

19 MAYIS JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

19 MAYIS SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ



ISSN: 2717-736X

CİLT: 4 SAYI: 1



19 MAYIS SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

ISSN: 2717-736X

CİLT 4

SAYI 1

30 MART 2023

İndeks:

Scientific Indexing Services

ASOS İndeks

Google Scholar

Akademik Dokümanlar Dizini (Index of Academic Documents [IAD])



İletişim:

dergipark.org.tr/19maysbd

19maysbd@gmail.com

Baş Editör:
Doç. Dr. Furkan ÇELEBİ (Yozgat Bozok Üniversitesi)

Editör Yardımcısı:
Öğr. Gör. İsmail Aykut KARAMANLI (Yozgat Bozok Üniversitesi)

Editör Yardımcısı:
Arş. Gör. Zeliha ULUTAŞ (KTO Karatay Üniversitesi)

Yazım ve Dil Editörü:
Öğr. Gör. Salih GENÇER (Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi)

Alan Editörleri:
Doç. Dr. Mücahit YILDIRIM (Samsun Üniversitesi)
Coğrafya, Turizm, Kültürel Miras

Doç. Dr. Hüseyin MERTOL (Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi)
Sosyal Bilgiler Eğitimi, Özel Eğitim, Çocuk Gelişimi

Dr. Hasan Önder SARIDOĞAN (Akdeniz Üniversitesi)
İktisat, Ekonometri, Finans

Dr. Nurdan DOĞRU ÇABUKER (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Eğitim Bilimleri, Psikoloji, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

Dr. Öğr. Üyesi Onur ÇAPKULAÇ (Amasya Üniversitesi)
Örgüt Kuramı, Yönetim ve Strateji

Yabancı Dil Editörü
Ercüment KAYA (Sinop)

Sayı Hakemleri

Doç. Dr. Aydın KIZILASLAN
Doç. Dr. Ozan EROY
Doç. Dr. Rıdvan KARABULUT
Dr. Öğr. Üyesi Ayça BÜYÜKCEBECİ
Dr. Öğr. Üyesi Gizem ONARAL DANACI
Dr. Öğr. Üyesi Halime EKER
Dr. Öğr. Üyesi Hatice HARMANCI
Dr. Öğr. Üyesi Resul GÜLEÇ
Dr. Öğr. Üyesi Selman TEMİZ
Dr. Ali DOĞANTEKİN
Dr. Fatih Volkan AYYILDIZ
Dr. Kamil Onur KARATAŞ
Dr. Miray CELEPLİ SÜTBAŞ
Dr. Özgür KANBİR

İçindekiler

1. Müzik Eğitiminde Yaratıcı Uygulamalar: Soundpainting, Creative Practices in Music Education: Soundpainting, Hilal BAŞ SEÇİLMİŞ, Betül KARAGÖZ DURSUN, 4-14.
 2. “Anaokulu Öğretmeni” Filmi Çerçevesinde Okul Öncesi Dönemde Üstün Yetenekli Çocuklar, Gifted Children in Preschool Period in the Frame of the “The Kindergarten Teacher” Movie, Nisa Gökden KAYA, Hüseyin MERTOL, Beyza İNCE, 15-22.
 3. Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği ile Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişkiye Yönelik Öğretmen Algılarının İncelenmesi, An Analysis of the Relationship Between Social Justice Leadership of School Principals and Organizational Cynicism According to teachers' Perceptions, Tuncay ŞAMDAN, 23-34.
-



Müzik Eğitiminde Yaratıcı Uygulamalar: Soundpainting

Creative Practices in Music Education: Soundpainting

Hilal BAŞ SEÇİLMİŞ* , Betül KARAGÖZ DURSUN** 

* Yüksek Lisans Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, hilal52143@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7947-8768

** Doktor Öğretim Üyesi, İnönü Üniversitesi, betul.karagoz@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2655-3303

Öz

Bu çalışmada, Türkiye’de soundpainting ile birlikte yaratıcılık ve doğaçlamayı temel alan müzik öğretim yöntemleri ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların çeşitli özellikler açısından incelenerek betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezinden elde edilmiştir. Ayrıca çalışmada, Soundpainting uygulamasının, amacı, önemi, müzik eğitimindeki kullanım alanları ve etkilerinden söz edilmiştir. Araştırma betimsel tarama modelinde desenlenmiş ve betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda; konuyla ilgili 143 çalışma tespit edilmiş, bu çalışmalar içerisinde %1,8 oranıyla en az soundpanting konusunun yer aldığı, ilk çalışmanın 1990 yılında yapıldığı, %75,2 oranıyla daha çok yüksek lisans tez çalışmasının yapıldığı görülmüştür. Konu alanı olarak incelendiğinde ise çalışmaların % 67,83’ünün müzik eğitimi alanında yapıldığı ve en fazla çalışmanın Gazi Üniversitesinde yapıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca tezlerin yıl bazında dağılımı incelendiğinde bazı yıllarda hiç çalışma yapılmadığı görülürken, yıllar geçtikçe çalışmaların belirli oranlarda artış gösterdiği görülmüştür. İlgili literatür incelendiğinde; Soundpainting’in tüm öğretim kademelerine uygun olduğu; çocukların yaratıcı zekâ ve kulak gelişimlerine katkıda bulunduğu ve icralarını özgüvenli ve rahat bir şekilde sergileyerek performans kaygıları ile başa çıkabildikleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Soundpainting, Müzik Eğitimi, Müziksel Yaratıcılık, Doğaçlama.

Abstract

In this research, it is aimed to describe the postgraduate studies in Turkey on music teaching methods based on creativity and improvisation, together with soundpainting, by examining them in terms of various features. Research data were obtained from the National Thesis Center of the Council of Higher Education. In addition, in the study, the purpose, importance, usage areas and effects of Soundpainting application in music education are mentioned. In this study in the scanning model, the data were examined by document analysis. As a result of the examination; 143 studies on the subject were identified, among these studies, it was concluded that soundpanting was the basis at least with a rate of 1.8%, the first study was made in 1990, and more master thesis studies were made with a rate of 75.2%. In addition, when the distribution of the theses on a yearly basis is examined, it is seen that there are no studies in some years, while it is seen that the studies have increased at certain rates over the years. In addition, when the relevant literature is examined; Soundpainting is suitable for all teaching levels; It has been concluded that children contribute to their creative intelligence and ear development, and that they can cope with their performance anxieties by demonstrating their performances in a confident and comfortable way.

Keywords: Soundpainting, Music Education, Musical Creation, Improvisation.

Giriş

1974 yılında Thompson tarafından geliştirilen Soundpainting, içerisinde 1500'den fazla jest barındıran sanatsal bir işaret dilidir. Evrende, her dilin belli bir yapısı olduğu gibi Soundpainting'in de bir dil yapısı vardır. Bu yapı içerisinde dört temel öge olarak "kim, ne zaman, nerede ve ne yapıyor?" sorularını barındırmaktadır." (Akt. Coşkuner, 2013: 570-579). Türkiye'de henüz çok yaygın olmaması ile birlikte araştırmanın literatür taramasında incelenen bazı çalışmalarda, soundpainting uygulaması ile ilk kez karşılaşılan bireylerin başlangıçta doğaçlama yapmakta zorlandıkları, yeni bir ürün oluşturmada ve doğaçlamada yetersiz kaldıkları, zorlandıkları fakat uygulamadan belli bir zaman sonra bu yetersizlik ve zorlanmanın üstesinden geldikleri ve müziksel yaratıcılıklarında özgürleşme sağladıkları görülmüştür. Yaratıcılık ve doğaçlama temeline dayanan Dalcroze, Kodaly, Orff, Suzuki müzik öğretim yöntemleri gibi çalışmamızın temelini oluşturan soundpainting uygulaması da müzik eğitimi açısından önemli görülen yaratıcılığı ön plana çıkaran etkinlikler arasında yer almaktadır. Bu çalışmada, Soundpainting uygulamasının tanımı, amacı, önemi, müzik eğitimindeki kullanım alanları ve etkilerinden söz edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada, Türkiye'de soundpainting ile birlikte yaratıcılık ve doğaçlamayı temel alan müzik öğretim yöntemleri ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların çeşitli özellikler açısından incelenerek betimlenmesi amaçlanmıştır.

