir.

**Tablo 7**

*Örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının kıdemine göre ANOVA sonuçları*

Yaş	N	X	Ss	Varyansın			F	p	Anlamlılık
				Kaynağı	KT	sd			
0-5 Yıl	81	3.649	.797	<b>G. Arası</b>	5.846	5	1.169		
6-10 Yıl	121	3.603	.909	<b>G. İçi</b>	404.097	481	.840		
11-15 Yıl	79	3,825	.891	<b>Toplam</b>	409.943	486			
16-20 Yıl	95	3,702	.945				1.392	.226	
21 Yıl ve Üzeri	109	3.740	.999						
<b>Toplam</b>	<b>487</b>	<b>3.702</b>	<b>.918</b>						

**Tablo 7** incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına yönelik algıları arasında kıdemine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okula bağlılık düzeyleri kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $F=1.392$ ;  $p>.05$ ).

## 9. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### 6.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma ile İstanbul ili Tuzla ilçesinde görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırma, altı farklı okul türünde görev yapan öğretmenler, müdür yardımcıları ve müdürler üzerinde yapılması ve literatürde daha önce yapılmış böyle bir çalışmaya rastlanılmaması bakımından oldukça önemlidir. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin iyi seviyede olduğu görülmüştür. Bu bulgu, Özdayı (1991), Buluç (2009) ve Karataş & Güleş (2010) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Elde edilen diğer bir sonuca göre öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıklarına yönelik algıları okul türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. İmam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri; ilkokul, ortaokul, Anadolu lisesi ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinden daha



yüksektir. Anadolu İmam Hatip Lisesi öğretmenlerinin bağlılık düzeyleri Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin ise en düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada ortaya çıkan başka bir sonuca göre okul müdürü ve müdür yardımcılarının örgütsel bağlılık düzeyleri öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıklarına yönelik algıları cinsiyetlerine göre de anlamlı bir farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına yönelik algılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan bu sonuç, Kara ve Avcı (2022: 2440) tarafından ilkokullarda yapılan araştırmada elde edilen sonuçlar ile aynıdır. Kara ve Avcı (2022: 2440), cinsiyete göre örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin erkek öğretmen algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Kurşunoğlu, vd. (2010: 110) tarafından yapılan çalışmada yine erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık seviyelerinin kadın öğretmenlerin bağlılık seviyelerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları mezuniyetlerine göre de anlamlı bir farklılık göstermektedir. Mezuniyetleri lisansüstü olan öğretmenlerimizin örgütsel bağlılık düzeyleri mezuniyetleri lisans olan öğretmenlerimizden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları görev unvanına göre de anlamlı bir farklılık göstermektedir. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının örgütsel bağlılık düzeyleri öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Müdür ile müdür yardımcılarının örgütsel bağlılıklarına yönelik algılarında ise anlamlı bir farklılık gözükmemektedir.

Araştırmada Tukey testi yapılarak elde edilen başka bir veriye göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına yönelik algılarında yaşına ve kıdemine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu sonuç Kurşunoğlu, vd. (2010: 110) tarafından elde edilen verilerle örtüşmektedir. Ancak Yalçın ve İplik (2007) tarafından yapılan araştırmada elde edilen verilerden farklıdır. Yalçın ve İplik (2007: 489) çalışmasında elde ettiği verilere göre 46 yaş ve üzeri öğretmenlerin okul bağlılıklarının 35 yaş ve altı öğretmenlerin bağlılıklarından daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Bağlılığı yüksek olan yöneticiler örgütsel amaçları çok daha fazla içselleştirir ve öğretmenleri de bu amaç doğrultusunda destekleyerek onların da örgütsel bağlılık düzeyini yükseltirler. Bunun sonucunda ise yöneticiler çağın gerektirdiği değişimlere uygun olarak okullarında gereken değişim ihtiyacını belirleyebilir, değişime uygun vizyon oluşturabilir ve öğretmenleri bu vizyon doğrultusunda yönlendirebilir. Yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeyini artırmak için öncelikle yöneticilerin eğitimsel ihtiyaçları tespit edilmelidir (Nayir, 2013: 188).

Öğretmenlerin okullarındaki bağlılıklarının yükseltilmesi için okullar, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve üniversitelerden yardım talep ederek öğretmenlerin kapasitelerini geliştirmeye yönelik programlar düzenleyebilir. Ayrıca okul müdürleri, sosyal sorumluluk anlayışında topluma hizmet etmeyi bir görev bilmelidir. Bununla ilgili okul müdürleri, kültür ve sanat etkinlikleri düzenleyebilir. Yine MEB ve okul müdürleri öğretmenlere güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları oluşturabilir. MEB öğretmenlerin ücretlerini ve özlük haklarını düzenleyebilir. Yine okullarda sosyal bütünleşme ve demokratik ortam geliştirilerek öğretmenler çıkar bağlılığından yani uyum bağlılığından özdeşleşme bağlılığına çekilebilir. Okullarda sosyal bütünleşme, sosyal sorumluluk, demokratik ortam, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları sağlanarak öğretmenlerin bağlılıkları içselleştirme düzeyine çekilebilir. Diğer yandan yine öğretmenler, hizmetlerinin karşılığında uygun ve adil olduğuna inandığı bir karşılık alabilirse içsel bağlılık düzeyine doğru bir gelişim gösterecektir (Erdem, 2010: 533 ).

Örgütsel bağlılığı yüksek düzeyde olan çalışanlara sahip örgütler daha etkindir. Çünkü örgütsel bağlılıkları yüksek olanların işten ayrılma, devamsızlık, işe geç kalma gibi olumsuz davranışlar sergileme olasılığı, bağlılığı zayıf olanlara göre daha düşüktür. Kurumların üretimleri, iş görenlerin

sahip olduğu emek, bilgi ve becerinin işe yoğunlaştırılmasıyla gerçekleştirilir. Mal ya da hizmet olarak gerçekleştirilen üretim sürecindeki nitelik, iş görenlerin öncelikle yeterliği ile ilgilidir. Ancak iş görenin yeterliğinin yanında örgütsel bağlılığının olması da gereklidir. Çünkü örgütlerde iş görenin iyi seçilmesi ve yetiştirilmesi, çağdaş ve etkili bir donanımla donatılması, onun işini nicelik ve nitelik olarak daha iyi yapması için yeterli değildir (Uygur, 2007: 72).

Yapılan çalışmada ortaya çıkan sonuca göre örgütsel bağlılık ile iş gören performansı arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre aşağıdaki değerlendirme ve öneriler yapılabilir:

İş görenler, kurumlarına bağlılık duymalarına rağmen yapmış oldukları işlere daha fazla bağlılık göstermektedirler. Çünkü yapmış oldukları işlerin iyi öğrenilmesi ve iş deneyiminin artırılması iş görenin gelecekte daha nitelikli olanaklar sunan kurumlara geçmesini sağlayacaktır. İş görenler yapmış oldukları işlerin kendilerini daha fazla temsil ettiğini düşünmektedir (Uygur, 2007: 82).

## 6.2. Öneriler

Yapılan bu araştırma İstanbul Tuzla'da bulunan altı farklı okul türünde görev yapan öğretmenler ile sınırlı olduğu için benzer başka çalışma farklı il ve ilçelerde yapılabilir. Altı farklı okul türünde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemek için yapılan bu araştırma ölçek uygulaması ile sınırlı kalmıştır. Yapılacak yeni araştırmalarda gözlem ve görüşme yöntemlerinin de kullanılması ile daha ayrıntılı bilgilere ulaşılabilir.

Örgütsel bağlılık tüm kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumlarının etkin ve başarılı olabilmesinde çok önemli yere sahip bir kavramdır. Bu anlamda örgütsel bağlılığın eğitim kurumlarında geliştirilmesi için çaba sarf edilmelidir. Araştırmadan elde edilen analiz sonuçlarına göre; erkek öğretmenlerin okullarına olan bağlılıklarının kadın öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bağlamda; kadın öğretmenlerin okullarına olan bağlılığını daha çok güçlendirecek çalışmaların yapılması okullarımızın başarısına büyük katkı sunacaktır.

Ayrıca öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin en düşük olduğu okul türü Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri olduğu görülmektedir. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin düşük seviyede olma sebepleri farklı çalışmalar ile tespit edilerek gerekli tedbirler alınmalıdır. Yapılacak olan yeni bir araştırma ile Mesleki ve Teknik Anadolu liseleri ile ortaokullardaki örgütsel bağlılık düzeyinin düşük olma sebepleri ayrıntılı olarak incelenip çözüm önerileri oluşturulmalıdır.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının mezuniyetlerine göre de anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Mezuniyetleri lisansüstü olan öğretmenlerimizin örgütsel bağlılık düzeyleri mezuniyetleri lisans olan öğretmenlerimizden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin yüksek lisans eğitimlerini tamamlamaları okullarına olan bağlılıklarını güçlendireceğinden dolayı Milli Eğitim Bakanlığı üniversiteler ile protokoller yaparak ücretsiz veya ciddi indirimlerle öğretmenlerin yüksek lisanslarını tamamlamalarına destek olması gerekmektedir.

Etkili ve verimli bir eğitim öğretim ortamının hazırlanmasında öğretmenlerin sahip oldukları örgütsel bağlılıklarının yüksek olması kritik bir rol oynayacaktır. Bu bakımdan kurumlardaki örgütsel bağlılığın geliştirilmesi ve bu konu ile ilgili çalışmaların yapılması son derece önemli olduğu açıktır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının artırılması için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yeni politikalar geliştirilmelidir. Ayrıca okul yöneticilerinin de öğretmenlerin okullarına olan bağlılıklarının güçlendirilmesi hususunda ekstra çaba sarf etmeleri okullardaki eğitim ve öğretimdeki kalitenin yükselmesi açısından oldukça önemlidir. Öğretmenlerin çalışmış oldukları kurumlarında etkili ve başarılı olmaları görev yaptıkları okullarının başarısını yükseltecektir. Örgütsel bağlılık düzeyleri yüksek olan eğitim ortamlarında öğretmenlerin başarılarının yükseleceği ve eğitim kalitesinin artacağı muhakkaktır.

**KAYNAKÇA**

**Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990).** Organizational socialization tactics: A longitudinal analysis of links to newcomers' commitment and role orientation. *Academy of management journal*, 33(4), 847-858.

**Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1991).** A three component conceptualization of organizational commitment. *Human resource management review*. 1 (1). 61-89.

**Aslan, Ş. (2008).** Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ile Örgütsel Bağlılık ve Mesleğe Bağlılık Arasındaki İlişkilerin Araştırılması, *Yönetim ve ekonomi* Yıl:2008 Cilt:15 Sayı:2, 163-178 *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 28 2010/II), ss. 101-115

**Avcı, A. ( 2017).** Örgütsel bağlılık: Kavramsal çerçevesi ve eğitim örgütleri açısından *Turkic* etkileri, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Volume 12/6*, p. 55-76

**Balay, R. (2000).** *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

**Balcı, A. (2003).** *Örgütsel Sosyalleşme Kuram Strateji ve Taktikler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

**Başaran, İ. E. (1982).** *Örgütsel davranış*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

**Bayram, L. (2005).** “Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık”,*Sayıştay Dergisi*, (59), s. 125-139.

**Becker, H. S., (1960).** “Notes on The Concept of Commitment”, *American Journal of Sociology*, 66 (1), 32 40.

**Brockner, J., Tyler, T.R., & Cooper-Schneider, R. (1992).** The influence of prior commitment to an institution on reactions to perceived unfairness: The higher they are, the harder they fall. *Administrative Science Quarterly*, 37, 241-261.

**Brown, R. B. (1996).** Organizational commitment: Clarifying the concept and simplifying the existing construct topology. *Journal of Vocational Behavior*, 49(3), 230-252

**Buluç, B. (2009a).** Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile

örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34.

**Bursalioglu, Z. (1994).** *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. (Genişletilmiş 9. Baskı) Ankara:*

*Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. 1994*

**Bursalioglu, Z. (1976).** *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. (4. Baskı) Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. 1976*

**Ceylan, A., & Özbal, S. (2008).** Özdeşleşme yoluyla sadakat oluşturma üzerine üniversite mezunları arasında yapılan bir çalışma. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 9(1), 81-110.

**Çelik, M. (2007).** *Örgüt kültürü ve örgütsel vatandaşlık davranışı –bir uygulama-. Doktora tezi. Atatürk Üniversitesi.*

**Çetin, F., Basım, H.N., Aydoğan, O. (2011).** Örgütsel bağlılığın tükenmişlik ile ilişkisi: Öğretmenler üzerine ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 61-70.

**Demir, T. (2016).** *Meslek lisesi öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin alguları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).*

**Demirgil, A. (2008).** İşletmelerde mobbing uygulamaları ile örgütsel bağlılık ilişkisinin incelenmesine yönelik bir araştırma.

**Durna, U. ve Eren, V. (2005).** Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 210-219.

**Erdem, M. (2010).** Öğretmen Algularına Göre Liselerde İş Yaşamı Kalitesi ve Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(4) Sayı 4, ss: 511-536 **Gül, G. (2004).** Birey Toplum Eğitim ve Öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1).

**Gürbüz, S. (2006).** Örgütsel vatandaşlık davranışı ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*.

**İplik, F. N. (2015).** Örgütsel Vatandaşlık Davranışı (Akademisyen Kitabevi, Ankara).

**Kara, B. (2022).** “Farklı Okul Türlerinde Görev Yapan Öğretmen Ve Okul Yöneticilerinin İş Yaşam Kalitesi Düzeylerinin İncelenmesi” *International Social Sciences Studies Journal*, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:99; pp:2065-2077

**Kara, B. & Avcı, A. (2022).** “İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin, Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Üzerindeki Etkisi” *International Social Sciences Studies Journal*, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:100; pp:2432-2443

**Karacaoğlu, K., Güney, Y. S. (2010).** Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının, Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Üzerindeki Etkisi: Nevşehir İli Örneği.

**Karasar, N. (2012).** Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

**Karataş, S., & Güleş, H. (2010).** İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-89.

**Katz, D., Kahn, R.L. (1977).** Örgütlerin toplumsal psikolojisi. (Çev: H. Can, Y. Bayar) Ankara: TODAİE 167.

**Kaya, N., Selçuk, S. (2007).** Bireysel Başarı Güdüsü Organizasyonel Bağlılığı Nasıl Etkiler?, *Doğuş Üniversitesi Dergisi* 8/2, s:175-190

**Kurşunoğlu, A., & TANRIÖĞEN, E. B. A. (2010).** İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 101-115.

**Meyer, J. P., ve Allen, N. J. (1984).** Testing the “side-bet theory” of organizational commitment: Some methodological considerations, *Journal of Applied Psychology*, 69, 372-378.

**Nayir, F. (2013).** İlköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyi. *İlköğretim Online*, 12(1), 179-189.

**Olgungül, F. K. (2017).** Örgütsel bağlılık ve Çalışma Süresi İlişkisi Üzerine Bir Araştırma: Devle ve Özel Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenler Örneği, Doktora Tezi, Gazi

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

**O'Reilly III, C. & Chatman, J. (1986).** Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 71(3), 492-499.

**Randall, D.M. (1987).** Commitment and the organization: The organization man revisited. *Academy of Management Review*, 12, 460- 471.

**Sagie, A.(1998).** Employee absenteeism, organizational commitment, and job satisfaction: Another look. *Journal of Vocational Behavior*, 52:156-171.

**Schein, Edgar. H.(2004).** Organizational culture and leadership. *San Francisco, CA: Jossey*, 2004.

**Schein, E. H., & Tosun, M. (1978).** Örgüt psikolojisi. Türkiye Ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.

**Sürücü, L., & Maşlakçı, A. (2018).** Örgütsel Bağlılık Üzerine Kavramsal İnceleme. *International Journal of Management and Administration*, 2(3), 49-65.

**Şen, T. (2008).** İş tatmininin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisine ilişkin hızlı yemek sektöründe bir araştırma (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).

**Uygur, A. (2007).** Örgütsel Bağlılık İle İşgören Performansı İlişkisini İncelemeye Yönelik Bir Alan Arastırması, *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 71 – 85.

**Üstüner, M. (2009).** Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-18.

**Wiener, Y. (1982).** Commitment in organizations: A normative view. *Academy of Management Review*, 7(3), 418-428.

**Yağcı, K. (2007).** Meyer-Allen örgütsel bağlılık modeli yaklaşımıyla otel işletmeleri iş görenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin ölçülmesine yönelik bir araştırma.

**Yalçın, A., & İplik, F. N. (2007).** A Grubu Seyahat Acentalarında Çalışanların Örgütsel Bağlılıklarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma: Adana İli Örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 483-500.

**Yalçın, S., Yıldırım, İ., & Akan, D. (2016).** Öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri ile örgütsel bağlılıkları

arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 205-224.

**Yeşilyurt, R. (2015).** *Okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stilleri ile öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

**Yıldız, K. (2013).** Örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8(6).

## OKUL YÖNETİCİLERİNİN YÖNETİM BECERİLERİNE İLİŞKİN YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ

**Mahmut ÇAVDAR**

Milli Eğitim Bakanlığı, mahmutcavdar21@gmail.com Orcid: 0000-0002-4108-543X

**Saim MEMİŞ**

Milli Eğitim Bakanlığı, sayim2188@gmail.com Orcid: 0000-0003-4648-0938

**Mehmet KARTAL**

Milli Eğitim Bakanlığı, senedeger@hotmail.com Orcid: 0000-0002-2273-043X

**Hasan EKİNCİ**

Milli Eğitim Bakanlığı, ekincihsn.21@gmail.com Orcid: 0000-0001-6383-9039

**Hacer KARTAL**

Milli Eğitim Bakanlığı, hacermehmetkartal@gmail.com Orcid: 0000-0003-2349-0017

### ÖZ

Bu araştırmada Türkiye’de gerçekleştirilen okul yöneticilerinin yönetim becerileri çalışmalarına yönelik yazılmış olan yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiştir. Araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile ilgili olarak yazılmış olan lisansüstü tezlerin yıllara, cinsiyete, türlerine, üniversitelere, araştırma yöntemlerine, örneklem kitlesine, araştırma desenlerine, ölçme araçları ve veri analizi tekniklerine göre nasıl dağılım gösterdikleri belirlenmeye yöneliktir. Yapılan araştırmanın, yıllar içerisinde okul yöneticilerinin yönetim becerileri çalışmalarında gelinen noktayı görebilmek ve gelecekte yapılacak olan çalışmalara yol gösterici olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Nitel araştırmanın modeli niteliğindeki çalışmada içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile ilgili olan tezlerin incelenmesi ile erkeklerin kadınlara oranla bu alanda daha fazla araştırma yaptıkları tespit edilmiştir. Tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde, 2019 yılından sonra okul yöneticilerinin yönetim becerileri ilgili araştırmaların çok fazla yapıldığı görülmektedir. Tezlerin türlerine göre olan dağılımı incelendiğinde yüksek lisans çalışmalarının daha fazla olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile ilgili olarak yazılmış olan tezler en fazla Yeditepe Üniversitesi ve Çanakkale 18 Mart Üniversitesi’nde yazıldığı tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile ilgili yazılmış olan tezlerin büyük bir çoğunluğunda örneklem kitlesinin okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile ilgili yazılmış olan tezlerin büyük bir çoğunluğunda araştırma yöntemi olarak nicel yöntem tercih edilmiştir. Araştırmalarda kullanılan araştırma desenleri incelendiğinde nicel araştırmalarda tarama, nitel araştırmalarda durum deseninin fazla kullanıldığı görülmüştür. Okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile ilgili yazılmış olan tezlerde veri toplama araçları olarak daha çok ölçek ve anket kullanılmıştır. Tezlerde çoğunlukla veri analizlerinde t-testi, içerik analizi ve Anova testleri kullanılmıştır. T-testi ve Anova analizlerinin fazlaca kullanılmış olması karşılaştırmalı analizlerin çok fazla yapıldığını göstermektedir. Nitel veri analizlerinde daha çok içerik analizi tercih edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Yöneticileri, Yönetim Becerileri, Lisansüstü Eğiti

## EXAMINATION OF GRADUATE THESIS ON THE MANAGEMENT SKILLS OF SCHOOL HEADS

### ABSTRACT

In this research, master's and doctoral theses written for school administrators' management skills studies carried out in Turkey were examined. The aim of the study is to investigate how the postgraduate theses written on the management skills of school administrators are distributed according to years, gender, types, universities, research methods, sample size, research designs, measurement tools and data analysis techniques. It is thought that the research is important in terms of seeing the point reached in the management skills of school administrators over the years and guiding the future studies. The model of the research is the descriptive content analysis technique. According to the results of the research, by examining the theses related to the management skills of school administrators, it has been determined that men do more research in this field than women. When the distribution of theses by years is examined, it is seen that after 2019, a lot of research has been done on the management skills of school administrators. When the distribution of theses according to their types is examined, it is seen that there are more graduate studies. It has been determined that the theses written on the management skills of school administrators were mostly written in Yeditepe University and Çanakkale 18 Mart University. In most of the theses written about the management skills of school administrators, we see that the sample group is school administrators and teachers. Quantitative method was preferred as the research method in most of the theses written about distance education. When the research designs used in the studies were examined, it was seen that the scanning in quantitative research and the case design in qualitative research were used more. Scales and questionnaires were used as data collection tools in the theses written about the management skills of school administrators. T-test, content analysis and Anova were mostly used in data analysis in theses. The overuse of t-test and Anova analyzes shows that comparative analyzes are done too much. Content analysis was preferred more in qualitative data analysis.

**Key Words:** School Administrators, Management Skills, Graduate Education.

## 8. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, tanımlar ve araştırmanın önemine yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Okul yöneticilerinin yönetim becerilerine yönelik yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin başarısının yeteneklerine ve bir takım idari becerilerine bağlı olduğunu ortaya çıkarmıştır (Wirat, 1995). Katz (1992) ise yönetim becerilerinin her birinin (teknik, insani ve kavramsal) yöneticinin organizasyonda sahip olduğu seviye ile doğrudan ilişkili olduğunu savunmuştur. West ve diğerlerinin (2000) araştırmalarına göre okul etkililiği ve çalışanların verimliliğini sağlayan kişiler okul yöneticileridir ve okul yöneticilerinin rol ve yönetim becerileri okulu en üst seviyeye çıkarmada yöneticilere önemli bir bakış açısı kazandırmaktadır. Alani (2003) ise konuyu öğretmen tutumları ve öğrenci açısından inceleyerek, olumsuz tutumlara sahip öğretmenlerin ve düşük akademik başarıya sahip öğrencilerin var olma sebebinin, okul yöneticilerinin yönetim becerilerinin zayıf olmasından kaynaklandığını belirtmektedir. Yönetim becerilerinin etkili okul yönetimine katkıda bulunduğu birçok araştırma ile ortaya konmuştur. İyi bir yönetim ve etkili yönetim becerilerini kullanan okul yöneticileri, okul verimliliğinde ve takım üyelerinin performansında önemli farklar yaratmaktadır (Bush, 2007; Hoque, 2007; Kamble, 2011; Olorisade, 2011). Eniola (2006), bir okul yöneticisinin başarısının onun yönetim



işlevlerini yerine getirmesine ve yönetim becerilerini uygun şekilde kullanmasına bağlı olduğunu öne sürmüştür.

Yönetim, amaçlara nasıl ulaşılması gerektiği ile ilgili bir kavramdır. Buna tanıma göre yönetim, kurumlardaki mevcut tüm kaynakların etkili bir şekilde kullanılarak belirlenen amaçlara ulaşabilmek için yapılan faaliyetlerin toplamıdır. Bu konuda yapılan ilk araştırmalardan bu yana, yönetimin bir süreç olduğu belirtilir. Bu sürecin aşamaları; planlama, örgütlenme, yöneltme, eşgüdümleme ve kontroldür (Sökmen, 2010; Eren, 1993; Koçel, 2012).

Drucker'a (2012) göre, süreci sonucu en iyi ulaştıracak kişi yöneticidir. Çalışanların görevlerini paylaşmada ve mevzuat çerçevesinde yerine getirmesinden sorumludur. Bundan dolayı, iyi bir yöneticilik için birtakım becerilere sahip olmak gerektirmektedir. En önemli becerilerden bazıları; insanlarla iletişim, çatışmanın yönetimi, problem çözme ve çalışanları işe motive etme gibi beceriler sorunsuz bir kurum için önen arz etmektedir (Özdemir, 2009: 551). İnsan ilişkileri becerisi bünyesinde yer alan iletişim becerisi, dinleme ve dinlediğini anlama becerisi, soru sorma becerisi, geri bildirim becerisi, destek olma ve enerji verme becerisi, sorun çözme becerisi, karar verme becerisi, kendine güven, ikna ve politik beceri, müzakere becerisi, toplantı yönetimi becerisi, protokol becerisi bu çalışmada irdelenerek, yöneticilere ve konu hakkında bilgi sahibi olmak isteyen araştırmacılara kaynak olması beklenmektedir.

Günümüzde örgüt verimliliğinin artırılmasını amaçlayan çalışmalar her geçen gün çeşitlenmektedir ve hemen hemen her yönetim modeli içinde bulunan dönem gereksinimlerine yanıt vermek amacıyla oluşmaktadır. Çalıştığı kurumun gelişiminde sorumluluk hisseden her örgüt yöneticisi örgütün hedeflerini gerçekleştirebilmek için önce kendi sahip olduğu yönetim becerilerini geliştirmekte ardından insan ilişkileri konusunda farklı yönetim modellerinden etkilenmekte ve bu doğrultuda farklı yaklaşımlar benimsemektedir. Farklı yaklaşımların öğrenilmesi, uygulanması ve geri bildirimlerin değerlendirilmesi başarılı bir yönetim için izlenen yollardır. Başarılı bir yöneticiden bahsedildiğinde ise yöneticilerin gerçekleştirmesi gereken işlevsel ve davranışa dayalı yeterliliklerdir. Bir yöneticinin başarısı, örgütsel amaçlara ulaşmak için gösterdiği çaba ile doğru orantılıdır. Yönetimi oluşturan unsurlar yöneticiler ve yönetilenler olarak ayrıldığında, toplumun ihtiyaçlarına yön verecek yöneticinin belli bir donanıma sahip olması beklenmektedir. Zira var olan somut gücün en başarılı şekilde yönlendirmesi yöneticilik bilgi ve becerilerinin en doğru şekilde kullanması ile doğru orantılıdır. Yöneticide beceri bir işi yapabilmek yeterliliği olarak görülürse; yöneticinin bu anlamda hem zekâsının hem bilgisinin hem de yeteneğinin olması beklenir. Gelişen toplumlarda farklı yönetim yaklaşımları beklentisi artmış, bu durum yöneticilerin beceri ve donanımlarına yönelik beklentiyi de yükseltmiştir. Yöneticinin şahsi çabası, bünyesinde çalışanları işe güdümesi, olumlu örgütsel davranışların oluşmasında etkilidir. (Budak 1998; Robbins (1994: 454). Yöneticilerin etkili olmasını sağlayan ilkeleri; iletişim kurmak, destekleyici olmak, saygılı olmak, adil olmak, tahmin edilebilir olmak, yeteneklerini göstermek şeklinde belirtmiştir. Bu doğrultuda çalışanları ile iletişim kuran, destek olan ve tutarlı davranıp güven ortamını oluşturan yöneticilerin etkili olacağı söylenebilir. Geleneksel sınıflandırmada teknik, insani ve kavramsal beceriler yöneticilerin sahip olunması gereken yeterliliklerdir (Bursalıoğlu, 2000). İnsani beceriler, örgütte bireyin iş birliği içinde çalışması, iletişim yollarını açık tutması gibi özelliklerdir. Teknik beceriler ise yönetim sürecinde yöntem, süreç, prosedür gibi teknik bilgi gerektiren becerilerdir. Kavramsal beceriler ise örgüt yöneticisinin yönetim sürecini bir bütün olarak görebilmesi, bir bölümün diğer yönetim bölümünü nasıl etkilediğini kontrol edebilmesi becerisidir şeklinde tanımlanabilir.

Başarılı yöneticilere bahsedilirken, yöneticilerin gerçekleştirmeleri gereken işlemsel ve davranışa yönelik yeterlilikler akla gelmektedir. Bir yöneticinin başarısı, örgütsel amaçlara ulaşmak için gösterdiği çaba ile anlam kazanır. Yöneticinin şahsi çabası, bünyesinde çalışanları işe koşullandırması, olumlu örgütsel davranışların oluşmasında önemli yer tutar. (Budak, 1998). İçinde bulunan bilgi çağının gereği olarak yönetici, gerekli değişimi ve yeniliği öngörmeli ve ayak uydurmalı, yönetimin tüm unsurları ile kaliteli bir bütün oluşturmalıdır. Örgüt içindeki iletişim yollarını açık tutmalı, geri bildirimde bulunmalıdır. Bunun için empati yeteneği gelişmiş olmalı, örgütün diğer üyelerinin davranışlarını da öngörmeli ve anlamlandırmalıdır. Aynı zamanda yönetici

pozitif bir dünya görüşüne sahip olup, kriz anlarında krizi fırsata çevrilebilecek handikapları kontrol edebilmelidir. Daha geniş bir vizyonda düşünebilmeli, global bakış açısı geliştirmelidir. Bütün bunlar yöneticilik becerileri kadar liderlik vasıflarını geliştirmesini de gerektirmektedir. Nitekim günümüzde liderlik vasfı taşıyan, günün ihtiyaçları doğrultusunda kendini geliştirmiş, farklı yönetim anlayışlarına hâkim yöneticiler istenmektedir.

Robbins (1994: 454) yöneticilerin etkili olmasını sağlayan ilkeleri; iletişim kurmak, destekleyici olmak, saygılı olmak, adil olmak, tahmin edilebilir olmak, yeteneklerini göstermek şeklinde belirtmiştir. Bu doğrultuda çalışanları ile iletişim kuran, destek olan ve tutarlı davranıp güven ortamını oluşturan yöneticilerin etkili olacağı söylenebilir.

Okul yöneticileri okulun yasalardan gücünü alan lideri olduğu gibi kurumdaki otorite ve yasal gücün en önemli sahibidirler. Okulda gerçekleştirilen bütün faaliyetlerin sistem içerisindeki anahtar görevindedirler. Bu durum onların yönetim becerileri şeklinde farklı özellik ve vasıflara sahip olması gerekliliğini zorunlu kılmaktadır. Okul yönetimiyle ilgili yöneticisinin sahip olması gereken roller; yöneticilik, liderlik, disiplin sağlayıcılık, insan ilişkilerini kolaylaştırıcılık, değerlendiricilik ve uzlaştırmacılık şeklinde belirtilmiştir (Toremen ve Kolay 2003: 342). Okul yöneticisi belirtilen rolleri aracılığıyla yönetimin tüm unsurlarını eş güdümlü bir şekilde güdüleyerek, örgütte kontrol ve denetimi sağlamakta ve okuldaki tüm çalışanlarla iletişime geçerek onların gelişmesine de imkân sağlamaktadır. De Bevoise (1984; akt: Çelik 2003) de okul yöneticisinin öğretmenler arasındaki ilişkilerini güçlendiren, okulun amaçlarını geliştiren, öğrenme için materyal sağlayan ve öğretmenleri denetleyip onları değerlendiren, gelişmelerine yardımcı olan kişi olduğunun altını çizmektedir. Aynı zamanda etkili bir yönetici zamanını daha iyi kullanmaya hâkim olan bir yöneticidir (Smith 1998: 11).

Başarılı bir yönetim için yöneticiler teknik, insani ve kavramsal yeterliliklere sahip olmalıdır (Bursalıoğlu, 2000). Teknik beceriler özellikle yöntem, süreç, teknik bilgi yeterlilik anlamına gelen becerilerdir. Teknik beceri uzmanlık bilgisini, bu uzmanlık içindeki yeteneği ve belli araç ve tekniklerini kullanma becerisi anlamına gelmektedir. Mesleki alanda ve işbaşında yapılan eğitimler teknik becerileri geliştirmekle ilgilenmektedir. (Lewis, 2007). Öğretmenlik ve eğitim yöneticiliği teknik becerileri uzun vadede yaparak yaşayarak edinilecek bir süreçken, bu konuda verilecek bir eğitim ile kısa vadede sonuç alınabilmektedir. Bu doğrultuda hizmet içi eğitimler ve lisansüstü eğitim ile yöneticiler yönetime yönelik teknik becerileri geliştirilebilir.

İnsani beceriler ise yöneticinin grup içinde etkili çalışması ve liderlik yaptığı kurumunda iş birliği yapma yeteneğidir. Bu beceri, kişinin yöneticilerini, beraber çalıştığı iş arkadaşlarını ve emri altında çalışanları nasıl algıladığı, algı sonucunda onlara karşı tavırlarıyla ilgilidir (Lewis, 2007). Üst düzey insani becerilere sahip olan yönetici, çalışanları ve kurumdaki ekipler hakkındaki kendi tutum ve inançlarının farkındadır. Kendi bakış açıları dışında farklı olan bakış açılarının ve inançların varlığını kabul eder. Kendi davranışlarının ne anlam ifade ettiği de başkalarına iletmekte beceriklidirler (Koen, 2005). Bu beceri onlara iletişim kurmada kolaylık sağladığı gibi, yanlış anlaşılmaya bağlı iletişim sorunlarının da önüne geçmesini sağlamaktadır. İnsani beceriler aynı zamanda başka insanlarla kolayca çalışabilme yeteneğidir. İnsanları yönlendirebilme, davranışlarını şekillendirebilme, etki alanını genişletme kabiliyetidir. İnsani yeterlikler yöneticiye, ekibin bir üyesi olarak etkili çalışarak lider olma yeterliliğine de ulaştırır (Töremen ve Kolay 2003). Liderlik özelliklerine sahip okul yöneticisi, okuldaki kitleyi etkileyerek yaptırım gücü olan yasadan daha çok ikna yolunu seçip bu becerileri aktif olarak kullanmaktadır.

Kavramsal beceriler yöneticinin kurumunu bir bütün olarak algılama yeteneğidir. Örgütün görevlerinin birbirine nasıl bağlı olduğu, herhangi bir bölümdeki değişikliklerin diğer bölümleri de nasıl etkilediğini tanımayı kapsamaktadır. Kurumda verilen bir kararın başarılı olması, kararı verenlerin ve bunu uygulayanların kavramsal becerilerine bağlıdır (Koen, 2005). Örgütün çeşitli bölümlerinin etkili bir koordinasyonu ilgili yöneticilerin sadece kavramsal becerilerine dayanmamakla birlikte, aynı zamanda örgütün geleceğini de belirlemektedir. Kavramsal beceri, örgütün teknik ve insani yönlerini de dikkate almaktadır. Beceri, mevcut bilgiyi uygulamaya koyma yeteneği olup, yönetici becerileri olarak teknik faaliyetleri gerçekleştirme, bireyleri ve grupları anlayarak ve bunları

motive etmeyi ile örgütün tüm faaliyetlerini, çıkarlarını ortak bir amaca yönlendirmeyi gerektirmektedir. Etkili bir yönetimin bu üç temel beceriye ayırması, amaçları çözümlenmede yararlıdır. Bu beceriler iç içedir. Bu yüzden hangisinin nerede başladığı veya bitiğini bilmek zordur.

Belirtilen üç becerinin yanında, Starratt (2003) farklı bir sınıflama yapmış eğitim yöneticiliğinde beş temel unsurun varlığından söz etmiştir. İnsan, toplum, bilgi, doğal dünya ve okullaşma oranı gibi eğitim yöneticiliğini bu temel anlamlara dayanmaktadır. İkincisi eğitimin ne olabileceği ve ne olması gerektiği konusunda dramatik bir vizyondur. Üçüncüsü belirlenen vizyon eğitimin ortak bir vizyonunu ifade ederek, başkalarını davet etmektir. Dördüncüsü belirlenen vizyon misyon, hedefler, politikalar, faaliyetlerle somutlaştırılmalıdır. Beşincisi ise özel etkinliklerle vizyon kutlanmalı hem vizyonun hem de yapılanmanın sürekli yenilenmesi gerekmektedir.

Eğitim yöneticisinin sahip olması gereken bir diğer temel beceri de iletişim becerisidir. Örgütlerin insanlarla ve bunlardan kaynaklı sıkıntılarla başa çıkmada olumlu tutum sergileyen yöneticiler, örgütte olumlu bir ortam oluşturmak için iletişim sürecini sürekli etkili kullanırlar. Etkili bir iletişim, öğrenmenin bir parçası olduğu gibi duyguları ve duyguları nasıl kontrol edilebileceğinin de parçasıdır. Okullarda da öğretmenler arasında iletişim süreci ile olumlu düşünme, olumlu tutum geliştirme hedefi ne kadar çok yerine getirilir ise davranış boyutunda olumlu öğretmen davranışları o oranda artacaktır.