Eğitim ve müzik bir araya geldiğinde ortaya çıkan müzik eğitimi, gelişen toplum ve kültür sayesinde çeşitli dallara ayrılmaktadır. Pratikte ve teoride ayrı ayrı çalışmalar yapılabilen müzik eğitimi bireylerin çok yönlü gelişimini sağlamaktadır. Bu çok yönlü gelişim içerisinde yaratıcılık ve doğaçlama önemli yer tutmaktadır. Bu anlamda müziğin temel yapı taşlarından birini oluşturan sesleri harekete ve müziğe dönüştürebilmenin yolları arasında yaratıcılık ve doğaçlamadan söz edilebilir. Modern müzik eğitimi çerçevesinde oldukça büyük bir yere sahip olan yaratıcılık ve doğaçlama bireylerin hangi yaş grubunda olursa olsun müziksel ve hatta sanatsal gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Yaratıcı bireylere duyulan ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır. Bu ihtiyaç da hızla gelişen dünyaya ayak uydurmak için bir gereklilik olarak düşünülebilir. Düşünen, üreten, ürettiğini kullanabilen, yaratıcı olan birey yaşamında her zaman her anlamda daha başarılı olacaktır. Bu bağlamda yaratıcılık ve doğaçlama yapmak insan hayatında hem sanatsal hem bilimsel hem de yaşamsal olarak önemli görülmektedir. Yaratıcılığın bir başka alanı olan Soundpainting, Türkiye'de çok fazla bilinmemekle birlikte her geçen gün eskiye göre daha yaygın bir biçimde tanınmaktadır. Thompson tarafından geliştirilen bu uygulama, amacında doğaçlama ve yaratıcılık barındırdığı için bireylere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmaktadır. Yaratıcı düşüncüyü geliştiren bir başka unsur da müziktir. Müzik, toplumlar arasında iletişimi sağlayan evrensel bir olgudur. Uçan'a (1997:10) göre müzik, duygu, düşünce, tasarım ve izlenimleri, belli bir amaç ve yöntemle, belirli bir güzellik anlayışına göre birleştirilmiş seslerle işleyip anlatan estetik bir bütündür. Yaratıcılık, müzikle birlikte ele alındığında bireylere müzik eğitimi yoluyla kazandırılan temel becerilerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Müzik eğitimi yaratıcılığın gelişmesine en fazla imkân tanıyan sanat dallarından biridir (Gürgen, 2006). Yaratıcılık yeteneği, özellikle müzik eğitimi yolu ile ortaya çıkarılıp geliştirilebilir (Otacıoğlu, 2008). Bu noktada müzik eğitiminin en önemli boyutlarından birini oluşturan yaratıcılık eğitiminde doğaçlama önemli bir yer tutmaktadır (Küpana, 2013: 26). Yaratıcılık, yalnız sanatsal süreçlerde ya da sanat eğitimi ve öğretimine ilişkin etkinliklerde rol oynayan bir yeti olmayıp, insan yaşamının ve insanlığın evriminin tüm yönlerinde yer alan temel bir yetenektir. (San, 2004: 63). Yeni, özgün ve değerli bir ürün oluşturma olgusu taşıyan yaratıcılık, günümüzde sanattan bilime her alanda oluşturulabilmektedir. Temelinde hayal gücü, merak, özgür düşünme, üretme, heves ve sabır barındıran bu kavram çok çeşitli tanımlamalara sahip olmakla birlikte, yaratıcılık içinde bulunduğu kültüre göre betimlenmeli, yaratıcı üretim, eskisinden farklı olmalıdır. Yaratıcılık, yaşamın tüm noktasında her yaşta bireyin bir oluşuma, kendilerinden kattıkları özgün parçalar olmakla birlikte özellikle çocuklarda daha çok kendini göstermektedir. Bunun sebebi ise çocukların hayal güçlerinin çok zengin oluşu, hayallerini serbest bırakışları ve yaratmada sınır tanımamalarıdır. Yaratıcılığın müzik eğitimi ve öğretimindeki payı oldukça büyüktür. Müzik eğitiminde, çalışma ortamının eğlenceli oluşu hem öğretmenin hem de öğrenenin olumlu bir tutum sergilemesini sağlayabilmektedir. "Doğaçlama, hazırlıksız olarak, içten geldiği gibi beste yapma, bir anda doğan buluşların özgürce dile getirilmesi, bir melodinin genellikle bir form anlayışı içinde geliştirilmesidir." (Say, 2009). Sanatın her alanında yer alan doğaçlama, özellikle özgüven gelişiminde oldukça etkilidir. "Müzisyenler için doğaçlama, ulaşılması gereken doğal bir hedeftir. Bu türdeki bir doğaçlama olgusunda, planlı, pedagojik bir eğitim sürecinden öte, usta – çırak ilişkisinin var olduğu dinleme ve taklitle dayalı bir öğrenmeden söz edilebilir." (Güleç, 2017: 21). Doğaçlamanın özellikle okul öncesindeki yeri önemlidir. Çocukların, yapılandırıcı anlayış ile yaparak yaşayarak, kendilerini en rahat, en doğal şekilde ifade ederek doğaçlama aracılığı ile müziği içselleştirip anlamaları sağlanır. Müzik eğitiminde yaratıcılığı temel alan özel öğretim yöntemleri bulunmaktadır. Bunlar arasında; Orff Schulwerk, Kodaly, Dalcroze, Suzuki gibi yöntemler yer almaktadır. Soundpainting de bu grupta sayılabilecek özgün uygulamalar arasında yer almaktadır. Bu yöntemler şu şekilde açıklanabilir:

Orff Schulwerk Yöntemi

İsmi kuramcısı Alman besteci Carl Orff'tan (1895-1982) alan bu yöntemin temel besin kaynakları yaratıcılık ve doğaçlamadır. Temeli yaparak yaşayarak öğrenmeye dayanan bu yöntem, hareket eden, dans eden, müzik yapan insanın iç dinamiklerini, yaratıcı kişiliğini, bireysel anlatım biçimlerini ortaya çıkaran, tüm duyarlar tarafından algılanan etkinlikleri içermektedir. Bu yaklaşımda çocukların özgürce kendilerini ifade etmeleri beklenir. İçerisinde beden perküsyonu, orff çalgıları, dans, ezgisel ve ritimsel doğaçlamalar ve çeşitli eğitsel müzikal oyunları barındırır. Dünyaca kabul gören Orff Schulwerk Yöntemi'nin çocuklarda yaratıcı zeka, iş birliği ve sosyallik gibi pek çok becerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir (Gürgen, 2006: 87).

Kodaly Yöntemi

Macar besteci ve aynı zamanda bir etnomüzikolog olan Zoltan Kodaly (1882-1967) kendi müzik eğitimini geliştiren isimlerden bir diğeridir. Coşkuner, (2016: 155) bu yöntemin müzik ile dansı birleştirdiğini ve öğrencinin derse katılımının aktif olarak gerçekleştirdiğini ifade etmektedir. Özeke'ye (2007: 113) göre, "Kodály yönteminde kullanılan tekniklere kısaca bakılacak

olursa ta, ti-ti, tri-tri v.b. gibi isimlerle adlandırdığımız ritmik hecelere, fonomimi diye adlandırdığımız el işaretlerine ve “yer değiştirebilen do” sistemi dediğimiz ‘aralıklama yöntemi’ ile solfej eğitimine rastlamak mümkündür.” Bu yöneme göre çocuklar müzik eğitimine olabildiğince küçük yaşta başlamalı, şarkılar oyunlaştırılarak öğretilmeli ve repertuvarlar halk şarkılarından oluşturulmalıdır. Kodaly iyi bir müzisyenin özelliklerini; iyi eğitilmiş kulak, zeka, kalp ve el olarak sıralamıştır. İnsan sesi ise en güzel çalgıdır. Bugün, Kodaly yönteminin Macaristan’da genel müzik eğitiminin temelini oluşturduğu söylenebilir.

Dalcroze Yöntemi

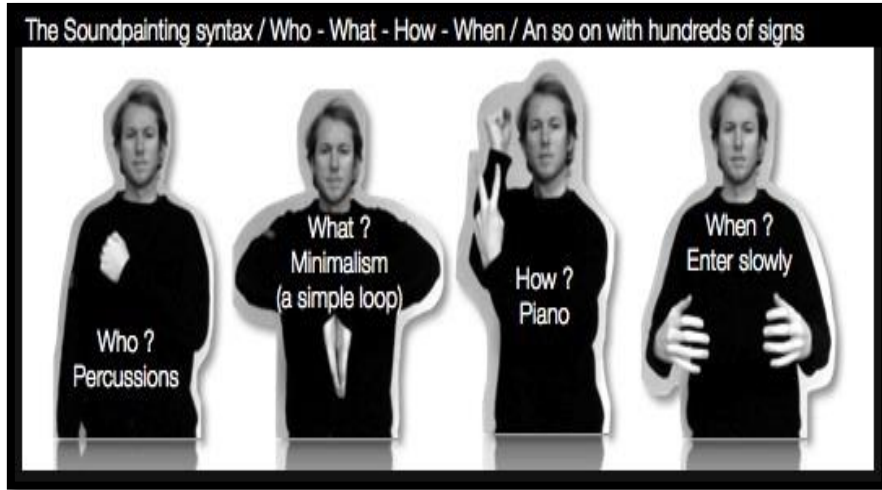
Orkestra şefi, besteci ve etnomüzikolog Emile Jaques Dalcroze (1865 -1950) tarafından geliştirilen bu yöntemde, müziğin temelini hareket oluşturur. “Dalcroze, derslere müziğin ritmine uygun yürüme hareketi ile başlar ve öğrencilerden ne duyuyorlarsa ona göre hareket etmelerini ister. Böylece yaratıcılığın temelleri doğaçlama ile atılmış olur.” (Gürgen, 2006: 90). Dalcroze’de hareket kadar önemli olan bir diğer etmen doğaçlamadır. Çocuklar duydukları sesleri doğaçlayarak hareketlendirirler (el şıklatma, ayak vurma, yürüme, zıplama vb.) ve bu durum doğaçlama, yaratıcılık ve özgüven gelişimini destekler.

Suzuki Yöntemi

İsmi, Japon keman sanatçısı ve pedagog Shinichi Suzuki’den (1898-1998) alan Suzuki Yönteminin diğer yaklaşımlardan temel farkı sevgiyle öğretmek felsefesi ile yola çıkmasıdır. Geleneksel müzik eğitiminden farkı ise ailenin doğrudan eğitime dâhil edilmesidir. “Bu yöntemle çocuğun doğuştan itibaren müzik dinlenmesi sağlanmakta, böylece kulağı eğitilmektedir. Müzik dinleyerek büyüyen çocuk çalgı çalmaya başladığında birçok kavramı zaten bilir durumdadır. Bu yöntem yinelemeye ve öykünmeye dayalıdır. Bu sisteme göre çocuk haftalık dersinin dışında ve diğer uğraşlarının yanı sıra her gün annesinin gözetiminde o hafta çalacağı parçayı kasetten dinler, kasetten dinlediği parçayı çalar ya da çalışır. Suzuki yöntemiyle aynı yaş grubundan binlerce çocuk aynı parçayı birlikte kusursuz çalabilecek duruma getirilmektedir.” Özen (2004: 61).

Soundpainting

Çalışmamıza konu olan Soundpainting uygulaması ise, 1974 yılında Newyorklu besteci Walter Thompson tarafından sahne sanatlarında kullanılmak üzere üretilen bir kompozisyon işaret dilidir. “Soundpainting bir işaret dilidir. Siz topluluğa işaret edersiniz ve onlar sesle yanıt verirler. Cevaba göre bir sonraki talimatı belirlersiniz. Soundpainting siz ve topluluk arasında bir diyalogdur.” (Akt. Coşkun, 2013: 570-579). Evrende kullanılan her dilin bir yapısı olduğu gibi Soundpainting’in de kendine özgü bir dil yapısı vardır ve bu yapı, içerisinde “kim?, ne zaman?, nasıl?, ne yapıyor?” öğelerini barındırmaktadır. 1500’den fazla jest’e sahip olan soundpainting, bir soundpainter (şef), ve karşısında yer alan grup eşliğinde gerçekleştirilir.



Şekil 1. The Soundpainting Syntax

Şekil 1’de, Soundpainting işaret dilinin temel dil yapısını oluşturan “kim?, ne?, nasıl?, ne zaman?” öğelerinin görsel sunumları yer almaktadır.

“Soundpainting işaret dilinin ilk seviyesinde 41 hareket vardır ve bu hareketlerle 342 kombinasyon oluşturulabilmektedir. 1500’den fazla hareketle birçok kombinasyon oluşturmak mümkündür. Soundpainting dili, Soundpainter ve sayısız kombinasyon oluşturabilecekleri sonsuz bir deniz için harika bir yaratım alanıdır.” Soundpainting hakkında bilgi sahibi olmayan bir insan, uygulama esnasında çıkan sesleri karmaşık, kötü ve hatalı sesler olarak yorumlayabilir. Fakat Soundpainting felsefesinde hata yoktur ve Soundpainting bir aleatorik müziktir. Aleatorik müzik sürpriz müzik veya bir deneysel müzik gibi düşünülebilir. Dolayısıyla meydana gelen hiçbir ses hatalı olarak görülmemelidir. Uygulamanın temeli doğaçlamaya dayansa da, soundpainter yapacağı çalışmayı önceden de planlayabilir veya grup üyelerine doğaçlama yapmalarına dair işaret verebilir. Bir soundpainter eşliğinde gerçekleştirilen bu uygulamada etkileşim söz konusudur. Soundpainter, sanatçının vereceği dönüte (ezgi, ritim vb.) göre kompozisyonun yönünü şekillendirir. “Soundpainting dili, Soundpainting yapmak isteyen icracılar için alanlarında özgür

olabilecekleri ve doğaçlama yapabilecekleri, nadir ortamlardan ve eğitimlerden birisidir. İcracının düzeyi ne olursa olsun bilgi ve becerisi kadar doğaçlama yapar ve bu dil sayesinde doğaçlama yeteneğini geliştirme fırsatı bulur.” (Coşkuner, 2016: 386). Bu ifadeden hareketle, soundpainting uygulamasının amacının, bireylerin yaratıcılık ve doğaçlama becerilerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda onların daha özgüvenli olup, yanlış yapma korkusu taşımadan çeşitli çalışmalar sergilemelerine katkı sağladığı söylenebilir.

“Müzisyenler için doğaçlama, ulaşılmaması gereken doğal bir hedeftir. Bu türdeki bir doğaçlama olgusunda, planlı, pedagojik bir eğitim sürecinden öte, usta – çırak ilişkisinin var olduğu dinleme ve taklitle dayalı bir öğrenmeden söz edilebilir.” (Güleç, 2017).



Şekil. 2. Soundpainting Uygulaması

Etkileşimin hâkim olduğu bu süreçte, grup çalışmalarının ve grupla sağlam bir iletişim kurabilmenin önemi büyüktür. Coşkuner, (2019: 162) Soundpainting’de bir hiyerarşi yerine eşitlik olduğunu ve icracılar ile Soundpainter’in devamlı karşılıklı diyalog halinde olduğunu belirtmiştir. Soundpainter icracılardan aldığı cevaba göre bestelemeye devam eder. Bu uygulamada yeni fikirler üretmek esastır. Her fikir, her malzeme, her düşünce kıymetlidir. İcracılardan özellikle yeni, değişik, farklı, sıradışı sanatsal fikir üretmeleri istenir. Soundpainter ile Geleneksel Şef arasında belli temel farklar vardır. “Geleneksel anlayıştaki şefin sorumlulukları arasında halkın tüketimine hazır repertuvar oluşturmak, korodaki ses gruplarını dengeli hale getirmek, notayı öğretmek, hatayı en aza indirmek ve müzikal üslup ile koro becerilerini koroya kazandırmak olarak sınıflayabiliriz. Soundpainter ise performansı tamamen doğaçlama düşünüp bambaşka estetik kaygılar içerisinde olabilir. Performansı bir tüketim nesnesi olarak düşünmeyebilir. Şarkılara yeniden yorum getirmek yerine eş zamanlı olarak yeniden üretim sürecinin baş aktörü olur. İcracılarda bu noktada kompozisyonun belirleyici ögesi olurlar.” (Coşkuner, 2017: 51). Bu açıklama ışığında, Soundpainter’in hiç olmayan bir ürünü, tamamen doğaçlama düşünerek estetik bir şekilde yaratma kaygısında olduğu ve aynı zamanda icracılara karşı sorumlu olduğu söylenebilir. Ortaya çıkan ürün icracıların olduğu kadar Soundpainter’in de sorumluluğudur. Soundpainting’de karşılıklı bir müzik alışverişi yapılması, her iki tarafın da birbirlerinden beslenerek süreci ilerletmeleri söz konusudur. Thompson tarafından geliştirilen bu uygulama, amacında doğaçlama ve yaratıcılık barındırdığı için bireylere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmaktadır. Uygulama, bütün öğretim kademelerinde kullanıma uygundur. Özellikle, çocukların hayal güçlerinin zenginliği göz önüne alındığında bu uygulamanın, onların yaratıcılıklarına, doğaçlama becerilerine katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Öte yandan çocukların Soundpainting eğitiminde durum biraz farklıdır. Çocukların, bilişsel olarak (dikkat, motivasyon, akılda tutma vb.) Soundpainting yapmaya uygun olmaları gerekmektedir. “Görsel algı becerileri erken çocuklukta hızla gelişir ve on bir-on iki yaş civarında yetişkin seviyesine yaklaşır. Dokuz yaşına kadar çocukların görsel algı becerileri belirginleşmiştir. Çocuklarda şekil-zemin algısı üç-beş yaşları arasında hızlı bir gelişim gösterir, sekiz ile on yaşları arasında sabitlenir, mekânda konum algısı yedi ile dokuz yaşları arasında hızlı bir gelişim gösterir, sekiz ile dokuz yaşlarında sabitlenir.” (Tsai, Wilson, Whu, 2008). (Akt. Akaroğlu ve Dereli 2012: 203). Bu bilgiler doğrultusunda çocukların Soundpainting uygulamasını üç dört yaşlarından itibaren yapabilecekleri sonucunu çıkarabiliriz. 2017 yılında Coşkuner tarafından yapılan bir araştırmada, Soundpainting eğitimcilerinin çocukların Soundpainting eğitiminde karşılaştıkları problemler altı kategori altında toplanmıştır. Bunlar; Doğaçlama yapamama, Teknik eksiklikler, Dikkat – Odaklanamama, Söz diziminin ve uzun cümlelerin anlaşılabilmesi, Utangaçlık – Cesaretsizlik, Jestleri hatırlayamama. Bu problemler doğrultusunda, uygulamanın çocuklara yapılmadan önce, çocukların tüm gelişimsel yönleriyle hazır olmaları gerektiği sonucu çıkarılabilir.