Olumlu bir örgüt ortamı oluşturan etkili iletişim becerileri; öz farkındalık, doğrudan, eksiksiz, ilgili, uyumlu mesajlar göndermek; dinleme, geribildirim kullanmak ve sözsüz olarak iletişimdir. Bu yüzden iletişim sadece anlayış ve kabullenme değil, bir anlaşmadır. Her kurumun gerek resmi gerekse gayri resmi iletişim kanalları vardır. Okullar benzer özelliklere sahiptir ve etkili yöneticiler, okulun duruma göre etkili ve verimli iletişim kanallarının en etkili olanını kullanan kişilerdir (Wentz, 1998).

Etkili bir okul yöneticisinin aynı zamanda öğretmen soru ve yorumlarını dikkatli dinleme, başka okul müdürleri ile iş birliği yapabilme, iletişime geçebilme, ast ve üstleriyle iş birliği içinde çalışabilme, öğretmen duygu ve düşüncelerini saygıyla dinleme becerilerine sahip olması beklenmektedir. Örgütte sorumluluk bilinci taşıyan yönetici, öğretmenleri iş birliği içinde çalışmaya yönlendirir, öğretmenlerin ekip içindeki başarılarını ödüllendirir, hedeflere ulaşmak için stratejiler geliştirir, çalışmalarını planlı bir biçimde yürütür, yıllık çalışma planı hazırlar, zamanı etkili bir şekilde kullanır. Aynı zamanda yönetici resmi yazışma işlemlerini etkili bir biçimde yürütür, öğretmenleri alınan kararlardaki değişikliklerden zamanında haberdar eder, sorumluluk alır ve işlere öncülük eder, bireylerin ve grupların davranışlarını etkiler, öğretmenlerin ilgi alanlarını öğrenir, öğretmenlere görev verir, öğretmenlere sorumluluk verir, öğretmenlere çalışmalarını kolaylaştıracak kaynakları sağlar, öğretmenlerin çalışmalarını takip eder. Teknik olarak yeterli bir yönetici ise bir işi yapmak için gereken bilgi ve becerilerini sergiler, sorun çözümede teknik yeterliklerini kullanarak sorunları etkili bir şekilde çözer. Bunların dışında yönetim becerisi iyi bir okul yöneticisi problemleri ve kaynağını bulur, bu problemlerin çözümünde doğru kararlar alır, okulu verimli bir şekilde idare eder. Okul yöneticisi diğer görevi yapılan işlerin üst düzey nitelikli olmasını sağlar, öğrencilerin başarı durumlarını okuldaki paydaşlarla değerlendirir, okulda güvene dayalı bir öğrenme iklimi oluşturur, okul ve öğrencilerin başarıları konusunda öğretmenleri, öğrencileri ve velileri bilgilendirir (Şekerci, 2006).

Eğitim örgütlerinde okul yöneticilerinin sahip olması beklenen yönetim becerileri gün geçtikçe farklılaşmaktadır. Başlangıçta gücünü yasadan alan, görev vererek yaptırım gücünü kullanan yöneticiler günümüzde etkileme, ikna etme becerilerini kullanmak durumundadırlar. Bunun için de okul yöneticilerinin farklı alanlarda da etkili olup, yönetim becerilerini geliştirmeleri gereklidir. Bu becerilerin başında algı yönetimi gelmektedir. İyi bir okul yöneticisi yönetim becerilerinin yanında algı yönetimini de başarı ile uygulayıp aldığı kararlarda öğretmenleri de katarsa eğitim hedeflerine daha çabuk ulaşacaktır.

Araştırmanın problemi Türkiye’de okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile ilgili yazılmış olan tezlerin genel olarak eğiliminin ne yönde olduğu belirlenmek istenmektedir. Bu yüzden okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile ilgili yazılmış olan lisansüstü tezlerin cinsiyete, yıllara, türlerine,

üniversitelere, örneklem kitlesine, araştırma yöntemlerine, araştırma desenlerine, ölçme araçlarına ve veri analizi tekniklerine göre dağılımın nasıl olduğuna yönelik eğilim araştırılmaktadır.

## 1.2. Araştırmanın Önemi

Yönetim becerileri, organizasyonun etkili bir şekilde yönetilmesi için yöneticilerin kişiliğindeki niteliklerdir (Kamble, 2011). Yönetimin başarılı olmasının temel unsuru, yöneticilerin yönetsel becerilerini sadece bilgi, beceri, ustalık ve verimlilikle kullanmaları değil bu becerilerini geliştirmelerini de gerektirmektedir. Günümüzde hayatın her alanında meydana gelen değişimlere bağlı olarak yönetici hem bilim hem de sanatta, yönetim becerisine ve yönetici kalitesine bağlı olan verimlilikle yönetme becerisine ve bilgisine sahip olmalıdır. Günümüz okul yöneticilerinden de beklenen yetkinlikleri ve becerileri geliştirmek için gerekli bilgi ve anlayışa sahip olmalarıdır. Yapılan çalışmalar, okul yöneticilerindeki yönetim beceri eksikliklerinin hem okulun işleyişini ve etkililiğini hem de öğretmenlerin örgüte olan bağlılıklarını tehlikeye attığını göstermiştir (Alani, 2003).

Okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile ilgili yazılmış olan doktora ve yüksek lisans tezlerinin incelenmesi, eğilimlerin, araştırma konularının ve kullanılan yöntemlerin belirlenmesi okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile ilgili yapılmış olan tezler ile ilgili yapılacak olan değerlendirmelerin okul yöneticilerinin yönetim becerilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile ilgili yapılmış olan çalışmalar ile ilgili eksikliklerin belirlenmesi, araştırmacılara farklı bakış açıları kazandırması ve yapılacak olan araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 1.3. Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçlar

Araştırma YÖK ulusal tez merkezi veri tabanında yer alan eğitim ve öğretim konu alanı içerisinde yer alan okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile ilgili ve dili Türkçe olan doktora ve yüksek lisans tezleri ile sınırlı tutulmuştur. Araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile ilgili olarak yazılmış olan lisansüstü tezlerin yıllara, cinsiyete, türlerine, üniversitelere, örneklem kitlesine, araştırma yöntemlerine, araştırma desenlerine, ölçme araçları ve veri analizi tekniklerine göre nasıl dağılım gösterdikleri araştırılmak istenmektedir.

Araştırmanın belirlenen amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- 5 Okul yöneticilerinin yönetim becerilerine ilişkin tezlerin cinsiyete ve türlerine göre dağılımı nasıldır?
- 6 Okul yöneticilerinin yönetim becerilerine ilişkin tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
- 7 Okul yöneticilerinin yönetim becerilerine ilişkin çalışmaların üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
- 8 Okul yöneticilerinin yönetim becerilerine ilişkin tezlerde kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
- 9 Okul yöneticilerinin yönetim becerilerine ilişkin tezlerde kullanılan araştırma desenlerine göre dağılımı nasıldır?
- 10 Okul yöneticilerinin yönetim becerilerine ilişkin tezlerde örneklem kitlesinin dağılımı nasıldır?
- 11 Okul yöneticilerinin yönetim becerilerine ilişkin tezlerde kullanılan ölçme araçları nelerdir?
- 12 Okul yöneticilerinin yönetim becerilerine ilişkin tezlerde kullanılan veri analizi teknikleri

nelerdir?

## 15. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde alan yazın taraması sonucu günümüze kadar yapılan eğitimle ilgili araştırmalarda yer alan; “okul yöneticilerinin yönetim becerileri” başlığı altında ortaya konulmuş ve bu alanda yapılmış çalışmalardan bazılarına yer verilmiştir.

Drucker’ a (2012) göre, yönetimi istendik sonuçlara götürecekt kişi olan yönetici, çalışanların görev dağılımı yaparak görevlerini yerine getirmesinden de sorumlu kişidir. Bundan dolayı, iyi bir yönetici olmak için birtakım becerilere sahip olmak gerektirmektedir. Bunlar iletişim, problem çözme yeteneği, çatışmanın yönetilmesi, bireysel gelişim sağlama ve çalışanları motive etme gibi becerilerdir. Yöneticinin beceri konusunda kendini ve çevresini yenilemesi gerekmektedir. Buna göre, bu çalışmada yer alan iletişim becerisi, müzakere becerisi, soru sorma becerisi, geri bildirim becerisi, toplantı yönetimi becerisi, destek olma ve enerji verme becerisi, dinleme ve anlama becerisi, sorun çözme becerisi, karar verme becerisi, kendine güven, ikna ve politik becerisi, protokol becerisi bu çalışmada incelenerek, yöneticilere bu konu hakkında bilgi sahibi olmak isteyen araştırmacılara kaynak olması beklenmektedir.

### 2.1. Yöneticinin İletişim Becerisi

İletişim becerisi, yöneticinin doğru karar vermesi ve bazı önlemleri alabilmesi için gerekli bilgilerin alınması, örgüt içinde personelden haberdar olmasına; personelin şikâyet, istek ve önerilerden örgüt yönetimin haberdar olmasına hizmet etmektedir. Yöneticilerin doğru, zamanında, açık ve net karar vermesi için iletişim becerisine sahip olmasını gerektirmektedir (Şahin, 2007;86).

Örgüt çalışanları, örgütün kaynaklar ve yöneticilerin bir bileşimine yöneticilik denir. Bu nedenle örgütteki birlikteliği, bütünlüğü sağlamak için bu paydaşların arasındaki kanalların açık olması gerekmektedir. Yöneticiler sözlü ve sözsüz iletişimden faydalanırlar. İletişimde kullanılan ön önemli teknik sözlü iletişimdir. Kaynak ve alıcı arasındaki her türlü iletişim söz ile yapılır. Beden dili kullanılarak yapılan iletişim ise sözsüz iletişimdir (Kaya, 2009: 98-103).

### 2.2.Okul Yöneticinin Dinleme ve Anlama Becerisi

İyi bir örgüt yöneticiliği, başta kendisi olmak üzere emrinde çalışanlarını dinlemeyi ve onları anlamayı gerektirir (Kaya, 2009: 72). İyi bir yönetici, karşısındakini sabırla dinleyendir. Bu da yöneticilerin duygusal zekaya sahip olması gerektiğidir. Duygusal zekâ, duyguların bilişsel olarak yönetmek, bu yönetme sonucunda duygu ve sonuçları birleştirmedir.

Yapılan bir çalışmada, başarılı örgüt yöneticilerinin duygusal zekasının yüksek olduğu, çalışanlarını dinleme ve anlama becerilerinin de duygusal zekâ gibi yüksek olduğu belirtilmiştir (Suhaimi vd., 2014:112). Bu kapsamda denilebilir ki, yöneticilerin kendi duygularının farkında olması, duygularını iyi ifade etmesi ve örgütteki çalışanlarının duygularını anlama becerisinin yüksek olması örgütteki başarıyı doğrudan etkilemektedir.

### 2.3.Yöneticinin Soru Sorma Becerisi

Soru sormak, yöneticinin eleştirel düşünme, analitik değerlendirme, problemleri çözme ve yaratıcı olma gibi yönlerini geliştirir (Büyükalın Filiz, 2009: 169). İyi bir yönetici olmak, açık ve kapalı uçlu sorular sorarak karşıdakinden istediğini alabilen kişidir (Özer, 2003: 148). Yöneticinin soru sorma becerisi iş görüşmelerinde, işe alımlarda ve mülakatlarda kendini gösterir (Nelson ve Economy, 2008: 69).

Aynı zamanda yönetici örgütteki çalışanlarına soru sorarak, onları cesaretlendirir, kedilerini daha iyi ifade etmelerini sağlar. Sorular, iletişimin açık olduğu, kanal alıcı arasındaki iletişimin sağlıklı

olmasını sağlar (Barutçugil, 2007).

#### 2.4. Yöneticinin Geri Bildirim Becerisi

1980 ve 2000 yılları arasında dünyaya gelenlere karşılık gelen y kuşağı, günümüzde örgütlerde en aktif kişileridir. Y kuşağı geri bildirim örgütteki yöneticiden

geri bildirim almaktan hoşlanır ve sürekli geri bildirim bekler. Bundan dolayı yöneticilerin bu kuşağı iyi yönetmesi ve işe motive etmesi için geri bildirim becerisini çok iyi kullanması gerekmektedir. Bu beceri ile örgütteki çalışanlar yönetici nezdinde nerede olduğunu bilirler. Yöneticiler de örgüt çalışanların kendilerini nasıl bildiği hakkında bilgi sahibi olur (Taşçı ve Eroğlu, 2008: 29).

Geri bildirim aşağıdaki amaçları gerçekleştirmek için kullanılır (Kaymaz, 2009: 20);

Çalışanların kendilerini tanımaları ve performansları hakkında bilgi sahibi olmaları için,

Çalışanların davranışlarını belli hedeflere yönlendirmek ve onları amaçlara teşvik etmek teşvik etmek için,

Çalışanları güdülemek, yeteneklerini ortaya çıkarmak, bireysel ve örgütsel amaçlara ulaşabilmesi için,

Ast-üst ilişkilerini güçlendirmek için,

Kişisel gelişimleri ve sürekli değişimi kolaylaştırmak için kullanırlar.

Yöneticiler, resmi iş işlemlerin yoğunluğuna rağmen geri bildirim becerisini kullanarak, çalışanlarını amaçlar doğrultusunda güdüleyebilir. Etkili bir geri bildirim ile yönetici, çalışanlarına yardımcı olmayı hedefler (Arıkboğa, 2013: 184). Bundan yöneticiler, örgütteki çalışanları güdülemek ve işe tatmin etmek için (Taşçı ve Eroğlu, 2008: 34) bu becerilerini belli aralıklarla kullanmalıdır.

#### 2.5. Yöneticilerin Destek Olma ve Enerji Verme Becerisi

İyi bir yönetici, örgütteki çalışanlarına iş doyumunu sağlar ve esin aşılar, onlara enerji verir (Nelson ve Economy, 2008). Yöneticinin temel hedeflerinden biri örgütte çalışanların yaşadıkları problemleri çözmek ve onara yardımcı olmaktır. Bu durumda çalışanlar işe daha motive olur, işten doyum alır ve daha verimli olur. İyi bir yönetici çalışanlarının var olan enerjilerini harekete geçirerek, örgütün amaçları doğrultusunda o enerjinin harcanması sağlar (Şahin, 2007: 87).

Thompson (1998)'un araştırmasına göre başarısız yöneticilerin özellikleri ile ilgili sebepler aşağıdadır;

Durum ve koşullara uyum sağlayamamak,

Örgüt dışındaki insanlarla geçinememek,

Bencil olmak,

Başarısızlıklara yenilmek ve

Hızlı karar vermekten çekinmektir.

## 2.6. Yöneticilerin Sorun Çözme Becerisi

Yöneticiler, örgütteki sorunları çözen kişilerdir. Sorun, önceden belirlenen örgütün amaçlarına ulaşma konusunda, ortaya çıkan engellerdir (Mortaş ve Safran, 2004). Yöneticiler sorunları çözerken deneyimlerinden, yetenek, inanç, tutum ve bilgilerinden faydalanır ve süreci yönetir. (Çelik ve Yurdakul, 2009).

D’Zurilla ve Goldfried (1971), sorunları iyi çözenlerin sorunu iyi anlayıp kaynağına inenler olduğunu belirtmişlerdir. Yönetici ne kadar çok bilgi sahibi ise sorunun çözümü de o kadar kolaylaşır. Yönetici için önemli olan, problemlerden kaçmaması, problemleri görmezden gelmemesi ve meydana gelen problemlerin varlığını kabul etmesidir.

## 2.7. Yöneticinin Karar Verme Becerisi

Karar verme, alternatif kararlar arasından en uygun olan kararın seçilmesidir ve örgüt yaşamsal bir öneme sahiptir. Yönetici örgütü, çalışanları ve kendisini için önem düzeyi yüksek veya düşük sürekli olarak karar verir. Kararlarının doğruluk derecesi ise örgütlerin geleceği için kritik bir öneme sahiptir (Özer, 2003).

Her karar alternatifler arasından bir seçimdir. Yöneticilerin yaptığı her seçim, bir karar vermedir (Koçel, 2014). Yöneticilerin verdiği kararlar, yöneticilerin kişisel değerleri, tecrübeleri, amaçları ve yönetim tarzından etkilenir. Genellikle verilen kararlar sorun çözme odaklıdır (Shahzad, 2010).

Yöneticiler karar verirken bazı roller üstlenir. Bu roller girişimci, kriz yönetici ve müzakereci ve kaynak dağıtıcı rolleridir. Yöneticiler, yenilik yapan, fikirler geliştiren ve proje öncüsü olan, krizleri doğru yöneten ve çatışmaları iyi yöneten, arabulucu olabilen ve örgütün kaynaklarını adaletli bir şekilde dağıtımını sağlayan, çalışanlar ile ilişkileri yürüten ve örgütünü temsil eden faaliyetleri yürütür (Rüzgar ve Kurt, 2013: 40).

## 2.8. Yöneticilerin Kendine Güven, İkna ve Politik Becerisi

İyi bir yönetici, kendine olan güveni, yönetimi, beden dilini kullanması, etkili konuşması vb. araçlarıyla çalışanlarını yönlendirebilen, onları ikna eden ve onları istediği gibi kullanan kişidir. Bu onun ikna kabiliyeti becerisinden kaynaklanır. Çalışanlarını etkileme düzeyini arttıran politik beceri ile yöneticiler, hangi durumlarda hangi stratejileri kullanacağını ve taktiklerin işe yarayıp yaramayacağını bilirler (Atay, 2010). Özellikle, karşıdakini ikna ederken kullandığı sözlü-sözsüz mesajlar ve bireysel, toplumsal ve kültürel etmenlere göre farklı olduğunu bilmektedirler. Yönetici, hangi kişide hangi aracın etkisini gösterebileceğini bilen kişidir. Bu sayede, çalışanları savunma yapma gereği duymadan, örgütsel amaçlar doğrultusunda yönlendirebilirler (Oyman, 2014: 128).

Yapılan araştırmalarda, yöneticilerin ikna etme ve politik becerilerinin örgütlerde örgütsel performansını arttırdığı belirtilmiştir. Bu beceriler yöneticinin liderliği üzerinde de etkiye sahiptir. Bu becerilerini etkili ve sürekli kullanan yöneticilerin toplumda daha tanınır olduğu yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur (Liu, 2007).

## 2.9. Yöneticilerin Müzakere Becerisi

Müzakere kavramı, iki ya da daha fazla kişi tarafın belirli bir konuda karşılıklı olarak iki tarafından da kabul görülen bir çözüme ulaşması sürecidir. Basit bir tabirle, başkasından istediğinizi elde etmektir (Yıldırım, 2013: 2279). İkna etme çatışma çözme yöntemlerinden biridir. (Manning ve Robertson, 2004).

İyi bir yönetici, adaletli olmak müzakere becerisinin olmazsa olmazlarından. Örgütlerde, sorunların, örgütteki işleyişe yansıtılmadan ve çalışanlarda moral bozukluğu olmadan çözüme

ulaşmaları örgütteki yöneticinin dürüst davranmasıyla gerçekleşebilir. Problem çözme sürecinde yöneticiler iletişim ve empati becerilerini kullanmalıdır çünkü müzakere taraflarını tanımak, ortak çıkarlarını bilmek müzakere sürecinin başarıya ulaşması için önemlidir (Özgan, 2010). Özellikle müzakerelerin farklı kültürlerle sahip kişiler arasında olması durumunda, yöneticilerin insan ilişkileri becerisini çok iyi bir şekilde kullanarak hoşgörülü olması beklenir. Yöneticiler daha az sorun yaşamak istiyorsa farklı kültürleri tanımalı, onlara saygı göstermeli ve o kültürlerle karşı hoşgörülü olmalıdır. Müzakere becerisine sahip yöneticiler, işte bahane üretme, ilgisizlik, kabullenmeme, itiraz etme ve saldırganlık davranışları ile karşılaştıklarında, kolay ve hızlı çözüm bulabilirler. (Özel, 2008).

İyi bir yönetici, müzakere sürecini kendi lehine çevirebilir. Çatışmaları örgütün enerji ve yaratıcılık kaynağı haline çevirebilir (Barutçugil, 2004: 122). Müzakerenin etkili olabilmesi için yöneticilerin çözümden yana olması ve güvenilir olması gerekmektedir. Örgüt yapısının ve örgüt kültürünün için yöneticinin liderlik yapması beklenmektedir. (Yıldırım, 2013).

## **2.10.Yöneticilerin Toplantı Yönetimi Becerisi**

Toplantı, birden çok kişinin, bir sorunu, olayı veya durumu görüşmek için bir araya gelip çözüm aramalarıdır (Karabulut, 1996). İyi bir yönetici, toplantıyı yönetebilme yeteneğine sahip olmalıdır. Bunun için ekipleri belirlemesi, onlara görevlerini tanımlaması, amaçların aşamalarının belirlenmesi, örgütsel verilerin toplanması, çalışanları güdülenmesi, iş bölümü yapması gerekmektedir. Bunları yaparken daha sonraki toplantılar için çalışanları motive edici, kendilerini geliştirici eğitimler de düzenlemelidir (Öktem ve Özdemir, 2013). Yöneticilerin yapacağı toplantıların sonuca odaklı ve verimli olmasına dikkat etmesi gerekmektedir. Özellikle toplantılarda gündemler önem düzeyine göre sıralanmalı ve toplantı öncesinde iyi hazırlık yapılması toplantının verimliliğini arttırabilir (Çetin, 2008).

## **2.11.Yöneticilerin Protokol Becerisi**

Protokol, kamu alanlarda gerek törensel gerekse de resmi davranış kurallarının bütünü olarak ifade edilir. Yöneticinin protokol becerisi, örgütünü temsil etme yeteneğiyle ölçülebilir. Bu konuda yapılan araştırmalarda, yöneticilerin başarısının %34 temsil niteliğinin (protokol), %33 bilgi ve becerisinin ve %33 ile kişiliğinin oluşturduğu ifade edilmektedir (Aytürk, 2012: 10-11). Bu bilgilere bakıldığında, yöneticilerin bilgi ve tecrübeleri kadar protokol becerisinin de önemli olduğu görülmektedir.

Protokol, yöneticilerin kurumlarına ve devletine hak ettiği saygı ve itibarı yansıtması açısından da oldukça önemlidir. Yöneticilerin protokol kurallarına uymaması, buna önem vermemesi; önce kendi şahsının, sonra unvanını, görev yaptığı kurumun ve temsil ettiği makamın itibarını düşürür (Aytürk, 2012: 11). Bu nedenle iyi bir yönetici, kişi ve topluluğa nasıl hitap edileceğini, tören toplantı gibi yerlerde nasıl etkili konuşulacağını, insanlarla nasıl tanışacağını ve onları birbiriyle nasıl tanıştıracacağını, selamın nasıl vereceğini, karşıdakilerle nasıl tokalaşacağını, ast ve üstlerini karşılama ve uğurlama kurallarını, makamda nasıl davranacağını, nasıl yemek yiyeceğini, nasıl nerde ne zaman teşekkür edeceğini ve nasıl giyineceğini bilen kişidir (Kaya, 2009: 252-264).

## **3. YÖNTEM**

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel işlemler incelenmiştir.

### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik yürütülen süreç olarak tanımlanmaktadır. Bir başka bakış açısıyla nitel araştırma, kuram oluşturmayı



temel alan bir görüşle sosyal olguları kendi çevreleri içerisinde araştırmayı ve anlamlandırmayı önemseyen bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmacılar bireylerin kendilerini ve buldukları çevreyi nasıl düzenledikleri ve bu çevrede yaşayanların buldukları ortamı semboller, ritüeller, sosyal yapılar, sosyal roller ve benzerliğiyle nasıl anlamlandırdıkları ile ilgilenmektedir (Berg ve Lune, 2015).

Doküman incelemesi, araştırılmak istenen durum veya durumlar ile ilgili olarak bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesini kapsamaktadır. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli veri kaynaklarıdır. Araştırmacı, gerekli olan verileri görüşme ve gözlem çalışması yapmadan dokümanlar ile elde eder. Doküman incelemesi, araştırmacıya zaman ve maliyet anlamında tasarruf sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman incelemesi, araştırmanın hedeflerine yönelik olarak, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme aşamalarını içermektedir (Karasar, 2015).

Doküman incelemesi yapılırken çeşitli aşamalar izlenmektedir. Bu aşamalar (Yıldırım ve Şimşek, 2013):

13. Dokümanlara ulaşma,
15. Orijinalliğini kontrol etme,
16. Dokümanları anlama,
17. Veriyi analiz etme ve
18. Veriyi kullanmadır.

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini ulusal tez merkezinde okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile ilgili olan tezler oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem türlerinden amaçlı örnekleme türü olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş olan bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasını ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 140). Bu doğrultuda ulusal tez merkezinin veri tabanı üzerinden tez adı, dili ve konu ile ilgili arama yapılarak araştırmanın amacına uygun, erişime açık ve eğitim-öğretim ile ilgili olan 21 tez incelenmiştir.

### 3.3. Verilerin Toplanması

YÖK Ulusal tez merkezinin detaylı arama kısmında konu kısmına “eğitim-öğretim”, tez adı “okul yöneticilerinin yönetim becerileri” ve dili “Türkçe” yazılarak arama yapıldı. Elde edilen tezler içerisinden de çalışmanın amaçlarına uygun olanlar belirlenmiştir. Erişimi kısıtlı olanlar ve araştırmanın amacına uygun olmayanlar elenmiştir. Elde edilen tezler incelenerek kodlanmıştır. Belirlenen amaçlar doğrultusunda veriler ve temalar altında kodlar olacak şekilde sınıflandırılmıştır.

### 3.4. Verilerin Analizi

İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmektir. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanmış olan veriler, içerik analizinde daha derin işlemlerle incelenerek fark edilmeyen kavram ve temalar ortaya çıkarılmış olur. Bunun için elde edilen verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonrada ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir şekilde düzenlenmesi ve veriyi açıklayan temaların belirlenmesi gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Kalıpları, temaları, önyargıları ve anlamları belirlemek için belirli dokümanların dikkatlice, ayrıntılı ve sistematik şekilde incelenmesi ve yorumlanmasına içerik analizi denmektedir (Berg ve Lune, 2015). Belirli aşamalar çerçevesinde gerçekleştirilir. Bu aşamalar şu şekildedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013):

12. Verilerin kodlanması,
13. Temaların bulunması,

14. Verilerin kodlara, temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması,
15. Bulguların yorumlanmasıdır.

İncelemeler yapılarak toplanan veriler kodlanmıştır. Ardından kodları belirli kategoriler altında toplayan temalar bulunmuştur. Elde edilen veriler betimsel istatistiklerden yararlanılarak frekans ve yüzde bilgileri elde edilmiştir. Elde edilen frekans ve yüzdeler tabloya aktarılmış ve ortaya çıkan sonuçlar net bir şekilde görülmüştür. Ortaya çıkan sonuçlar üzerinden yorumlamalar yapılmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik araştırmacının araştırdığı konuyu, olduğu biçimiyle ve mümkün oldukça tarafsız bir şekilde gözlemlemesi anlamına gelmektedir. İç geçerlik için araştırmacıların veri toplama, veri analizi ve yorumlanması süreçlerinde tutarlı olmaları ve bu tutarlılığı nasıl sağladıklarını açıklamaları beklenmektedir. Dış geçerlik ise araştırmanın sonuçlarının benzer ortam ve durumlara genelleşiyor olmasıdır. Araştırmacı araştırmanın tüm aşamaları hakkında ayrıntılı bilgi sunarak dış geçerliği artırabilir. Nitel araştırmalarda güvenilirlik ise; araştırmanın tekrarlandığında aynı sonuçları verebilme durumu ile alakalıdır. Araştırmanın dış güvenilirliği tekrar edilebilme durumudur. Araştırma ile ilgili başka araştırmacılarında aynı sonuçlara ulaşabilirliği iç güvenilirliği ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmada veri toplama ve veri analiz süreçleri detaylı anlatılarak, kodlama anahtarının çıkarılması ve kodlamalara bağlı temaların belirlenmesi gibi aşamalar dikkatli bir şekilde geçerlik ve güvenilirliğe özen gösterilerek yapılmıştır. Ayrıca araştırmanın aşamaları ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bu çalışmaların araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### 4. BULGULAR

Bu bölümde elde edilen verilerin istatistiki analizine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmada incelenen tezlerin cinsiyet ve türlerine göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Araştırmada İncelenen Tezlerin Cinsiyet ve Türlerine Göre Dağılımı

	Cinsiyet		Türü	
	Kadın	Erkek	Yüksek Lisans	Doktora
f	10	11	18	3
%	47,7	52,3	85,7	14,3

Tablo 1. incelendiğinde, tezlerin çoğunluğunun erkek araştırmacılar tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. Tezlerin %52,3’ü erkek (f=11) araştırmacılar tarafından yazıldığı tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile ilgili yazılmış olan tezlerin en fazla yüksek lisans (f=18) türünde yazıldığı ve yüzdesinin %85,7 olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile ilgili olarak yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine göre daha çok çalışıldığı tespit edilmiştir. Araştırmada incelenen tezlerin yıllara göre dağılımı Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2:** Araştırmada İncelenen Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	f	%
2022	2	9,5
2021	2	9,5
2020	1	4,7
2019	3	14,2
2017	2	9,5
2016	2	9,5
2015	2	9,5
2013	1	4,7
2012	2	9,5
2011	1	4,7
2010	1	4,7
2009	1	4,7
2006	1	4,7
Toplam	21	100

Tablo 2. incelendiğinde; 2019 yılında (f=3) %14,2 ile en fazla okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile ilgili tezlerin yazıldığı yıl olmuştur. 2022, 2021, 2017, 2016, 2015 ve 2012 yıllarında ise (f=2) %9,5 oranında tez yazıldığı görülmektedir. Araştırmada incelenen tezlerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3:** Araştırmada İncelenen Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	f	%	Üniversite	f	%
Gaziantep Üniversitesi	2	9	İstanbul Aydın Üniversitesi	2	9
Atatürk Üniversitesi	1	4,5	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	3	13,6
Bolu Abant Baysal Üniversitesi	2	9	Yıldız Teknik Üniversitesi	1	4,5
Marmara Üniversitesi	1	4,5	Beykent Üniversitesi	1	4,5
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	2	9	Yeditepe Üniversitesi	3	13,6
Kırklareli Üniversitesi	1	4,5	19 Mayıs Üniversitesi	1	4,5
Gazi Üniversitesi	1	4,5	Ege Üniversitesi	1	4,5
Düzce Üniversitesi	1	4,5			
Toplam:				22	100

Tablo 3’ te tezlerin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi ve Yeditepe Üniversitesi’nde (f=3) okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile ilgili çalışmaların %13,6 oranı ile diğer üniversitelere göre daha fazla yapıldığı görülmektedir. Sıralamaya göre Gaziantep Üniversitesi (f=2) %9, İstanbul Aydın Üniversitesi (f=2) %9, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (f=2) %9 ve Bolu Abant Baysal Üniversitesi (f=2) %9 oranları ile Yeditepe Üniversitesi ve Çanakkale 18 Mart Üniversitesi’nden sonra okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile ilgili çalışma sayısı fazla olan üniversiteler olarak görülmektedir. Araştırmada incelenen tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı Tablo 4’te yer almaktadır.

**Tablo 4:** Araştırmada İncelenen Tezlerin Araştırma Yöntemleri Göre Dağılımı

f		%		f		%		f		%	
Nicel	16	76,1	Nitel	5	23,9	Karma	0	0			

Tablo 4’te tezlerin kullanılan yöntem açısından incelendiğinde, %76,1 oran ile araştırma yöntemlerinden nicel yöntemin (f=16) kullanıldığı görülmüştür. Sonrasında tezlerde sırasıyla nitel yöntem (f=5) %23,9 oranları ile kullanıldığı, karma yöntem ise hiç kullanılmamıştır. Tezlerde nicel yöntem daha fazla tercih edilmiştir. Araştırmada incelenen tezlerin nicel, nitel ve karma araştırma yöntemlerine göre bir sınıflandırması yapılmıştır. Araştırmada incelenen tezlerin araştırma desenlerine göre dağılımı Tablo 5’te yer almaktadır.

**Tablo 5:** Araştırmada İncelenen Tezlerin Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı

Nicel Araştırma Yöntemlerine Göre Araştırma Desenleri			Nitel Araştırma Yöntemlerine Göre Araştırma Desenleri			Karma Araştırma Yöntemlerine Göre Araştırma Desenleri		
Desen	f	%	Desen	f	%	Desen	f	%
Tarama	16	100	Betimsel	5	83,3			
			Fenomenoloji 1	1	16,6			
Toplam	16	100	Toplam	6	100	Toplam	0	100

Tablo 5’ te bazı tezlerde birden fazla araştırma deseni kullanıldığı için toplam desen sayısı tez sayısını aşmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden en fazla tarama deseninin (f=16) ile tarama deseni kullanıldığı görülmüştür. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı tezlerde ise en fazla betimsel deseninin (f=5) kullanıldığı tespit edilmiştir. Araştırmada incelenen tezlerin örneklem kitlesine göre dağılımı Tablo 6’da yer almaktadır.

**Tablo 6:** Araştırmada İncelenen Tezlerin Örneklem Kitlesine Göre Dağılımı

Örneklem Kitlesi	f	%
Yetişkin (Veli)	1	4,1
Öğretmen	16	66,6
İdareci	6	25
Öğrenci	1	4,1
Toplam	24	100

Tablo 6’ da, araştırmada incelenen tezlerin örneklem kitlelerinin toplam frekansının 24 olduğu ve öğretmen (f=16) % 66,6 oranı en yüksek değer olarak tespit edilmiştir. İdareci (f=6) %25, öğrenci (f=1) %4,1 ve yetişkin (veli) (f=1) %4,1 oranları ile örneklem kitlesinde yer almışlardır. Okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile ilgili araştırmalarında örneklem kitlesi olarak en fazla öğretmenler ile çalışıldığı görülmüştür. Bazı araştırmalarda öğretmen ve idareci beraber örneklem olarak seçildiğinden örneklem sayısı araştırılan tez sayısını geçmiştir. Araştırmada incelenen tezlerin ölçme araçlarına göre dağılımı Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7:** Araştırmada İncelenen Tezlerin Ölçme Araçlarına Göre Dağılımı

Ölçme Aracı	f	%
Ölçek	19	70,3
Anket	5	18,5
Görüşme	1	3,7
Doküman Analizi	2	7,4
Toplam	27	100

İncelenen tezlerde birden fazla ölçme aracı kullanıldığı için ölçme aracı sayısı tez sayısını geçmiştir.

Tablo 7’ de araştırmada incelenen tezlerde ölçek (f=19) ve anket (f=5) ölçme araçlarının daha fazla kullanıldığı görölmektedir. Özellikle nitel araştırmalarda görüşme (f=1) ve doküman inceleme (f=2) veri toplama tekniklerinin daha fazla kullanıldığı görölmektedir. Araştırmada incelenen tezlerin veri analiz yöntemlerine göre dağılım Tablo 8’de yer almaktadır.

**Tablo 8:** Araştırmada İncelenen Tezlerin Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı

Analiz Yöntemleri	f	%
t-testi	11	23,4
Kolmogrov-Smirhov	1	2,1
Anova	10	21,2
Cronbach Alpha	3	6,3
Mann-Whitney U	6	12,7
Kruskal Wallis H-Testi	4	8,5
Fenomenolojik Analiz	1	2,1
Shapiro-Wilk	1	2,1
Varyans	2	4,2
LSD Testi	1	2,1
Tukey	3	6,3
Pearson Korelasyon Katsayısı	2	4,2
Scheffe Testi	2	4,2
	47	100

Tezlerde kullanılan veri analizi sayısı birden fazla olduğu için genel olarak tez sayısını geçmiştir. İncelenen tezlerde kullanılan veri analizi yöntemleri t-testi (f=11), Mann-Whitney U Testi (f=6) ve Anova (f=10) olduğu görölmüştür. Nicel yöntemin kullanıldığı tezlerde t-testi (f=11) ve Anova (f=10) en çok kullanılan veri analiz yöntemidir.