Şekil 3. İstanbul Soundpainting Orkestrası

Soundpainting Uygulamalarının Müziksel Yaratıcılık ve Doğaçlama Üzerindeki Etkileri

Müzik eğitime küçük yaşlarda başlanabildiği gibi ileri yaşlarda da başlanabilmektedir. Fakat küçük yaşlarda başlamanın avantajları yadsınamaz bir gerçektir. Küçük yaşlarda müzik eğitimi ile birlikte çalgı eğitimine başlamak bilişsel, duyuşsal ve psikomotor anlamda çocuğa gelişim sağlamaktadır. Bir çalgı eğitiminin temelinde uzunca bir süre belirli kurallar bulunmaktadır. Bu kurallar teorik olarak notayı tanıma, okuyabilme, pratik olarak ise verilen notayı/eseri bireysel veya bir orkestra eşliğinde çalabilmedir. Uzun zaman boyunca yazılı notalar üzerinde çalışmak teorik olarak nota okumayı güçlendirse de öte yandan çocuğun doğaçlama becerisine katkı sağlayamayıp aksine bu becerinin gelişim göstermesini engellemektedir. Çünkü devamlı göz önünde var olan bir kaynaktan okuma yapılmaktadır. Tam bu noktada Soundpainting'in doğaçlama ve yaratıcılık üzerindeki önemi ortaya çıkmaktadır. Coşkuner'e (2016) göre Soundpainting esnasında öğrenciler çalgılarını tanıma, korkularını yenme ve müzikal fikirlerini geliştirme konusunda özgürce hareket etme fırsatı bulurlar. Doğaçlama, yeni bir şey yaratma, beraberinde çocuklardan yetişkinlere tüm bireylerde genellikle utangaçlık ve cesaretsizlik ile gelir. Coşkuner, öğrencilerin Soundpainting çalışmalarının ilk zamanlarında çirkin veya bozuk ses çıkarmaktan uzak durduklarını, bu sesleri hatalı bulduklarını belirtmiştir. (Coşkuner,2019: 162). Oysaki Soundpainting felsefesinde hata kavramı bulunmamaktadır.



Şekil 4. Soundpainting Kompozisyon

Temelinde yaratıcılık ve doğaçlama yatan bu uygulama ile yaratıcı zekâ gelişimi desteklenir. Başlangıçta performans sergilemede çekingen davranan müzisyenler, Soundpainting felsefesinde hata olmaması sebebi ile performanslarda daha cesaretli, kaygısız ve üretken olarak kendi kişisel gelişimlerine de katkı sağlayabilirler. Öğrenciler Soundpainting yaparken farklı teknikleri deneyerek yeni ses ve tınılar keşfetmeye başlamışlardır. Bu durum, yaratıcılığın Soundpainting üzerindeki olumlu etkisi olarak gösterilebilir. Soundpainting'in yaratıcı bireyler yetiştirmekte önemli bir yeri olduğu, insanları kısıtlamadan özgürce hareket etmelerini sağladığı ve öğrencilerin Soundpainting yapmaya başladıklarında önce çekingen davrandıkları, daha sonra ise rahatça doğaçlama yapmaya başladıkları belirtilmektedir (Coşkun, 2013).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de henüz çok yaygın bir uygulama olmayan Soundpainting ve müzik eğitiminde kullanılan dört temel yöntem olan Suzuki, Orff Schulwerk, Kodaly ve Dalcroze yöntemleri üzerinde yapılan çalışmaların analiz edilmesi çeşitli ölçütlere göre sınıflandırılmasıdır. Araştırma, uygulamaların müziksel yaratıcılık ve doğaçlama üzerindeki etkilerini ortaya koymak açısından da önem taşımaktadır. Araştırma sonucundaki bulgular ışığında Türkiye'de yapılan lisansüstü çalışmaların, araştırmalarla ilgili mevcut durumu vurgulaması ve bu mevcut durumun ortaya konması bakımından önemli olduğu söylenebilir. Özellikle Soundpainting uygulamasının temeli yaratıcılık ve doğaçlamaya yer aldığı için uygulamanın alana yeni yaratımlar katacağı ve bu anlamda da yine önem taşıdığı düşünülmektedir.

Bu araştırma 1990-2023 yılları arasında Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi Arşivinden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Arama kısmına "Soundpainting, Dalcroze, Kodaly, Suzuki ve Orff" kelimeleri yazılarak ulaşılan tezler analiz edilmiştir. Toplam 143 tez yayın türü, yayımlanma tarihi, konusu, konu alanı ve yapıldığı üniversite bakımından incelenmiş ve şu sorulara yanıt aranmıştır: Yapılan çalışmaların; Yayın türüne, Yıllara, Üniversitelere, Konulara göre ve konu alanlarına göre dağılımı ne durumdadır?

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan yöntemler üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel tarama modelinde desenlenmiş ve betimsel içerik analizi kullanılmıştır (Neuendorf, 2002, Karasar, 2016). İçerik analizi çalışmalarının genel amacı, incelenen konu hakkında birbirinden bağımsız olarak yapılan, yayımlanmış ya da yayımlanmamış, bütün nitel ve nicel çalışmaların incelenip düzenlenerek konu ile ilgili genel eğilimin belirlenmesidir. Böylece, ilgili konuda çalışma yapacak olan araştırmacılara genel eğilimin ne olduğu gösterilmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Miles ve Huberman, 1994). Bu analiz yönteminin kullanıldığı çalışmalarda, konuyla ilgili mevcut durum sunulur ve ortaya çıkan sonucun gelecekteki çalışmalara ışık tutması yön göstermesi beklenir (Çalık & Sözbilir, 2014, Lune ve Berg, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada araştırma verileri Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi Arşivinden elde edilmiştir. Araştırma kapsamında konuyla ilgili çalışmaların tamamı yani ilk ve son çalışmanın yapıldığı yıllar (1990-2023) arasındaki tezler incelenmiştir. Yök tez merkezinin web sayfasında ana sayfada yer alan arama kısmına "Soundpainting, Dalcroze, Kodaly, Suzuki, Orff" kelimeleri yazılarak arama yapılmıştır. Çıkan sonuçlar listelendiğinde bazı çalışmalara birden fazla rastlandığı görülmüş ve bu çalışmalar tespit edilerek çıkarılmıştır. Bu işlem sonrasında geriye kalan 143 tez araştırmaya dâhil edilmiştir. .

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında yaratıcılık ve doğaçlama temelinde yapılan araştırmaları incelemek amacıyla araştırmacı tarafından bir inceleme formu kullanılmıştır. Bu form, araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanmış ve araştırmanın türü, yayımlanma tarihi, konusu, yapıldığı anabilim dalı ve hangi üniversitede yapıldığı gibi başlıklardan oluşmuştur. Hazırlanan forma veri girişleri çalışmanın birinci yazarı tarafından girilmiş, ikinci yazarı tarafından ise kontrol edilmiştir. Bu şekilde uyumsuzluklar tartışılarak görüş birliğine varılmış ve çalışma formunda yer alan başlıklara göre incelenerek analiz edilmiştir (Görgün ve Melekoğlu, 2019, 89). Spss paket programı kullanılarak elde edilen veriler yüzde-frekans cinsinden tablolar halinde sunularak yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın amacına yönelik elde edilen bulgular analiz edilerek aşağıda tablolar halinde sunularak yorumlanmıştır.

Araştırmaların Yayın Türü

Tablo 1'de lisansüstü eğitim konusunda yapılan araştırmaların yayım türüne göre dağılımı ile ilgili bulgular verilmiştir.

Tablo 1. Lisansüstü Eğitim Konusunda Yapılan Araştırmaların Yayım Türüne Göre Dağılımı

Yayım Türü	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yüksek Lisans	118	82,51
Doktora	22	15,38
Sanatta Yeterlik	3	2,09
Toplam	143	100

Tablo 1'e bakıldığında yapılan araştırmaların çoğunluğunu yüksek lisans tezlerinin oluşturmaktadır. (f=118, % 82,51) Yüksek lisans tezlerini takip eden doktora tezlerinde ise belli bir azalma olduğu görülmektedir. (f=22, % 15,38) Sanatta yeterlik tezlerinin ise toplamda 3 (f=3, % 2,09) olduğu görüldüğünden lisansüstü alanda en çok yüksek lisans tezi türünde araştırmalar yapıldığı söylenebilir.