## 16 TARTIşMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

İncelenen tezlerin çoğunluğunun erkek araştırmacılar tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. Okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile ilgili yazılmış olan tezlerin en fazla yüksek lisans (f=18) türünde yazıldığı ve yüzdesinin %85,7 olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile ilgili olarak yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine göre daha çok çalışıldığı tespit edilmiştir. (Tablo 1)

Araştırmada incelenen tezlerin yıllara göre dağılımına baktığımızda; 2019 yılında (f=3) %14,2 ile en fazla okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile ilgili tezlerin yazıldığı yıl olmuştur. 2022, 2021, 2017, 2016, 2015 ve 2012 yıllarında ise (f=2) %9,5 oranında tez yazıldığı görülmektedir. (Tablo 2)

Araştırmada incelenen tezlerin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi ve Yeditepe Üniversitesi'nde (f=3) okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile ilgili çalışmaların %13,6 oranı ile diğer üniversitelere göre daha fazla yapıldığı görülmektedir. Sıralamaya göre Gaziantep Üniversitesi (f=2) %9, İstanbul Aydın Üniversitesi (f=2) %9, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (f=2) %9 ve Bolu Abant Baysal Üniversitesi (f=2) %9 oranları ile Yeditepe Üniversitesi ve Çanakkale 18 Mart Üniversitesi'nden sonra okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile ilgili çalışma sayısı fazla olan üniversiteler olarak görülmektedir. (Tablo 3)

Araştırmada incelenen tezlerde kullanılan yöntemlere baktığımızda, %76,1 oran ile araştırma yöntemlerinden nicel yöntemin (f=16) kullanıldığı görülmüştür. Sonrasında tezlerde sırasıyla nitel yöntem (f=5) %23,9 oranları ile kullanıldığı, karma yöntem ise hiç kullanılmamıştır. Tezlerde nicel yöntem daha fazla tercih edilmiştir. Araştırmada incelenen tezlerin nicel, nitel ve karma araştırma yöntemlerine göre bir sınıflandırması yapılmıştır. (Tablo 4)

Araştırmada incelenen tezlerde, bazılarında birden fazla araştırma deseni kullanıldığı için toplam desen sayısı tez sayısını aşmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden en fazla tarama deseninin (f=16) ile tarama deseni kullanıldığı görülmüştür. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı tezlerde ise en fazla betimsel deseninin (f=5) kullanıldığı tespit edilmiştir. (Tablo 5)

Araştırmada incelenen tezlerin örneklem kitlelerinin toplam frekansının 24 olduğu ve öğretmen (f=16) %66,6 oranı en yüksek değer olarak tespit edilmiştir. İdareci (f=6) %25, öğrenci (f=1) %4,1 ve yetişkin (veli) (f=1) %4,1 oranları ile örneklem kitlesinde yer almışlardır. Okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile ilgili araştırmalarında örneklem kitlesi olarak en fazla öğretmenler ile çalışıldığı görülmüştür. Bazı araştırmalarda öğretmen ve idareci beraber örneklem olarak seçildiğinden örneklem sayısı araştırılan tez sayısını geçmiştir. (Tablo 6)

İncelenen tezlerde birden fazla ölçme aracı kullanıldığı için ölçme aracı sayısı tez sayısını geçmiştir. Araştırmada incelenen tezlerde ölçek (f=19) ve anket (f=5) ölçme araçlarının daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Özellikle nitel araştırmalarda görüşme (f=1) ve doküman inceleme (f=2) veri toplama tekniklerinin daha fazla kullanıldığı görülmektedir. (Tablo 7)

Tezlerde kullanılan veri analizi sayısı birden fazla olduğu için genel olarak tez sayısını geçmiştir. İncelenen tezlerde kullanılan veri analizi yöntemleri t-testi (f=11), Mann-Whitney U Testi (f=6) ve Anova (f=10) olduğu görülmüştür. Nicel yöntemin kullanıldığı tezlerde t-testi (f=11) ve Anova (f=10) en çok kullanılan veri analiz yöntemidir. (Tablo 8)

Dünyada her şeyin değişime uğradığı gibi yöneticiliğe de yüklenen anlam, sorumluluk ve değerler de değişmiştir. Günümüzde bu değişim o kadar hızlıdır ki, çalışanların ve farklı toplumların istek ve hedeflerine göre şekil değiştirmektedir. Bundan dolayı yöneticilerin sürekli bilgi ve becerilerini yenilemesi gerekir, bu becerileri güncellemesi ve geliştirmesi ihtiyacı doğmaktadır. Günümüzde yöneticiliğe yüklenen anlam ve sorumluluk öyle fazladır ki, bu durum yöneticilerin toplum ve insanlar gözünde mükemmel olması gerektiği ile ilgili algı oluşturmaktadır. Drucker' a (2012) göre, yönetimi istedik sonuçlara götürecek kişi olan yönetici, çalışanların görev dağılımı yaparak görevlerini yerine getirmesinden de sorumlu kişidir. Bundan dolayı, iyi bir yönetici olmak için birtakım becerilere sahip olmak gerektirmektedir. Bunlar iletişim, problem çözme yeteneği, çatışmanın yönetilmesi, bireysel



gelişim sağlama ve çalışanları motive etme gibi becerilerdir. Yöneticinin beceri konusunda kendini ve çevresini yenilemesi gerekmektedir.

Yöneticilerin başarılı bir yönetim sergilemesi için sahip olması gereken birçok beceri vardır. İnsanları anlamak, motive etmek, belli konularda cesaretlendirmek, onları yönlendirmek yöneticinin en önemli görevleri arasındadır. İnsan kaynakları becerisi ile yönetici kendi bünyesinde çalışanlarını, daha başarılı yönetebilir. İnsanlara önce insan olduğu için iyi davranılması gerektiğini vurgulayan bu beceri, insanların kendini değerli görmesine ve kuruma karşı samimi, içten duygular benimsemesini sağlar. Bundan dolayı iyi bir yönetim için daha insancıl, insanlara değer veren bir yönetimin anlayışının olması gerekmektedir. İnsanları anlamak, onları dinlemek, onlara her konuda destek vermek, insanların sorunlarını çözüme kavuşturabilmek yönetimin en asli görevleri arasında sayılmaktadır. Şahin (2007) iletişim becerisi, yöneticinin doğru karar vermesi, bazı konularda önlemleri alabilmesi için lazım olan bilgilerin toplanmasına, personelin kurum içerisindeki gelişmelerden haberdar olmasına, şikâyet, istek ve önerilerden kurum yönetimin haberdar olmasına hizmet etmektedir. Yöneticilerin hızlı ve herkes için doğru kararlar verebilmesi, doğru ve güvenilir bilgilerin zaman kaybı olmadan sağlanabilmesine, yöneticinin etkili bir iletişime sahip olmasını ile sağlanır.

Günümüzde başarılı okullara baktığımızda, işi yapan, başarılı yöneticilerin işin içinde olduğunu görebiliriz. Yönetim becerilerine hâkim olan yöneticilerin başında olduğu kurumlarda, örgütsel bağlılık ve aidiyet duygusu yüksektir. Okula karşı yabancılaşma, kendini yenileyememe, tükenmiş duygusu, adaletsizlik ve eşitsizlik azdır. Kurum çalışanları ile yöneticiler arasındaki ilişkiler ve iletişim güçlüdür. Katılımcı, herkesin düşüncesini söylediği ve demokratik bir yönetim ortamı vardır. Bundan dolayı son olarak diyebiliriz ki, artık emir veren, tek başına karar veren otokratik yöneticiler yerine; hoşgörülü, demokratik ve yetenekli beceriler hem örgüt çalışanlarının hem de ülkemizin günümüzde en önemli ihtiyacıdır. West ve diğerlerinin (2000) araştırmalarına göre okul etkililiği ve çalışanların verimliliğini sağlayan kişiler okul yöneticileridir ve okul yöneticilerinin rol ve yönetim becerileri okulu en üst seviyeye çıkarmada yöneticilere önemli bir bakış açısı kazandırmaktadır.

#### Araştırmacılar İçin Öneriler:

Bu araştırma fenomenoloji deseni ile yapılmıştır. Daha fazla katılımcıya ulaşabilmek adına; nitel çalışmalardan bütüncül çok durum çalışması gibi yöntemlerle araştırmalar yapılabilir.

Bu konuda daha fazla veri elde edebilmek adına nicel ve nitel yöntemin birlikte çalışıldığı deneysel araştırmalar yapılabilir.

Resmi okullarda çalışan müdürlerin yönetim becerileri ile özel okullarda çalışan müdürlerin yönetim becerilerinin karşılaştırıldığı bir araştırma yapılabilir.

Okul müdürlerinin yönetim becerileri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla araştırmalar yapılabilir.

Okul müdürlerinin yönetim becerilerini etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla araştırmalar yapılabilir.

Okul müdürlerinin yönetim becerileri ile ilgili araştırmalar üniversitelerde yapılamamıştır. Bu kurumlarda benzer bir araştırma yapılabilir.

Etkili yönetim becerilerine sahip okul müdürleriyle diğer okul müdürleri arasındaki farklılıkların ortaya konulduğu bir araştırma yapılabilir.

**KAYNAKLAR**

- Akyol, M. E. (2016). "Okul yöneticilerinin mizah tarzları ile öğretmenleri güdüleme düzeyleri arasındaki ilişki", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Alanı, R. (2003). Introduction to education planning, administration and supervision. Lagos: Samrol Publisher.
- Arıkboğa, Ş. (2013), Yönetim Becerileri, Der Yayınları, İstanbul.
- Atay, Salim (2010), "Geliştirilebilir Yönetim Becerisi; Teorik ve Amprik Yönleriyle Politik Yeti", Amme İdaresi Dergisi, 43(2), ss.65-80.
- Aytürk, N., (2012), Protokol Yönetimi; Kamusal Yaşamda Protokol Kuralları, 6. Baskı, Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Dergisi, Ankara.
- Barutçugil, İ. (2007), "Doğru Soruları Sormasını Bilmek"  
[http://www.rcbadoor.com/precision\\_questioning.htm](http://www.rcbadoor.com/precision_questioning.htm) erişim tarihi 27.03.19
- Berg, B. L. & Lune, H. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (Çev.: Hasan Aydın). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Boyatzıs, R. (1982). The competent manager: A model for effective performance. New York: John Wiley & Sons.
- Budak, G. (1998). *Yenilikçi yönetim yaratıcı birey*. Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bush, T. (2007). "Educational leadership and management: Theory, policy, and practice". South African Journal of Education, cilt 27, sayı 3, ss. 391-406.
- Büyükalın F. S., (2009), "Soru Cevap Yöntemi Eğitiminin Öğretmenlerin Soru Sorma Bilgisi ve Soru Sorma Tekniklerine Etkisi" Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 3, ss. 167-195.
- Çelik, V. (2002). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Nobel Yayınevi.
- Çelik, C., Yurdakul, M. (2009) "Hastane Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri: Bir Alan Araştırması", Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18(1), ss. 95-108.
- Çetin, C. (2008), "Yöneticilerin Toplantı Yönetimi Becerileri ve Çalışanların Kararlara Katılma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi", İstanbul Ticaret Odası, İstanbul.
- Deal, T. E. ve Peterson, K. D. (1999). "Shaping school culture: The heart of leadership".

Adolescence, cilt 34, sayı 136, ss. 802.

Drucker, P.,(2012), Yönetim, Çev: İlker Gülfidan, Optimist Yayınları, İstanbul.

Green, J. C., Krayder, H. ve Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. C. L. B. Somekh (Dü.) *Research methods in the social sciences* içinde (ss. 275-282) içinde. Thousand Oaks: Sage Publications.

Karabulut, S., (1996), Çağdaş Yöneticiye Yeni Ufuklar, Yönetimde 3 Boyut: Zaman, Toplantı, Stres Yönetimi, Araştırma Koordinasyon Merkezi, İstanbul.

Kamble, R. R. (2011). "Managerial skills for organizational performance : An analytical study", (Unpublished PhD Thesis), Sinhgad College of Arts and Commerce.

Katz, R. L. (2002). Skills of an effective administrator. Brighton: Harvard Business.

Kaymaz, K., (2009), Performans Değerleme ve Çalışan Verimliliği, Dora Yayıncılık, Bursa.

Koçel, T., (2014), İşletme Yöneticiliği, 15. Baskı, Beta Yayıncılık, İstanbul.

Koen, C. I. (2005). *International comparative management*. London: McGraw-Hill.

Lewis, L. K. (2007). An organizational stakeholder model of change implementation communication. *Communication Theory*, 17(2), 176-204.

Liu, Y., G. R. Ferris, R. Zinko, P. Perrewe, B. Weitz, J. Xu, (2007), "Predictors and Outcomes of Political Kill and Reputation in Organizations", *Journal of Vocational Behavior*, 71, pp.46-165.

Mortaş M., B. Safran (2004), Yöneticilerin Problem Çözme Davranışlarını Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Araştırma", *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi* 2, ss. 143-172.

Nelson, B., P. Economy, (2008), Yöneticilik For Dummies, Doğan Kitap, İstanbul. Oyman, M., (2014), İkna Edici İletişim, Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi

Yayını No: 1479, Eskişehir.

Öktem, M. K., A. M. Özdemir, (2013), "Toplantı Yönetimi; Kamu Yönetiminde Karar Almanın Dayanılmaz Hafifliği" *Sosyo-Ekonomi Dergisi*, ss.221-242.

Özel, E. (2010), "Farklı Kültürlerden Yöneticilerin Müzakere Tarzlarının Karşılaştırılması (Türk Ve Amerikan Yöneticilerinin Karşılaştırılması)" *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul*

Özgan, H., Ç. Celik, F. Bozbayındır (2010), "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Müzakere Becerilerinin İncelenmesi" *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5(1- 2).

Özdemir, S., (2009), "Etkili Yöneticilik ve Personel Geliştirme Faaliyetleri: Azerbaycan, Kazakistan ve Rusya Örnekleri", *Journal of Azerbaijani Studies*, 550-557.

Özer, K., (2003), Gerçekçi Yönetişim, Sistem Yayıncılık, İzmir.

Robbins, S. (1994), *Manamegent. forth edition*. Prentice Hall International: New Jersey.

Rüzgar, N., M. Kurt, (2013), “Yöneticiler Aslında Ne Yapar? Yönetici Rollerini Hakkında Bursa Merkezli İşletmelerde Bir Araştırma”, *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 5/4, ss. 35-49.

Sanghi, S. (2007). *The Handbook of Competency Mapping*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Saithong, P. (2007). "Study the relation between administrative skills and academic management of administrator of primary school in Thonburi group", (Unpublished Master Thesis), Srinakarinwirot University.

Shahzad, S., A., R., Ghazi, H., S.R., Khan, S. (2010) “Impact of Heads Decision Making Managerial Skill on Students Academic Achievement” *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research In Business*, 2(6), pp. 399-411.

Smith, J. (1998), *Zaman yönetimi*. (Çev. Ali Çimen) İstanbul: Timaş Yayınları.

Sökmen, A., (2010), *Yönetim ve Organizasyon*, Detay Yayıncılık, Ankara. Starratt, R. J. (2003). *Centering educational administration: cultivating meaning, community, responsibility*. USA: Routledge.

Suhaimia, A. W. Marzukia N. A., C. S. Mustaffa, (2014), “The Relationship between Emotional Intelligence and Interpersonal Communication Skills in Disaster Management Context: A Proposed Framework” *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 155, pp.110-114.

Taşcı, D., E. Eroğlu, (2008), “Kurumsal İletişim Kalitesinin Oluşmasında Yöneticilerin Geribildirim Verme Becerilerinin Etkisi” *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*,5(2).

Thompson, B. L. (1998), *Yeni Yöneticinin El Kitabı 1*, Çev; V. G. Diker, Hayat Yayınları, İstanbul.

Töremen, F. ve Kolay, Y. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler. *Milli Eğitim Dergisi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 160, 341-350.

Şekerci, M. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetim Becerileri İle Grup Etkililiği Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Yukl, G. (2010). *Leadership in Organizations*. Upper Saddle River: Prentice Hall.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara:

Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, M. C., A. Kaya, R. Balay, S. Yılmaz (2013), “Okul Müdürlerinin Müzakere Becerilerine İlişkin Bir Analiz”, *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 8(8), ss.2277- 2289, Ankara.

Wentz, P. (1998). Successful communications for school leaders, *NASS Bulletin*, 82(601), 112-115.

Wittaya, D. (2003). *Administration*. Bangkok: Thirdwave Education.

Wırat, B. (1995). *The way to professional administrator*. Bangkok: Permpolparit.

West, M., Jackson, D., Harris, A. ve Hopkins, D. (2000). *Leadership for school improvement*, K. Riley, & K. Seashore Louis (Dü), *Leadership for change* (s. ss. 33-41) içinde. London: Falmer.

## 2010-2020 YILLARI ARASI SINIF YÖNETİMİ ALANINDA YAPILAN TEZLERİN İNCELENMESİ

**Hatice REŞİTOĞLU ÇAVDAR**

Milli Eğitim Bakanlığı, haticecavdar21@gmail.com Orcid: 0000-0002-0885-3994

**Kadri YILMAZ**

Milli Eğitim Bakanlığı, kadriyilmaz8796@gmail.com Orcid: 0000-0002-2505-7439

**Oya EKİN**

Milli Eğitim Bakanlığı, oyaekin394621@gmail.com Orcid: 0000-0002-9877-8595

**Aziz TUNCAY**

Milli Eğitim Bakanlığı, aziztuncay3675@gmail.com Orcid: 0000-0002-0063-1123

**Ali YILMAZ**

Milli Eğitim Bakanlığı, 21ali21yilmaz21@gmail.com Orcid: 0000-0003-0943-8941

**Yücel YILDIZ**

Milli Eğitim Bakanlığı, yucel.010@hotmail.com Orcid: 0000-0002-0487-9222

### ÖZ

Bu çalışma ile sınıf yönetimi konusunda 2010-2020 yılları arasında hazırlanmış 25 adet lisansüstü tez çalışması mercek altına alınarak belli kriterler eşliğinde içerik analizi yapılmıştır. Çalışmaya konu edilen tezler, hazırlanma yılları, tezlerin hazırlandığı üniversitelerin türleri, örneklem bölgeleri, örneklem belirleme yöntemleri, örneklem için seçilen bölgeler, veri toplama araçları, analiz türleri ve konu alan değişken bağlamında içerik analizi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, sınıf yönetimi konusunda hazırlanan 25 tezin büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu, konu hakkında doktora tezinin çok az sayıda bulunmakta olduğu belirlenmiştir. Ayrıca örneklem bölgesi olarak daha fazla Doğu Anadolu bölgesinin seçildiği, lisansüstü tezlerin genelde devlet üniversitelerinde hazırlandığı ve veri toplama araçlarından en fazla anket ve görüşme tekniğinden yararlandığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf yönetimi, eğitim, öğretmen, öğrenci

## EXAMINATION OF THESIS MADE IN THE FIELD OF CLASSROOM MANAGEMENT BETWEEN 2010-2020

### ABSTRACT

With this study, 25 postgraduate thesis studies prepared between 2010-2020 on classroom management were examined and content analysis was carried out with certain criteria. Content analysis was carried out in the context of the theses, the years of preparation, the types of universities where the theses were prepared, sampling regions, sampling methods, selected regions for sampling, data collection tools, analysis types and subject variable.

As a result of the research, it was determined that the majority of the 25 theses prepared on classroom management were master's theses, and there were very few doctoral theses on the subject. In addition, it was observed that more Eastern Anatolia regions were chosen as the sample region, postgraduate theses were generally prepared in state universities, and survey and interview techniques were the most used data collection tools.

**Keywords:** Classroom management, education, teacher, student

## 9. GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Eğitim toplumsal bir kurumdur, üstlendiği vizyon ve misyon gereğince toplum açısından hayati öneme sahip eğitim kurumuna, toplumların kısıtlı kaynaklarından büyük bir pay ayrılmaktadır. Bu durumu eğitime ne denli önem verildiğinin açık bir göstergesidir. Ülkeler kendi ulusal savunma harcamalarından sonra en büyük kaynağı eğitim harcamalarına aktarmaktadırlar. Eğitim yatırımları genelde okullar üzerinden topluma sunulmaktadır. Okul ortamında hayata geçirilmeye çalışılan öğrenme ve öğretme süreçlerinin etkin ve verimli olması, toplumsal gereksinim ve beklentilerin karşılanmasını bakımından önem arz etmektedir. Eğitimin temel yapı taşı olan okulların öğretim birimlerini sınıflar oluşturmaktadır (Aydın, 2015). Eğitim-öğretim faaliyetlerinin ilgilerine sunulduğu sınıfların iyi bir biçimde yönetilmesi, eğitim sisteminin amacına ulaşabilmesi ve eğitim etkinliklerinin başarılı olabilmesinin temel koşullarından birisidir. Klasik eğitim yaklaşımında kendine yer bulan “bilen öğretir mantığı” yeni eğitim anlayışında terk edilmiş, toplumsal ve diğer başkaca gelişmelerin etkisi ile öğretmenlik mesleğinin bir sanat olduğu, bir bilim dalı olarak kabul edilmesi gerektiği, genel geçer bir kabul haline gelmiştir. Türkiye’de 1997 senesinde öğretmenleri yetiştirmekte olan belli başlı kurumlarda yeniden yapılandırmaya gidilmiş, öğretmenlik meslek derslerine ek olarak sınıf yönetimi dersi eklenmiştir. Bu durum da öğretmenlik mesleği ve öğretim faaliyetlerinin etkinliği bakımından sınıf yönetiminin ne denli önemli olduğunu gözler önüne sermektedir (Okutan, 2008).

Eğitimde başarıyı yakalamanın temel koşulu ve ilk basamağı sınıfların iyi yönetilmesidir. Sınıf yönetiminin en etkili unsurları şüphesiz eğitimciler yani öğretmenlerdir. Öğretmenlerden bu bağlamda en büyük beklentiler, eğitim

etkinliklerinin yürütülebilmesi için sınıf ortamının hazırlanması, sınıfta uyulması gerekli olan kuralların öğrenciler de sürece dahil edilerek belirlenmesi, bu kuralların ilgililerine kabul ettirilmesi, öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi ve öğrencilere pozitif davranış kalıpları geliştirmeleri için gerekli ortamın yaratılmasıdır (Erden, 2005). Sınıf yönetimi olarak adlandırılan olgu, pozitif bir sınıf ikliminin yaratılması ve sınıf içi düzenin sağlanmasının yanında öğrencilerin kendi ruhsal ve bilişsel dünyalarını özgürce ifade edebilmeleri için gizli kalmış güçlerinin açığa çıkarılması gibi yapıları bünyesinde barındırmaktadır (Turan, 2004).

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin büyük bir kısmı sınıf içinde meydana getirilmektedir, bu bağlamda öğrenmenin genel anlamda, sistemli ve düzenli bir biçimde öğrenme eyleminin gerçekleştirildiği sınıf atmosferinde düzeltilebileceği söylenebilir (Epeçan ve Okçu, 2009). Sınıf yönetimi sorumluluğunu üstlenmekte olan öğretmenler bu işi yaparken belli başlı yaklaşımlardan yararlanmaktadırlar, bu yaklaşımlar sınıf içi etkileşimi, ilişkileri ve öğrenme ortamlarını düzenlerken öğretmenlerin davranışlarında tutarlılık sergilemelerini sağlar. Öğretmenler belli başlı kriterler sebebiyle sınıf yönetiminde demokratik, otokratik ya da ilgisiz yönetim anlayışları kullanabilmektedirler. Bu anlayışlar tek başına kullanıldığı gibi, diğer anlayışlar ile birlikte bir arada da kullanılabilir. Bu anlayışların hangisinin kullanılacağını öğretmenler karşılımlarına çıkan durum ya da sorunlar sonucunda otomatik belirlemektedirler. Sınıfların yönetim sorumluluğunu üstlenen öğretmenlerin bireysel ve daha başkaca nitelikleri sınıf yönetiminin kalitesini belirlemektedir. Öğretmenlerin bireysel nitelikleri, eğitime yönelik kavrayış ve değer yargıları, dersi işleme tarzları, yönetim stilleri, derse hazırlıklı ya da hazırlıksız gelmeleri, monoton bir ders işleme biçimini benimsemeleri, öğrenciler ile empati yapabilme becerileri, çocuklardan hoşlanıp hoşlanmamaları, sağlıklı iletişim kurma yetenekleri gibi bir çok faktörden sınıf yönetimi dolaylı ya da direkt olarak etkilenmektedir (Yüksel, 2013).

Okullarda yürütülmekte olan öğretim etkinlikleri neticesinde öğrenciler akademik açıdan gelişme göstererek, yeni bir takım yetenek ve bilgiler kazanmakta, buna ek olarak toplumsal bir kişilik olarak gelecek yaşantılarına hazır hale gelmektedirler (Aydın, 2015). Bireylerin başarılı olabilmelerinde öğretmenlerin kendileri ile kurduğu iletişim ve etkileşim büyük önem arz etmektedir. Öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olabilmeleri, onların teknik yeterliliğinden çok toplumsal yeterlilikleri ile ilgilidir. Sağlıklı iletişim becerileri geliştirebilen öğretmenler, öğrencilerini oldukları gibi kabul eder, empati yapmayı bilir, öğrenci başarısını odağına alarak onlara etkin bir öğrenme ortamı yaratır (Jones ve Jones, 1998). Geleceğimizin temel taşları olan çocuklarımızın yetiştirilmesinde yapılan eğitim-öğretim faaliyetleri sonucunda kazandırıldığı düşünüldüğünde, sınıf yönetiminin önemi daha da iyi anlaşılacaktır. Yapılan araştırmada sınıf yönetimi konusunda 2010-2020 yılları arasında hazırlanan 25 tez çalışması incelenmiş ve belli kriterler ışığında içerik analizi yapılmıştır.

## 1.2. Amaç

Eğitim örgütü birçok alt sistemden ve yapıdan oluşmaktadır, eğitim örgütünün yaratılmasında, etkinliklerin değerlendirilmesinde ve de devamlılıklarının sağlanmasında en etkin alt sistem okuldur. Okulların en belirgin özelliği, toplumsal

yapıda birbirleri ile etkileşim halinde olan bireyler ile çalışmasıdır. Bu sebeple okullardaki birey etkeni, okul örgütünün etkisinden daha kritik bir yerde durmaktadır. Okul örgütleri davranışsal boyutta toplumsal niteliklere sahip olmalıdır (Bursalıoğlu, 2002). Okulların en temel yapı taşı olan sınıflar ise, eğitim hizmetinin en temel amaç ve hedeflerini gerçekleştirmede kritik öneme sahip yerlerdir ve öğretim faaliyetlerinin ve etkinliklerinin ana merkezini oluşturmaktadırlar (Çakmak, 2005). Eğitim-öğretim faaliyetlerinin en merkezi yaşam sahası olan sınıflarda, öğretmenler yönetici konumundadırlar. Öğretmenler sınıftaki öğretim faaliyetlerini, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen iletişimini ve sınıf düzenini sağlarlar ve de bu yönde planlamalar yaparlar. Eğitimin ana sunucusu olan okullarda öğretmenlerin benimsemiş olduğu sınıf yönetimi anlayışlarının, sınıf yönetimi boyutlarının ve etkisi altında kaldığı etkenlerin belirlenmesi gerek öğretmenler gerekse bu konu hakkında araştırma yapacak olan bireyler için önem arz eden bir konudur. Bu bağlamda yapılan bu çalışma ile sınıf yönetimi konusunda kavramsal çerçeve çizildikten sonra, konu hakkında yapılmış tezler incelenmiş ve gerekli çıkarımları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

### 1.3. Önem

Eğitimin sosyolojik sorumluluğu, bireylerin yaşadığı toplumun kültürüne, değer yargılarına bağlılıklarının artırılması, gelişmeye ve dönüşüme açık insanlar olarak hayatlarını sürdürmelerinin sağlanması ve toplumun refah düzeyinin artırılmasıdır. Eğitimin politik sorumluluğu ise bireylere vatandaşlık bilincinin kazandırılması suretiyle demokrasinin hayata yönelik kültürünün toplumun yaşam biçimi olarak kurgulanmasını sağlamaktır. Eğitimin sosyolojik ve politik işlevlerinin gerçekleştiği yer, okullar ve bu kurumların en alt birimi olan sınıflardır. Öğretmenlerin okullarda, yani sınıflarda meydana getirdiği olumsuz ya da olumlu sınıf iklimi, sınıf yönetiminde sergiledikleri davranış kalıpları ve yaklaşımlar eğitimin yukarıda sayılan temel işlevlerinin gerçekleştirilmesinde, eğitimin amaç ve hedeflerinin yakalanmasında kullanılan en başat etkenlerdir. Sınıf yönetimi ile ilgili çalışmada kurgulanan kavramsal çerçeve bu yönüyle önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yaklaşımlar, öğretim faaliyetlerinin yapıldığı sınıflarda, bireylerin kültürel, ahlaki ve bireysel gelişimlerine çok önemli etkileri bulunmaktadır. Öğrencilerin akademik başarılarında, sosyalleşmelerinde, düşüncelerini hür bir şekilde ifade edebilen bireyler olarak yetiştirilmelerinde, öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik yaklaşımları kilit bir role sahiptir. Öğretmenlerin seçtikleri yönetim anlayışını ise öğretmenlerin sahip olduğu iletişim becerilerinden ayrı düşünmek çok zordur. Çünkü öğrencileriyle etkili bir iletişim kuran öğretmenle, iyi bir iletişim kuramayan öğretmenin seçeceği sınıf yönetimi anlayışı aynı olmayacaktır. Özellikle temel eğitimin verildiği, temel öğretimin gerçekleştiği ilkökul kademesinde sınıf öğretmenlerinin seçtikleri sınıf yönetimi anlayışının, öğrencilerin gelecekteki başarılarında, toplumsallaşmasında, topluma yararlı ve uyumlu bireyler haline gelmelerinde önemli bir fonksiyonu vardır. Çalışma, topluma yararlı, kendine güvenen, iletişim becerileri yüksek, demokratik, hak ve özgürlüklerini bilen ve bunları uygulayan bireyler yetiştirmek için sınıf öğretmenlerine ışık tutmak ve alan yazına katkıda sağlamak açısından önemlidir.

Eğitimi ve eğitim materyallerini kullanmak suretiyle toplumları etkileme potansiyeli yüksek bir meslek grubu olan öğretmenlerin, modern çağın ihtiyaç duyduğu kişilik özelliklerine, yüksel iletişim becerilerine ve demokratik sınıf yönetim anlayışlarına sahip olmaları gerekmektedir. Yapılan bu çalışma öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını ve sınıf yönetimi alanında yapılan literatür çalışmalarının kapasitesini belirleme açısından önem arz etmektedir. Bu çalışma ile başta öğretmenler olmak üzere okul yöneticilerine ve konu hakkında araştırma yapan ilgililere ışık tutulmak amaçlanmıştır.

### 1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma, YÖK tez merkezindeki son 10 yılda “sınıf yönetimi” konusunda yayınlanan tezler ile sınırlıdır.

### 1.5. Sayıtlar

Bu literatür çalışmalarında, katılımcılar tarafından veri toplama araçlarına verilen yanıtların içtenlikle verildiği ve doğru görüşleri yansıttığı kabul edilmektedir.



## 14 KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1. Sınıf Yönetiminin İçeriği

Eğitim, toplumsal yapıyı sürdürme bilinci gösteren bireylerin yetiştirilmesini hedefleyen, sosyal, siyasal ve kültürel yönden işlevleri olan üretken bir kurumdur. Bireylerin sosyalleşme döneminde aileden sonra en çok buldukları kurum, eğitim kurumudur. Kişilerin aileleri dışında kurduğu en önemli ilişkiler istemi, sınıfta kurduğu ilişkilerdir (Özcan, 2012). Sınıf, eğitsel amaçlar doğrultusunda kurulmuş eğitim ortamı (Aydın, 2015), öğrencilerin etkileşim içinde buldukları özgün bir havaya ve iklime sahip çevre (Çalık, 2012) ve eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürdükleri yaşam alanıdır (Kantos ve Taşdan, 2007). Bir başka tanıma göre sınıf, yaş, bilgi ve beceri seviyesi gibi belirli özellikler bakımından benzerlik gösteren öğrencilerin biraraya getirilmesiyle oluşturulan gruplardır (Başar, 2014). Celep (2014) ise sınıfı, eğitim-öğretim faaliyetlerinin üretildiği yer olarak tanımlamaktadır. Bir başka ifadeyle ise, sınıf, öğretmen, öğrenci ve bir takım materyallerin bir amaç doğrultusunda bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş yapı ve süreçlerdir. Okul hiyerarşisi içerisinde sınıf bir alt sistem olarak ele alındığından, okul yönetimine karşı sınıf yönetimi de aynı şekildedir. Bu bakımdan düşünüldüğünde sınıf yönetimi, eğitim ve okul yönetiminin sınıflara uyarlanmış halidir. Ancak sınıflar kendi içlerinde farklılık gösterirler. Nasıl ki örgütlerin belirledikleri hedeflere ulaşmasını kolaylaştıracak bir yönetime ihtiyacı varsa, sınıfların da bir yönetime ihtiyacı vardır. Bu yönetim “sınıf yönetimi” dir (Toprakçı, 2017).

Yüksek Öğrenim Kurumlarının 1997-1998 yıllarında yaptığı değişiklikler sonucunda, Sınıf yönetiminin, zorunlu ders haline getirilmesi ve öğretmen yetiştirme programlarına dahil edilmesiyle birlikte bu alandaki çalışmalar da hız kazanmıştır. Yönetim bilimindeki birçok yeni gelişme ve yaklaşımın, okul ve sınıf yönetimi üzerinde de büyük etkisi olmuştur (Çelik, 2005). Öğrenci merkezli eğitimde, sınıf içerisindeki etkileşimin değişken ve dinamik olması istendiğinden, “sınıf yönetimi” oldukça önemli bir kavram haline almıştır (Köse Özey, 2010). Sınıf yönetimi denildiğinde ilk akla gelen her ne kadar öğretmen otoritesi ve disiplin olsa da, günümüzde bu düşünce yerini “öğrenme aracı” na bırakmıştır (Çalık, 2012). Disiplinler arası bir çalışma sahasına sahip olduğundan, sınıf yönetimi konusu, çok boyutlu bir yapıdadır. Sınıf yönetiminin eğitim bilimlerindeki çok sayıda alanla da ilişkisi vardır. Örneğin; eğitim psikolojisi ve sosyolojisi, özel eğitim vs. Toplumsal ve eğitimsel çerçevede yaşanan çok sayıda gelişme sadece okulu etkilemekle kalmaz, bir alt sistemdeki sınıfı da etkiler. Bu yüzden sınıf yönetimi sadece kurallardan oluşan bir alan olarak düşünülmemeli, yönetimle ilgili bütün durumlar geniş bir eğitim bilimleri tecrübesiyle değerlendirilerek bir bütünlük içinde ele alınmalıdır. Ancak bu durum araştırmacı ve uygulayıcının, teorik açıdan gerekli alt yapıya sahip olmasıyla mümkün olacaktır (Kantos ve Taşdan, 2007).

### 2.2. Sınıf Yönetiminin Tanımı

Sınıf, öğretmen öğrenci etkileşiminin görüldüğü, öğrenci davranışlarının eğitimin hedefleri doğrultusunda şekillendiği yerdir. Eğitim için gerekli olan birincil kaynakların öğretmenler tarafından iyi bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir (Başar, 2014 ). Sınıf yöneticisi olarak öğretmenlerin kendilerine verilen yetki ve sorumlulukları iyi bir şekilde yerine getirebilmeleri için yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları ve davranış bilimleri ve yönetim bilimleri gibi alanlarda kendilerini yetiştirmeleri gerekmektedir (Ünal ve Ada, 2003). Sınıf yönetimiyle ilgili çok sayıda tanım mevcuttur:

Sınıf yönetimi, eğitimin belirlenen hedefler doğrultusunda gerçekleşebilmesi adına öğretmenin, sınıf içi ortamını düzenlemesi ve öğrenci davranışlarını kontrol etmesidir (Erden, 2005).

Sınıf yönetimi, sınıf içi kaynakların amaçlara hizmet edecek şekilde kullanılabilme becerisidir (Okutan,2008).

Sınıf yönetimi, olumlu bir sınıf iklimi döneminde, belirlenen kurallar doğrultusunda uygun bir sınıf düzeni oluşturularak, öğretimin ve zamanın etkin şekilde yönetilmesi sürecidir. Sınıf yönetimi alanında incelemeler yaparak öğretmenin sınıf içi becerilerini arttırmayı hedefleyen bilim dalı, sınıf yönetimi olarak tanımlanabilmektedir (Çelik,2005).

Sınıf yönetimi, sınıf içi etkinlikleri etkin bir biçimde sürdürme ve öğrenci davranışlarına yol gösterme sürecidir. Başka bir ifade ile sınıf yönetimi, pozitif öğrenme ikliminde, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine ve potansiyellerinin farkına vararak onları ortaya çıkarabilmelerine yardımcı olur (Turan,2007 ).

Eğitimin, belirlenen amaçlara ulaşabilmesi konusunda sınıf içi kaynakları, etkin ve verimli bir şekilde kullanabilmesine sınıf yönetimi adı verilir (Ilgar,2005).

Sınıf yönetimi; öğrenme konusunda uygun ortamın oluşturulması ve devamlılığının sağlanmasıdır. Öğretmen ve öğrenciler üzerindeki engellerin kaldırılması, öğretim zamanının uygun şekilde kullanılması, etkinliklerdeki öğrenci katılımlarının artırılması, sınıf içi kaynakların, insanların ve zamanın etkin şekilde kullanılmasıdır (Erdoğan,2007).

Sınıf yönetimi, belirli bir amaç doğrultusunda sınıftaki öğretim kaynaklarının ve öğrencilerin eşgüdümlü olarak harekete geçirilme sürecidir (Celep,2004).

### 2.3. Sınıf Yönetimi Modelleri

Toplumdaki gelişmelere bağlı olarak, eğitim alanında da gelişmeler sağlanmış ve daha verimli bir eğitim dönemi için dersin akışını engelleyecek sınıf içi istenmedik davranışların önlenmesi adına bazı modeller önerilmiştir. Ancak olumsuz davranışların biçimleri ve kaynağındaki farklılıklar, öğretmenlerin, yönetim anlayışına, konuya, öğrencilere vs. göre pek çok farklı modelden yararlanmasına neden olmuştur. Bir başka deyişle öğretmen belirlediği disiplin yaklaşımına, hedeflere, kaynaklara göre, bir modeli baz alabileceği gibi birden fazla modeli de kullanabilir (Akan, 2010). Bazı araştırmacılar bu modelleri dört başlık altında sınıflandırırken, bazıları beş başlık altında incelemiştir (Erdoğan, 2003; Yaka, 2006; Demirtaş, 2006; Ağaoğlu, 2003). Bu çalışmada da geleneksel, tepkisel, önlemsel, gelişimsel, bütünsel olmak üzere beş başlık altında incelenmiştir. Sınıf yönetim modelleri genel olarak, öğrenci merkezli, amaca yönelik ve eşitlikçi bir yaklaşımı benimsemektedir (Ünal ve Ada, 2000 ).

#### 2.3.1. Geleneksel Model

Bu model, öğretmenin aktif olduğu ve sınıf içi otoritenin öğretmende toplandığı öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Burada önemli olan öğretmenin koyduğu katı kurallara kayıtsız şartsız uyulmak zorunda olmasıdır (Aydın, 2015). Öğretmenin belirlediği amaç doğrultusunda yürüttüğü faaliyetler öğrenciler tarafından harfiyen yerine getirilmektedir (Erdoğan, 2003).

#### 2.3.2. Tepkisel Model

Bu model, istenmeyen öğrenci davranışlarını gidermeye yönelik öğretmen tepkileri üzerine kuruludur. Klasik bir sınıf yönetimi modeli olan bu yaklaşımda düzen, ödül ceza türü etkinliklerle sağlanmaya çalışılmaktadır. Ancak her tepki bir istenmeyen karşı tepki doğurabileceğinden bu model, öğrencilerle olan iletişimde olumsuz etkiler oluşturması nedeniyle eleştirilmektedir ve bu yüzden de düzeni sağlamak konusunda sağlıklı bir model olarak görülmemektedir. Tepkisel modele sık başvuran öğretmenlerin, düşük sınıf yönetimi becerilerine sahip olduğu belirtilmiştir (Başar, 2014 ). Öğretmenin nedenlerden çok sonuçlara odaklanması, olumsuz davranışları önlemek için daha çok ceza türü tepkilere başvurusu ve bu tepkileri bireye yönelmesi, kuralları amaç olarak görüp koşulsuz şartsız uygulamaya çalışması, tepkisel modele uygun birer davranıştır (Şentürk, 2006).

#### 2.3.3.Önlemsel Model

Bu model ileride görülebilecek olası istenmeyen durumlara karşı belirli düzenlemeler yaparak önceden önlem alınmasını öngören bir modeldir (Başar, 2014). Bu modelde konulan kurallar sorunun tespitinden ziyade önlenmesi üzerinedir. Bu yüzden sorunlara karşı planlı önlemler modeli olarak da ifade edilebilmektedir.

Ancak önlem alma çabası öğrenciyi sıkacak boyutta bir aşırılığa kaçarsa model başarısız olacaktır. Ayrıca bazı öngörülme durumlar da modeli etkisiz hale getirmektedir. Bu modelde ise öğretmen sonuçlardan çok nedenlere odaklanmış ve tepkilerini daha çok olaya yönelterek, sevgi ve saygı yaptırımlarını kullanmıştır. Bu modelin başarısı, önceden planlanarak uygulandığı takdirde yüksek olacaktır (Şentürk, 2006). Öğrencilerin ders dışı davranışlarının önüne geçmek için dikkat çeken planlar yapmak, öğrenci gecikmelerine karşı önlemler almak, ailesinin ilgisizliği nedeniyle başarısında düşüş olabilecek öğrencilerin, başarısız olmalarını beklemeden aileleriyle iletişime geçmek, bu modele ilişkin örnekler arasında gösterilebilir (Başar, 2014).

#### 2.3.4. Gelişimsel Model

Bu modelde ana unsur öğrencilerin bedensel ve ruhsal gelişim düzeyleridir. Gelişimsel modelde, seçilen yöntemlerin öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olması ve sınıf içi etkinliklerin bu gelişim evrelerine göre tasarlanması gerekmektedir (Başar, 2014). Bu sayede öğrenci başarısı da artacaktır. Gelişimsel modeli dört basamakta ele almak mümkündür. Birinci basamağı on yaşa kadarki dönem oluşturmaktadır. Bu dönemde birey öğrenci olmayı deneyimlemektedir. Öğretmenin iş yükünün fazla olduğu bir dönemdir. İkinci basamak ise on ile on iki yaş arasına denk gelen dönemdir. Bu dönemde sınıf yönetimine daha az ağırlık verilir. Çünkü öğrenciler sınıf içi düzene ayak uydurmaya çalışmaktadır. Öğrenciler öğretmenlerinin gözünde iyi olmak istediklerinde sınıf düzenine uyarlar. Üçüncü basamak, on iki, on beş yaş arasına denk gelen dönemdir. Öğrenciler, sınıf içi kuralları sorgularlar ve birbirlerini etkilemeye başlarlar. Birbirlerinin beğenisini kazanabilmek adına öğretmeni zor durumda bırakmaya çalışabilirler. Dördüncü basamak ise lise dönemi olarak ele alınmaktadır. Öğrencilerin davranışlarını anlamlandırmaya çalıştıkları, kendilerini sorguladıkları dönemdir (Jacobsen, 1985; Başar, 2014).

Derslerin öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerine göre planlanması ve uygulanması, sınıf içi kuralların belirlenmesinde ve sorumluluk verilmesinde gelişimsel özelliklerin ön planda tutulması, öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun davranışlar sergilemesini bekleme, öğrencilerin bireysel gelişim özelliklerini göz önünde bulunduran etkinlikler düzenlenmesi bu modelle ilişkili öğretmen davranışlarıdır (Şentürk, 2006).

#### 2.3.5. Bütünsel Model

Sistem modeli olarak da adlandırılan bu modelde önlemsel sınıf yönetimine öncelik verme ve istenmeyen davranışları ortadan kaldırma eğilimi vardır. Bu model gerekli durumlarda öğretmenin bütün modelleri, öğrencilerin gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurarak kullanabilmesini öngörür (Başar, 2014). Ayrıca, bu modelde sınıf, iç ve dış çevresiyle birlikte ele alınır. Bu modelde beklenen öğretmen davranışı, tepkisel modelden uzak, önlemsel ve gelişimsel modele yakın bir yaklaşım sergilemesidir (Martin, 2000; Şentürk, 2006).

### 2.4. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Öğrenmede pozitif bir sınıf içi ortamının yaratılması ve bu ortamın etkin ve verimli bir şekilde yönetilmesi, öğretmenin, öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin farkında olarak yürüttüğü sınıf yönetimi yaklaşımıyla mümkündür. Öğrencinin kişiliği ve davranışları üzerinde, fiziksel ve ruhsal özelliklerine ek olarak sosyoekonomik düzeni de etkilidir. Aslında her öğrencinin eşsiz, biricik ve tek olduğunu bilsek de, bazı öğretmenlerin öğrenciye geleneksel bir yaklaşımı benimseyerek “eti senin kemiği benim” anlayışıyla, bazılarının ise daha çağdaş bir yaklaşımı benimseyip biriciktir anlayışıyla yaklaşmaktadır.

Sınıf yönetiminin etkili olması, öğretmen doğru bir sınıf yönetimi yaklaşımı benimsediğinde mümkündür (Aydın, 2015). Öğretmen, sınıf içerisinde uyguladığı modele en uygun yaklaşımı belirlediği takdirde, sınıf yönetiminde etkili olacaktır (Ercoşkun, 2011). Sınıf yönetiminde öğretmen faktörü oldukça önemlidir. Çünkü sınıf içi faaliyetler, öğretmenin belirlediği yaklaşımla gerçekleşecektir. Öğretmen seçtiği yaklaşımı uygularken öğrenci, müfredat, okul yapısı, veliler ve kendi durumunu göz önünde bulundurmalıdır. Sınıf yönetimi kavramında bugüne kadar çok sayıda değişiklik yaşanmış olup, çeşitli yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlar sırasıyla geleneksel ve çağdaş yaklaşımlar olarak sınıflandırabiliriz (Taşkaya, 2014).

#### 2.4.1. Geleneksel Yaklaşım

Geleneksel yaklaşım, öğretmeni merkeze alan bir yaklaşım olup, sınıf içi eğitim etkinliklerinde öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiler aşırı derecede yapılandırıldığından öğretmen aktif konumdadır. Öğrenci ise, sınıf içi kurallar katı ve tartışmaya açık olmadığından bu tek yönlü yaklaşımda pasif konumdadır. B nedenle, sınıf içi eğitim hedeflerinin ve kuralların belirlenmesinde, öğrencilerin fikirleri önemsenmediği gibi katılımı da beklenmez. Bu yaklaşım daha çok otoriter toplumlarda gözlenmekte olup, demokratik yaşamın getirileriyle bağdaşmaz. Öğrenciler tartışmaya kapalı olan bu ortamda her şeye evet diyerek öğretmeni tatmin edeceklerdir. Ancak bu yaklaşımı benimseyen öğretmen, farklı bireysel özelliklere sahip öğrencilerin davranış problemleriyle uğraşmak ve bu öğrencilerle karşı karşıya gelmek zorunda kalacaktır. Böyle bir durumda öğretmen, öğrencileri otoriteye karşı gelen birer birey olarak görmektense, yaramaz, uyumsuz olarak nitelendirip cezalandıracak ve asıl sorunun kendinde olduğunu göz ardı edecektir. Bunun sonucunda da sınıf ortamının hem öğretmen hem de öğrenciler için çekilmez bir hal alacak ve eğitim ortamından uzaklaşma yabancılaşma görülecektir. Öğrenci sadece okuluna ve derslerine karşı değil hayata karşı da duyarsızlaşacaktır. Her ne kadar Otokratik yöntemlerin insana ilişkin ön yargıları ortadan kaldırmada daha faydalı olduğuna inanılsa da, sınıf yönetimini ve eğitimi çok fazla zorlaştırdığı görülmüştür (Aydın, 2015).

Geleneksel yaklaşım ilkeleri düzen çok önemli olup, öğrenciler bu düzenine feda edilir. Ancak ilginçtir ki aynı öğretmen, ders sırasında istenmeyen bir davranışı gördüğünde hoşgörülü davranmayıp öğrenciyi uyarılarda bulunmak adına dersi keser.

Yani dersin bozulmasını dersin düzeni kadar önemsemez. Bu çok büyük bir risk olup dersi tehlikeye sokacaktır (Çelik, 2005). Her ne kadar öğretmen bu yaklaşımda aktif verici olarak görülse de, öğrenci pasif alıcı olduğu sürece öğrenci katılımı yetersiz olacaktır. Sınıf içi kurallardaki katılık ve değişmezlik öğrenciyi pasif alıcı olmaktan başka bir konuma getiremeyecektir (Çalık, 2012). Sorularıyla ilgilenilmeyen öğrenciler sınıf içi ortamdan iyice uzaklaşacaktır (Ercoşkun, 2011).

#### **2.4.2. Çağdaş Yaklaşım**

İnsanın doğasına saygı duyan bir model olup, bireylerin duygusal, zihinsel, bilişsel gelişimine katkıda bulunan bir süreçtir. Geleneksel yaklaşımın aksine öğrenciyi merkeze alan daha katılımcı bir yaklaşımdır. Sınıf içi kurallar ve hedefler tartışmaya ve eleştiriye açık olup demokratik ortamda belirlenir. Öğretmen bu ortamda daha çok rehberlik eder ve öğrencileri yönlendirir. Çağdaş yaklaşım öğrenci, öğretmen, aile vb. öğeler sistemin parçası olup etkileşim içindedir. Bu nedenle sınıflar gerçek yaşamı yansıtan canlı süreçler olarak görülmektedir. Öğretmenin sistemdeki bu parçalara karşı farkındalığı ve okulun olanaklarını eğitim amaçlı kullanabilme becerisi, sorunlar karşısında yalnız kalmamasına neden olacaktır. Bu yaklaşımda öğretmen bir rol model olarak görülmekte, bu yüzden de davranışlarını buna göre şekillendirmelidir.

Sınıfında çağdaş yaklaşım ilkelerini benimseyen bir öğretmen, saygı ve sevgiye önem veren, insan haklarını önemseyen, adalet duygusu güçlü, iletişim becerisi olan, yeniliklerden haberdar olan ve kabul eden, bireysel farklılıklara değer veren bir öğretmen olarak nitelendirilmektedir (Aydın, 2015; Ünal ve Ada, 2000). Çağdaş yaklaşım yapılandırmacı temelli iken, geleneksel yaklaşım davranışçı yaklaşımı esas alır. Bu yaklaşımda Öğretmen öğrencileriyle birlikte öğrenen konumunda olup kendine de rehberlik etmektedir. Çağdaş yaklaşımda katılımcılık esas olduğundan, öğretmen de konuyu sunmayıp, öğrencilerine buldurmaya çalışarak öğrencinin daha aktif olmasını sağlamaktadır (Taşkaya, 2014). Kısacası bu yaklaşım öğrencilerin etkin katılımı ile istek ve beklentilerini önemli görür (Çalık, 2012).

#### **2.5. Sınıfta Disiplin Ve Öğrenci Davranışlarının Yönetimi**

Sınıf yönetimindeki disiplin sorunu, gerek mesleğe yeni başlamış gerekse uzun yıllar bu mesleğe emek vermiş öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar arasında gösterilmektedir. Etkili bir eğitim ortamı oluşturulması için öğretmenin öğrenci davranışlarının yönetimi konusundaki beceri ve bilgisinin yeterli olması gerekmektedir.

##### **2.5.1. Sınıfta Disiplin ve Önemi**

Disiplin, bireyin doğru ve yanlış davranış konusunda eğitilmesi ve bu öğretilere göre davranıp davranmadığının test edilmesidir. Sınıf içi disiplini ise, eğitim ortamındaki düzen bozucu ve öğrenmeyi engelleyici davranışlara karşı öğretmenin verdiği tepkilerdir. Burada asıl amaç, istenmeyen davranışı yapmaya olan ilgiyi azaltmaktır. Bu da ancak olumlu ilişkiler kurulabildiğinde mümkündür (Ünal ve Ada, 2003). Sınıfta sırada oturan, izin almadan konuşan, çevresindekileri rahatsız eden, bağırıp garip sesler çıkaran öğrenciler disiplin bozukluğu göstermektedir. Bu tarz olumsuz davranışlar, sınıf ortamındaki öğrenme sürecini kesintiye uğratar ve ciddi zaman kayıpları yaşatır. Diğer taraftan uyuşturucu kullanma ve okuldan kaçma gibi daha ciddi davranışlar, öğrencinin eğitim hayatının sona ermesiyle bile sonuçlanabilir.

Öğretmenlere göre eğitim öğretimi en çok sekteye uğratan davranışlar disiplinsizlikle ilgili olanlardır. Sınıfta iyi bir disiplin ortamının oluşturulması sınıf yönetimi becerisiyle ilişkilendirilmektedir. Disiplin ortamını oluşturamama korkusu ise mesleğe yeni başlayan öğretmenler de daha yüksektir (Yiğit, 2007). Bu konuda yeterli beceriye sahip öğretmen ise, empati kurarak olumsuz davranışları olumluya dönüştürmek için çaba harcar ve faaliyetleri bu yönde değiştirerek sınıf içi düzeni sağlayabilir. Bazı öğretmenler ise, u olumsuz davranışların farkına varamadığı gibi durumu gereksiz müdahalelerle daha da çözülemeyen bir hale getirir. Bunun için etkili bir öğretmen bu tarz olumsuz davranışların kaynağını araştırarak ortadan kaldırmalı ve tekrarlanmaması için gerekli önlemleri almalıdır (Öztürk, 2007).

### 2.5.2. Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Etmenler

Öğretmenler ve okul yönetiminin genel kanısı, öğrencilerin davranış bozukluklarını okul ve sınıfa gelmeden önce kazandıkları, sınıf ortamının bu konuda hiçbir etkisinin olmadığı yönündedir. Bu nedenle de onlara göre davranış bozukluklarının kaynağını öğrenci oluşturmaktadır. Bunun sonucunda da öğrenci davranışlarını düzeltmenin kendilerini aşan bir boyutta olduğunu ve hatta görevlerinin de olmadığını savunmaktadırlar. Bir davranışın ortaya çıkmasında çok sayıda parametrenin etkisi olduğu düşünüldüğünde çok da yanlış bir ifade olmasa da, öğrenciden kaynaklı olabilecek problemlerin bile okul aile işbirliği ile kolayca çözülmesi mümkündür.

Sınıf, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci ilişkilerin kolayca kurulabildiği sosyal bir ortam olup, bu ortamdaki etkili öğrenme ancak öğrenci kabul edilebilir davranışlar sergilediğinde mümkün olacaktır Akar (2007) söz konusu davranışları etkileyen faktörleri şu şekilde sıralamıştır:

Öğrencilerin içinde yaşadığı ve okula geldiği çevre, öğrencinin davranışlara yön verir.

Pozitif okul ve sınıf ikliminde davranış bozukluklarına daha az rastlanmaktadır.

Yaşantısı düzenli, özgüvenli ve mutlu öğretmenlerin pozitif enerjisi öğrencilerinin davranışlarını da olumlu yönde etki eder.

Bir amacı ve hayata dair beklentisi olmayan öğrencilerin davranışlarını değiştirmek, diğer öğrencilere kıyasla daha zor olacaktır.

Sınıf yönetimiyle ilgili yeterli becerisi olmayan öğretmenlerin, öğrenci davranışlarını şekillendirmeleri ve düzeltmeleri oldukça zordur.

Öğrencinin okul başarısının altında okul aile işbirliğinin de önemi oldukça fazladır.

### 2.5.3. Sınıfta Öğrencilerin İstenmedik Davranışları

İstenmeyen davranış, okulda ve sınıf içi ortamlardaki eğitim etkinliklerini engelleyen ve sınırlarla çizilmesi mümkün olmayan davranışlardır. Sınırlama getirilememesinin nedeni, duruma, koşullara, ve mekana bağlı olarak değişiklik göstermesidir. Öğrenci ancak aşağıdaki dört temel ölçütü gerçekleştirdiğinde istenmeyen davranış sergilemiş olacaktır (Korkmaz, 2007);

Davranışın sınıf içi ortamdaki öğrenmeyi engellemesidir.

Davranışın sınıf içi ortamın güvenliğini tehlikeye atmasıdır.

Davranışın okul içi ekipmanlara ve çevresindekilerin eşyalarına zarar vermesidir.

Davranışın öğrencinin başkalarıyla sosyalleşmesini engellemesidir.

Görüldüğü gibi istenmeyen davranışların bir kısmı öğrenci kendisine, bazıları ise diğer öğrencilere zarar verebilir. Örneğin; derste hayal kuran ya da sessizce başka şeylerle ilgilenen öğrenci sadece kendine zarar verirken, arkadaşı ile konuşan öğrenci eğitimi kesintiye uğratarak tüm öğrencilere zarar verir (Akçadağ, 2005). Ünal ve Ada (2003)'ya göre komiklik yapmak, sandalye, sıraları sallamak, arkadaşlarını itmek, şarkı mırıldanmak, arkadaşlarının eşyalarına zarar vermek gibi davranışlar, istenmeyen davranışlarına birer örnektir. Bu durumda öğretmene düşen görev, iyi bir analiz becerisiyle bu davranışları belirleyerek, doğru çözüm yollarıyla etkili bir liderlik sergilemesidir (Okutan, 2008).

#### **2.5.4. İstenmeyen Davranışlara Neden Olan Etmenler**

Kuralların olmadığı ya da mevcut kurallardan haberdar olunmaması, öğrencilerin öğretilenleri sıkıcı bulması, otoriteye karşı gelmeyi istemesi, dikkat çekme eğiliminde olması ve akademik başarı eksikliği, istenmeyen davranışların kaynaklarıdır.

**Dersten Sıkılma:** Öğrenci merkezli işlenmeyen dersler öğrencinin ilgisine hitap etmeyeceği için öğrenci sıkılacaktır. Öğretmenin daha hartekeleli olması ve öğrenci motivasyonunu arttırarak dersten sıkılmasını önlemesi gerekmektedir.

**Otoriteye Karşı Gelme İsteği:** Daha çok ergenlik dönemindeki öğrenciler kendilerini sınırlayan kurallardan kurtulmak isterler ve bunun için de otoriteye karşı gelirler. Bu durum öğrencinin belirlenen kurallarda söz sahibi olabilmesiyle azaltılabilir (Erol, 2006).

**Dikkat Çekme:** Daha ilköğretim çağındaki çocuklarda görülür. Özellikle de anne ve babasından yeterli sevgiyi görmeyen ve ailesini kaybetmiş çocuklar bu sevgiyi okulda karşılamak isterler ve öğretmenlerinin dikkatlerini çekmeye çalışırlar. Ödüllendirme etkinliğiyle bu davranış ortadan kaldırılabılır.

**Kuralların Olmaması veya Öğrenci Tarafından Bilinmemesi:** Öğrenciye kabul edilebilir ve kabul edilemez davranışlar önceden net bir şekilde anlatılmadığında öğrenci İstenmeyen davranışlar sergileyebilir. Sınıf içi kurallarının geliştirilmesi ve busürece öğrencilerin dahil edilmesi bu tarz olumsuzlukların önlenmesi için gereklidir (Arslan, 2007).

**Akademik Başarı Eksikliği:** Öğrencilerin eğitim hayatındaki başarısızlıkları nedeniyle akademik konulara olan ilgisini de azaltmaktadır. Öğretmen öğrenciye başarıyı tattırıp özgüvenini sağladığı takdirde istenmeyen davranışlar azaltılabilir (İlgar, 2005).

#### **2.5.5. İstenmeyen Davranışların Önlenmesinde Öğretmenin Rolü**

Öğretmen ne kadar çabalarsa çabalasın istenmeyen davranışların ve öğretme-öğrenme etkinliğinin amacına ulaşmasını önleyen durumların görülmesi mümkündür. Bundan kaçınmak çoğu zaman olanaksızdır. Ancak istenmeyen davranışların kaynağı belirlemek, öğretmenin işini olumsuz davranışların düzeltilmesi konusunda kolaylaştıracağından dolayı çok önemlidir (Korkmaz, 2007). Öğretmen, mevcut problemin ortadan kaldırılması adına, gerçekçi ve uygulanabilir bir yaklaşımdan söz etmeden önce sorunu tespit etmeli ve iyice analiz etmelidir. Bu sayede mevcut durumun hangi şartlarda meydana geldiğini ve ne gibi sonuçları doğurduğuna yönelik bir değerlendirmeye sahip olacak ve problemin çözümüne dair uygun stratejiyi belirleyebilecektir.

## **2.6. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler**

Okuldaki bireylerin kanun ve yönetmeliklerle belirlenmiş sorumluluklarını gerektiği gibi yerine getirmesi toplumun eğitim anlamında okul kurumundan en büyük beklentisidir. Benzer şekilde okul yönetimi de toplumun onlardan beklediği gibi öğrencilerin de onlardan beklendiği şekilde davranmalarını ister. Göstermeleri beklenir. Eğitimin temel amacı, bireyde istendik yönde davranış değişikliği oluşturmaktır. Ancak, öğrenci davranışlarını etkileyen sınıf içi ve dışı çok sayıda etmen vardır ve istendik yöndeki davranış değişiklikleri bu etmenlerin iyi anlaşılmasından geçer (Akar, 2007).

### **2.6.1. Sınıf Dışı Etmenler**

Sınıf dışı etmenler aile, sosyal çevre ve okul olmak üzere üç başlık altında ele alındı:

#### **2.6.1.1. Aile**

Aile doğuştan üyesi olan çocuğun ilk toplumsal davranışı ailesini taklit etmesiyle başlar (Fidan ve Erden, 1993). Bir ailedeki anne babanın eğitim durumu, çocuğa ve eğitime verdiği değer ile ailenin sosyoekonomik yapısı ve çocuk sayısı gibi etmenler çocuğun sınıf dışı davranışları üzerinde etkilidir (Erden, 2005). Okul ve öğretmenle iyi ilişkiler kurabilen ailelerin çocuklarında eğitimsel anlamda olumlu gelişmeler görülmüştür. Öğretmen, aile ve öğrenci arasındaki ilişkilerde kilit kişidir. Aile ilişkilerindeki başarısızlıklar, öğrencinin eğitimi hayatını olumsuz etkilemektedir (Aydın, 2015).

#### **2.6.1.2. Çevre**

Çevre denildiği zaman sadece veli anlaşılmalıdır. Okulla bağlantılı çok sayıda ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal kurum da çevre içerisinde yer almaktadır. Bu kişi ve kuruluşları kullanılarak okulun amaçları gerçekleştirilebilir. Bunun için öğretmenin çevreyi iyi tanıması ve olumsuz etkilerini kendi amaçları doğrultusunda önlemelidir. Okul açısından halkla ilişkilerin amaçlarından birisi, okulun toplumsal çevresinde yer alan kişi, grup ve sivil toplum kuruluşlarının gücünü okulun amaçları doğrultusunda harekete geçirmek olmalıdır (Sarıttaş, 2007; Başar, 2014). Okul çevre ilişkileri olumlu olduğu takdirde, toplumsal kurumların okullarda gerekli her türlü kaynağın sağlanmada da olumlu ve istekli olacağı görülmektedir. Bu nedenle okul ile çevre arasında iyi ilişkilerin güçlendirilmesi yönünde çalışmalar yapılmalı ve olumsuzluk yaratacak durumlarda kaçınılmalıdır (Çalık, 2004).

#### **2.6.1.3. Okul**

Okul, toplumun beklentileri doğrultusunda oluşturulmuş programların, öğrencilerde istendik davranışlar oluşturmak adına uygulandığı formal eğitim merkezidir (Fidan ve Erden, 1993). Toplum okul toplumun kendinden beklediği gibi her açıdan dengeli ve çağdaş nitelikler kazandırılmış fertler yetiştirebilmesi, okulun bu beklentilere cevap verebildiğinin ölçütüdür. Bu nedenle okul içindeki öğrenciye yönelik davranışların ve etkinliklerin amaca uygun olacak şekilde planlanması ve düzenlenmesi zorunludur (Sarıttaş, 2005).

### **2.6.2. Sınıf İçi Etmenler**

Öğrenci davranışlarını etkileyen bu faktörler, sınıfın yapısı ve ortamı, eğitim programı ve öğretim yöntemleri, öğrenci özellikleri, öğretmen davranışı ve özellikleri olarak dört başlık altında incelendi.

#### **2.6.2.1. Sınıfın Yapısı ve Ortamı**

Öğretim amaçlarının gerçekleşmesinde sınıf ortamının, sistemin diğer bileşenleri ile uyum içinde olduğu takdirde öğrenciyi öğrenme konusunda motive edebileceği belirtilmiştir. Burada önemli olan fiziksel ortamdaki değişkenlerdir. Bu değişkenler eğitimi destekleyebildiği gibi engel de olabilir. Sınıf ortamı eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğundan, bu ortamda yapılacak tüm düzenlemelerin eğitimi zorlaştırıcı nitelikte olmaması gerekmektedir (Ünal ve Ada, 2003). Sınıfın sosyal ortamı da öğrenci davranışları açısından önemlidir. Sınıfta toplumun değişik kesimlerinden gelen ve değişik eğitim yaşantılarına sahip

bireyler, toplumdan sonra sınıf içinde de bir sosyalleşme sürecine girer. Bu öğrenciler süreç içerisinde, sınıftaki kuralları öğrenerek o sınıfın birer üyesi olurlar.

Sınıftaki psikolojik ortam da öğrenci davranışlarını etkilemede önemli yere sahiptir. Öğrencilerin eğitim sürecine etkin katılımları sayesinde, sınıftaki öğrencilerin mutlu olması sağlanır. Bunun durum sağlıklı sınıf ortamının oluşmasına ve öğrencinin başarısının artmasına neden olacaktır (Aydın,2015).

#### **2.6.2.2. Eğitim Programı**

Öğrencilerin belirli bir alanda yetiştirilmeleri için daha öncesinden planlanmış ve eğitimin belirlediği amaçları ulaşmayı kolaylaştıran eğitsel etkinlikler eğitim programı olarak tanımlanmıştır (Başaran, 2006). Öğretmen bu programın etkin bir şekilde yürütülmesinden sorumludur. Ancak bunun için iyi bir öğretim programının bulunması da gerekmektedir. Ekici (2007) iyi bir öğretim programının zorunlu özelliklerini,

19. İşlevsel
20. Esnek
21. Uygulayıcılara yardımcı
22. Uygulanabilir
23. Amaçlara yönelik
24. Ekonomik
25. Günün şartlarına uygun
26. Toplumun ve kişilerin ihtiyaçlarına cevap verebilen şekilde sıralamıştır.

#### **2.6.2.3. Öğretim Yöntemleri**

Öğretmen ders öncesi hazırlıklarını kendini hazır hissedecek şekilde önceden yapmalıdır. Çünkü öğretmen öğreteceği konuyla ilgili bilgi sahibi olduğu ölçüde, eğitimi etkinleştirecektir. Bunun içinde ilk önce ders vereceği öğrenci grubuna göre iyi bir ders planı yapmalıdır. Dada sonra bu plan doğrultusunda ders için gerekli olan malzemeleri tamamlayarak derse hazırlıklı gelmelidir (Ercan, 1997). Burada bilinmesi gereken önemli husus öğretim yöntemlerinin kendine özgü olmasıdır. Bu nedenle etkili bir sınıf yönetimi, öğretmenin, kullanılan öğretim yöntemlerinin uygulayabilme yeterliliğine bağlıdır (Erdoğan, 2007). Öğretmenin kişisel özellikleri, belirlediği öğretim stratejileri, yöntem ve teknikler sınıf yönetimini etkileyen faktörlerdir (Demirel, 2000). Öğretim yöntemlerine örnek olarak; anlatım yöntemi, soru- cevap yöntemi, tartışma yöntemi, gösteri yöntemi, rol yapma yöntemi, örnek olay yöntemi, proje yöntemi, problem çözme yöntemi gösterilmektedir.

#### **2.6.2.4. Öğrenci Özellikleri**

Sosyal, ekonomik ve psikolojik yönden farklılık gösteren bireylerin, davranışlarında, olaylar karşısında sergiledikleri tavırlarında ve kendilerini ifade ediş şekillerinde de farklılıklar olması normaldir. Bu farklılıklar her zaman kişinin kendi tercihi olmayabilir.

Bu yüzden öğretmenlerden beklenen bu farklılıkların zenginlik olduğunu düşünerek,

öğrencilere ortak değerler kazandırmak için çaba harcamasıdır (Dönmez, 2007).

Öğrencilerin beklenti ve görüşleri dikkate alındığı ölçüde etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirilebilecektir (Aydın, 2015).

#### **2.6.2.5. Öğretmen Davranışı ve Özellikleri**



Öğretmen sınıf yönetimindeki en kilit elemandır. Yeri geldiğinde öğrencinin gözünde ailesinden bile üstün tutulan öğretmenlerin öğrenciler tarafından örnek alınıp, rol model olarak görülmesi mümkündür. Özellikle öğrenciler tarafından sevilen bir öğretmen, farkında olmadan öğrenci tutumlarını ve değerlerini olumlu yönde etkileyebilir. Öğretmenden olumlu tepkiler alan, öğretmeni tarafından sevildiğine ve başarılı bulunduğu inanan öğrencilerin olumlu davranışlarında artış gözlenmiş ve daha başarılı oldukları belirtilmiştir. Tam tersi öğretmeni tarafından sevilmediğine inanan öğrencilerde ise düzen bozucu hareketler görülmeye başlanmıştır (Erden, 1998). İnsan davranışlarını iyi tanımlayan, öğrencileriyle yakın ilişkiler kuran ve onların sorunlarıyla ilgilenen öğretmenlerin etkili bir sınıf yönetimi sürecini sağladıkları görülmüştür. (Baloğlu, 2002). Kısacası öğretmen, öğrenci gereksinimleri doğrultusunda, gerektiğinde bir lider ya da bir arkadaş olabilmelidir (Can, 2005). Daha başarılı bir eğitim etkinliği için, gelişimsel farklılıkların ve bunları etkileyen faktörlerin anlaşılması gerekmektedir. Öğretmen gereken yeterliliğe sahip olduğunda bu eksiklikleri giderebilir (Tekişik, 2004). Aydın (2015) ideal bir öğretmeni şu şekilde tanımlamaktadır:

16. Öğretmen, önyargısız, eleştiriye açık ve karşıt düşüncelere değer vermelidir.
17. Öğretmen, sağlıklı ve tutarlı bir kişilik örüntüsüne sahip olmalıdır.
18. Öğretmen, kendileriyle barışık insanlardır.
19. Öğretmen, öğrendiklerini paylaşmayı seven ve hayata katılan insanlardır.
20. Öğretmen, siyasal örgüt etkilerinden uzaktır.
21. Öğretmen, hayata dair olan her şeyi sever.
22. Öğretmen, insan ilişkilerinde başarılı, bilime ve sanata duyarlıdır.
23. Öğretmen, kolektif çalışmaya yatkındır.
- 17 Düşünme ve gözlemlerinde nesnelidir.
- 18 Demokratik yaşama ve insan haklarına saygılı olmalıdır.

Yukarıda belirtilen niteliklerden yoksun bireylerin etkili bir sınıf yönetimi davranışı sergilemesi beklenemez. Öğretmenin bu nitelikler konusundaki yeterliliğine önce kendisinin inanması gerekir (Turan, 2007:3)

## 2.7. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Sınıf ortamı birbirinden farklı sosyal çevrelerden gelerek bir arada öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır ve bu ortamlar, bu yönüyle, dinamik ve çok boyutlu bir yapıdadır. Toplumsal yapıda esasen sınıf ortamına benzer niteliktedir, toplumda da birbirinden farklı sosyal statüdeki ve kültürdeki insanlar bir arada

yaşamaktadırlar (Aydın, 2015). Sınıf ortamında her durumun, aniden ve açık bir biçimde ortaya çıkabilmesi ihtimaline karşı, öğretmenlerin psikolojik ve fiziki dinamiklerin önemini kavrayarak, bu yönde hareket etmeleri ve bunu uygun bir sınıf ortamı yaratmalıdırlar. Yapılan bir araştırmada sınıf ortamı için, “sınıfa yönelik kurgulanan fiziki düzenler, psikolojik durumlar ve öğrenim görmekte olan bireylerin değerlendirme ve duyuş becerilerine etki eden kültürel ve toplumsal olguların birbirleriyle etkileşimi sonucunda ortaya çıkan çıktıdır” ifadesi kullanılmıştır (Özden, 2017). Yapılan bu açıklamalardan öğrencilerin akademik başarıları ile sınıf ortamı arasında sıkı bir bağ olduğu anlaşılmaktadır. Sınıflarda oluşturulan atmosfer öğrencilerin yaşama, eğitime ve okula yönelik bakış açılarını etkilemektedir. Öğrencilerin sınıf ortamından soyutlanması mümkün değildir, olumlu bir sınıf atmosferinin, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmasının yanında, sınıfta bir takım sorunlar ortaya çıkaran problemler öğrencilerin okula bağlılıklarını arttırmada, devamsızlığın azaltılmasında ve daha birçok konuda olumlu etkileri bulunmaktadır (Özden, 2017). Bu bağlamda sınıfın bütününe etkisi altına alan, belli bir takım boyutların bulunduğunu söylemek mümkündür, bu boyutlar, yapılan bir araştırmada (Başar, 20014) bu boyutlar;

- 1- Fiziksel düzen
- 2- Plan program etkinlikleri
- 3- Zaman düzeni
- 4- İlişki düzenlemeleri
- 5- Davranış düzenlemeleri şeklinde sıralanmıştır. Yapılan bu sıralama aşağıda detaylandırılmıştır.