Araştırmaların Yayım Tarihleri

Tablo 2. Lisansüstü Eğitim Konusunda Yapılan Araştırmaların Yayım Tarihlerine Göre Dağılımı

Yıl	Yüksek Lisans		Doktora		Sanatta Yeterlik		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1990	1	0,84					1	0,69
1992	1	0,84					1	0,69
1994	1	0,84					1	0,69
1995	1	0,84					1	0,69
1997	1	0,84					1	0,69
1998	1	0,84					1	0,69
2000	2	1,69			1	33,33	3	2,09
2001	1	0,84					1	0,69
2003	4	3,38			2	66,66	6	4,19
2004	1	0,84					1	0,69
2005	2	1,69	1	4,54			3	2,09
2006	2	1,69	1	4,54			3	2,09
2007	2	1,69	3	13,6			5	3,49
2008	6	5,08					6	4,19
2009	4	3,38	2	9,09			6	4,19
2010	7	5,93	1	4,54			8	5,59
2011	8	6,77	1	4,54			9	6,29
2012	4	3,50	2	9,09			6	4,19
2013	1	0,84					1	0,69
2014	4	3,38	2	9,09			6	4,19
2015	1	0,84	1	4,54			2	1,39
2016	3	2,54					3	2,09
2017	6	5,08	1	4,54			7	4,89
2018	12	10,16	1	4,54			13	9,09
2019	16	13,55	3	13,06			19	13,28
2020	7	5,93	1	4,54			7	4,89
2021	9	7,62	1	4,54			10	6,99
2022	9	7,62	1	4,54			10	6,99
2023	1	0,84					1	0,69
Toplam	118	100	22	100	3	100	143	100

Tablo 2'ye göre; yapılan araştırmalar yıl geçtikçe belli bir oranda artış göstermiştir. Lisansüstü alanda yapılan en son araştırmanın ise 2023 yılına ait olan bir yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. Özellikle 2019 yılında çalışmaların yoğunluk kazandığı (f=19, %13,28) bununla birlikte araştırma türü olarak en fazla yüksek lisans tezi çalışıldığı en az ise sanatta yeterlik türünde çalışıldığı görülmektedir.

Araştırma Konuları

Tablo 3. Lisansüstü Eğitim Konusunda Yapılan Araştırmaların Konularına Göre Dağılımı

Araştırma Konuları	Frekans (f)	Yüzde (%)
Soundpainting Uygulamaları	2	1,39
Müzik Eğitiminde Dalcroze Yöntemi	21	14,68
Müzik Eğitiminde Kodaly Yöntemi	25	17,48
Müzik Eğitiminde Orff Schulwerk Yöntemi	69	48,25
Müzik Eğitiminde Suzuki Yöntemi	26	18,18
Toplam	143	100

Tablo 3 incelendiğinde araştırma konularının içerisinde yoğunluğun en çok Orff Schulwerk yönteminde olduğu, (f=69, % 48,25) bu yöntemi sırasıyla Suzuki, (f=26, % 18,18) Kodaly, (f=25, % 17,48) Dalcroze (f=21, % 14,68) ve Soundpainting (f=2, % 1,39) uygulamalarının takip edildiği görülmektedir. Soundpainting uygulamaları ile ilgili araştırmaların oldukça az olmasının sebebinin Soundpainting'in Türkiye'de yaygın ve bilinen bir uygulama olmaması kaynaklı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Konu Alanları

Tablo 4. Lisansüstü Eğitim Konusunda Yapılan Araştırmaların Konu Alanlarına Göre Dağılımı

Konu Alanları	Frekans (f)	Yüzde (%)
Müzik Eğitimi	97	67,83
Eğitim Programları ve Öğretim	1	0,69
Müzikoloji	8	5,59
Müzik ve Sahne Sanatları	7	4,89
Okul Öncesi Eğitimi	5	3,49
Sanat Yönetimi	1	0,69
Türk Müziği Eğitimi	16	11,18
Müzik Bilimleri	2	1,39
Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji	1	0,69
Sanat ve Tasarım	1	0,69
Zihinsel Engelliler Eğitimi	1	0,69
Çocuk Gelişimi	3	2,09
Toplam	143	100

Tablo 4 incelendiğinde araştırma konularının konu alanlarına göre dağılımı içerisinde üzerinde çalışılan konu alanının en fazla Müzik Eğitimi alanı olduğu görülmektedir. (f=97, % 67,83) Bu durum ile Türkiye'de Müzik Eğitimi alanının diğer konu alanlarına göre oldukça yaygın ve en çok tercih edilen alan olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Yapıldığı Üniversiteler

Tablo 5. Araştırmaların yapıldığı üniversitelerin dağılımları ile ilgili bulgular yer almaktadır.

Üniversite Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Gazi Üniversitesi	28	19,58
Marmara Üniversitesi	17	11,88
Haliç Üniversitesi	6	4,19
Uludağ Üniversitesi	4	2,79
Ankara Üniversitesi	2	1,39
İnönü Üniversitesi	3	2,09
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	3	2,09
Hacettepe Üniversitesi	6	4,19
İstanbul Teknik Üniversitesi	4	2,79
İstanbul Kültür Üniversitesi	1	0,69
Dokuz Eylül Üniversitesi	11	7,69
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	2	1,39
On Dokuz Mayıs Üniversitesi	4	2,79
Selçuk Üniversitesi	3	2,09
İstanbul Üniversitesi	3	2,09
Karadeniz Teknik Üniversitesi	9	6,29
Pamukkale Üniversitesi	2	1,39
Mimar Sinan GSÜ	8	5,59
Mersin Üniversitesi	2	1,39
Trabzon Üniversitesi	2	1,39

Trakya Üniversitesi	1	0,69
İstanbul Okan Üniversitesi	1	0,69
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	1	0,69
Necmettin Erbakan Üniversitesi	4	2,79
Kocaeli Üniversitesi	1	0,69
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	3	2,09
Adıyaman Üniversitesi	2	1,39
Üsküdar Üniversitesi	1	0,69
Afyon Kocatepe Üniversitesi	3	2,09
Erciyes Üniversitesi	1	0,69
Akdeniz Üniversitesi	2	1,39
Yaşar Üniversitesi	1	0,69
Cumhuriyet Üniversitesi	2	1,39
Toplam	143	100

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaların büyük çoğunluğunun Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda yapılmış olduğu görülmektedir. (f=28, % 19,58) Gazi Üniversitesini %11,88 ile Marmara Üniversitesi'nin takip ettiği tabloda görülen bir diğer bulgudur. Tablo 5 incelendiğinde araştırma konusunun Türkiye'de yaygın bir araştırma olduğu ve Türkiye'de pek çok üniversitede araştırılıp, üzerinde çalışılan bir konu olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Değerlendirme