### 2.7.1. Fiziksel Düzen

Öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi için eğitici, güvenilir ve kullanışlı bir fiziki ortamın oluşturulması, öğretmenler tarafından oluşturulması gereken etkili sınıf yönetimi ve planlamaların çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bir çok öğretmen sınıf ortamını ne şekilde düzenlemesi gerektiğini belirledikten sonra, geriye kalan işlerini planlaması daha kolay olmaktadır (Evertson ve Emmer, 2013). Yapılan bir araştırmaya göre eğitim ortamlarının iyi bir biçimde düzenlenmesinin belli bir takım işlevleri bulunmaktadır, bu işlevler üç tanedir ve öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrencilerin rahat ettirilmesi ve öğrenciyi derslerine yönelik olarak güdülemek sıralanmaktadır (Işık, 2018). Öğrenim görmekte olan bireyler zamanlarının büyük bir bölümünü okullarda ve sınıflarda geçirmektedirler, bu sebeple bu ortamların, öğrencinin kendisini mutlu ve huzurlu hissedeceği biçimde düzenlenmesi eğitim sistemi ve toplumsal yaşamın geleceği için önem arz etmektedir. Bu ortamlarda fiziki şartların oluşturulması ve bu değişkinlerin yapılandırılması konusunda sorumluluk öğretmenlerdedir. Bahsi geçen değişkenlerin öğrencinin güdülenmesine hizmet etmesi, ilgi çekici ve öğretici olması durumunda etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirilebilecektir. Fiziksel ortam öğretim faaliyetlerinin hayata geçirildiği ortamlara ait niteliklerdendir. Bu ortamlardaki temizlik, görüntü, yerleşim düzeni, gürültü, öğrenci sayısı, renk, ısı ve ışık sınıfa ait fiziki değişkinleri meydana getirmektedir. Bu değişkenlerin kaynakların yeterliliği halinde eğitim ve öğretim faaliyetlerinin amacına hizmet edecek biçimde düzenlenmesi ve yapılandırılması gerekmektedir. Fiziksel ortamların etkin ve verimli olması öğretme ve öğrenme etkinliklerinin en önemli paydaşlarından. Fiziki değişkenler aşağıdaki gibidir (Aydın, 2015);

**Öğrenci mevcudu:** Sınıflarda öğrenci mevcudunun otuzun altında olması beklenmektedir, sınıf mevcudunun öğretmenlerin öğretmeye yönelik tekniklerini geliştirmesinde önemi büyüktür, öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda kişisel etkinlikler ön planda tutulurken, kalabalık sınıflarda anlatım teknikleri kullanılmaktadır.

**Yerleşim düzeni:** Öğrencilerin oturma düzeni ve derste kullanılan materyaller olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır, her iki boyutta da öğrencilerin öğretmeni zorlanmadan görmelerini sağlayacak bir düzen sağlanmalıdır. Ayrıca bu düzenleme dersin ve konunun niteliklerine göre ayarlanmalıdır.

**Renk, ısı ve ışık:** Sınıftaki renk seçimlerinde bir ahenk ortaya koyacak renkler kullanılmalıdır, renklerin zihinsel uyarıcılara yönelik olumlu etkisinden faydalanmak öğrenciler için pozitif etki yaratacaktır. Bu konuda öğrenci görüşlerine de başvurulmalıdır. Isı durumu öğrencilerin derse yönelik dikkatlerini etkileyecek faktörlerdendir, bu sebeple sınıf sıcaklığı yirmi derece civarında tutulmalıdır. Işığın da öğrenci üzerinde bir takım etkileri bulunmaktadır, yeterli ışık bulunmayan sınıflarda öğrenci psikolojisi olumsuz etkilenebilmektedir. Işığın olması gerektiğinden fazla olması da dikkatleri dağıtmaya yönelik olumsuz etki etmektedir.

**Gürültü:** Sınıf içinde öğrencilerin, arkadaşları ile ve öğretmen ile iletişimde olumsuz etkileri olan gürültünün öncelikle kaynağı belirlenmelidir. Derse olan ilgiyi azaltması, zihni yorması, işitmeyi engellemesi ve dikkati dağıtması sebebiyle gürültünün ortadan kaldırılması önem arz etmektedir. Öğretmenlerin sınıf ortamında huzurlu bir öğrenme faaliyeti yürütmeleri gürültünün olmamasına bağlıdır.

**Temizlik:** Öğrencilere sık sık hem kişisel temizlik hem de çevre temizliği ile ilgili bilgi verilmeli, temizliğin neden gerekli olduğu anlatılmalıdır. Temiz bir çevre de yaşama bilinci kazanan öğrenciler kendi sınıflarını da temiz tutmayı öğreneceklerdir. Ayrıca öğretmenler de öğrencilerinin karşısına çıkarken temizlik kurallarına uygun davranmalıdırlar.

**Görünüm:** Sınıfı düzenlerken öğrencilerin fikirlerini de alarak, onlara da sorumluluk vererek fiziksel düzenlemeler yapmak öğrencileri olumlu etkiler. Sınıfta yer alan araç gereç ve materyallerin uyumlu olması ve hedeflere göre düzenlenmesi gereklidir. Etkili bir ortam öğrenci psikolojisini de etkileyerek onun seçici bir kişilik kazanmasına neden olacaktır.

### 2.7.2. Plan Program Etkinlikleri

İyi bir planlama kurgusu, sınıf ortamında öğretme ve öğrenme faaliyetlerinin verimli ve etkin bir biçimde gerçekleştirilmesi bakımından hayati öneme sahiptir (Akbaşlı, 2010). Zamanın etkili bir biçimde kullanılması suretiyle eğitim ve öğretim faaliyetlerinin verimliliği artırılabilir, bunun yapılabilmesi için de planlama denen düzeneğin, olabilecek en doğru ve en kısa zamanda amaç ve hedeflere ulaşmak için kullanılması gerekmektedir (Gündoğdu, 2007). Sınıf yönetiminde öğretmenlerin başarıyı yakalamaları, plan yapmalarına, plana uyarak hareket etmelerine ve bu planların belirlenen hedef ve amaçlara uygunluğuna bağlıdır. Belli bir plan dahilinde öğretim faaliyetlerini yürütmek, öğrenme eylemini kolaylaştıracağı için, sınıf ortamında ortaya çıkması muhtemel olumsuz davranışlar ve durumların önüne geçilecektir. Eğitim faaliyetlerinde öğretmenlere ışık tutacak ve öğrencilerin dersin amaç ve hedefleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayacak en önemli etkenlerden birisi plan yapmaktır. Yapılan bir araştırmaya göre öğretmenler her öğretim döneminden önce, yönetim kademesinin öncede belirlenmiş işlerine uygun olacak şekilde, o dönem neler yapacaklarını planlamaktadırlar. Plan ve programlar burada yazılı olan unsurların yapılmasına hizmet edecek olan araçlardır. Öğretmenler bakanlığın hazırladığı programa bağlı kalmak suretiyle dersin amaçlarına ulaştırıcı etkinlikleri yıllık, günlük

ve ünite planları olarak yaparlar.

### 2.7.3. Zaman Düzeni

Okulların en temel ve en küçük alanları olan sınıflarda öğretmenler ve öğrenciler belli bir zaman diliminde yer alırlar ve öğretme-öğretme faaliyetleri gerçekleştirilir. Sınıfta zaman yönetimi olarak adlandırılan kavram, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin amaç ve hedeflerine ulaşılabilmesi için ders sürelerinin olabilecek en verimli ve etkili biçimde kullanılması durumunu açıklamaktadır (Gülşen, 2010). Bu kavrama kapsamında, devamsızlığın önüne geçilmesi, öğrencilerin dersle başlarken derse motive olmaları amacıyla hazırlanan faaliyetler ve deste işlenecek konular arası geçişlerin net olması bu boyutta değerlendirilmektedir (Çelik, 2005). Yapılan bir araştırmaya göre zamanın verimli ve etkin kullanılması, eğitim-öğretim ortamlarının etkinliğinde başrolü oynamaktadır. Zamanın verimli ve etkin kullanımı ise öğrencilerin eğitime yönelik motive edilmesine ve de dikkatlerinin eğitim yaşantısına yoğunlaştırılması ile mümkün olacaktır (Ekici,

2017).

Öğretmenlerin ders için zaman yönetimi ders öncesinde, derste, ders sonrasında zaman yönetimi olmak üzere üçe ayrılır. Ders öncesinde zaman yönetimi derste işlenecek konuya ne kadar süre harcayıp bu süreyi nasıl kullanacağı ile ilgilidir. Bu durum aynı zamanda öğretmenin tecrübesine de bağlıdır. Derste zaman yönetimi ise; belirlenen ders süresi içinde zamanın etkili kullanılmasını ifade eder. Bunun içinde derse öğretmenin zamanında gelmesi, derse öğrencileri güdülemesi, dersin amaç ve öneminden bahsetmesi, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi, öğrencilere konuyla ilgili temel bilgilerin verilmesi, pekiştirecek verilmesidir. Ders sonunda da dersin değerlendirilmesinin yapıldığı etkinlikler alır.

#### 2.7.4. İlişki Düzenlemeleri

Sınıftaki etkinlikler belli bir düzende ve kurallar çerçevesinde yürütülmektedir, sınıfta belirlenecek kuralların çerçevesi çizilirken öğrencilerin görüşlerine başvurulması, bu kuralların öğrencilere benimsetilmesi ve kuralların uygulanması, sınıfta eğitim hayatının daha basit hale getirilmesi amacına hizmet eden öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşiminin ve ilişki ağının düzenlenmesi gibi olgular ilişki düzenlemeleri boyutunda yer almaktadır (Başar, 2014). İlişkilerin düzenlenmesi boyutu sonraki bölümde işlenecek olan davranışların düzenlenmesi boyutunun da biçimlendiricisi konumundadır. Yapılan bir araştırmaya göre sınıftaki normların meydana getirilip uygulamaya konulması, sınıf içi iletişim yapısının yönetimi ve öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşimi bu boyutta bulunmaktadır (Çelik, 2005). Öğretmenler sağlıklı bir ruhsal yapıda kişiliğe sahip öğrenci yetiştirme sorumluluğuna sahip olduklarından onlarla sınıf içinde iyi bir ilişki kurarak, onların bireysel ve grup olarak gereksinimlerini karşılayacak duyarlılıkta olmalıdır. Sınıfta olumlu bir ortam oluşturmak ve oluşabilecek aksilikleri engellemek için öğretmen farklı yeteneklere sahip çocukları bir araya getirebileceği grup çalışmaları yapmalıdır. Aksi takdirde öğrenciler öğretmenlerini model olarak görmeyebilir bu durumda öğretmenin öğrencilerini etkileyip etkinliklere yönlendirmesi beklenemez (Çalık, 2012). Öğretmen ve öğrenciler arasında yaratılan pozitif yönde ilişki sayesinde öğrenci kendini rahatça ifade ederken, ders başarısı artmakta, derse katılım konusunda daha aktif olmakta ve arkadaşları ile geliştirdiği ilişkilerde kendine güven duygusu gelişmektedir.

Sınıf içi iletişim, öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin yönüyle ilgilidir, öğrencilerin kendi aralarında geliştirdikleri olumlu ilişkiler, iletişim becerilerinin gelişmesi açısından önem arz etmektedir. Kendi fikirlerine değer verildiğini ve önemsendiğini hisseden öğrencilerin akademik motivasyonu ve başarıları da yüksek olmaktadır. Öğrencinin saygı gördüğü, teşvik edildiği ve öğrenme yönünde güdülendiği sınıfların etkinliği de artmaktadır (Kısaç, 2017). Yapılan bir araştırmaya göre öğretmenler ile öğrenciler arasında sağlıklı iletişim kanallarının oluşturulması öğrenci öğrenmesi açısından hayati öneme sahiptir denilmiş, sağlıklı bir ilişki ağı kurulamadığında en üstün öğretim tekniklerinin bile yetersiz kalacağı belirtilmiştir (Gordon, 2017).

Elinde bulundurduğu otorite gücüne güvenmeyip, problem çözmeye odaklanan, grup içi çatışmaları sınıfın lehine kullanmayı bilen, işbirliği konusunda etkin ve sınıf yönetiminde katılımı sağlayabilen öğretmenler etkin bir öğretim faaliyeti gerçekleştirebilirler. Sınıf içi kargaşa ve sorunların minimize edildiği, işleyişi tertipli ve düzenli, öğrenme ve eğitim imkanları bakımından yüksek seviyeye ulaşmış sınıflarda etkili bir sınıf yönetiminden bahsedilebilir. Yapılan bir araştırmada gerekli prosedür ve normların öğrencilere öğretilmesi ve bunların uygulamaya geçirilmesi gerektiğinden bahsedilmektedir, böylece öğrenciler sınıfta ne zaman ne şekilde davranması gerektiğinin bilincine varacaklardır (Evertson, 2013). Yazılı ya da sözlü olarak kullanılan kuralların bireyler arası ilişkilerde, örgütsel yapılarda ve toplumsal hayatta düzen sağlayamaya dönük bir işlevi bulunmaktadır. Kurallar uygulanarak düzenin sağlanmış olduğu ortamlarda verimlilikten ve etkinlikten bahsetmek mümkündür. Ortaya çıkması muhtemel sorunların ve olumsuz durumların bertaraf edilmesi, keyfi uygulamalardan kaynaklı problemlerin çözümü ve bireyler arası ilişkilere yön verilmesi

ancak kurallar sayesinde. Bunlara ek olarak kuralların dengeli ve özenli bir biçimde uygulandığının ilgililerince takip edilmesi de eğitim faaliyetlerinin sağlıklı yürütülmesi bakımından önem arz etmektedir (Aksoy, 2017). Hemen her yaşta öğrenci kuralların belirlenmesi süreçlerinde görev aldığı, fikirlerine başvurulduğu takdirde bu kurallara uyma konusunda daha da özen göstermektedir, ayrıca yasalarda da kuralların öğrenciler ile birlikte belirlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Belirlenen kuralların öğrencilere

aktarılması ve uygulama ile ilgili dikkat etmeleri gereken hususlar açıklanırken özenli bir dil kullanılmalıdır, emir cümleleri kurmak suretiyle bunların aktarılması, sınıf ortamının bozulmasına ve olumsuz bir hava yaratılmasına neden olacaktır. Kişilik haklarına saygı duyulmadığını, kabul görmediklerini hissettikleri, kendilerine güvenilmediğini düşündükleri zaman öğrencilerin akademik başarıları da, motivasyonları da düşüş göstermektedir (Yavuz, 2014).

### 2.7.5. Davranış Düzenlemeleri

Eğitim ve öğretim ortamlarının amaçlanan davranış kalıplarını meydana getirecek biçimde kurgulanması, pozitif bir sınıf ikliminin oluşturulması, muhtemel eylemler daha ortaya çıkmadan tahmin edilerek tedbirlerin alınması, arzu edilmeyen davranış ve görüşlerin istendik yönde değiştirilmesi, sınıf içi kurallara riayet edilmesi amacıyla yapılması gerekenler sınıf yönetiminin bu boyutu ile alakalıdır (Başar, 2014). Sınıfta öğrenciler farkında olmadan ya da bilerek sınıf düzenini bozacak davranışlar gösterebilirler. Öğretmen ne zaman ne yapacağını bilmeli, olumsuz davranışı iyi gözlemleyip nedenini doğru tespit etmelidir. Sınıflar farklı kişilik yapılarına sahip öğrencilerden oluşur. Eğitim öğretim faaliyetleri esnasında bu farklılıktan doğan farklı davranışlar ve görüntüler oluşabilir. Her öğretmenin bu tip bir durumla karşılaştığında bu davranışı önleyebilecek bir B planı olmalıdır (Öztürk, 2017). Sınıf yönetiminde olumsuz istenmeyen davranışlar sergileyen çocuklar sınıf içerisinde oluşturulmuş öğrenme fırsatlarını bozabilir. Buna bağlı olarak öğretmenler kendilerini engellenmiş hissedebilirler. Sorun davranışlar ile başa çıkmada her öğretmenin yöntem ve teknikleri farklılık gösterebilir. Fakat temel olarak öğretmenlerin sınıflarının yapısına ve çocukların özelliklerine göre kendi disiplin yöntemlerini geliştirmesi ve uygulaması esastır (Tertemiz, 2012). Öğrencilerin sergiledikleri ve arzu edilmeyen davranışların yok edilmesi ya da en aza indirilmesi amacıyla empati zemininde geliştirilmiş, koşulsuz şartsız sevgi dili en önemli silahtır. Çünkü insan ancak kabul gördüğü ortamda rahat olabilir. Okul dışında öğrencilerle etkinliklere katılmak, aile ile ilişkilere önem vermek, gerektiğinde uzman kuruluşlardan yardım almak, sınıfta kaygı ve heyecan yerine insancıl bir atmosfer yaratmak, öğrencilerin tepkilerini bastırmak yerine anlamak, istenmeyen davranışın birçok bağlamsal değişkeni olduğunu kabul edip davranışı bu değişkenlerin hepsine bakarak değerlendirmek ve öğrencileri okul yaşamında mutlu ve üretken kılmak, öğretmenlere verilebilecek bazı önerilerdir (Aydın, 2015). Etkili öğretmenler sınıf içindeki olumsuz davranışların alt nedenlerini sahip oldukları deneyim sayesinde tahmin edebilirler. Bunları olumlu yönde değiştirmek için çabalayıp, sınıfın ilişki düzenlemelerinde ve eğitim öğretim faaliyetlerinde düzenlemeler yapabilirler (Öztürk, 2017).

## 10. YÖNTEM

### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda insan davranışları, görüşleri, tutumları ve deneyimleri ayrıntılı bir yaklaşımla incelenerek yorumlanmakta ve betimlenmektedir. Nitel araştırmalar; araştırılan olgunun, olayların ya da kişinin miktar, ortalama gibi ölçülebilir özellikleri yerine bunların daha ayrıntılı anlaşılmasına ilişkin “nasıl” ve “niçin” gibi sorularla açıklık kazandırılan çalışmalardır (Kıral, 2020).

### 3.2. Çalışma Materyali

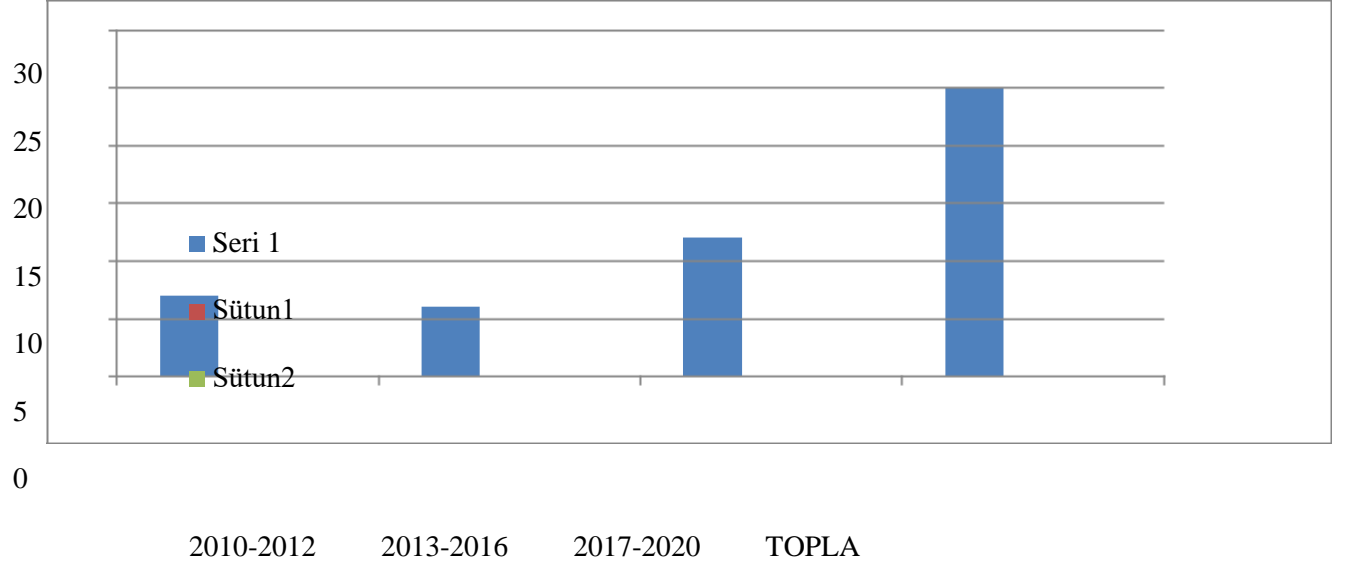
YÖK tez merkezindeki sınıf yönetimiyle ilgili son on yılda hazırlanmış 25 adet teze ulaşılmıştır.

### 3.3. Veri Çözümleme Tekniği

Bu çalışmada da sınıf yönetimiyle konusuna ilişkin araştırmalar taranmış ve doküman analizi gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte yapılan çalışmalar; yöntem, veri toplama prosedürü, bulgular ve öneriler bölümleri bakımından ayrı ayrı incelenerek temalara ayrılarak konular verilmiştir.

## 23 BULGULAR

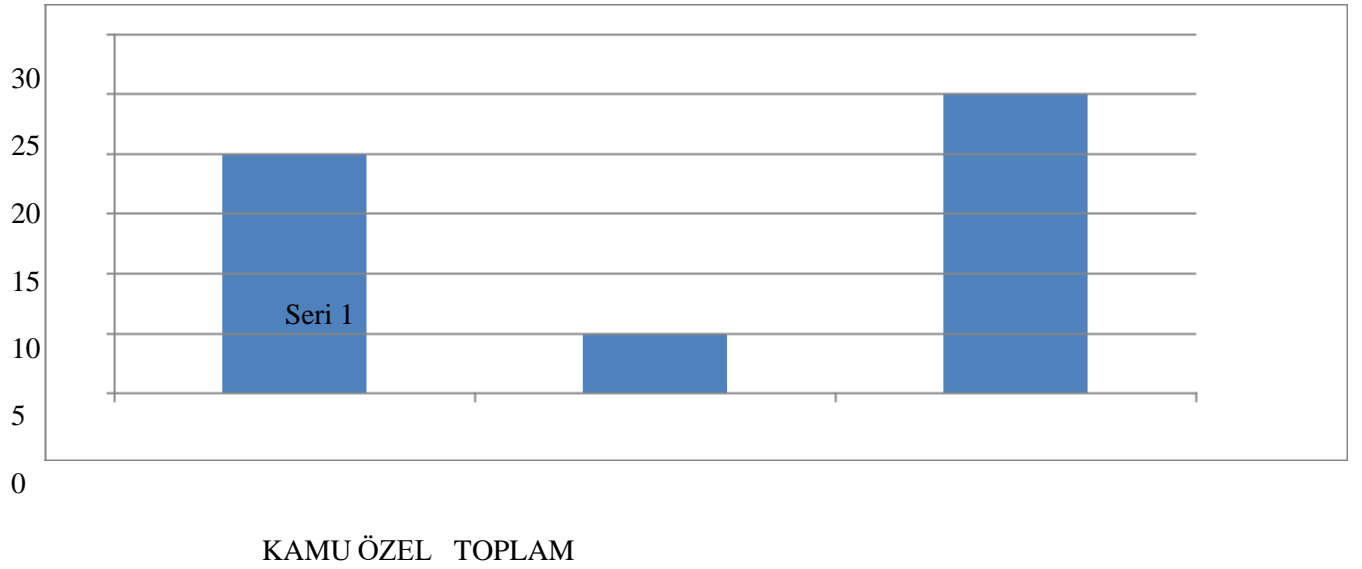
### *Sınıf Yönetimi Konusunda Yapılan Tezlerin Yayın Yıllarına Göre Dağılımı*



**Grafik 1. Tezlerin Yayın Yılları**

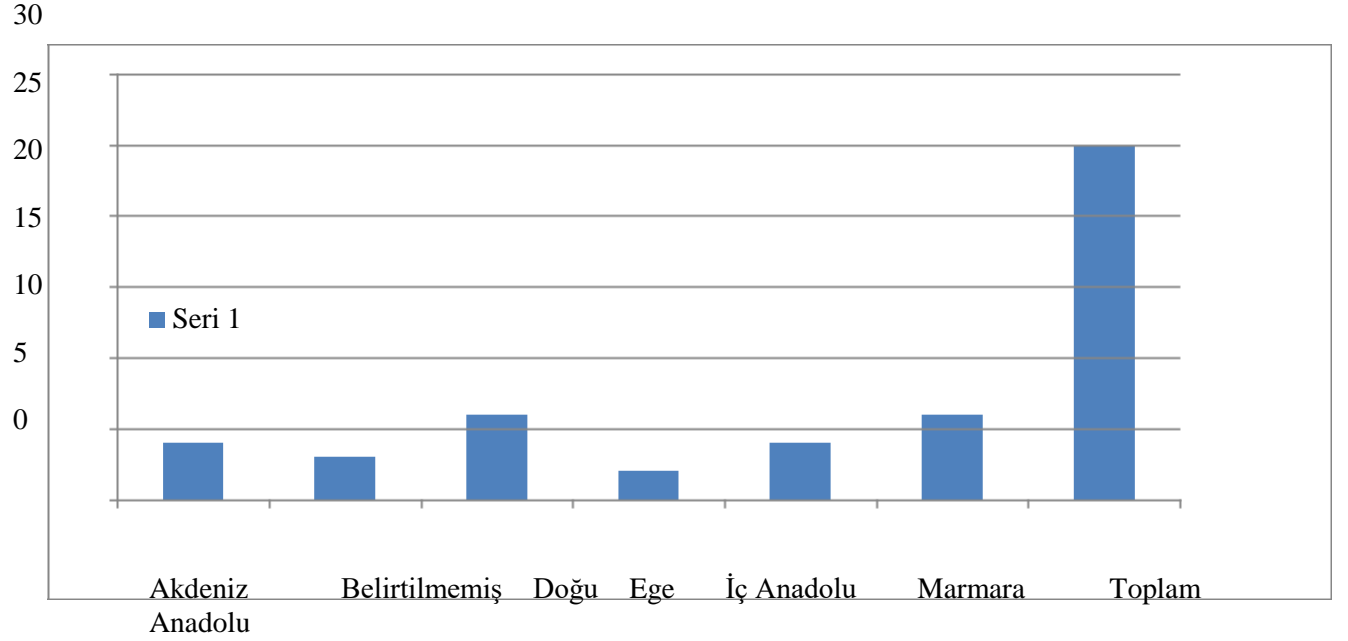
Grafik 1 incelendiğinde, sınıf yönetimi ile ilgili olarak hazırlanan tezlerin 2010-2012 yılları arasında ( $n= 7$ ), 2013-2016 yılları arasında ( $n=6$ ) ve 2017-2020 yılları

arasında ise ( $n=12$ ) tez çalışmasının yapıldığı görülmektedir. Konunun araştırılması ile ilgili olarak son yıllara doğru bir yükseliş olduğu görülmektedir. Bu durum sınıf yönetimi konusuna yönelik ilginin son yıllarda artışa geçtiği, konunun öneminin daha da iyi anlaşılmasına başladığı şeklinde yorumlanmıştır.

**Sınıf Yönetimi Konusunda Yapılan Tezlerin Üniversite Türüne Göre Dağılımı****Grafik 2. Tezlerin Hazırlandığı Üniversite Türleri**

Grafik 2 incelendiğinde, sınıf yönetimi konusunda hazırlanan tezlerin ( $n=20$ ) büyük oranda kamu üniversitelerinde hazırlandığı, özel üniversitelerde de ( $n=5$ ) araştırma konusu olarak çalışıldığı görülmüştür. Bu durum sınıf yönetimi konusuna devlet üniversitelerinde daha fazla önem verildiğini göstermektedir.

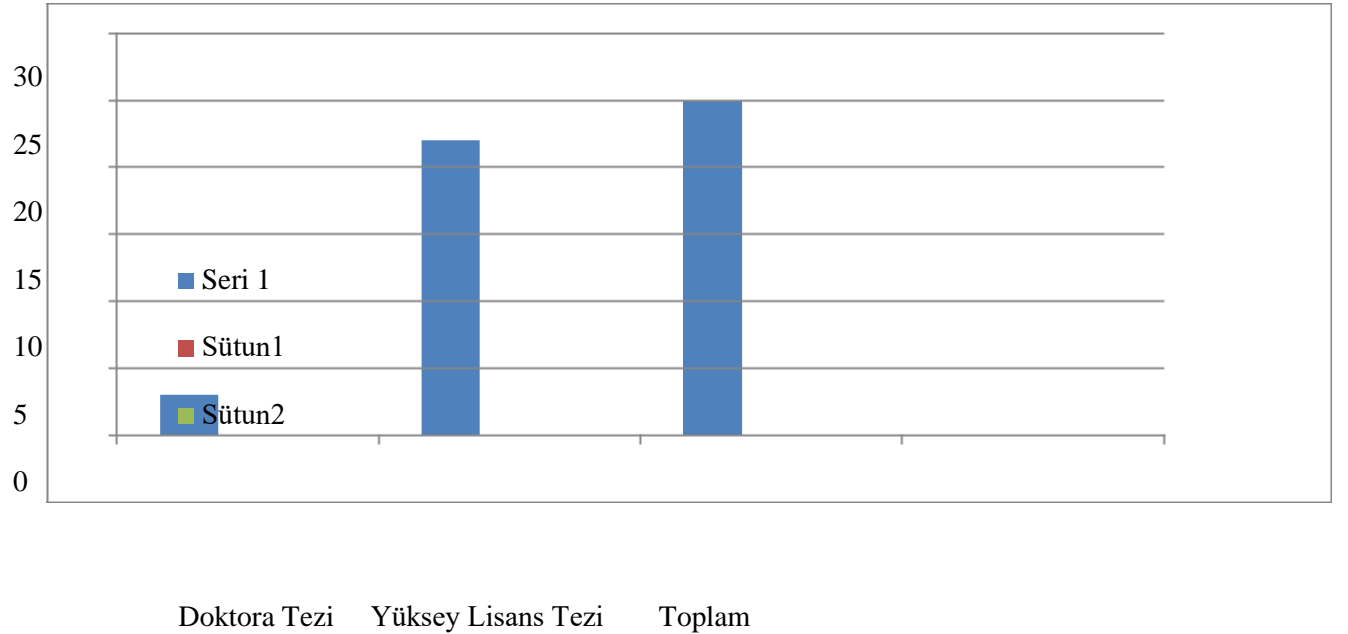
**Sınıf Yönetimi Konusunda Yapılan Tezlerin Örneklem Bölgelerine Göre Dağılımı**



**Grafik 3.** Tezlerin Örneklem Bölgeleri

Grafik 3 incelendiğinde, sınıf yönetimi yapılan tezlerin örneklem bölgelerine göre dağılımı incelendiğinde Akdeniz Bölgesi (n =4), Ege Bölgesi (n=2), Doğu Anadolu Bölgesi (n=6), Marmara Bölgesi (n=6), İç Anadolu Bölgesi'nin (n=4) örneklem bölgesi olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu bölgelerden en yoğun olarak Doğu Anadolu Bölgesinin kullanılmakta olduğu anlaşılmıştır.

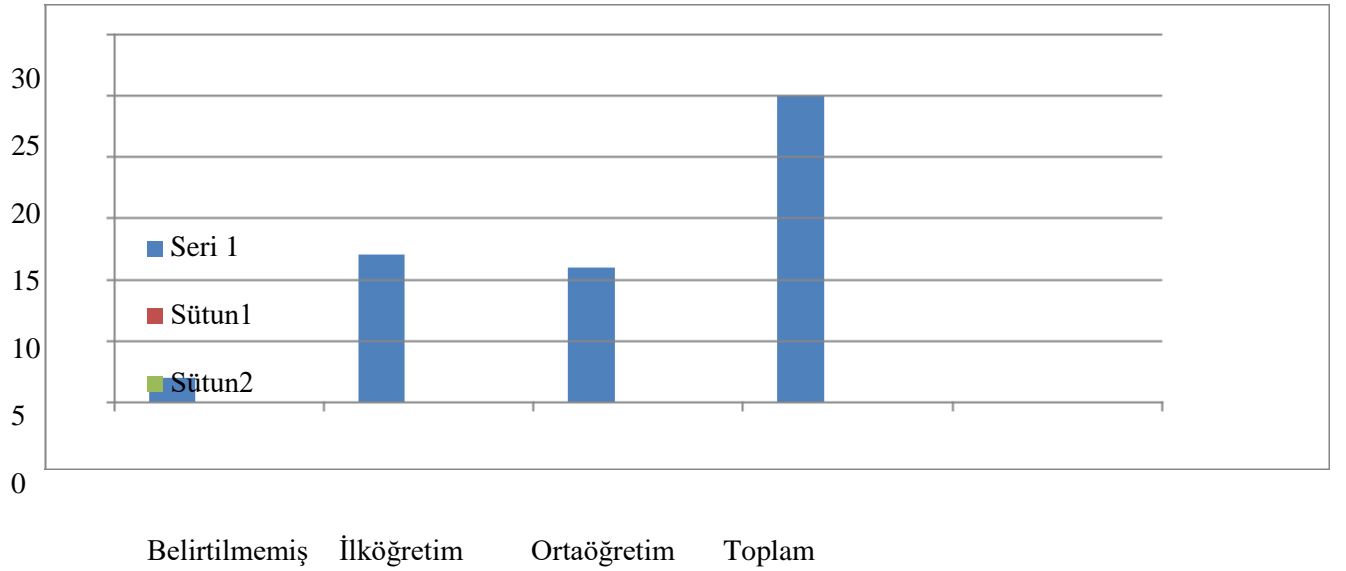
***Sınıf Yönetimi Konusunda Yapılan Tezlerin Yayın Türlerine Göre Dağılımı***



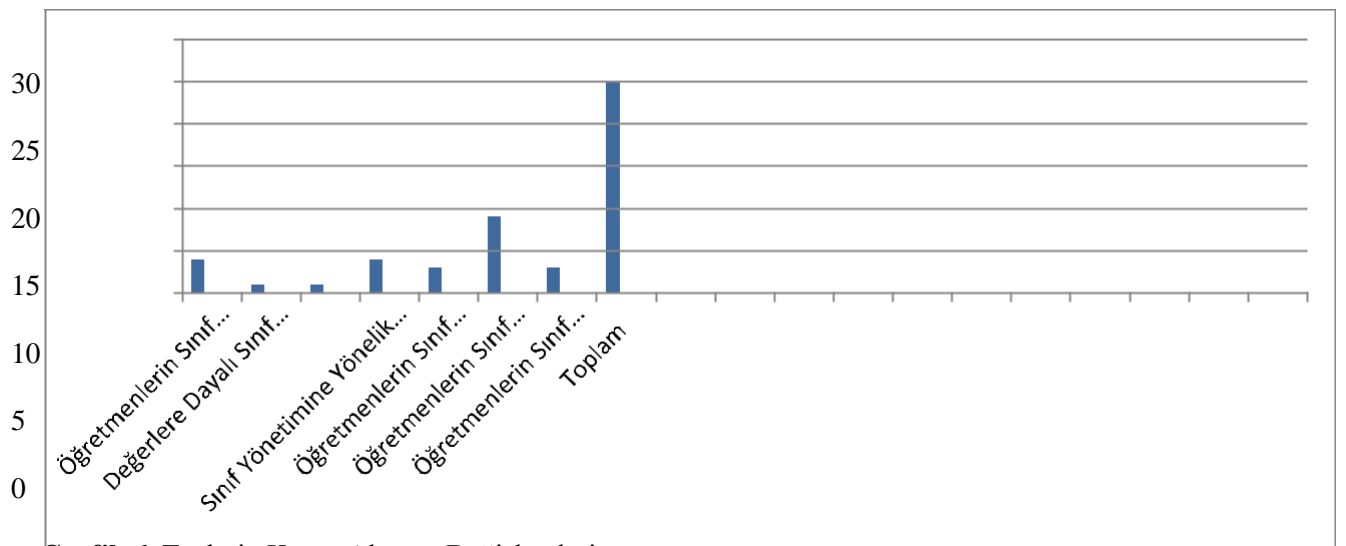


**Grafik 4. Tezlerin Yayım Türleri**

Grafik 4 incelendiğinde, sınıf yönetimi konusunda yapılan tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezi (n=22) olduğu görülmektedir, doktora tezlerinin sayısı ise (n=13) olarak tespit edilmiştir. Bu durum konu hakkında akademik olarak genel anlamda yüksek lisans tezi hazırlandığını göstermektedir.