Bu araştırmada; yaratıcılık ve doğaçlama temeline dayanan Kodaly, Dalcroze, Suzuki, Orff yöntemleri ve Soundpainting uygulamasını konu alan tezler incelenmiş ve analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, yayım tür, yayım tarihi ve konusu kategorilerinde değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; Yöktez veri tabanında arşinlenen 143 teze ulaşılmış, ilk çalışmanın 1990 yapıldığı çalışma yoğunluğunun ise 2019 yılında olduğu görülmüştür. Yapılan bazı çalışmalarda 2019 yılı lisansüstü çalışma oranlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aktan ve Egdemir, 2022; 190). Çalışmaların büyük çoğunluğunun %48,25 oranında Orff Yöntemi hakkında yazıldığı görülürken, en az çalışmanın % 1,39 oranıyla Soundpainting uygulamasına ait olduğu görülmüştür. Yayım türüne bakıldığında çalışmaların % 82,51'inin Yüksek Lisans tezlerinden, % 15,38'inin Doktora tezinden ve % 2,09'unun ise Sanatta Yeterlilik çalışmalarından oluştuğu görülmüştür. Bu sonuçlarla birlikte ilgili konuda yapılan literatür taramasında aşağıdaki genel sonuçlara ulaşılmıştır: Kodaly, Dalcroze, Suzuki ve Orff Yöntemleri yaratıcılığı ve doğaçlamayı geliştiren, çocuğun kendini müzik yoluyla ifade etmesine imkan tanıyan özel müzik öğretim yöntemleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Tekin Gürgen, 2007; Kandemir, 2009; Sever ve Sonsel, 2020). Soundpainting ve müzik eğitiminde kullanılan dört temel yöntem olan Suzuki, Dalcroze, Orff Schulwerk ve Kodaly yöntemi ile ilgili literatür incelenmiştir. Özellikle Soundpainting uygulamasının Türkiye'de henüz çok yaygın bir uygulama olmadığı görülmüştür. Yapılan araştırmalar Soundpainting uygulamasının insanların özgüven, performans ve yaratıcılığı üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Soundpainting'in yalnızca müzik eğitimi değil sanatın diğer dalları ile de ilişkili bir boyutunun ele alındığı görülmekte ve bu araştırmaların Soundpainting'in farklı yönlerden incelenmesine imkân sağlaması yönünden değerli olduğu görülmektedir. Soundpainting evrensel ve sanatsal bir kompozisyon işaret dilidir. Sanatın pek çok dalında uygulamaları bulunmaktadır. Araştırmalar sonucunda, uygulamada karşılıklı etkileşimin son derece önemli olması sayesinde grup üyelerinin dikkat ve motivasyonlarının artmış olduğu görülmüştür. Rastlamsal bir müzik olan Soundpainting'in icracıların kulak gelişimine ve yaratıcılık düzeylerine katkı sağladığı incelenen araştırmalarda görülen bir başka sonuçtur. İncelenen araştırmalar sonucunda, Soundpainting uygulaması ile ilk kez karşılaşan bireylerin başlangıçta doğaçlama yapmakta zorlandıkları, yeni bir ürün yaratmada yetersiz kaldıkları ve uygulamada çekindikleri görülmüştür. Fakat Soundpainting uygulamalarının ardından belli bir zaman içerisinde icracıların müzik performans kaygıları ile başa çıkabildikleri, icrada yanlış yapma korkularını yenerek doğaçlama becerilerinin gelişme gösterdiği ve müziksel yaratıcılıklarında özgürleşme sağladıkları görülmüştür (Coşkun, 2016: 386). Soundpainting tüm öğretim kademelerine uygun bir uygulamadır. Araştırmalara göre, özellikle Soundpainting yapan çocukların yaratıcı zeka gelişimlerinde olumlu yöne artış gözlemlenmiştir. Uygulamada karşılıklı etkileşimin son derece önemli olması sayesinde grup üyelerinin dikkat ve motivasyonlarının artmış olduğu görülmüştür. Soundpainting'in aleatorik müzik olmasından kaynaklı uygulamada hata diye bir kavram olmadığı söylenebilir. Bu durum icracıların daha rahat, korkmadan performans sergilemelerini sağlamaktadır. Bu aleatorik veya rastlamsal müziğin icracıların kulak gelişimine katkı sağladığı araştırmalarda görülen bir diğer sonuçtur. Soundpainting, temelinde doğaçlama ve yaratıcılık barındıran bir uygulamadır. Bireyler Soundpainting yaparak bu iki temel alanda kendilerini geliştirebilirler. Türkiye'de yaygın olmayan bu uygulamanın tanıtımı sağlanıp ve uygulama yaygınlaştırılıp, yabancı literatür kaynakları Türkçeye çevrilip konu ile ilgili gerekli araştırmaların yapılması kolaylaştırılabilir. Aleatorik bir müzik olan Soundpainting, kulak gelişimine katkı sağlar. Öğrencilere Soundpainting yaptırıldığında koro/orkestra gibi topluluklarda entonasyon sorunları azaltılabilir. Yaratıcılığı geliştiren müzik öğretim yöntemlerinin kullanımı artırılabilir. Sonuç itibariyle; Soundpainting ile ilgili akademik çalışmaların artırılması, Türkiye'de Soundpainting uygulamasının yaygınlaştırılması için kitaplar üretilmesi, Soundpainting ile ilgili atölye çalışmaları düzenlenmesi uygulamanın özendirilip yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akaroğlu, E.G.,& Dereli, E. (2012). Okul Öncesi Çocukların Görsel Algı Eğitimlerine Yönelik Geliştirilmiş Eğitici Oyuncakların Çocukların Görsel Algılarına Etkisi. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken/Journal Of World Of Turks*, 4(1), 201-222.
- Aktan, O., Egdemir, Y. (2022). Türkiye’de Lisansüstü Eğitim Çalışmalarının İncelenmesi: Bir İçerik Analizi Çalışması. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, Ağustos 2022, Cilt 5, Sayı 2, Sayfa: 182-195.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6th Edition). New York: Routledge.
- Coşkuner, S. (2013). Soundpainting’in Müzik Eğitiminde Kullanılabilirliği. 4. *Uluslararası Hisarlı Ahmet Sempozyumu*, 6-8.
- Coşkuner, S. (2016). A New Approach In Music Education Improving Creativity: Soundpainting Creativity. *Participatory Educational Research*, 4(1), 152-160.
- Coşkuner, S. (2016). Konservatuvar Öğrencilerinin Soundpainting Uygulamalarına Yönelik Öz Değerlendirmeleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (55), 384-396.
- Coşkuner, S. (2017). Çocukların Soundpainting Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Turkish Studies*, 12(14), 59-72.
- Coşkuner, S. (2019). Koro Eğitimi Ve Performansında Soundpainting Yaklaşımı. *SDÜ Art-e Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*. 12(23), 157-166.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Görgün, B., Melekoğlu M.A. (2019). Türkiye’de Özel Öğrenme Güçlüğü Alanında Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *Sakarya University Journal Of Education*. Nisan 2019 • 9(1) • 83-106.
- Güleç, G. (2017). Keman Çalmada Doğaçlama Çalışmalarının Öğrencilerin Müzikal Yaratıcılık ve Keman Çalma Performansları Üzerindeki Etkileri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilim. Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Tezi*, s.21.
- Gürgen, E.T. (2006). Müzik Eğitiminde Yaratıcılığı Geliştiren Yöntem ve Yaklaşımlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 81-93.
- Kandemir, T. (2009). İlköğretim sınıf müzik eğitiminde Orff yaklaşımıyla doğaçlama çalışmalarının müziksel yaratıcılık sürecine etkisi. *Doktora Tezi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (31.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Küpana, M. N. (2013). Müzikal Yaratıcılığı Geliştiren Yaklaşımlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2 (2).
- Lune, H. ve Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. (9th Edition).England, Essex: Pearson.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. (2nd Edition). California: Sage Publications
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Otaoğlu, S. G. (2008). Okul öncesi çocuk merkezli öğrenme ve müzik stratejileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 157-171.
- Özeke, S. (2007). Kodály Yöntemi ve İlköğretim Müzik Derslerinde Kodály Yöntemi Uygulamaları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 111-119.
- Özen, N. (2004). Çalgı Eğitiminde Yararlanılan Müzik Eğitimi Yöntemleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 57-63.
- San, İ. (2004). *Sanat ve Eğitim: Yaratıcılık Temel Sanat Kuramları Sanat Eleştirisi Yaklaşımları. Ütopya*.
- Say, A. (2009). *Music Dictionary. Müzik Ansiklopedisi Yayıncılık. Ankara*
- Sever, G., & Sonsel, Ö. (2020). Okulöncesi Müzik Eğitiminde Orff ve Suzuki Yaklaşımlarının Karşılaştırmalı Analizi.
- Tekin Gürgen, E. (2007). Orff-Schulwerk ve Kodály Yönteminin Vokal Doğaçlama, Müziksel İşitme ve Şarkı Söyleme Becerileri Üzerindeki Etkileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitim Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Programı Doktora Tezi*
- Uçan, Ali. (1997). Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar. *Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları*, s.10.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Qualitative research methods in the social sciences*. (11th Edition). Ankara: Seçkin

E-Kaynaklar

Şekil 1: <https://sites.google.com/site/soundpaintingbe/soundpainting> (Erişim Tarihi: 23.05.2021)




Şekil 2: <https://www.cmsistanbul.com/> (Erişim Tarihi: 23.05.2021)

Şekil 3: <https://wp.unil.ch/grangededorigny/%C3%A9v%C3%A8nement/sound-painting/> (Erişim Tarihi: 06.7.2021)



“Anaokulu Öğretmeni” Filmi Çerçevesinde Okul Öncesi Dönemde Üstün Yetenekli Çocuklar

Gifted Children in Preschool Period in the Frame of the “The Kindergarten Teacher” Movie

Nisa Gökden KAYA* , Hüseyin MERTOL** , Beyza İNCE*** 

* Doktor Öğretim Üyesi, Hitit Üniversitesi, nisakay@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6969-371X

** Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, huseyin.mertol@gop.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8048-0814

*** Okul Öncesi Öğretmeni, Edime/Enez Büyükevren Aziz Yörük İlkokulu, beyzaince97@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-1790-006X

Öz

Özel gereksinimli çocukların erken tanılanması ve erken dönemde özel eğitime başlanması büyük önem taşımaktadır. Üstün yetenekli çocuklar, akranlarından önemli ölçüde hızlı gelişim özellikleri göstermelerinin yanı sıra yaratıcılık potansiyeline sahiptir. Bu bağlamda, özel eğitim gereksinimi olan üstün yetenekli çocukların da yeteneklerinin erken çocukluk döneminde belirlenmesi ve yetenekleri doğrultusunda gelişimlerinin desteklenmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, 2018 yılı Amerika Birleşik Devletleri yapımı olan “Anaokulu Öğretmeni” adlı film çerçevesinde okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukların özelliklerini ve özel eğitim gereksinimlerini incelemektir. Film, bir anaokulu öğretmenin sınıfında şiir yazma konusunda üstün yetenekli olan bir çocuğu keşfetme sürecini ve öğretmen-aile işbirliğinin kurulamayışını konu edinmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Okul öncesi eğitim, üstün yeteneklilik ve üstün yetenekli çocukların eğitimi olmak üzere üç tema belirlenmiştir. Bu üç tema altında yer alan içeriklere uygun olarak alt temalar belirlenerek film analiz edilmiştir. Elde edilen verilere dayanarak, üstün yetenekli okul öncesi dönem çocuklarının tanılanması ve eğitimi konusunda hem okul öncesi öğretmenlerinin hem de ailelerin bilgi sahibi olmaları ve işbirliği yapmaları gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Üstün Yetenek, Öğretmen.