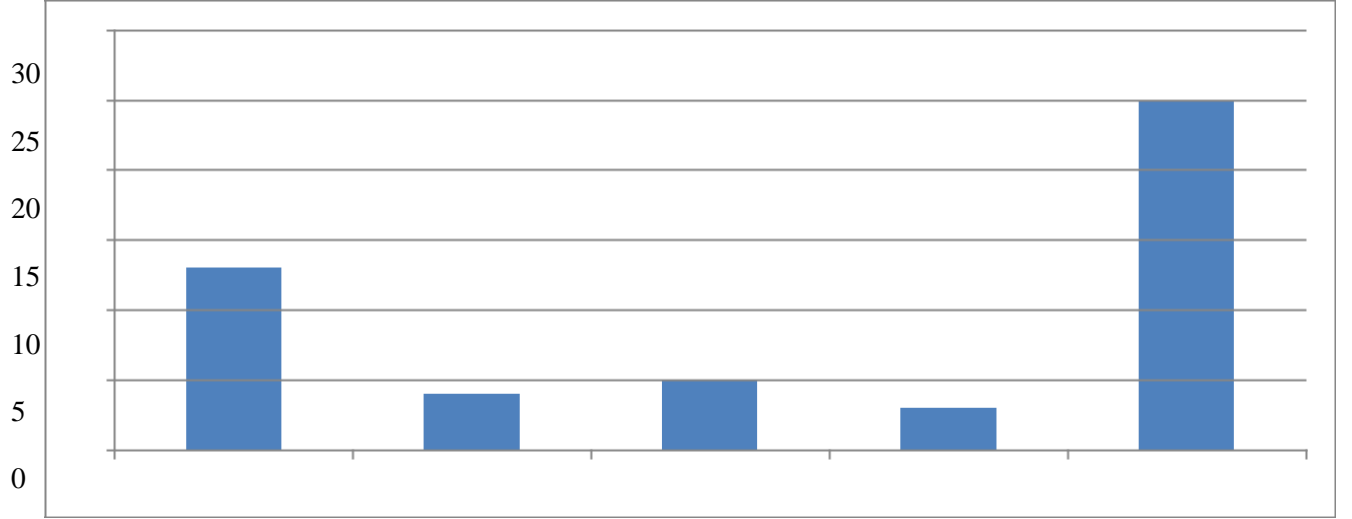
***Sınıf Yönetimi Konusunda Yapılan Tezlerin Eğitim Kademesine Göre Dağılımı*****Grafik 5. Tezlerin Eğitim Kademeleri**

Grafik 5 incelendiğinde, Sınıf Yönetimi konusunda yapılan tezlerin çoğunlukla ilköğretim kurumunda (n=12) yapıldığı, daha sonra ise ortaöğretim kurumunda (n=11) çalışıldığı görülmektedir. Sınıf Yönetimi konusunda hazırlanan tezlerin genel olarak ilköğretim kademesinde hazırlandığını göstermektedir.

***Sınıf Yönetimi Konusunda Yapılan Tezlerin Konu Alan Değişkenlere Göre Dağılımı*****Grafik 6. Tezlerin Konu, Alan ve Değişkenleri**

Grafik 6 incelendiğinde, Sınıf Yönetimi konusunda yapılan tezlerin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri (n=9) üzerine yoğunlaştığı görülmektedir, öğretmenlerin sınıfı yönetimine yönelik tutumları (n=4), sınıf yönetimine yönelik öğretmen görüşleri (n=4), öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilikleri (n=3) ve öğretmenlerin sınıf yönetimi modelleri (n=3) gibi konuların da bağımlı değişken olarak çalışıldığı görülmüştür. Bu durum sınıf yönetimi konusunda genel anlamda öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik becerilerinin akademik çalışmalara konu edildiği yorumu çıkarılmıştır.

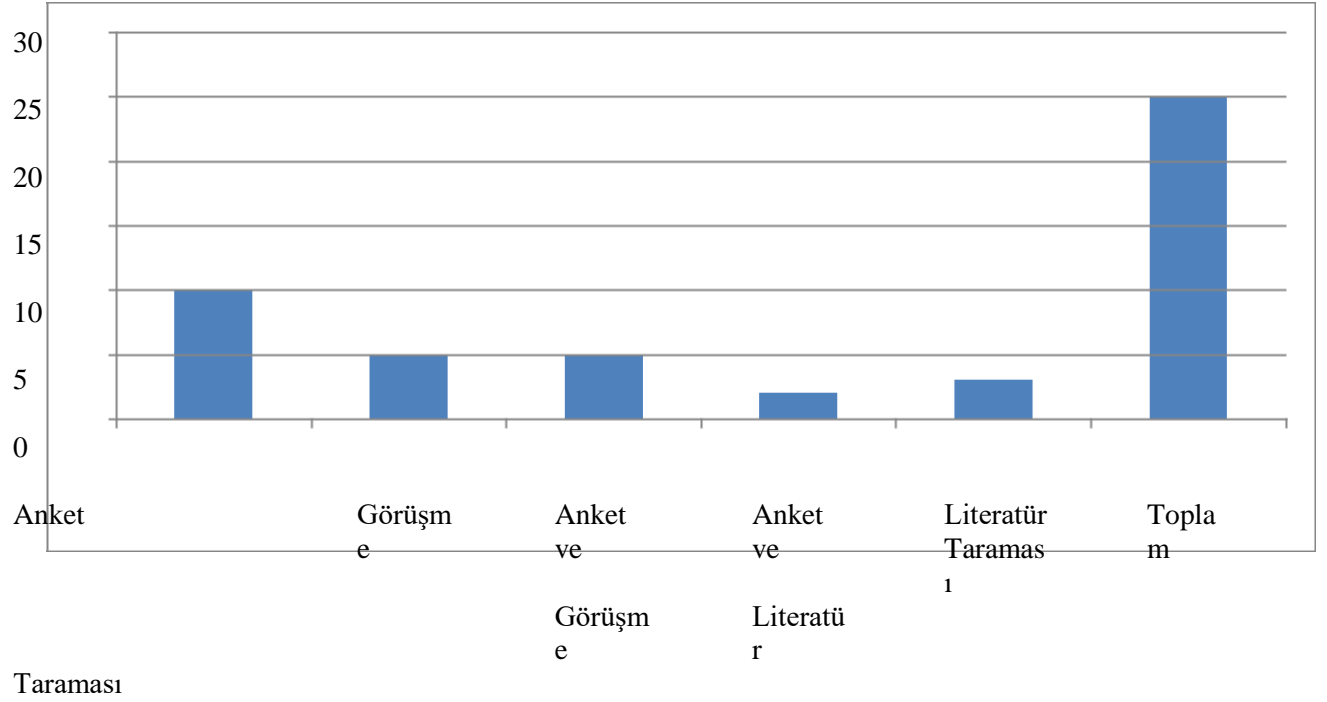
### ***Sınıf Yönetimi Konusunda Yapılan Araştırmaların Yöntemlerine Göre Dağılımı***



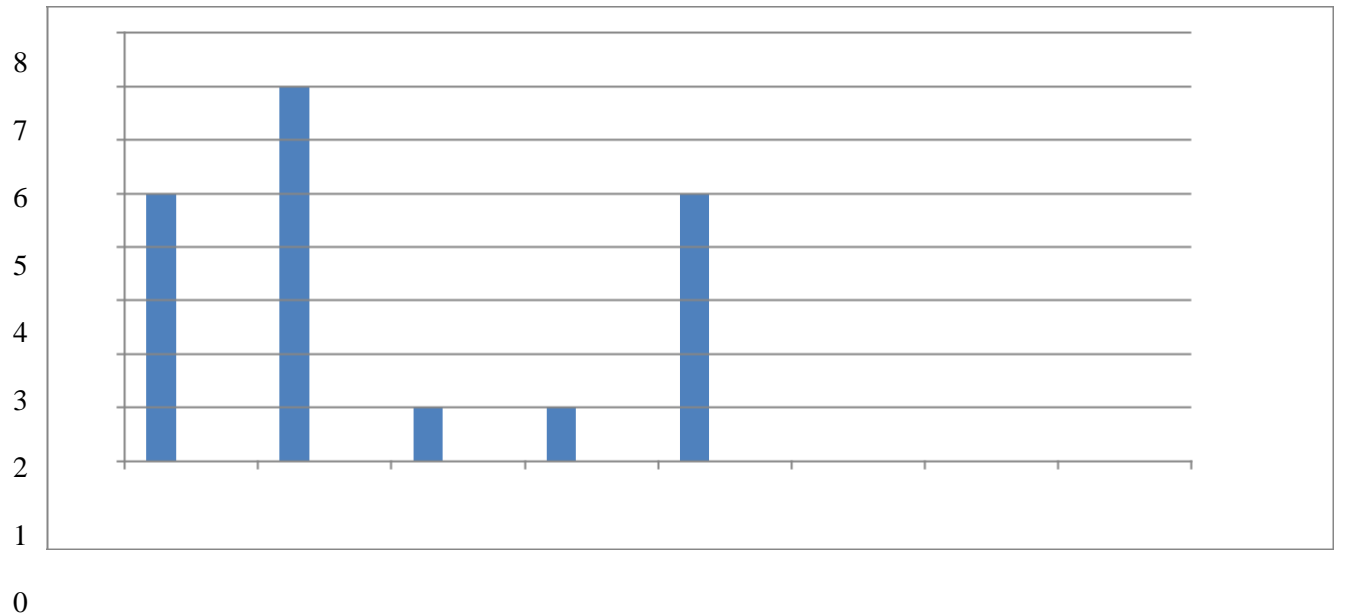
Karma Nicel Nitel Tarama Toplam

### **Grafik 7. Tezlerin Araştırma Yöntemleri**

Grafik 7 incelendiğinde, Sınıf Yönetimi konusunda yapılan çalışmaların genellikle karma yöntemler ile (n=13) yapıldığı, nitel yöntemlerle (n=5), nicel yöntemlerle (n=4) ve tarama yöntemi ile (n=3) çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir.

**Sınıf Yönetimi Konusunda Yapılan Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı****Grafik 8.** Tezlerin Veri Toplama Araçları

Grafik 8 incelendiğinde, Sınıf Yönetimi konusunda yapılan tezlerin büyük çoğunluğunda veri toplama aracı olarak anket tekniğinin (n=10), daha sonra görüşme (n=5) ve anket artı görüşme (n=5) tekniğinin kullanıldığı görülmüştür, buna ek olarak anket ve literatür taramasının yapıldığı (n=2) çalışma ve tek başına literatür taramasının yapıldığı (n=3) çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Bu durum sınıf yönetimi konusunda daha yoğun olarak anket tekniğinin kullanıldığı, bu tekniğin konunun önemini anlaşılmasında daha işlevsel olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

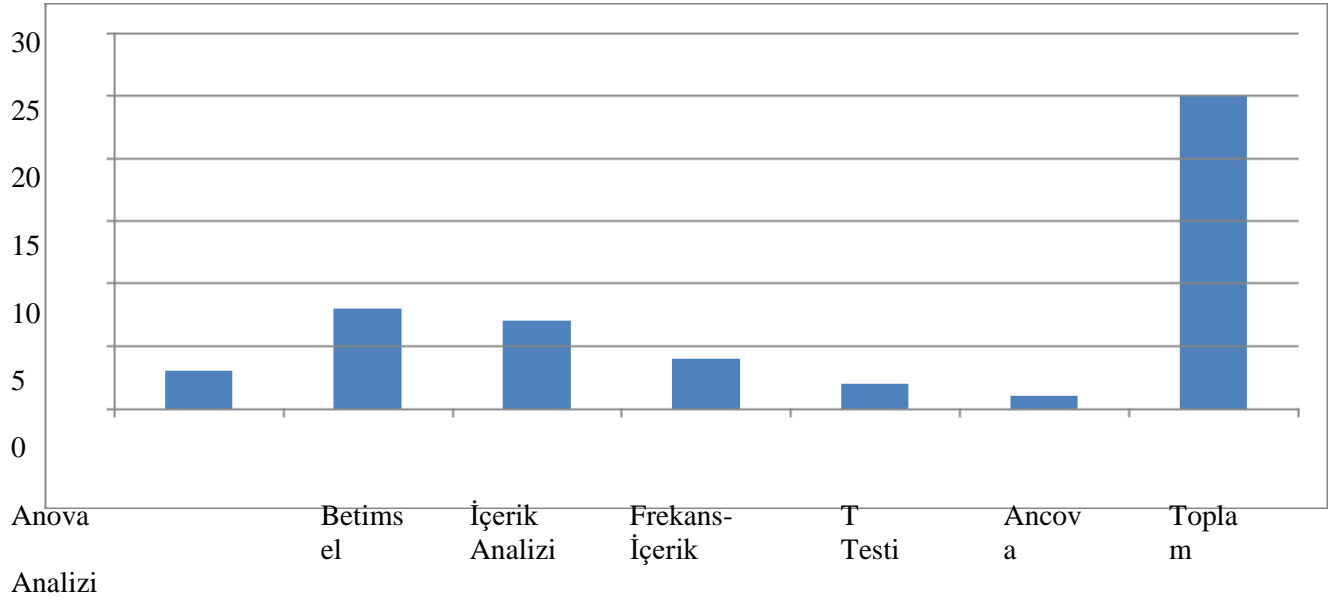
**Sınıf Yönetimi Konusunda Yapılan Tezlerin Örneklem Belirleme Yöntemine Göre Dağılımı**

Amaçlı	Basit	Ölçüt	Gelişi	Güzel	Seçkisiz
Örnekleme	Tesadif	Örnekleme	Örnekleme	Örnekleme	Örnekleme

### Grafik 9. Tezlerin Örneklem Belirleme Yöntemi

Grafik 9 incelendiğinde, Sınıf Yönetimi konusunda yapılan tezlerdeki örneklemelerin çoğunlukla basit tesadüfi örneklem (n=7) yöntemi ile belirlendiği, daha sonra seçkisiz örneklem yöntemi (n=5) ve amaçlı örneklem (n=5) yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Bu durum sınıf yönetimi konusunda örneklem grubu oluşturmak için kullanılan en işlevsel yöntemin basit tesadüfi örnekleme yöntemi olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

### Sınıf Yönetimi Konusunda Yapılan Tezlerin Analiz Yöntemine Göre Dağılımı



### Grafik 10. Çalışmaların Analiz Yöntemleri

Grafik 10 incelendiğinde, Sınıf Yönetimi konusunda yapılan tezlerin analiz yöntemi olarak çoğunlukla betimsel (n=8), daha sonra içerik analizi (n=7) yönteminin kullanıldığı görülmektedir, bunlara ek olarak frekans-içerik analizi yönteminin (n=4) ve Anova yönteminin (n=3), t testi yönteminin (n=2) ve Ancova yönteminin (n=1) de kullanıldığı görülmüştür.

## 15. SONUÇ VE TARTIŞMA

### 5.1.Sonuç ve Tartışma

Hazırlanan bu çalışma sınıf yönetimi konusunda 2010-2020 yılları arasında lisansüstü tezlerin içerik analizine yönelik bir araştırmayı amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında mercek altına alınan 25 adet lisansüstü tezin belli kriterler ışığında içerik analizi yapılmıştır. Sınıf yönetimi konusunda 2010-2020 yılları arasında hazırlanan lisansüstü tezler incelendiğinde türüne ait bulgularda çalışma grubunda yer alan 25 lisansüstü tez çalışmasının 22'sinin yüksek lisans, 3'ünün ise doktora tezi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanda en çok yüksek lisans düzeyinde tezlerin üretildiği, doktora tez türünde üretilen tez sayısının ise daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek lisans tezleri, doktora tezlerine göre sayısal olarak yaklaşık yedi kat daha fazladır. Bu durum diğer eğitim araştırmalarıyla da (matematik eğitimi, eğitim yönetimi vb.) benzerlik arz etmektedir (İşçi, 2013; Yücedağ, 2010). Elde edilen bu bulgunun nedeni olarak doktora programlarının akademik ve bilgi anlamında yüksek düzeyde kapasite gerektirmesi, ayrıca bu programların süre bağlamında uzun bir sürece ihtiyaç duyulmasına neden olması gösterilebilir. Doktora tezlerinin, yüksek lisans tezlerine göre sayıca az olmasına yukarıda sayılan durumlardan kaynaklanabilmektedir. Bunlara ek olarak yüksek lisanstan doktora programlarına geçişte araştırmacılar iş durumu ve sosyal nedenlerden ötürü bir takım zorluklar yaşamaktadırlar, bu durum da konu hakkında yeterli doktora tezinin olmamasına gerekçe gösterilebilir (Türkan, 2015). Aynı şekilde yapılan bir araştırmada elde edilen bulgular, çalışmada elde edilen bulgular ile örtüşmektedir, bu araştırmada Aydın, Kaya ve Selvitopu (2018) alanda daha çok yüksek lisans tezi üretildiğini belirtmişler ve doktora tezlerinin sayısının oldukça az olduğunu belirlemişlerdir.

Çalışmanın önceki bölümlerinde bahsedildiği üzere 1997 yılında sınıf yönetimi, öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması neticesinde ders olarak gündeme gelmiştir. Geçen zaman içerisinde eğitim bilimcilerin üzerine daha fazla yoğunlaşmaya başladığı bir konu haline gelen sınıf yönetimi üzerine bir çok araştırma yapılmıştır (Toprakçı, 2017). Çalışmada mercek altına alınan 25 çalışmadan da anlaşılacağı üzere 2010 yılından başlayarak 2020 yılına kadar konu hakkında yapılan araştırma sayısı gün geçtikçe artmaya başlamıştır. İnceleme altına alınan çalışmalarda 2010 yılında iki adet çalışma bulunmakta iken 2012 yılında üç, 2019 yılında dört ve 2020 yılında ise beş çalışmanın bulunduğu görülmektedir. Bu durum alan yazında konu hakkında yapılan tez çalışmalarının gün geçtikçe artmakta olduğu bulgusu ile örtüşmektedir (Aydın, Kaya ve Selvitopu, 2018).

Hazırlanan bu çalışmada bir takım betimsel bulgulara da ulaşılmıştır, bu bulgulara bakıldığında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınıflarda düzenlenen faaliyetler ve sınıf içi kuralları belirlerken öğrencilerini de sürece dahil ettikleri, ortak bir anlayış düzlemi yaratmak suretiyle karar süreçlerine onları da dahil etmeyi becerdikleri ortaya konulmuştur. Bu yaklaşım öğretmenlerin demokratik bir tutum ortaya koyduklarını ve sınıf yönetimi bağlamında pozitif bir değer yargısına sahip olduklarını bize göstermektedir. Terzi (2001)'in hazırlamış olduğu araştırmasında “öğretmenler, demokratik sınıf yönetim anlayışını yansıtan davranış özellikleri açısından, sınıfı ilgilendiren rol ve görevleri öğrencilerle birlikte belirleme, kuralların gerekçelerini açıklama, sınavları objektif değerlendirme, öğrenci ilgi ve gereksinimlerini dikkate alma, sınıfta demokratik yaşam kültürüne özen gösterme davranışlarını her zaman düzeyinde sergiledikleri” neticesine varılmıştır. Bu bulgu da çalışmada elde edilen bulgular ile örtüşmektedir. Aynı şekilde çalışma verileriyle örtüşen başka bir çalışma da Burç (2006)'nın hazırlamış olduğu çalışmadır ki; bu çalışmada öğretmenlerin büyük bir bölümünün, sınıf yönetim süreçlerine öğrencileri de dahil etmekte olduklarının belirlendiği ifade edilmiştir. Denkdemir (2007) tarafından yapılan bir araştırmada da “Sınıf yönetiminde demokratik sınıf öğretmenleri; öğrencileri sınıf içi karara katılmaya teşvik eder” ifadesine, araştırmaya katılan öğretmenler sınıf yönetiminde öğrencileri, sınıf içi karara katılmaya teşvik etmek gerektiğini kanısında oldukları sonucuna ulaşmıştır (Denkdemir, 2007). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere, sevgi, saygı ve ödüllendirmeye dayalı yaptırımlar kullanıp kullanmamaları hakkındaki düşünceleri sorulmuş, ankete katılan öğretmenlerin % 88,9'u sevgi, saygı ve ödüllendirmeye önem verdikleri görülmüştü

**KAYNAKÇA**

- Ağaoğlu, E. (2007). “*Sınıf Yönetimi ile İlgili Genel Olgular*”, *Sınıf Yönetimi*. Editör: Zeki Kaya. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akçadağ, T. (2005). “*Sorun Davranışların Yönetimi*”, *Etkili Sınıf Yönetimi*. Editör: Hüseyin Kıran. Ankara: Anı Yayınları.
- Akar, İ. (2007). “*Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Etmenler*”, *Sınıf Yönetimi*. Editör: Zeki Kaya . Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Arslan, H. (2007). “*Sınıf Kuralları*”, *Sınıf Yönetimi*. Editör: Mehmet Şişman ; Selahattin Turan. Ankara: Öğreti Yayınları.
- Aydın, A. (2015). *Sınıf Yönetimi* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Baloğlu, N. (2002). “Türkiye İlköğretim Birinci Kademedeki Görevli Öğretmenlerin Davranış Yönetimi Yeterlikleri”, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* , Sayı:1.
- Başar, H. (2014). *Sınıf Yönetimi* (19. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Can, N. (2005). “*Sınıfta Bir Lider Olarak Öğretmen*”, *Sınıf Yönetimi*. Editör: Mehmet Şişman; Selahattin Turan. Ankara : Öğreti Yayınları.
- Celep, C. (2003). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2014). *Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama* (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Çelik, V. (2005). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çalık, T. (2004). “*Sınıf Yönetimi ve Özellikleri*”, *Sınıf Yönetimi*. Editör: Leyla Küçükahmet. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım .
- Çalık, T. (2012). *Sınıf Yönetimi*. L. Küçükahmet, (Ed.), *Sınıf Yönetimi ile İlgili Temel Kavramlar* (s. 2-11). Ankara: Pegem Akademi
- Demirtaş, H., (2006). *Sınıf yönetiminin temelleri*. İçinde H. Kıran (Ed.). *Etkili sınıf yönetimi* (ss. 1-34). 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2000). *Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Dönmez, B . (2007). “*Sosyal Bir Sistem Olarak Sınıf*”, *Sınıf Yönetimi*. Editör: Mehmet Şişman; Selahattin Turan. Ankara: Öğreti Yayınları.
- Ekici, G. (2007). “*Öğretim Yönetimi*”, *Sınıf Yönetimi*. Editör: Emin Karip. Ankara: Pegem Yayınları.
- Ercoskun, H. M. (2011). *Etkili Sınıf Yönetimi Oluşturmada Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Rollerinin İncelenmesi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/ulusaltezmerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Erden, M. (2005). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2007). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erol, Z. (2006). “*Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*” .(Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1993). *Eğitime Giriş*. Ankara: Meteksan Matbaacılık ve Teknik Sanayi Ticaret Anonim Şirketi Baskı Tesisleri.
- İlgar, L. (2005). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.
- Korkmaz, N. (2007). “ *İlköğretim Okullarında Etkili Sınıf Yönetiminde Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi*”. (Yüksek Lisans Tezi) Beykent Üniversitesi.
- Köse Özay, E. (2010). Sınıf Yönetimine Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 20-27.
- Okutan, M. (2008). *Sınıf Yönetiminde Örnek Olaylar*. Ankara: Öğreti Yayınları.
- Özcan, M. (2012). Sınıf Başkanları Gözüyle Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2 (1).
- Öztürk, B (2007). “*Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi*”, Sınıf Yönetimi. Editör: Emin Karip. Ankara :Pegem A Yayıncılık.
- Sarıtaş, M. (2007). “*Öğretmen-Veli Görüşmelerinin Yönetimi*”, Sınıf Yönetimi. Editör: Mehmet Şişman; Selahattin Turan. Ankara: Öğreti Yayınları.
- Şentürk, H., (2006). Öğretmen adaylarının uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi modellerine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 585- 603.
- Taşkaya, M. S. (2014). *Sınıf Yönetimi*. B. Dilmaç ve H. Ekşi, (Ed.), Sınıf Yönetiminin Temelleri (s. 15-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Tekışık, H. H. (2004). “Öğretmenin Eğitime-Öğretmen Yeterlikleri ve Görevleri”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayını, Sayı;312.
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf Yönetimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Turan, S. (2007). “*Sınıf Yönetiminin Temelleri*”, Sınıf Yönetimi. Editör: Mehmet Şişman; Selahattin Turan. Ankara: Öğreti Yayınları.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2003). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaa Birimi.
- Yaka, A., (2006). Sınıf yönetimi modelleri (yaklaşımları). İçinde M. Yılman (Ed.). Sınıf yönetimi (ss. 37-44). Ankara: Nobel.
- Yiğit, B. (2007). “*Sınıfta Disiplin ve Öğrenci Davranışının Yönetimi*”, Sınıf Yönetimi. Editör: Mehmet Şişman ; Selahattin Turan. Ankara: Öğreti Yayınları.



## Ortaokul Öğrencilerin Taşımali Eğitime İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi (Kahramanmaraş İli Örneği)

İbrahim ALTUN<sup>1\*</sup>, Eda ALTUN<sup>2</sup>, Halil YALNIZ<sup>3</sup>

<sup>1\*</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, [ibobey46@hotmail.com](mailto:ibobey46@hotmail.com)

10. Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, [edaaltun2021@gmail.com](mailto:edaaltun2021@gmail.com)

15 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, [halil-ylnz@hotmail.com](mailto:halil-ylnz@hotmail.com)

### ÖZET

Bu araştırmada taşımali eğitim sistemiyle ilgili öğrencilerin görüşlerini saptayarak bu sistemin daha uygulanabilir olması için yaşanan sorunları ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada problemlerin detaylarını ortaya koymak için nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması (case study) deseni tercih edilmiştir. Araştırma Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya ortaokul öğrencilerinde 38 kız 32 erkek olmak üzere toplam 70 kişi katılmıştır. Öğrenciler 7 kişilik 10 gruba ayrılarak grup görüşmesi yapılmış ve görüşleri alınmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin görüşleri alınarak nasıl daha iyi bir eğitim imkânına kavuşacakları araştırılmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler taşımali eğitimden mutlu olduklarını belirterek taşımali eğitim sayesinde okula kavuştukları görüşüne varılmıştır. Cinsiyet farkından dolayı karşılaşılan problemlere ayrıca dikkat çekmek gerektiği görülmüştür. Kız öğrencilerin duygusal olarak daha fazla etkilendiği sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin taşımali eğitim sayesinde yoldaki tehlikelerden korunduklarını, yol yürümediklerini, üşüyüp, ıslanmadıkları için diğer arkadaşlarına göre kendilerini şanslı hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin sorunlarına bakıldığında servisi kaçırma, okuldaki etkinliklere katılamama ve servis şoförleriyle yaşadıkları sorunlar olduğu tespit edilmiştir.

**AnahtarKelimeler:** Taşımali Eğitim, Ortaokul, Öğrenci Görüşleri

### Investigation of Secondary School Students' Views on Bussed Education (Example of Kahramanmaraş Province)

#### ABSTRACT

In this research, it is aimed to determine the opinions of the students about the bussed education system and to reveal the problems experienced in order to make this system more applicable. In the research, qualitative research method and case study design were preferred to reveal the details of the problems. The research was carried out in Dulkadiroğlu district of Kahramanmaraş province. A total of 70 people, 38 girls and 32 boys, participated in the research. The students were divided into 10 groups of 7 and group interviews were conducted and their opinions were taken. By taking the opinions of the students participating in the study, it was researched how they could have a better education opportunity. The students who participated in the study stated that they were happy with the bussed education and it was concluded that they got to school thanks to the bussed education. It has been seen that it is necessary to draw attention to the problems encountered due to the gender difference. It was concluded that female students were affected more emotionally. They stated that the students were protected from the dangers on the road thanks to bussed education, they did not walk on the road, they felt lucky compared to their other friends because they did not get cold or wet. Looking

at the problems of the students, it was determined that they missed the bus, not being able to participate in the activities at the school, and problems they experienced with the bus drivers.

**Keywords:** Transported Education, Secondary School, Student Opinions

## GİRİŞ

Her insanın yaşamında temel eğitim alması gerekmektedir. Çünkü temel eğitim sayesinde insanlar yaşamında karşılaştığı ve karşılaşacağı kişisel, toplumsal sorunlarını çözmede; toplumun değerlerine uyum sağlamada; üretken ve tutumlu olmada temel yeterlilikleri, alışkanlıkları kazanırlar. Bu nedenle temel eğitimi her ülke kendi vatandaşlarına çeşitli yollarla olsa vermenin ne kadar önemli olduğunun farkındadır. Ülkeler temel eğitim süresini kendilerince belirlemekte olup ülkeler arasında zorunlu olup olmadığına göre farklılıklarda göstermektedir. Ülkemizde temel eğitim ile birlikte 4+4+4 yıl olmak üzere 12 yıllık kesintisiz eğitim bulunmaktadır. Ancak okuma yazma öğrendikten sonra kırsal kesimdeki insanlar genellikle bu 12 yıllık kesintisiz eğitime devam edememektedir. Çünkü okuma yazmayı öğrendikten sonra yaşamını devam ettirmek ailesine destek olmak yâda çeşitli nedenlerle çalışma hayatına başlamaktadır. Özellikle pandemi sonrası yaşanan ekonomik sorunlar ve çocukların okuldan uzak kalmaları eğitime devam etmede zorluk çıkarmaktadır. Bütün bu zorluklara rağmen ülkemizde 12 yıllık kesintisiz eğitimin devam etmesi için özellikle kırsal kesimlerde taşınmalı eğitim uygulaması yapılmaktadır (Ağırkaya, 2010:2).

Nüfusun az, seyrek, dağınık, imkânların ulaşamadığı ve eğitime elverişli olmayan bölgelerdeki öğrencilerin taşıma merkezi olarak belirlenen okullara günü birlik taşınarak eğitim görmesi taşınmalı eğitimidir. Taşınmalı Eğitim sistemi, 1989-1990 öğretim yılının ikinci yarısından itibaren Kırıkkale’de 3, Kocaeli’nde 2 merkez olmak üzere toplam 5 merkezde denenmeye başlanmıştır. Uygulamanın başarılı görülmesi üzerine, 1990-1991 öğretim yılından itibaren Antalya, Çankırı, Konya, Van, Balıkesir, Çanakkale, Eskişehir, Kırklareli ve Kocaeli illerinden seçilen 77 merkezde uygulama sürdürülmüştür. 1991-1992 öğretim yılında ise uygulama yaygınlaştırılarak 29 il ve bu illere bağlı 78 ilçenin 960 köy okulunda devam ettirilmiş, 16538 öğrenci 375 merkez okuluna taşınmıştır. 1992-1993 öğretim yılında uygulama 43 il, 325 ilçe ve 938 merkez okula yaygınlaştırılarak toplam 53676 öğrencinin taşınmalı eğitimden yararlanması sağlanmıştır (Baş 2001:139). Daha sonra bu uygulama ülke geneline yayılarak uygulanmaya başlanmıştır (Arı, 2003:7).

Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasıyla kırsaldaki öğrenciler merkezi bölgelerde kurulan çok programlı liselere de taşınması yapılarak 12 yıllık kesintisiz eğitim sağlanmıştır. 12 yıllık kesintisiz eğitimle birlikte taşıma kapsamı genişlemiştir. (Boğuşlu, 2007).Taşınan öğrenciler daha iyi imkânlarla eğitim olanağına kavuşmuş olsalar da birçok sorun yaşamaktadırlar. Diğer çalışmalar incelendiğinde taşınmalı eğitim ile iliği birçok sorun ele alınmıştır. Bu sorunlara genel olarak bölgesel olarak, öğretmen açısından ve idareci gözüyle bakılmıştır.

Bu çalışmada Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu ilçesinde bulunan taşınmalı ortaokul öğrencilerinin gözüyle taşınmalı eğitime bakış açıları değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin taşımali eğitime karşı olumlu görüşleri, olumsuz görüşleri ve karşılaştıkları sorunlara karşı kendilerinin düşündükleri çözüm önerileri nelerdir bunlar araştırılmaya çalışılmıştır.

## YÖNTEM VE KATILIMCILAR

Karşılaşılan problemlerin detaylarını ortaya koymak için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) deseni tercih edilmiştir. Bronisław Malinowski tarafından temelleri atılan bu yöntemle taşımali eğitime öğrencilerin taşıma sistemine bakış açıları analiz edilmiştir. (Başaran, 1982:178).

Taşımali eğitim gören öğrencilerin durumlarını daha iyi ortaya koymak ve görüşlerini betimlemeye yönelik olarak veri toplama için görüşme tekniği, tekniğin içerisinde ise odak grup görüşmesi tercih edilmiştir. Çalışmanın geçerliği açısından öğrencilerin gerçek düşüncelerini yansıtmasını sağlamak amacıyla, görüşlerinin kıymetli ve alınmaya değer olduğu, ayrıca sonuçların sadece bilimsel bir çalışma amacıyla kullanılacağı ve kesinlikle onların izni olmadan hiç kimseye paylaşılmayacağı belirtilerek ılımlı bir görüşme ortamı hazırlanarak görüşmelere başlanmıştır. 7 kişilik 10 ayrı grupta yapılan görüşmeler, verileri toplamaya yönelik olarak yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca görüşmeler sırasında, görüşmelerin akışına göre akla gelen bazı sorularda görüşmeler detaylandırılmıştır. Görüşmeler öğrencilerin kendilerine uygun zamanlarda okul idaresinden izin alınarak yapılmıştır. 7 öğrencinin aynı anda görüşmeye alınmasının ve bu öğrencilerin zamanlarının uymasının çok önemli olduğundan öğrencilerin programına uygun zamanlar seçilmiştir. Ayrıca öğrencilerin okullarına giderek bizzat görüşülmüş ve öğrencilerin velilerine gerekli bilgi verilmiştir. Görüşme süresi, gruplardaki bireylerin birbirleriyle etkileşimlerine bağlı olarak değişiklik gösterebildiği için, bu çalışmada gruplar halinde gerçekleştirilen görüşmeler uzun bir zaman almıştır (Başaran, 1982:178).

Araştırmanın evreni 2020-2021 öğretim yılında Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu ilçesi sınırlarındaki taşımali eğitim uygulaması yapılan tekli ve ikili öğretime tabi öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise taşımali eğitim uygulaması kapsamındaki biri tekli diğeri ikili öğretim yapan taşıma merkezi okullarında okuyan ve toplam 9 taşıma aracıyla 9 farklı yerleşim yerinden gelen 70 öğrenci oluşturmuştur. Örneklem oluşturma çalışmalarında tam anlamıyla nitel araştırma geleneği içerisinde ortaya çıkan ve durumları daha bir derinlemesine irdelemeyi sağlayan, olay ve olguların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı bulunan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin taşımali eğitime ilişkin görüşleri betimlenmeye çalışıldığından, ulaşılan sonuçların geçerliği için, sorunu her açıdan yaşamaya olası olan öğrencilerin örnekleme seçilmesi amaçlanmıştır. Bu bakımdan örnekleme seçilen 70 öğrenciden 32’i erkek 38’ü kız, olan ortaokul öğrencileri seçilmiştir. Bu öğrenciler 11 ile 15 yaşlarından oluşmaktadır. Taşıma merkezine uzaklıkları ise 3 ile 9 km arasında değişmektedir. Örneklem olarak seçilen bu 70 öğrencinin her biri gruplara ayrılmış ve 10 grup elde edilmiştir.10 grupta yapılan görüşmeler kayıt altına alınmıştır. (Başaran, 1982:178).

**Tablo1**

Çalışmaya katılan öğrencilerin durumları

Sınıf Düzeyi	Öğrenci sayısı	Cinsiyet
5. Sınıf	11	Kız:6 Erkek:5
6. Sınıf	26	Kız:13 Erkek:13
7. Sınıf	19	Kız:11 Erkek:8
8. Sınıf	14	Kız:8 Erkek:6

**BULGULAR**

Bu bölümde taşınmalı öğrencilerle yapılan görüşme sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır. Taşıma merkezindeki okullarda taşınmalı eğitim alan öğrencilerden elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerde taşıma merkezi okula aidiyet duygusunun çok gelişmediği okulu benimseyemedikleri bulunmuştur. Yani okula bizim okulumuz diyememekte köyün okulu ifadesini kullanmaktadır. Ayrıca görüşme sonucu aidiyet duygusunun taşıma yapılan servise olduğu dikkate çekmiştir. Öğrenciler okul hakkında biz diyememekte taşıma yapılan öğrencilerle ilgili konuşulurken biz diye konuşmaktadırlar.