Abstract

Early diagnosis of children with special needs and initiation of special education in the early period are of great importance. Gifted children have the property to develop significantly faster than their peers, as well as creative potential. In this context, the abilities of gifted children with special educational needs should be determined in early childhood and their development should be supported in line with their abilities. The aim of this study is to examine the characteristics and special education needs of gifted children in the preschool period within the framework of the movie "Kindergarten Teacher", which was produced in the United States of America in 2018. The film is about a kindergarten teacher's process of discovering a child who is gifted at writing poetry in her classroom and failure to establish teacher-family cooperation. Document analysis, one of the qualitative research designs, was used in the research. Three themes were identified as pre-school education, giftedness and education of gifted children. The movie was analyzed by determining sub-themes in accordance with the contents under these three themes. Based on the data obtained, it can be said that both preschool teachers and families should have knowledge and cooperate on the diagnosis and education of gifted preschool children.

Keywords: Preschool, Giftedness, Teacher.

Giriş

Okul öncesi dönem; çocukların doğduğu andan ilköğretim başlangıcına kadar olan dönemi kapsayan, bu dönem boyunca çocukların bireysel farklılıklarına ve gelişimsel özelliklerine göre uygun fiziksel koşullarda toplumun kültürel değerlerine ve özelliklerine göre eğitim almalarını sağlayan bir süreçtir (Poyraz, 2006). 0-6 yaş; bir bireyin yaşamında diğer dönemler için temel basamak niteliğine sahip olan dönemi kapsamaktadır. Okul öncesi dönem, çocuğun gelişimi açısından kritik öneme sahiptir; bu bağlamda çocuğun gelişiminin doğru ve sağlıklı şekilde desteklenmesinin, yaşamının sonraki dönemlerini de olumlu etkileyebileceği söylenebilir (Ekinci Vural ve Kocabaş, 2016). Okul öncesi dönemin amacı; çocukların fiziksel büyümlerine ve gelişim dönemlerine uygun bir ortam sağlamaktır (Diken, 2010). Çocuğun gelişimini destekleme konusunda en etkili iki unsur aile ve okul öncesi eğitimidir. Okul öncesi eğitim kurumları çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olarak kazanmaları gereken bilgi ve becerileri sistemli olarak edinmelerini sağlarken, ebeveynlerin de eğitim-öğretim sürecine aktif olarak katılmaları önemlidir (Seçkin ve Koç, 1997; Zembat ve Unutkan, 2001). Okul öncesi dönem, çocukların bilişsel, dil, psiko-sosyal ve psiko-motor gelişim alanlarında önemli gelişimlerin yaşandığı bir dönemdir. Farklı gelişim özellikleri göstermesi nedeniyle özel eğitim gereksinimi olan çocuklar için de okul öncesi dönem kritik öneme sahiptir.

Türkiye’de 1997 yılında kabul edilerek 23011 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, özel eğitim alanındaki yasal düzenlemelere temel teşkil etmektedir. Bu kararnamede, özel gereksinime ihtiyacı olan birey “özel eğitim gerektiren birey” adı altında farklı sebeplerden dolayı, gerek bireysel farklılıkları gerekse eğitim yeterliliği açısından arkadaşlarından anlaşılır derecede anlamlı farklılık gösteren bireyler şeklinde tanımlanmaktadır. Özel eğitim alanı, yetersizliği olan bireylerin yanı sıra üstün yetenekli bireyleri de kapsamaktadır; çünkü üstün yetenekliler akranlarından daha hızlı geliştiğinden, farklı eğitim gereksinimleri bulunmaktadır (Ataman, 2005). Alan yazın incelendiğinde üstün yetenek kavramının tanımlanması konusunda çok fazla fikir birliği olmadığı görülmektedir. Ortalama bir tanım olarak; biyolojik yaşından 2-3 yaş üzerinde gelişim özellikleri sergileyen, akranlarından daha fazla yeteneğe sahip olan çocuklara “üstün yetenekli” tanısı konmaktadır (Robinson, 1993). Zeka, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi, motivasyon veya özel akademik alanlarda, yaşitlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenmiş olan çocuklar, üstün yetenekli olarak tanımlanmaktadır. Üstün yetenekliler alanının önde gelen araştırmacılarından Renzulli (1986) bilişsel özellikler bakımından akranlarından hızlı gelişen üstün yeteneklilerin, ortalama üstü yetenek, üstün yaratıcılık ve yüksek görev anlayışı özelliklerini birleştirebilme yeteneğine sahip olup bunları farklı alanlardan bir ya da birkaçına uygulayabildiklerini vurgulamaktadır.

Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri

Üstün yetenekli çocukların birbirlerinden farklı özellikleri vardır ve bu çocuklar buldukları fiziksel çevrede akranlarına göre farklı ve onlardan üstün özellikleri bulunmaktadır. Bazı çocuklardaki bu üstün yetenekler okul öncesi dönemde fark edilebiliyorken, uygun fiziksel ortama sahip olmayan üstün yetenekli çocukların fark edilmesi ilköğretim veya orta öğretim gibi ileri yıllarda gerçekleşebilmektedir (Kıldan, 2011). Her ne kadar üstün yetenekli çocukların arasında bireysel farklılıklar görülsede, üstün yetenekli çocuklarda görülen ortak özellikler bulunmaktadır. Çabuk ve kolay öğrenme ile yaratıcı olma, üstün yetenekli çocukları akranlarından ayıran en belirgin özellikleridir (Yuvacı ve Dağlıoğlu, 2016).

Üstün yetenekli çocukların yaratıcılık özelliği üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Alan yazında üzerinde uzlaşılmış bir tanıma varılmamış olsa da yaratıcılık, “bir kişi ya da diğer insanlar tarafından değer verilen ve kişi için orijinal olan birtakım şeyleri yapma, düşünme veya ortaya koyma” (Mayesky, 1998) ya da “görünenin ötesinde, alışılmamış, özgün, orijinal yollar bulmak” (Craft, 2000) şeklinde tanımlanmaktadır. Üstün yetenek ve yaratıcılık nadir görülen ve bu bağlamda işlenmesi gereken bir cevher gibidir. Renzulli (1986) göre yaratıcılık kavramı üstün yeteneğin önemli bir parçasıdır. Ancak yaratıcılığı ölçmeye çalışmak oldukça zordur. Yaratıcılık alanında önde gelen kuramcılarında Torrance (1966) ve Guilford (1967) yaratıcı bireylerde, esneklik, özgünlük, akıcılık ve detaylandırma olarak dört ana yetenek tanımlanmıştır. Bu bağlamda yaratıcı bireyler, çoğunluktan farklı bakış açısına sahip, sıradan olmayan kişilerdir. Ayrıca üstün yetenek ve yaratıcılık desteklenmediğinde körelmektedir (Dağlıoğlu, 2010). Otoritenin etkisine girildiği zaman yaratıcılığın düşmeye başladığını belirten Ataman’a (1993) göre yaratıcılık 3-5 yaş arasında ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, yaratıcılığı teşvik etmek için en uygun ve en kritik zaman 5-6 yaş aralığıdır.

Okul öncesi dönemdeki 4-6 yaş arasındaki üstün yetenekli çocuklar, yaşitlarına göre daha geniş bir kelime hazinesine sahiptirler, buna bağlı olarak kendilerini ifade etmede daha başarılıdırlar (Smutny, 2000). Bu bağlamda gerek okul öncesi öğretmenlerin gerekse anne babaların çocukları iyi gözlemlmeleri çok önemlidir. Böylece üstün yeteneklilik özelliklerine sahip çocukların uzman kişiler tarafından erken tanılanmaları ve erken dönemde yeteneklerini geliştirmeye yönelik özel eğitim desteği almaları mümkün olacaktır.