**Tablo2**

Taşınmalı Eğitim İle İlgili Öğrenci Görüşleri

Sıra Durumlar	Kız		Erkek		Toplam	
	F	%	F	%	F	%
1 Taşınmalı servisler olmasaydım okula devam edemezdim, okulu bırakmak zorunda kalırdım.	16	43	14	45	31	43,9

Milli bayram ve törenlerde genellikle görevlendirilmiyoruz, Taşımaları 23	25	66	16	51	41	59,1
24. Nisan törenlerine gelmesi diyorlar.						
Başka köyden geldiğimiz için bizimle alay eden arkadaşlar var. Sen başka köylüsün diye ayrımcılık yaptıkları oluyor	10	26	4	14	14	20,5
25. bu durum bizi üzüyor.						

Öğrenci görüşmelerinden elde edilen bilgiler Tablo 2’de sayısal olarak ve yüzde olarak gösterilmiştir. Tablodan da anlaşılacağı gibi öğrencilerin büyük bir kısmı taşınmalı olarak okula devam edemeseler de kendilerinin bir şekilde yâda aileleri tarafından bir şekilde okula gönderileceklerini düşünmektedir. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen sonuçlara göre öğrenciler okula devam etmenin ailesi tarafından istendiğini özellikle pandemi sonrası yaşanan ekonomik sıkıntılardan dolayı öğrencilerin okula devam etme sorununu çokta önemsemedikleri görülmektedir. Bundan dolayı 1. Madde %50 nin altında kalarak eğitime duyulan ihtiyacın azaldığını dolayısıyla okula devam etmenin önemsendiği kesimin azaldığı görülmektedir (Bulut, 2003).

Öğrencilerin taşınmalı servise çokta alışamadıkları taşıma merkezi değilde kendilerine daha yakın olan bir okula gitmenin daha iyi olacağını düşündükleri 2. Madde de görüşmektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin servisi çokta sevmedikleri taşıma merkezi okulu sevmedikleri köylerindeki arkadaşlarından daha başka arkadaş gördüklerinde onlara alışamadıklarını söylemektedir. Bundan dolayı herkesin kendi köyünde okula gitmelerini istemektedirler. Ancak kendi köylerinde okul bulunmadığından dolayı öğrencilerin büyük çoğunluğu taşınmalı eğitimden memnun olduklarını bu sayede okula gidebildiklerini söylemektedirler (Yeşilyurt, 2007).

Öğrenciler gerek pandemide okuldan uzak kalmalarından dolayı gerekse de yeterince ders çalışamadıklarından dolayı başarısızlıklarını taşınmalı eğitimle ilişkilendirmektedirler. Yapılan çalışmada öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun başarısız olmalarının nedeni olarak ilk akıllarına gelen taşınmalı eğitim olmuştur. Hatta bazı öğrenciler köyümde okul olsaydı kesin birinci olurum ifadesini kullanmışlardır. Bunun yanında 5,6 ve 7. maddelerde öğrenci başarısızlığının taşınmalı eğitimden dolayı olduğunu ve taşınmalı eğitimin kahvaltı yapamama, sabah erken kalkmaya neden olması, yolda çok fazla zaman geçirmeleri, servisin geç gelmesi gibi birçok nedene bağlıyorlar. Öğrenciler bu sorunlardan dolayı şehir merkezinde oturmak ve orada sabit bir okula geçmek istediklerini ifade ettiler.

Araştırma sonucunda dikkate çekici bir şekilde kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha çekimser oldukları velilerinin taşınmalı eğitim olmasa kendilerini okutmayacağı düşüncesi daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca kendilerini göstermeleri gereken konularda kız öğrencileri daha pasif kalmaktadırlar. Kız öğrenciler hep bir aile baskısı ve çevre baskısı gibi nedenlerle kendilerini daha geri planda tutmaktadırlar. Her ne olursa olsun erkek öğrenciler gibi girişken ya da korkusuz olamıyorlar. Kız öğrenciler kaza yapmaktan daha fazla korkuyorlar. Köpek saldırısından, yolda başlarına bir şeyler gelmesinden yada kötü niyetli kişilerle karşılaşmaktan kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla korkuyorlar. Bundan dolayı kız öğrenciler

tanıdıkları bildikleri taşıma şoförü ve aracıyla okula gelmekten daha mutlular. Kız öğrenciler sık hasta olmaktan, ortaokul kız öğrencilerinin yaşı ve doğası gereği yaşadıkları sağlık sorunlarında eve hemen gidememekten dolayı çok sıkıntı yaşadıklarını beyan etmektedirler. Özellikler ortaokul kız öğrencileri karşılaştıkları sağlık sorunlarında kendilerinin hemen eve ulaşamadıklarını, ailelerinin de okul tarafından haber verildiği halde zamanında erken gelemedikleri için çok büyük problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca kız öğrencilerin yaşadıkları en büyük problemde servis içerisinde erkeklerin ve servis şoförünün hal ve tavırlarıdır. Servisle gelen erkek öğrencilerin daha baskın oldukları oturma yeri kapma konusunda daha hırçın davrandıklarını bu nedenler kendilerinin bazen zarar görebildiği kız öğrencilerle yapılan görüşmede ortaya konmuştur. Erkek öğrencilerin servisle gelirken çok fazla argo kelimeler kullandığı kendilerinde bu konuşmalardan çok rahatsız olduklarını beyan etmişlerdir. Servis şoförünün bakışlarından konuşmalarından hal ve tavırlarından ayrıca rahatsız olduklarını söylemişlerdir.

Taşınmalı eğitim sisteminin öğrenciler açısından olumlu yönlerini betimlemeye çalışırsak genel olarak öğrenciler sistemden oldukça memnun olduğunu belirtmişlerdir. Her ne kadar bazı sorunlarla karşılaşsalar da taşınmalı eğitim sayesinde kışın üşümeden okula devam etme imkânı bulduklarını, yağmurlu havalarda ıslanmadıklarını, kötü niyetli kişilerle karşılaşmadıklarını köpek saldırısı ya da bunun gibi tehlikeli durumlarla karşı karşıya kalmadıklarını, ailelerin bu sistem sayesinde kendilerini okula gönderdiklerini ve bunun için hiçbir ücret alınmamasından çok mutlu olduklarını söyleyen öğrencilerin genel olarak durumlarından memnun oldukları gözlenmiştir.

Taşınmalı eğitim öğrencilere tehlikeler olamadan okula ulaşım imkânı sağlasa da köylerinde okul olmasını daha çok isteyen öğrencilerin taşınmalı eğitimle ilgili pek çok olumsuz görüşlerde bulunmaktadır. Taşınmalı eğitime kendilerine yakın okul olmadığı için katlandıkları görüşü oldukça çoktur. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrenciler taşınmalı eğitimle okula kavuşsalar dahi yine de kendi bölgelerinde okul yapılmasını ve oraya gitmeyi daha çok istedikleri gözlenmiştir. Kahvaltı yapamama, servisi kaçırma, kaza geçirme gibi korkular oldukça fazladır. Ayrıca 7 ve 8. Sınıftaki öğrencilerden çok 5 ve 6. Sınıftaki öğrenciler daha fazla korku yaşamaktadırlar. Büyük sınıftaki öğrencilerin bu duruma alıştıkları ve yakında mezun olacakları için katlanmak zorunda oldukları bir durum olduğu gözlenmiştir. Okulda daha fazla vakit geçirmek isteyen öğrenciler servise binmezlerse eve ulaşamayacaklarından okulda daha fazla vakit geçiremiyorlar. DYK gibi kurlardan ve ders dışı faaliyetlerden faydalanamıyorlar. En çok gözlenen ve çocukların rahatsız olduğu durumlardan biri ise 23 Nisan töreni gibi törenlere katılamamak ve bu törenlerde görev alamamaktır. Çünkü taşınmalı öğrenciler törene ayrıca servis gelmediği için zorlayarak kendi imkânlarıyla törene katılmakta veya hiç katılamamaktadırlar. Çocukların bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin geliştirileceği bu tür faaliyetlerde yer alamamak öğrencileri oldukça rahatsız ettiği tespit edilmiştir.

### Tablo3

Taşınmalı Eğitim Merkezi Okul İle İlgili Öğrenci Görüşleri

Sıra	Durumlar			
		Kız	Erkek	Toplam

	F	%	F	%	F	%
1	20	53	16	50	36	51,4
Sınıfıma uyum sağlamakta zorlanıyorum.						
2	15	39	14	44	29	41,4
Taşıma merkezi okuluma uyum sağlamakta zorlandım						
3	4	11	8	25	12	17,1
Okuldaki ders dışı faaliyetlere katılabiliyorum.						
4	7	18	8	25	15	21,4
Okulda derslerimde kullanabileceğim yeterli kaynağa ulaşabiliyorum.						
5	10	26	6	19	16	22,9
Öğretmenlerim taşımalı öğrencilere anlayışlı davranmıyor.						
6	17	45	17	53	34	48,6
Okul yönetimi taşımalı eğitimde karşılaştığım sorunlarla ilgilidir.						
7	16	42	13	41	29	41,4
Öğretmenler taşımalı eğitimde karşılaştığım sorunlarla ilgisizdir.						
8	16	42	12	38	28	40,0
Kalabalık sınıflarda eğitim görüyorum.						
9	21	55	17	53	38	54,3
Okulun bulunduğu köydeki arkadaşlarımdan daha avantajlı olduğumu düşünüyorum.						
10	15	39	13	41	28	40,0
Okulum bana istediğim olanakları sunmaktadır						
11	22	58	16	50	38	54,3
İngilizce dersi görmeye başladık ve bundan çok mutluyuz						

Tablo 3 incelendiğinde taşı Merkezi okula ve taşıma merkezi okulun sahip olduğu olanaklara karşı öğrenci tutumları gözlenmektedir. Öğrenciler taşıma merkezi okula kendilerini ait hissetmemekte olduğu görüşünü dile getirmişlerdir. Görüşleri alınan öğrencilerin çok büyük bir kısmı okulun taşımalı öğrencilere istedikleri olanakları sunamadığı taşımaz öğrencilerin okulun imkânlarından daha fazla faydalandıkları görüşünü dile getirmiştir. Öğrenci görüşmelerinde en çok dile getirilen konu törenlerde görev alamamak ve törenlere katılamamak olduğunu görüşüne varılmıştır. Öğretmenlerin ve okul idaresinin taşımalı öğrencilerle oldukça ilgili olduğu, sorunlarımızla hemen ilgilendiklerini

idarenin çok sıkı denetim yapsa da okul dışında serviste zorluk yaşadıkları görüşüne varılmıştır. Öğretmenlerin ve idarecilerin okulun tüm imkânlarını kullanmalarına izin verdiği halde zamanın yeterli olmamasından dolayı kendilerinin kullanamadıklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin DYK kurslarına katılmadıkları okulun bu kursları hafta sonu ya da derslerden sonra açtığı halde bu kurslara kendilerinin katılmadıkları bu nedenle LGS sınavında başarısız olacakları için girmeye gerek olmadığını düşündükleri görülmüştür.

#### Tablo4

#### Taşımalı Servisler İle İlgili Öğrenci Görüşleri

Sıra Durumlar	Kız		Erkek		Toplam	
	F	%	F	%	F	%
1 Servisimiz yeterli iç donanıma (ısınma, havalandırma, koltuk sayısı, söndürme cihazları, pencerenin sabitliği, otomatik kapı vb.) sahiptir.	15	39	15	47	30	42,9
2 Servis araçları oldukça kalabalıktır.	20	53	13	41	33	47,1
3 Servis sürücüsü serviste sigara içiyor.	7	18	4	13	11	15,7
4 Servis sürücüsü öğrencilere anlayışlı davranmıyor.	22	58	15	47	37	52,9
5 Servis sürücüsü ile iletişim problemi yaşıyorum.	21	55	14	44	35	50,0
6 Servis sürücüsü servis aracına yük alıyor.	20	53	16	50	36	51,4
7 Servis sürücüsü servisi hızlı kullanıyor	22	58	11	34	33	47,1



8	Servis şoförümüz çok sinirli sürekli bağıyor. Bize karşı küfürlü konuşuyor. Şoförümüz anlayışlı davranmıyor.	17	45	9	28	26	37,1
9	Servis sürücüsü temiz ve bakımlıdır	9	24	8	25	17	24,3

---

---

10	Servis sürücüsü servis aracına yolcu alıyor.	20	53	15	47	35	50,0
11	Servisimiz küçük bazen ayakta gidiyoruz. Büyükler oturunca biz küçüklere yer kalmıyor. 2 kişilik koltuğa 3 kişi oturuyoruz.	22	58	16	50	38	54,3
19	Servis evimin yakınına bırakmıyor. Yağmurda ıslandığım oluyor.	22	58 51,4	14	44	36	
20	Servis şoförlerinin ne zaman geleceğini tam bilmiyoruz. Birden fazla şoförümüz var birinin kuralları ve zamanı ile diğeri birbirini tutmuyor.	20	53 50,0	15	47	35	
21	Servisimiz çok kötü kokuyor. Servisin camları açılmadığı için havalanmıyor. Eve gidene kadar bun oluyor. Kötü koku başımı ağrıtıyor. Midemi bulanmasına sebep oluyor.	22	58 50,0	13	41	35	

15	Kaza yapmaktan korkuyorum. Şoförler arabayı çok hızlı kullanıyorlar. Şoförümüz çok yaşlı dalgınlaşıp kaza yapmasından korkuyorum.	21	55	11	34	32	45,7
16	Servisi kaçırdığımızda o gün devamsızlık yapmak zorunda kalıyoruz. Servise yetişemediğimizde okula gidemiyoruz.	24	63	14	44	38	54,3
17	Kışın köyümüze kar yağdığı zamanlar oluyor yollar buz olduğunda servis köye çıkamıyor o gün okula gidemiyoruz.	24	63	18	56	42	60,0
18	Arkada oturanlar saçımı çekiyor. Büyükler arkada oturup gürültü yapıyorlar küfürlü konuşup terbiyesiz hareketler yapıyorlar.	23	61	12	38	35	50,0
19	Serviste yer kavgası yapılıyor.	23	61	9	28	32	45,7

Tablo 4 incelendiğinde bölgede taşıma yapılan öğrencilerin en çok karşılaştığı sorunların başında servis ve servis şoförünün eğitimsizliğinden kaynaklanan sorunlar olduğu gözlenmiştir. Servis şoförü ve servis saatiyle ilgili öğrenci görüşleri alınırken çok fazla rahatsız oldukları gözlenmiştir. Bunun nedeni olarak ta servis şoförlerinin her yıl değişmesi, taşıma ihalesini yıllar içinde farklı firmaların aldığı, bu firmalarında kırsal kesime gönderecek başka araçlar bulmak için taşeron bildirerek taşeron çalıştırdığı düşünülmektedir. Servis kullanıcısının öğrencilerin duygusal alanda nasıl etkileneceğini düşünmeden ticari amaçlı yaptığı bu iş dolayısıyla öğrencilerin olumsuz etkilendiği görülmüştür. Şoförlerin eğitimsiz olması, belirli eğitimlerden geçmeden taşıma işi yapmaları, olması gereken bazı kabiliyetlere sahip olmadıkları gözlenmiştir. Öğrencilerde bu durumdan oldukça rahatsız olduğu görülmüştür. Özellikle bu bölgede taşıma yapan servisin sadece bir okula taşıma yapmadığı bölgedeki 5 okula taşıma yaptığı için hızlı bir şekilde diğer taşıma merkezi okula gitmeye çalıştığı sonucu yapılan görüşmeler sonucu ortaya çıkarılmıştır. Bunların yanında kız öğrencilerin daha fazla rahatsız oldukları erkek öğrencilerin ise kızlar kadar rahatsız olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Kız öğrenciler doğası gereği ve aileden yetişme tarzı açısından daha pasif ve çekingen kaldıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca görüşleri alınan kız öğrencilerin büyük bir kısmı saçlarının çekildiğini, yer kavgasının yapıldığını ve servisin kalabalık olduğunu düşünmektedirler. Aynı zamanda servisin geç kalmasından dolayı ve kışın karla kaplı yollarda servisin okula gidememesinden dolayı okula gidememe kaygısını kız öğrenciler daha fazla yaşamaktadırlar. Servise başka yolcu alınması erkek öğrenciler için önemsiz görünse de kız öğrencilerin bu konu hakkında olumsuz düşündükleri görülmüştür.

#### Tablo5

#### Yaşanılan Sorunlarla İlgili Öğrencilerin Çözüm Önerilerinden Örnekler

Köyümüze 8 derslikli bir okul yapılsın, yakın köyler bizim köye gelsin.

Köyümüze İnternet kafe açılmasını istiyorum. Eski okulumuzun kütüphaneye çevrilmesini istiyorum.

Bilgisayarlarda birçok siteye giremiyoruz engellenmiş durumda. Bu engellerin kaldırılmasını istiyorum.

DYK kursu ve törenlere hazırlık çalışmaları için okulda kaldığımız zamanlarda bir servis ayarlansın.

Kızlarda pantolon giysin servise binerken ve inerken rahat olur.

Öğretmenlerimiz daha anlayışlı davransınlar. Kurslara geç kaldığımızda bize kızmasınlar. Bizimle daha fazla ilgilensinler.

23 Nisanda bize de görev verilsin.

Servis saatleri belli olsun bir gün erken bir gün geç olmasın.

Şoförler öğrencilere kızmasınlar. Şoförlerin daha anlayışlı olmalarını, küfür içeren kelimeler kullanmamalarını istiyorum.

---

---

Yağmurlu ve soğuk havalarda servis evimizin yakınına kadar gelsin.

Servislere açılabilir pencere yapılsın. Arabalarımız iyice havalandırılsın.

Servislere öğrenci dışında kimse alınmasın. Köyümüzde birde yolcu servisinin olmasını isterim

Serviste herkesin seveceği şarkılar çalsın.

Servislerin büyük ve klimalı olmasını istiyorum.

Yer kavgası etmesin. Öğrenciler birbirlerine saygı göstereyinler.

Öğrencilere şoförün dikkatini dağıtacak hareketler yapmamalarını öneririm.

Servislere öğrenciler tarafından başkan seçilsin ve görevini yapsın istiyorum.

Öğrencilerin serviste küfürlü konuşmalarını öneririm.

Arkadaşlarımızın köylü, şehirli diye ayrım yapmamalarını öneririm.

Arkadaşlarımızın kokulu yiyeceklerle servise binmemelerini istiyorum.

---

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin çok bilinçli oldukları, aslında ne istediklerinin kendilerinin de farkında olduklarını göstermektedir. Çözüm önerisi olarak uyulması gereken küçük kurallardan bahsettikleri gibi yapılması gereken okul gibi kurslarda veya törenlerde ek servis konulması gibi görüşlerde ortaya koymuşlardır. Geleceğimizin emaneti çocukların farkındalıklarının ne kadar yüksek olduğu kendilerince getirdikleri çözüm önerilerinde görülmektedir.

## **TARTIŞMA VE SONUÇ**

Bu Araştırma taşınmalı eğitim uygulamasının öğrenciler açısından görüşleri alınarak bu görüşler doğrultusunda taşınmalı eğitimin mevcut durumu ve bu durumlara çözüm önerilerine yönelik değerlendirmeler yapılması amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bilgiler nitel olarak değerlendirilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular betimlenerek öğrencilerin olumlu ve olumsuz görüşleri ortaya konmuştur. Özellikle öğrencilerin görüşleri betimlenirken servis, taşıma merkezi okul ve kendi

yaşadıkları sorunlar ele alınmaya çalışılmıştır. Taşımali eğitim hakkında öğrencilerin olumlu görüşleri olsa da yaşadıkları sorunlara daha fazla dikkat çekmeye çalışmışlardır. Çalışmaya katılan öğrencilerden kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla sorun yaşamaları kırsalda yaşayan kız çocuklarının eğitimle ilgili yaşadıkları sorunları ortaya koymaktadır ( Fraenkel, 2011). Kız öğrenciler aile baskısı, çekimsiz yetiştirilme, erken yaşta zaten evlendirilecek olması, doğası gereği erkeklerden daha zayıf olması birçok problemi de yanında getirmektedir. Kız öğrencilerin korkuları erkeklere göre daha fazla olduğu gözlenmiştir. Çalışmaya katılan kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla daha fazla taşımali eğitim olmasaydı okula gidemezdim düşüncesi taşımaktadırlar. Ayrıca kız öğrencilerin büyük bir kısmı kendi köylerinde okul olmasını istedikleri görülmüştür. Bölgenin yapısından kaynaklı kültürel bakış açısı da kız öğrencilerin daha pasif kalmasına neden olduğu görülmüştür. Sonuç olarak çıkarılacak en büyük sonuç taşımali eğitim olmasaydı kız öğrencilerin okula devam edemeyeceğini düşündüklerinden dolayı taşımali eğitimden memnun olduğudur. Bölgedeki erkek öğrencilerin ise aileleri tarafından iş gücü olarak görülmesinden dolayı ailelerine yardım etmek için çalışmaları ve erken yaşta maddi kazanç elde etme isteği karşılaşılan bir durumdur. Erkek öğrenciler çalışarak veya oynamak için istedikleri gibi dışarı çıkarak sosyal hayatın içinde daha fazla buldukları için kendilerine güveni daha fazladır. Servis içindeki davranışlarında bunu göstermektedir (Karakütük, 1996).

Çalışmaya katılan gruba genel olarak bakıldığı zaman taşımali eğitimden memnun olsalar da kendi köylerinde okula gitmek istediklerini, erken kalkmalarından dolayı uykusuz kaldıklarını, kahvaltı yapmadan okula gitme gibi sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Merkez okulun bulunduğu köydeki arkadaşlarını daha avantajlı gördüklerini, servis araçlarının kalabalık olduğu şekilde taşımali eğitim uygulamasında yaşadıkları kimi sorunları dile getirmişlerdir. Öğrencilerin olumsuz olarak gördüğü sorunların başında yeterliliğe sahip olmayan servis şoförleri gelmektedir. Servis şoförlerinin tutum ve davranışlarından memnun olmayan öğrenciler saatlere uyulmadığına da dikkat çekmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin ders dışı faaliyetlere ve okulda yapılan Dyk gibi kurlara katılamadıkları için buna çözüm olarak ek servis konulmasını talep etmeleri dikkat çekicidir. Ayrıca öğrencileri 23 Nisan törenleri gibi törenlerde görev alamamaları ve katılamamaları duygusal olarak olumsuz yönde etkileyen bir durum ortaya çıkardığı gözlenmiştir (Kaya, 2006).

1990-1991 eğitim öğretim yılında eğitimde kalitenin artırılması, fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması, dağınık yerleşim yerlerine eğitim olanakları sunulması vb. amacıyla uygulanmaya başlayıp, günümüzde yaygınlaşmış olan taşımali eğitim sistemi hakkında birçok araştırma yapılmıştır ve elde edilen bulguların değerlendirilmesi de birçok araştırmanın konusu olmuştur. Kaynak Araştırmacıların yapıları araştırmalar incelendiğinde benzer sorunları ortaya koydukları görülmüştü. Ancak sorunlar incelendiğinde bölgesel ve kültürel olarak ayrılıklar gösterdiği dikkat çekicidir. Bazı bölgeler daha anlayışlı yüklenici firmaya sahipken bazı bölgelerde yüklenici firmalar tamamen ticari kaygı yaşamaktadır. Bazı kültürlerde kızlar daha aktif, daha özgüvenli iken bazı bölgelerde daha pasif olduğu gözlenmiştir. Ayrıca yapılan diğer araştırmalarda da taşımali eğitim uygulamasının birçok olumlu yönünün yanında, sistemin uygulanması sırasında gerek yönetmeliklere gerek taşımali ilköğretim yönergesine ve gerekse yapılan sözleşmelere uygun hareket edilmemesinden kaynaklanan birçok sorunun da yaşandığı belirtilmektedir. (Ağırkaya, 2010; Arı, 2003; Baş, 2001; Boğa, 2010; Bulut, 2003;

Büyükboyacı, 1998; Büyükkaragöz ve Şahin, 1995; Özgün, 2007; Secer ve Yelken, 2009; Yeşilyurt vd., 2007; Yurdabakan ve Tektaş, 2013). Kaynak araştırmacılar yaşanan sorunların bölgesel farklılıklar gösterse de benzer sorunlar yaşandığını ortaya koymaktadırlar. Ayrıca araştırma bulgularına benzer bir araştırmada Yurdabakan ve Tektaş (2013) taşınmalı eğitim uygulamasının öğrencilerin eğitim yaşamlarına devam edebilmelerini sağladığını, taşınmalı eğitimle okula gelirken ve okul dönüşünde karşılaşılabilecekleri muhtemel tehlikelere karşı kendilerini güvende hissettiklerini belirtmişlerdir. (Ozan, 2009).

Araştırma sonucunda görülmüştür ki birçok problemin temelini oluşturan yüklenici firma yetkilileri ve servis şoförlerini psikolojik ve sosyolojik açıdan çeşitli eğitsel seminerlere alınmaları sağlanmalıdır. Şoförlerin öğrencilere iyi örnek olacak kişilerin arasından seçilmeleri sağlanmalıdır. Özellikle seçilen şoförlerin öğrencilere karşı tutumları çok önemlidir. Kız ve erkek öğrencilere nasıl davranmaları gerektiği öğretilmelidir. Servis araçlarının rahat, havalandırılabilir özelliklere sahip, tehlike arz etmeyecek şekilde pencerelerinin olması, koltuklarının öğrenci sayısından mutlaka birkaç tane fazla olması okula gelecek veya gidecek öğrenciler açısından faydalı olacaktır (Yeşilyurt, 2007).

Çalışma sonucunda elde edilen bulgularla Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu ilçesinde taşınmalı eğitimler ilgili yaşanan problemlere bir bakış açısı kazandırılmaya çalışılmıştır. Taşınmalı eğitim sayesinde öğrencilerin okula kavuştuğu fırsat ve imkân eşitliğinin karşılanmaya çalışıldığı tespit edilmiştir. Her ne kadar sorunlarla karşılaşılsa da mevcut şartlarda iyi bir uygulama olduğu sonucuna varılmıştır. Bu tür çalışmalarla taşınmalı eğitimin kalitesinin artırılacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

Ağırkaya, A. (2010). “Taşınmalı Eğitim Uygulamasında Öğretmenler ve Öğrencilerin Karşılaştıkları Güçlükler.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Arı, A. (2003). “Taşınmalı İlköğretim Uygulaması (Uşak Örneği).” Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(1), 101–115.

Baş, M. (2001). “Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Uygulamasında Taşıma Merkezi Kabul Edilen İlköğretim Okullarının Sorunları (Bolu İli Örneği).” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Başaran, İ. E. (1982).” Temel Eğitim ve Yönetimi.” Ankara Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Yayını No:111. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Boğa, M. (2010). “Taşınmalı İlköğretim Uygulamasının Taşınan Yerleşim Birimlerindeki Köy Halkı ve Velilerin Görüşlerine Göre İncelenmesi (Ankara İli Haymana İlçesi Örneği).” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Boğuşlu, V. (2007). “Taşımali Sistemin İlköğretim Okulu Öğrencilerinin ve Fen Başarılarına Bilişsel, Duyuşsal Ve Psiko-Motor Davranış Açısından Etkisi.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.

Bulut, F. (2003). “Taşımali Eğitim Sistemine İlişkin İlköğretim Müfettişleri, Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Beklentileri (Gaziantep İli Örneği).” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Büyükboyacı, S. (1998). “Taşımali İlköğretim ve Sorunları (Çanakkale İli Örneği).” Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.

Büyükkaragöz, S. ve Şahin, H. (1995). “Taşımali İlköğretim Uygulamaları.” Eğitim ve Bilim, 19(96), 38-50.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.

(2009). “Bilimsel Araştırma Yöntemleri (4. Baskı).” Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2011). “How To Design and Evaluate Research in Education” (8th Ed.). New York, USA: Mcgrawhill, Inc.

Karakütük, M. (1996). “Taşımali İlköğretim Uygulaması ve Sorunları (Sinan İlçesi Örneği).” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kaya, N. Ç. (2006). “Taşımali Eğitim Programındaki İlköğretim Öğrencilerinin Durumları: Silopi Köyleri Örneğinde Bir Sosyal Değerlendirme.” Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 46(2), 105-116.

MEB (2000). “Taşımali İlköğretim Yönetmeliği.” T.C. Resmi Gazete, 29116, 11.09.2014.

MEB (2014a). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete, 29072, 26 Temmuz 2014.

MEB (2014b). Millî Eğitim Bakanlığı Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliği. 34

Nural, E. ve Uçak, O. (2010). “İlköğretimde Taşımali Eğitim Uygulaması ve Karşılaşılan Sorunlar (Rize İli Örneği).” V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiriler Kitabı. Nobel Yayınları. Ankara.

Ozan, Ö. (2009). “Taşımali İlköğretim Ortamlarının Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yoluyla İyileştirilmesi İçin Model Önerisi: Eskişehir İli Örneği.” Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(2), 293-332.



Özgün, A. (2007). “İstanbul’da Taşımali Eğitimin Okul-Veli-Öğrenci Açısından Olumlu ve Olumsuz Etkileri.” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yeşilyurt, M., Orak, S., Tozlu, N., Uçak, A. ve Sezer, D. (2007). “İlköğretimde Taşımali Eğitim Araştırması Van İl Merkezi Örneği.” Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6(19), 197–213

Yurdabakan, İ. ve Tektaş, M. (2013). “Taşımali İlköğretim Öğrencilerinin Taşımali Eğitime İlişkin Görüşleri”. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(3), 511-527

**Sefa TEMEL**

Milli Eğitim Bakanlığı, mail: sefatemel0142@gmail.com, Adana / TÜRKİYE

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6720-2844>

**Elif TEMEL**

Milli Eğitim Bakanlığı, mail: elifefehakan1@gmail.com, Adana / TÜRKİYE

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5406-1202>

**Bekir KOLUKIRIK**

Milli Eğitim Bakanlığı, mail: bekirkolukirik@hotmail.com, Adana / TÜRKİYE

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5254-9404>

**Burcu ARPAÇ**

Milli Eğitim Bakanlığı, mail: burcuarpac@hotmail.com, Adana / TÜRKİYE

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7180-7480>

**Buket DAVRAN**

Milli Eğitim Bakanlığı, mail: buketekerdavran@gmail.com, Adana / TÜRKİYE

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8003-3464>

**Özet:**

Araştırmanın amacı; lise öğrencilerinin sanal tembellik düzeylerinin demografik değişkenler (cinsiyet, sınıf, örgün eğitim görülen kurum türü, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu, aile geliri ve akademik başarı durumu anne-baba birliktelik durumu) açısından araştırmaktır.

Araştırma betimsel bir çalışmadır. Çalışmanın bağımsız değişkenleri demografik değişkenler (cinsiyet, sınıf, örgün eğitim görülen kurum türü, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu, aile geliri anne-baba birliktelik durumu ve akademik başarı durumu) bağımlı değişkeni ise sanal tembellik.

Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında 6 farklı okulda eğitim gören toplam 3263 lise öğrencisinden oluşan evrende tesadüfi, 284 lise öğrencisi örnekleminde gerçekleştirilmiştir. Fakat 24 tanesi geçerli bulunmadığı için araştırma dışında tutulmuştur. Sonuç olarak araştırmanın çalışma grubunu 260 lise öğrencisi oluşturmaktadır.

Elde edilen bulguların analizleri için SPSS 16.0 programı kullanılmıştır. Lise öğrencilerinin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış sonra ölçeklerin ve alt boyutlarının puanları için denek sayısı (N), aritmetik ortalama (x) ve standart sapma (ss) değerleri saptanmıştır.

Sanal Tembellik; cinsiyete, anne-baba birliktelik durumuna, sınıfa, eğitim görülen kurum türüne, kardeş sayısına, anne eğitim düzeylerine, baba eğitim düzeylerine aylık aile gelirlerine göre anlamlı fark oluşturduğu fakat algıladıkları akademik başarılarının anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Lise Öğrencileri, Sanal Tembellik, İnternet Bağımlılığı, Sosyal Medya Kullanımı

## EXAMINATION OF VIRTUAL LAZY BEHAVIOR OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN TERMS OF DEMOGRAPHIC VARIABLES

### Abstract:

Purpose of the research; The aim of this study is to investigate the virtual laziness levels of high school students in terms of demographic variables (gender, class, type of institution of formal education, number of siblings, education level of parents, family income and academic success, parental coexistence).

The research is a descriptive study. The independent variables of the study are demographic variables (gender, class, type of institution with formal education, number of siblings, parental education status, family income, parental coexistence and academic achievement), and the dependent variable is virtual laziness.

The research was carried out in a random sample of 284 high school students in a universe consisting of 3263 students studying in 6 different schools in the 2020-2021 academic year. However, 24 of them were excluded from the study as they were not valid. As a result, the study group of the research consists of 260 high school students.

SPSS 16.0 program was used for the analysis of the findings. Frequency and percentage distributions describing the demographic characteristics of high school students were extracted, then the number of subjects (N), arithmetic mean (x) and standard deviation (sd) values were determined for the scores of the scales and sub-dimensions.

Virtual Laziness; It was seen that there was a significant difference according to gender, parental relationship status, class, type of institution, number of siblings, mother's education level, father's education level, monthly family income, but their perceived academic success did not make a significant difference.

**Keywords:** High School Students, Virtual Laziness, Internet Addiction, Social Media Usage

## 11. GİRİŞ

Gelişen Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) ile birlikte gündelik hayatımızda zaten var olan pek çok problem sanal dünyaya da yansımaktadır. Özellikle son yıllarda gündelik hayatımızda karşılaşılan bu problemlere aylıklık, zorbalık, bağımlılık ve okuryazarlık eksikliği örnek olarak gösterilebilir. Bu problemler sanal ortamlara taşındığında sırasıyla sanal aylıklık, sanal zorbalık, internet bağımlılığı ve bilgi okuryazarlığı olarak isimlendirilmektedir (Demir & Seferoğlu, 2016).

Hızlı internet bağlantısına sahip tabletler ve cep telefonları gibi taşınabilir teknolojilerin ucuzlaması ve yaygınlaşmasıyla insanlar her zaman her yerde internete erişebilir duruma gelmişlerdir. Bu nedenle çağımızda birey-devlet ilişkisinden, kişiler arası ilişkilere kadar pek çok iş internet aracılığıyla gerçekleştirilebilmektedir. Bu durum bazı bireylerde çok güçlü bir alışkanlık haline gelmiştir. Örneğin, bazı bireyler yanlarında bir akıllı telefon olmasına bağımlıdırlar (Şar, Ayas ve Horzum, 2015). Bu bireyler artık internetsiz yapamaz duruma gelmişlerdir. Bazı bireyler ise internete bağlanma ve o ortamda kalmayla ilgili yoğun istekleri nedeniyle sosyal yaşamlarından uzaklaşmaktadırlar. Dahası bu kişiler internette geçirdikleri süreyi kontrol edememektedirler. Bu durum internet bağımlılığı olarak isimlendirilebilir.

“internetin kötüye kullanımı”, “problemlili internet kullanımı”, “internet suistimali” gibi kavramlarla nitelenmiştir (Kalaycı, 2010; Kurt, 2011; Kaplan ve Öğüt, 2012; Köse, Oral, Türesin, 2012; Ergün ve Altun, 2011; Özkalp, Aydın ve Tekeli, 2012; Kaplan ve Çetinkaya, 2014; Candan ve İnce, 2016, Genç ve Aydoğan, 2016 ). Bu çalışmada ise “Sanal Tembellik” kavramı tercih edilecektir.

Sanal tembellik ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; Seçkin ve Kerse (2017)’nin Üniversite Öğrencilerinin Sanal Kayıtarma Davranışları ve Bu Davranışların Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi isimli çalışmasında sanal tembellik düzeyinin üniversite öğrencilerinde cinsiyete göre erkeklerin ortalamasının kızlara kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Akça (2013)’ise Okul Yöneticilerinin sanal tembellik Davranışlarının İncelenmesi isimli çalışmasında araştırmaya katılan liselerde görev yapan yöneticilerin mesai saatleri içinde/dışında internet kullanım etkinlikleri için cinsiyet bakımından gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığını görmüştür. Kalaycı (2010) Üniversite Öğrencilerinin sanal tembellik Davranışları ile Öz Düzenleme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi isimli çalışmasının sonucunda öğrencilerin sanal tembellik davranışlarının cinsiyete göre farklılaştığı bulgularına ulaşmıştır.

Bu araştırma; lise öğrencilerinin ders içi sanal tembellik düzeylerini inceleyen bir çalışmadır.

### 1.1.Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı; günümüzde kullanımı ciddi derecede fazla olan internetin lise öğrencileri tarafından amacına uygun kullanılıp kullanılmadığını araştırmaktır.

Bu araştırmada; lise öğrencilerinin sanal tembellik düzeylerinin demografik değişkenler (cinsiyet, sınıf, örgün eğitim görülen kurum türü, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu, aile geliri ve akademik başarı durumu anne-baba birliktelik durumu) açısından incelenmiştir. Projede belirtilen amaçlar doğrultusunda aşağıdaki araştırma problemlerine cevap aranmıştır:

- 16 Lise öğrencilerinin sanal tembellik düzeyleri nelerdir?
- 17 Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre sanal tembellik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 18 Lise öğrencilerinin sınıflarına göre sanal tembellik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 19 Lise öğrencilerinin öğrenim gördükleri lise türüne göre sanal tembellik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 20 Lise öğrencilerinin kardeş sayılarına göre sanal tembellik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 21 Lise öğrencilerinin anne-baba eğitim durumlarına göre sanal tembellik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 22 Lise öğrencilerinin aylık aile gelirlerine göre sanal tembellik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 23 Lise öğrencilerinin anne-baba birliktelik durumlarına göre sanal tembellik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 24 Lise öğrencilerinin kendi başarı durumlarına göre sanal tembellik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 16. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma grubu, sınırlılıklar, işlem, veri toplama araçları, verilerin analizi ve çözümü ilgili bilgiler yer almaktadır.

### 2.1. Araştırma Modeli

Araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri demografik değişkenler (cinsiyet, sınıf, örgün eğitim görülen kurum türü, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu, aile geliri anne-baba birliktelik durumu ve akademik başarı durumu) bağımlı değişkeni ise sanal tembelliktir.

### 2.2. Çalışma Grubu

**Tablo 1:** Evren ve Örneklem

Okul Türü	Anadolu Lisesi	BİLSEM	Fen Lisesi	İmam Hatip Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu L.	Sosyal Bilimler Lisesi
Ankete katılan öğrenci sayısı	64	23	44	51	51	51
Okullardaki Toplam Öğrenci Sayıları	755	115	492	490	736	590

Araştırma, Seyhan ilçesinde 2020-2021 eğitim öğretim yılında 6 farklı tür lisede eğitim gören toplam 3263 lise öğrencisinden oluşan evrende, ankete katılan tesadüfi 284 lise öğrencisi örnekleminde gerçekleştirilmiştir. Fakat 24 anket sonucu geçerli bulunmadığı için araştırma dışında tutulmuştur. Sonuç olarak araştırmanın çalışma grubunu 260 lise öğrencisi oluşturmaktadır.

### 2.3. Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında eğitim gören 260 lise öğrencisi ve anketten elde edilen bulgular ile sınırlıdır.

### 2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri bilgi formu, sanal tembellik ölçeği ve akademik erteleme eğilimi ölçeği ile elde edilmiştir.

#### 2.4.1. Demografik Bilgi Formu

Bilgi toplama formu katılımcılar hakkında bilgiler elde etmek için kullanılmıştır. Cinsiyet, sınıf, eğitim görülen kurum türü, kardeş sayısı, anne-babanın eğitim durumları, ailenin aylık geliri anne-babanın birliktelik durumu, öğrencilerin algıladığı akademik başarı durumlarını belirlemeye yönelik 8 soru bulunmaktadır.

#### 2.4.2. Sanal Tembellik Ölçeği

Sanal Tembellik Ölçeği bireylerin sanal tembellik düzeylerini ölçmek amacıyla tasarlanmış bir

ölçektir. Sanal Tembellik ölçeğinde yer alan beş alt boyut; paylaşım, alışveriş, durum güncelleme, içerik erişimi ve oyun bahistir. Ölçekte her madde ‘Hiçbir zaman (1)’, ‘Çok Az

(2)’, ‘Nadiren (3)’, ‘Çoğunlukla (4)’, ‘Her zaman (5)’ seçeneklerinin puanlarının toplanması ile 5 faktörün ve ölçeğin toplam puanı bulunmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin her bir alt boyutundan alınan yüksek puan bireyin ilgili alt boyutun değerlendirdiği özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçek ayrıca toplam sanal tembellik puanı da vermektedir. Ölçek puanlanırken alt boyutların ve toplam puanın ortalaması alınmaktadır (Akbulut, Dursun, Dönmez, Şahin, 2016).

## 2.5. Ön Uygulama

Araştırmaya katılmayı kabul eden ve örnekleme çıkmayan 20 lise öğrencisine ön uygulama yapılmış, bilgi toplama formunda yanlış anlaşılan veya anlaşılabilen sorular düzeltilerek bilgi toplama formuna son şekli verilmiştir.

## 2.6. İşlem

Araştırmanın problemlerine yanıt bulmak amacı ile “Sanal Tembellik Ölçeği” ve “Demografik Bilgi Formu” ndan oluşan paket 2020-2021 eğitim öğretim yılında Ocak ayının 1.2.3. haftalarında Google form linki üzerinden interaktif olarak uygulanmıştır.

## 2.7. Verilerin Analizi

Elde edilen bulguların analizleri için SPSS 16.0 programı kullanılmıştır. Lise öğrencilerinin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeklerin ve alt boyutlarının puanları için denek sayısı (N), aritmetik ortalama (x) ve standart sapma (ss) değerleri saptanmıştır.

## 3. BULGULAR

**Tablo 2:** Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımı

Cinsiyet	Sayı	Yüzde
Kız	157	60.4
Erkek	103	39.9
Toplam	260	100,00

Araştırmaya katılan 260 lise öğrencisinin 157’si kız (%60,4), 103’ü erkek (%39,9) olduğu görülmüştür.

**Tablo 3:** Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf dağılımı

Sınıf	Sayı	Yüzde
9	87	33.5
10	71	27.3

11	70	26.9
12	32	12.3
Toplam	260	100,00

Araştırmaya katılan 260 lise öğrencisinin 87'si 9.sınıf (%33,5), 71'i 10.sınıf (%27,3), 70'i 11.sınıf (%26,9), 32'si 12.sınıf (12,3) olduğu görülmüştür.

**Tablo 4:** Araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim gördükleri kurum türü

Kurum Türü	Sayı	Yüzde
Anadolu Lisesi	64	24,6
Fen Lisesi	44	16,9
İmam Hatip Lisesi	51	19,6
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	51	19,6
Sosyal Bilimler Lisesi	27	10,4
BİLSEM	23	8,8
Toplam	260	100,00

Araştırmaya katılan 260 lise öğrencisinin eğitim gördükleri kurum türünün 64'ü Anadolu Lisesi (%24,6), 44'ü Fen Lisesi (%16,9), 51'i İmam Hatip Lisesi (%19,6), 51'i Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (%19,6), 27'si Sosyal Bilimler Lisesi (%10,4), 23ü BİLSEM (%8,8) olduğu görülmüştür.

**Tablo 5:** Araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayıları

Kardeş Sayısı	Sayı	Yüzde
Tek Çocuk	22	8,5
1 kardeş	84	32,3
2-4 kardeş	140	53,8
4'ten fazla kardeş	14	5,4
Toplam	260	100,00

Araştırmaya katılan 260 lise öğrencisinin 22'sinin tek çocuk (%8,5), 84'ü tek kardeş (%32,3), 140'ı 2-4 kardeş (%53,8), 14'ü 4'ten fazla kardeşe (%5,4) sahip olduğu görülmüştür.

**Tablo 6:** Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri

Anne Eğitim Durumu	Sayı	Yüzde
İlkokul	57	21,9
Ortaokul	45	17,3
Lise	65	25,0
Üniversite	79	30,4



Yüksek Lisans/Doktora	14	5,4
Toplam	260	100,00

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerinin 57'sinin ilkokul mezunu (%21,9), 45'inin ortaokul mezunu (%17,3), 65'inin lise mezunu (%25,0), 79'unun üniversite mezunu (%30,4), 14'ünün yüksek lisans/doktora mezunu (%5,4) olduğu görülmüştür.

**Tablo 7:** Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri

Baba Eğitim Durumu	Sayı	Yüzde
İlkokul	31	11,9
Ortaokul	38	14,6
Lise	64	24,6
Üniversite	105	40,4
Yüksek Lisans/Doktora	22	8,5
Toplam	260	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinin 31'inin ilkokul mezunu (%11,9), 38'inin ortaokul mezunu (%14,6), 64'ünün lise mezunu (%24,6), 105'inin üniversite mezunu (%40,4), 22'sinin yüksek lisans/doktora mezunu (%8,5) olduğu görülmüştür.

**Tablo 8:** Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin aylık toplam gelir düzeyleri

Aylık Gelir TL	Sayı	Yüzde
1501-2500	63	24,2
2501-3500	50	19,2
3501-4000	47	18,1
4001-6000	42	16,2
6000+	58	22,3
Toplam	260	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin aylık toplam gelir düzeylerinin 63'ünün 1501-2500 arasında (%24,2), 50'sinin 2501-3500 arasında (%19,2), 47'sinin 3501-4500 arasında (%18,1), 42'sinin 4001-6000 arasında (%16,2), 58'inin 6000'in üstünde (%22,3) olduğu görülmüştür.

**Tablo 9:** Araştırmaya katılan öğrencilerin algıladıkları akademik başarı durumlarının düzeyleri

Algıladıkları Akademik Başarı	Sayı	Yüzde
Çok iyi	61	23,5
İyi	109	41,9
Orta	74	28,5
Kötü	11	4,2
Çok Kötü	5	1,9
Toplam	260	100,00

Araştırmaya katılan öğrencilerin algıladıkları akademik başarı durumları düzeylerinin 61'inin çok iyi (%23,5), 109'unun iyi (%41,9), 74'ünün orta (%28,5), 11'inin kötü (%4,2) , 5'inin çok kötü (%1,9) olduğu görülmüştür.

**Tablo 10:** Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin sağ olma durumu

Sağ Olma Durumu	Sayı	Yüzde
Sağ	256	98,5
Vefat	4	1,5
Toplam	260	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin 4'ünün vefat ettiği (%1,5), 256'sının sağ (%98,5) olduğu görülmüştür.

**Tablo 11:** Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının sağ olma durumu

Sağ Olma Durumu	Sayı	Yüzde
Sağ	255	98,1
Vefat	5	1,9
Toplam	260	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının 5'inin vefat (%1,9), 255'inin sağ (%98,1) olduğu görülmüştür.

**Tablo 12:** Araştırmaya katılan öğrencilerin anne-babalarının birliktelik durumu

Birliktelik Durumu	Sayı	Yüzde
Boşanmış	34	13,1

Birlikte	226	86,9
Toplam	260	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne-babalarının 34'ünün boşanmış (%13,1), 226'sının birlikte (%86,9) olduğu görülmüştür.

**Tablo 13:** Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin cinsiyete göre sanal tembellik düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için t-test analiz sonuçları

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	N	X	ss	t	SD	p
Sanal Tembellik Toplam	Kız	157	79,9108	17,77833	-2,513	258	,013
	Erkek	103	85,8932	20,20867			
Paylaşım	Kız	157	29,15	7,581	,583	258	,561
	Erkek	103	28,61	6,917			
Alışveriş	Kız	157	13,61	5,688	-3,104	258	,002
	Erkek	103	16,05	6,892			
Durum Güncelleme	Kız	157	9,75	5,195	-,553	258	,580
	Erkek	103	10,14	6,094			
İçerik Erişimi	Kız	157	20,83	4,130	1,704	258	,090
	Erkek	103	19,86	4,923			
Oyun Bahis	Kız	157	6,57	3,116	-9,831	258	,000
	Erkek	103	11,23	4,527			

Tablo 13 incelendiğinde lise öğrencilerinin cinsiyete göre sanal tembellik toplam, akademik erteleme toplam ve alışveriş, oyun bahis alt boyutu toplam puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu fakat paylaşım ve durum güncelleme alt boyutu toplam puanları arasındaki farkın anlamlı bir düzeyde olmadığı saptanmıştır. Sanal tembellik toplam puanları  $t(258) = -2,513$ ;  $p = ,013$ , Paylaşım alt boyutu puanları  $t(258) = ,583$ ;  $p = 0,561$ , Alışveriş alt boyutu toplam puanları  $t(258) = -3,104$ ;  $p = ,002$ , Durum güncelleme alt boyutu toplam puanları  $t(258) = -,553$ ;  $p = ,580$ , İçerik Erişimi alt boyutu toplam puanları  $t(258) = 1,704$ ;  $p = ,090$ , Oyun bahis alt boyutu toplam puanları  $t(258) = -9,831$ ;  $p = ,000$  şeklindedir.

Buna göre sanal tembellik toplam, alışveriş, durum güncelleme, oyun bahis alt boyutuna göre erkeklerin ortalamasının kızlarınkine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

**Tablo 14:** Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin anne ve babalarının birliktelik durumlarına göre sanal tembellik düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için t-test analiz sonuçları

Bağımlı Değişken	Birliktelik Durumu	N	X	ss	t	SD	p
Sanal Tembellik Toplam	Boşanmış	34	84,3235	19,86427	,673	258	,502
	Birlikte	226	81,9735	18,85663			

Paylaşım	Boşanmış	34	29,03	7,313	,078	258	,938
	Birlikte	226	28,92	7,333			
Alışveriş	Boşanmış	34	15,65	7,683	1,064	258	,289
	Birlikte	226	14,42	6,062			
Durum Güncelleme	Boşanmış	34	10,53	6,234	,707	258	,480
	Birlikte	226	9,81	5,461			
İçerik Erişimi	Boşanmış	34	20,65	4,741	,280	258	,780
	Birlikte	226	20,42	4,446			
Oyun Bahis	Boşanmış	34	8,47	3,910	,073	258	,942
	Birlikte	226	8,41	4,448			

Tablo 14 incelendiğinde lise öğrencilerinin anne ve babalarının birliktelik durumuna göre sanal tembellik toplam, paylaşım, alışveriş, durum güncellemesi, içerik erişimi, oyun bahis alt boyutu toplam puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır. Sanal tembellik toplam puanları  $t(258) = ,673$ ;  $p = ,502$ , paylaşım alt boyutu toplam puanları  $t(258) = ,078$ ;  $p = ,938$ , durum güncelleme alt boyutu toplam puanları  $t(258) = ,707$ ;  $p = ,480$ , içerik erişimi alt boyutu toplam puanları  $t(258) = ,280$ ;  $p = ,780$ , oyun bahis alt boyutu toplam puanları  $t(258) = ,073$ ;  $p = ,942$  şeklindedir.

**Tablo 15:** Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin sınıflara göre sanal tembellik düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları:

Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	P	Anlamlı Fark
Sanal Tembellik	Gruplar Arası	449,199	3	149,733	,413	,744	
	Gruplar İçi	92739,305	256	362,263			-
	Toplam	93188,504	259				
Paylaşım	Gruplar Arası	698,176	3	232,725	4,525	,004	+
	Gruplar İçi	13166,840	256	51,433			
	Toplam	13865,015	259				
Alışveriş	Gruplar Arası	85,026	3	28,342	,713	,545	

	Gruplar İçi	10176,435	256	39,752			
	Toplam	10261,462	259				
Durum Güncelleme	Gruplar Arası	38,251	3	12,750	,410	,746	
	Gruplar İçi	7969,149	256	31,129			
	Toplam	8007,400	259				
İçerik Erişimi	Gruplar Arası	259,464	3	36,400	4,490	,004	
	Gruplar İçi	4930,782	256	19,261			+
	Toplam	5190,246	259				
Oyun Bahis	Gruplar Arası	163,521	3	54,507	2,912	,035	
	Gruplar İçi	4791,783	256	18,718			+
	Toplam	4955,304	259				

Tablo 15 incelendiğinde lise öğrencilerinin sınıflara göre akademik erteleme ve paylaşım, içerik erişimi, oyun bahis alt boyutları toplam puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır. Sanal tembellik ( $F(3,256)=,413$ ,  $p=,744$ ), paylaşım ( $F(3,256)=4,525$ ,  $P=,004$ ), alışveriş ( $F(3,256)=,713$ ,  $p=,545$ ), durum güncelleme ( $F(3,256)=,410$ ,  $p=,746$ ), içerik erişimi( $F(3,256)=4,490$ ,  $p=,004$ ), oyun bahis( $F(3,256)=2,912$ ,  $p=,035$ ) olarak görülmüştür.

Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda paylaşım alt boyutuna göre sıralama  $10>11>9>12>$ , içerik erişimi alt boyutuna göre  $10>11>12>9>$ , oyun bahis alt boyutuna göre  $12>9>11>10$  saptanmıştır.

**Tablo 16:** Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin eğitim gördükleri kurum türüne göre sanal tembellik düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	P	Anlamlı Fark
Sanal Tembellik	Gruplar Arası	6313,501	5	1262,700	3,692	,003	
	Gruplar İçi	86875,003	254	342,028			+
	Toplam	93188,504	259				
Paylaşım	Gruplar Arası	878,536	5	175,707	3,437	,005	
	Gruplar İçi	12986,479	254	51,128			+
	Toplam	13865,015	259				
Alışveriş	Gruplar Arası	760,532	5	152,106	4,066	,001	
	Gruplar İçi	9500,929	254	37,405			
	Toplam	10261,462	259				+
Durum	Gruplar Arası	274,391	5	54,878	1,803	,113	

Güncelleme	Gruplar İçi	7733,009	254	30,445			-
	Toplam	8007,400	259				
İçerik Erişimi	Gruplar Arası	318,559	5	63,712	3,322	,006	
	Gruplar İçi	4871,687	254	19,180			+

	Toplam	5190,246	259				
Oyun Bahis	Gruplar Arası	517,716	5	103,543	5,927	,000	
	Gruplar İçi		254	17,471			+
	Toplam	4437,587	259				
		4955,304					

Tablo 16 incelendiğinde lise öğrencilerinin eğitim gördükleri kurum türüne göre sanal tembellik toplam ve paylaşım, alışveriş, içerik erişimi, oyun bahis alt boyutları toplam puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır. Sanal tembellik ( $F(5,254)=3,692$  ,  $p=,003$ ), paylaşım ( $F(5,254)=3,437$  ,  $P=,005$ ), alışveriş ( $F(5,254)=4,066$  ,  $p=,001$ ), durum güncelleme ( $F(5,254)=1,803$  ,  $p=,113$ ), içerik erişimi( $F(5,254)=3,322$ ,  $p=,006$ ), oyun bahis( $F(5,254)=5,927$  ,  $p=,000$ ) olarak görülmüştür.

Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda sanal tembellik toplam puanına göre sıralama Sosyal Bilimler Lisesi>BİLSEM > Anadolu Lisesi >Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi>Fen Lisesi > İmam Hatip Lisesi, paylaşım alt boyutuna göre BİLSEM>Sosyal Bilimler Lisesi >Fen Lisesi> Anadolu Lisesi> İmam Hatip Lisesi> Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, alışveriş alt boyutuna göre Sosyal Bilimler Lisesi > BİLSEM >Anadolu Lisesi>Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi>Fen Lisesi> İmam Hatip Lisesi, içerik erişimi alt boyutuna göre BİLSEM> Fen Lisesi> İmam Hatip Lisesi> Sosyal Bilimler Lisesi > Anadolu Lisesi> Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, oyun bahis alt boyutuna göre Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi> Anadolu Lisesi> Sosyal Bilimler Lisesi > BİLSEM> Fen Lisesi>İmam Hatip Lisesi, olarak saptanmıştır.

**Tablo 17:** Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin kardeş sayılarına göre sanal tembellik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	P	Anlamlı Fark
Sanal Tembellik	Gruplar Arası	1360,664	3	453,555	1,264	,287	
	Gruplar İçi	91827,839	256	358,702			-
	Toplam	93188,504	259				
Paylaşım	Gruplar Arası	336,894	3	112,298	2,125	,097	
	Gruplar İçi	13528,121	256	52,844			-
	Toplam	13865,015	259				
Alışveriş	Gruplar Arası	194,109	3	64,703	1,645	,179	
	Gruplar İçi	10067,352	256	39,326			-
	Toplam	10261,462	259				
Durum Güncelleme	Gruplar Arası	24,156	3	8,052	,258	,855	
	Gruplar İçi	7983,244	256	31,185			-
	Toplam	8007,400	259				
İçerik Erişimi	Gruplar Arası	154,179	3	51,393	2,612	,052	

	Gruplar İçi	5036,067	256	19,672			-
	Toplam	5190,246	259				
Oyun Bahis	Gruplar Arası	68,321	3	22,774	1,193	,313	



	Gruplar İçi	4886,983	256	19,090			-
	Toplam	4955,304	259				

Tablo 17 incelendiğinde lise öğrencilerinin kardeş sayılarına göre akademik erteleme, sanal tembellik ve sanal tembellik alt boyutları toplam puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır. Sanal tembellik ( $F(3,256)=1,264$  ,  $p=,287$ ), paylaşım ( $F(5,254)=2,125$  ,  $P=,097$ ), alışveriş ( $F(5,254)=1,645$  ,  $p=,179$ ), durum güncelleme ( $F(5,254)=,258$  ,  $p=,855$ ), içerik erişimi( $F(5,254)=2,612$ ,  $p=,052$ ), oyun bahis( $F(5,254)=1,193$  ,  $p=,313$ )) olarak görülmüştür.

**Tablo 18:** Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin anne eğitim düzeylerine göre sanal tembellik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	P	Anlamlı Fark
Sanal Tembellik	Gruplar Arası	1911,053	4	477,763	1,335	,257	
	Gruplar İçi	91277,451	255	357,951			-
	Toplam	93188,504	259				
Paylaşım	Gruplar Arası	530,176	4	132,544	2,535	,041	
	Gruplar İçi	13334,840	255	52,293			+
	Toplam	13865,015	259				
Alışveriş	Gruplar Arası	229,813	4	57,453	1,460	,215	
	Gruplar İçi	10031,648	255	39,340			-
	Toplam	10261,462	259				
Durum Güncelleme	Gruplar Arası	165,276	4	41,319	1,344	,254	
	Gruplar İçi	7842,124	255	30,753			-
	Toplam	8007,400	259				
İçerik Erişimi	Gruplar Arası	90,993	4	22,748	1,138	,339	
	Gruplar İçi	5099,253	255	19,997			-
	Toplam	5190,246	259				
Oyun Bahis	Gruplar Arası	44,718	4	11,180	,581	,677	
	Gruplar İçi	4910,585	255	19,257			-
	Toplam	4955,304	259				

Tablo 18 incelendiğinde lise öğrencilerinin anne eğitim düzeylerine göre sadece paylaşım alt boyutu toplam puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır. Sanal Tembellik ( $F(4,255)=1,335$  ,  $p=,257$ ), paylaşım ( $F(4,255)=2,535$  ,  $P=,041$ ), alışveriş ( $F(4,255)=1,645$  ,  $p=,179$ ), durum güncelleme ( $F(4,255)=,258$  ,  $p=,855$ ), içerik

erişimi( $F(4,255)=1,460$ ,  $p=,339$ ), oyun bahis( $F(4,255)=,581$  ,  $p=,677$ ) olarak görülmüştür.

Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda paylaşım alt boyutuna göre sıralama lise mezunu>üniversite mezunu> yüksek lisans/doktora mezunu>ilkokul mezunu >ortaokul mezunu olarak saptanmıştır.

**Tablo 19:** Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin baba eğitim düzeylerine göre sanal tembellik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	P	Anlamlı Fark
Sanal Tembellik	Gruplar Arası	860,433	4	215,108	,594	,667	
	Gruplar İçi	92328,070	255	362,071			-
	Toplam	93188,504	259				
Paylaşım	Gruplar Arası	403,349	4	100,837	1,910	,109	
	Gruplar İçi	13461,666	255	52,791			-
	Toplam	13865,015	259				
Alışveriş	Gruplar Arası	31,056	4	7,764	,194	,942	
	Gruplar İçi	10230,406	255	40,119			-
	Toplam	10261,462	259				
Durum Güncelleme	Gruplar Arası	55,273	4	13,818	,443	,777	
	Gruplar İçi	7952,127	255	31,185			-
	Toplam	8007,400	259				
İçerik Erişimi	Gruplar Arası	199,052	4	49,763	2,542	,040	
	Gruplar İçi	4991,194	255	19,573			+
	Toplam	5190,246	259				
Oyun Bahis	Gruplar Arası	48,176	4	12,044	,626	,644	
	Gruplar İçi	4907,128	255	19,244			-
	Toplam	4955,304	259				

Tablo 19 incelendiğinde lise öğrencilerinin baba eğitim düzeylerine göre sadece içerik erişimi alt boyutu toplam puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır. Sanal tembellik ( $F(4,255)=,594$  ,  $p=,667$ ), paylaşım ( $F(4,255)=1,910$  ,  $P=,109$ ), alışveriş ( $F(4,255)=,194$  ,  $p=,942$ ), durum güncelleme ( $F(4,255)=,443$  ,  $p=,777$ ), içerik erişimi( $F(4,255)=2,542$ ,  $p=,040$ ), oyun bahis( $F(4,255)=,626$  ,  $p=,644$ ) olarak görülmüştür.

Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda içerik erişimi alt boyutuna göre sıralama yüksek

lisans/doktora mezunu> üniversite mezunu> lise mezunu> ortaokul mezunu> ilkokul mezunu olarak saptanmıştır.

**Tablo 20:** Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre sanal tembellik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	P	Anlamlı Fark
Sanal Tembellik	Gruplar Arası	3600,391	4	900,098	2,562	,039	
	Gruplar İçi	89588,112	255	351,326			+
	Toplam	93188,504	259				
Paylaşım	Gruplar Arası	509,211	4	127,303	2,431	,048	
	Gruplar İçi	13355,805	255	52,376			+
	Toplam	13865,015	259				
Alışveriş	Gruplar Arası	279,583	4	69,896	1,786	,132	
	Gruplar İçi	9981,878	255	39,145			-
	Toplam	10261,462	259				
Durum Güncelleme	Gruplar Arası	212,697	4	53,174	1,740	,142	
	Gruplar İçi	7794,703	255	30,567			-
	Toplam	8007,400	259				
İçerik Erişimi	Gruplar Arası	221,122	4	55,281	2,837	,025	
	Gruplar İçi	4969,124	255	19,487			+
	Toplam	5190,246	259				
Oyun Bahis	Gruplar Arası	148,575	4	37,144	1,970	,099	
	Gruplar İçi	4806,729	255	18,850			-
	Toplam	4955,304	259				

Tablo 20 incelendiğinde lise öğrencilerinin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre sanal tembellik ve paylaşım, içerik erişimi alt boyutları toplam puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır. Sanal tembellik ( $F(4,255)=2,562$  ,  $p=,039$ ), paylaşım ( $F(4,255)=2,431$  ,  $P=,048$ ), alışveriş ( $F(4,255)=1,786$  ,  $p=,132$ ), durum güncelleme ( $F(4,255)=1,740$  ,  $p=,142$ ), içerik erişimi( $F(4,255)=2,837$  ,  $p=,025$ ), oyun bahis( $F(4,255)=1,970$  ,  $p=,099$ ) olarak görülmüştür.

Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda sanal tembellik toplam puanlarına göre sıralama 2501-3500 arası >6000'in üstü> 4501-6000 arası > 3501-4500 arası> 1500-2500, paylaşım alt boyutuna göre sıralama 6000'in üstü> 2501-3500 arası >4501-6000 arası >3501-4500 arası>1500-2500, içerik erişimi alt boyutuna göre sıralama 4501-6000 arası > 3501-4500 arası> 2501-3500 arası >6000'in üstü>1500-2500 olarak saptanmıştır.

**Tablo 21:** Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin kendilerine göre akademik başarı durumlarına göre sanal tembellik düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	P	Anlamlı Fark
Sanal Tembellik	Gruplar Arası	3306,184	4	826,546	2,345	,055	
	Gruplar İçi	89882,320	255	352,480			
	Toplam	93188,504	259				
Paylaşım	Gruplar Arası	394,165	4	98,541	1,865	,117	
	Gruplar İçi	13470,851	255	52,827			
	Toplam	13865,015	259				
Alışveriş	Gruplar Arası	278,568	4	69,642	1,779	,133	
	Gruplar İçi	9982,893	255	39,149			
	Toplam	10261,462	259				
Durum Güncelleme	Gruplar Arası	147,419	4	36,855	1,196	,313	
	Gruplar İçi	7859,981	255	30,823			
	Toplam	8007,400	259				
İçerik Erişimi	Gruplar Arası	173,704	4	43,426	2,207	,069	
	Gruplar İçi	5016,543	255	19,673			
	Toplam	5190,246	259				
Oyun Bahis	Gruplar Arası	63,559	4	15,890	,828	,508	
	Gruplar İçi	4891,744	255	19,183			
	Toplam	4955,304	259				

Tablo 21 incelendiğinde lise öğrencilerinin kendilerine göre akademik başarı durumlarına göre akademik erteleme toplam puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu fakat sanal tembellik ve sanal tembellik alt boyutları puan ortalamaları ile anlamlı bir düzeyde olmadığı saptanmıştır. Sanal tembellik ( $F(4,255) = 2,345, p = ,055$ ), paylaşım ( $F(4,255) = 1,865, P = ,117$ ), alışveriş ( $F(4,255) = 1,779, p = ,133$ ), durum güncelleme ( $F(4,255) = 1,196, p = ,313$ ), içerik erişimi ( $F(4,255) = 2,207, p = ,069$ ), oyun bahis ( $F(4,255) = ,828, p = ,508$ ) olarak görülmüştür.

Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda akademik erteleme toplam puanlarına göre sıralama çok iyi>iyi>orta>kötü>çok kötü olarak saptanmıştır.

## 25 SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma verilerinin değerlendirilmesinden sonra varılan sonuçlara göre;

27. Lise öğrencilerinin cinsiyete göre sanal tembellik toplam, alışveriş, oyun bahis alt boyutu toplam puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu fakat paylaşım ve durum güncelleme alt boyutu toplam puanları arasındaki farkın anlamlı bir düzeyde olmadığı saptanmıştır.

Buna göre sanal tembellik toplam, alışveriş, durum güncelleme, oyun bahis alt boyutuna göre erkeklerin ortalamasının kızlarınkine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

26. Lise öğrencilerinin anne ve babalarının birliktelik durumuna göre sanal tembellik toplam, paylaşım, alışveriş, durum güncellemesi, içerik erişimi, oyun bahis alt boyutu toplam puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır.

27. Lise öğrencilerinin sınıflara göre paylaşım, içerik erişimi, oyun bahis alt boyutları toplam puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır.

Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda paylaşım alt boyutuna göre sıralama  $10>11>9>12>$ , içerik erişimi alt boyutuna göre  $10>11>12>9>$ , oyun bahis alt boyutuna göre  $12>9>11>10$ , olarak saptanmıştır.

22 Lise öğrencilerinin eğitim gördükleri kurum türüne göre sanal tembellik toplam ve paylaşım, alışveriş içerik erişimi, oyun bahis alt boyutları toplam puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır.

Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda sanal tembellik toplam puanına göre sıralama Sosyal Bilimler Lisesi>BİLSEM > Anadolu Lisesi >Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi>Fen Lisesi > İmam Hatip Lisesi, paylaşım alt boyutuna göre BİLSEM>Sosyal Bilimler Lisesi >Fen Lisesi> Anadolu Lisesi> İmam Hatip Lisesi> Mesleki ve teknik Anadolu Lisesi, alışveriş alt boyutuna göre Sosyal Bilimler Lisesi > BİLSEM >Anadolu Lisesi>Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi>Fen Lisesi> İmam Hatip Lisesi, içerik erişimi alt boyutuna göre BİLSEM> Fen Lisesi> İmam Hatip Lisesi> Sosyal Bilimler Lisesi > Anadolu Lisesi> Mesleki ve teknik Anadolu Lisesi, oyun bahis alt boyutuna göre Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi> Anadolu Lisesi> Sosyal Bilimler Lisesi > BİLSEM> Fen Lisesi>İmam Hatip Lisesi, olarak saptanmıştır.

11. Lise öğrencilerinin kardeş sayılarına göre sanal tembellik ve sanal tembellik alt boyutları toplam puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır.

12. Lise öğrencilerinin anne eğitim düzeylerine göre sadece paylaşım alt boyutu toplam puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır.

Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda paylaşım alt boyutuna göre sıralama lise mezunu>üniversite mezunu> yüksek lisans/doktora mezunu>ilkokul mezunu>ortaokul mezunu>,olarak saptanmıştır.

24 Lise öğrencilerinin baba eğitim düzeylerine göre sadece içerik erişimi alt boyutu toplam puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır.

Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda içerik erişimi alt boyutuna göre sıralama yüksek lisans/doktora mezunu> üniversite mezunu> lise mezunu> ortaokul mezunu>,ilkokul mezunu olarak saptanmıştır.

16. Lise öğrencilerinin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre sanal tembellik ve paylaşım, içerik erişimi alt boyutları toplam puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır.

Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda sanal tembellik toplam puanlarına göre sıralama 2501-3500 arası >6000'in üstü> 4501-6000 arası > 3501-4500 arası> 1500-2500, paylaşım alt boyutuna göre sıralama 6000'in üstü> 2501-3500 arası >4501-6000 arası >3501-4500 arası>1500-2500,içerik erişimi alt boyutuna göre sıralama 4501-6000 arası > 3501-4500 arası> 2501-3500 arası >6000'in üstü>1500-2500 olarak saptanmıştır.

Lise öğrencilerinin algıladıkları akademik başarı durumlarına göre sanal tembellik ve sanal tembellik alt boyutları puan ortalamaları ile anlamlı bir düzeyde olmadığı saptanmıştır.

## 28 Kaynakça

Akbulut, Y., Dursun, Ö. Ö., Dönmez, O., & Şahin, Y. L. (2016). Eğitim Ortamlarında Siber Bilgi Paylaşımını Araştırmak İçin Bir Önlem Arayışı. *Computers In Human Behavior*, 55, 616-625.

Akca, A. (2013). Okul Yöneticilerinin İş Dışı İnternet Kullanım (Siber Aylaklık) Davranışlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Candan, H., İnce, M., (2016), "Siber Kaytarma Ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Emniyet Çalışanları Üzerine Bir Araştırma", Niğde Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı: 9(1) Ss:229-235

Demir, Ö., & Seferoğlu, S. S. (2016). Bilgi Okuryazarlığı, İnternet Bağımlılığı, Sanal Aylaklık Ve Çeşitli Diğer Değişkenlerin Sanal Zorbalık İle İlişkinin İncelenmesi. *Online Journal Of Technology Addiction & Cyberbullying*, 3(1), 1-26.

Ergün, E., Altun, A., (2011), "Öğrenci Gözüyle Siber Aylaklık Ve Nedenleri", Eğitim Teknolojisi Kuram Ve Uygulama Cilt:2 Sayı:1

Genç, E., Aydoğan, E., (2016)" İşyerinde Sanal Tembellik Davranışı Ve Etkin Zaman Yönetimi İlişkisi: Bir Kamu Kurumunda Araştırma", Gazi Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 18-2, 558-571

Kalaycı, E. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Siber Aylaklık Davranışları İle Öz Düzenleme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı

Kaplan, M., Çetinkaya, A., (2014), "Sanal Kaytarma Ve Demografik Özellikler Açısından Farklılıklar: Otel İşletmelerinde Bir Araştırma", *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(1), S. 26-34.

Kaplan, M., Öğüt, A., (2012), "Algılanan Örgütsel Adalet İle Sanal Kaytarma Arasındaki İlişkinin Analizi: Hastane Çalışanları Örneği", *İşletme Fakültesi Dergisi*, 13(1), S. 1-13.

Köse, S., Oral, L., Türesin, H. (2012), "İş Yaşamında Sosyal Kolaylaştırma Kavramı Ve Sanal Kaytarma İle İlişkisi: Araştırma Görevlileri Üzerinde Bir Araştırma", *Sosyal Ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(1), S. 287-295

Kurt, M., (2011), "Siber Aylaklık Davranışlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi", 5th International Computer & Instructional Symposium 22-24 September.

Önsal, N. (2012). Endüstri İlişkileri Sözlüğü. Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu. Ankara: Aydoğdu Ofset.

Özkalp, E., Aydın, U., & Tekeli, S. (2012). Sapkın örgütsel davranışlar ve çalışma

yaşamında yeni bir olgu: Sanal kaytarma (cyberloafing) ve iş ilişkilerine etkileri. *Çimento İşveren Sendikası Dergisi*, 26(2), 18-33.

Seçkin, Z., & Kerse, G. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Sanal Kaytarma Davranışları Ve Bu Davranışların Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Ampirik Bir Araştırma. *Aksaray Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 89-110.

Şar, A. H., Ayas, T., & Horzum, M. B. (2015). Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeğinin Ve Geçerlilik Ve Güvenilirlik Çalışmasının Geliştirilmesi. *Online Journal Of Technology Addiction & Cyberbullying*, 2(1), 1-17.