Üstün Yetenekli Çocukların Tanılanması ve Eğitimi

Zihinsel yetenekleri açısından yaşitlarına göre daha üst düzeyde performans gösteren üstün yetenekliler, uzmanlar tarafından belirlenmektedir. Erken tanılama, özel eğitimin temel ilkelerindedir. Normal gelişim özelliklerinden anlamlı derecede farklılık gösteren çocuklar, genel eğitim programlarından yeterince yararlanamadığı için, mümkün olduğunca erken tanılanıp özel eğitim desteği almalıdır. Clark (2002) üstün yetenekli bireylerin tanılanmasında eşitlik, erken tanı, uygun materyal kullanımı ve süreklilik ilkelerinin yer aldığını belirtmektedir. Karateke ve Ömeroğlu (2017) üstün yetenekli çocukların, gelişimin çok hızlı olduğu erken çocukluk döneminde tanılanmasında anne-baba ve öğretmenlerin sorumluluğuna dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, özellikle öğretmen ve anne babaların üstün yetenekli çocukların sahip olduğu özelliklerin neler olduğunu bilmesi, çocukların erken tanılanması için önemli bir durumdur (Tanık Önal, 2018). Üstün yetenekli çocukların en belirgin özellikleri

yaşıtlarına göre daha erken ve hızlı öğrenmeleri, yaratıcı olmaları ve yetenekli oldukları alanda aşırı derecede ilgili ve tutkulu olmalarıdır (Winner, 1996). Toplumun %2'sini oluşturan üstün yetenekliler, yaşıtlarından gelişimsel farklılıkları nedeniyle, yeteneklerin geliştirilmesi için kendi ilgi ve yeteneklerine göre farklılaştırılmış eğitim programlarına ihtiyaç duyarlar (Ataman, 2014). Ancak üstün yetenekliler homojen bir grup değildir. Başka bir ifadeyle, farklı bilim veya sanat alanlarında üstün yetenekli olabilirler. Bu bağlamda öncelikle, erken dönemde tanılanmaları, sonra da sahip oldukları yeteneklerine uygun özel eğitim desteği almaları önem taşımaktadır. Böylece sahip oldukları potansiyeli en üst seviyede geliştirme olanağı bulabileceklerdir.

Çocuğun birlikte en fazla zaman geçirdiği kişiler aile üyeleri olduğundan, çocuğun gelişimini yakından takip etmeleri gerekmektedir. Çocuklarının ilgi ve yeteneklerinin farkında olmaları çok önemlidir. Üstün yetenekli çocukların bazı gereksinimleri akranlarına göre farklıdır ve bu gereksinimleri karşılayacak uygun olanaklar bulmak, oluşturmak ebeveynlere de büyük oranda sorumluluk bilinci yüklemektedir (Robinson, 1993). Araştırmalar incelendiğinde, üstün yetenekli çocukların aileleri normal gelişim gösteren çocukların ailelerine göre; kitap okumak, şiir-şarkı yaratmak, oyun oynamak ve ilgi çekici yerlere gezi düzenlemek gibi aktivitelere daha fazla vakit ayırmaktadırlar (Sternberg, 1988). Üstün yetenekli çocuğa sahip ebeveynler çoğunlukla çocuklarının gelişimlerini destekleyici aktivitelerde bulunmanın zor olduğunu düşünmektedir. Bu bağlamda, ailelere yönelik bilgilendirici kaynakların az olması bir dezavantajdır.

Günümüzde çocuk yetiştirme gibi toplumun büyük bölümünün bilgi ve farkındalığının artırılması gereken konularda, yazılı materyallerin yanı sıra filmler de kullanılabilir. Bu araştırma, toplumun birçok kesimine hitap etmesinden dolayı önemli bir misyonu olan sinema filmi çerçevesinde üstün yetenekli çocukların okul öncesi dönemdeki gelişimini ele almayı amaçlamaktadır. “Anaokulu Öğretmeni” filminin konusu, sınıfında üstün yetenekli bir öğrencisi olan anaokulu öğretmenin çocuğun şiir yazma alanındaki yeteneğini keşfetmesi, gözlemini aile ile paylaşması ve ailenin duruma kayıtsız kalması olarak özetlenebilir. Bu bağlamda üstün yetenekli çocukların tanılanma süreci ve yaratıcılık özellikleri üzerinde durulmuştur. Ayrıca üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen ve ailenin rolü de incelenmiştir. Bu araştırma ile geniş kitlelere hitap edebilen sinema filminin içeriği çözümlenmiş, elde edilen verilere dayalı olarak okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukların tanılanması ve eğitimi konusunda öğretmen ve ailenin rolü tartışılmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel bir araştırma olup doküman incelemesi deseni kullanılmıştır. Bu araştırma deseninde yazılı kaynakların yanı sıra film, video, fotoğraf gibi görsel dokümanlar da kullanılarak konuya ilişkin detaylı veri elde edilebilmektedir (Goodson ve Walker, 1988). Bu çalışmada “Anaokulu Öğretmeni” filmi incelenmiştir.

Veri Kaynağı

Nitel desenli araştırmalarda, gözlem, görüşme, dokümanlar ve görsel işitsel materyaller gibi veri toplama araçları kullanılmaktadır (Creswell, 2015). Bu araştırma kapsamında veriler, görsel ve işitsel bir materyal olarak “Anaokulu Öğretmeni” adlı filminden elde edilmiştir. Filmin künyesi, Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1 Filmin künyesi

Orijinal İsmi	The Kindergarten Teacher
Senaristler	Sara Colangelo, Nadav Lapid
Yönetmen	Sara Colangelo
Oyuncular	Maggie Gyllenhaal, Gael Garcia Bernal, Rosa Salazar, Michael Chernus, Anna Baryshnikov
Yapımcı Ülke	Amerika Birleşik Devletleri
Vizyon Tarihi	19 Ekim 2018
Süre	96 dakika
Filmin Konusu	Filmin başrolündeki Lisa, New York'ta yaşayan bir anaokulu öğretmenidir. Evli ve iki çocuk annesi olan Lisa, boş vakitlerinde şiir yazmakta ve akşamları bir şiir atölyesine katılmaktadır. Lisa, hayatının hiçbir alanında tamamen mutlu ya da başarılı değildir. Bir gün 5,5 yaşındaki Jimmy adındaki bir öğrencisinin kendi kendine mırıldandığını duyar ve böylece şiir yazmakta çok yetenekli olduğunu fark eder. Şiirlerinde az kelime ile çok karmaşık duyguları anlatan Jimmy'nin potansiyelinden oldukça etkilenen Lisa, çocuğun bu yeteneğini dikkate almaları konusunda ailesini ikna etmeye çalışır ancak başarılı olamaz. Lisa çocuğa yardım etmek için elinden geleni yaparken karmaşık duygular yaşamaya başlar. Lisa, Jimmy'yi yazdığı şiirleri şiir kulübünde okuması için babasından habersiz götürünce, babası Jimmy'yi başka bir anaokuluna kaydettirir. Saplantı haline gelen duyguları, Lisa'yı yanlış yollara sürükler ve çocuğu kaçırmaya kadar varır.

Kaynak: Beyaz Perde (2021)

Veri Toplama Süreci

Bu nitel araştırmanın verileri “Anaokulu Öğretmeni” adlı filmde elde edilmiştir. Araştırmacılar tarafından filmin izlenmesi ile elde edilen veriler incelenmiştir. Filmin araştırmacılar tarafından birkaç defa izlenmesinden sonra filmin içeriğine uygun olarak temalar ve alt temalar belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmacılar tarafından belirlenen temalar ve alt temalara uygun olarak kodlama formu oluşturulmuştur. Film, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı izlenerek belirlenen kategorilere uygun olarak filmdeki içerikler forma kodlanmıştır. Daha sonra toplanan bu veriler bir araya getirilerek yorumlanmıştır.

İnandırıcılık ve Etik

Nitel araştırmalarda, nicel araştırmalardan farklı olarak, geçerlik ve güvenilirlikten çok inandırıcılık ölçütü öne çıkmaktadır (Guba ve Lincoln, 1982). İnandırıcılık için araştırmada iç geçerlik, dış geçerlik, güvenilirlik ve objektiflik sağlanmalıdır. Araştırmanın iç geçerliği, bulguların kendi içinde anlamlı ve tutarlı olmasını ifade etmektedir. Bu araştırmada, Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından önerilen yöntemlerden meslektaş teyidi kullanılarak iç geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Bu nedenle araştırmacılar tarafından, analiz süreci boyunca, araştırmacılar dışında filmi izleyen iki akademisyenin görüşleri alınmıştır.

Verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla, araştırmacı üçgenlemesi yapılarak elde edilen veriler üç araştırmacı tarafından farklı zamanlarda analiz edilmiştir. Verilerin kodlanması sürecinde öncelikle kodlar belirlenmiştir. Veriler, üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlandıktan sonra kodlamalar karşılaştırılarak kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Bu hesaplamada Miles ve Huberman’ın (2015) kodlayıcılar arası güvenilirlik formülü olan

Görüş Birliği

(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)

X 100 = Gözlemciler Arası Güvenirlik Katsayısı

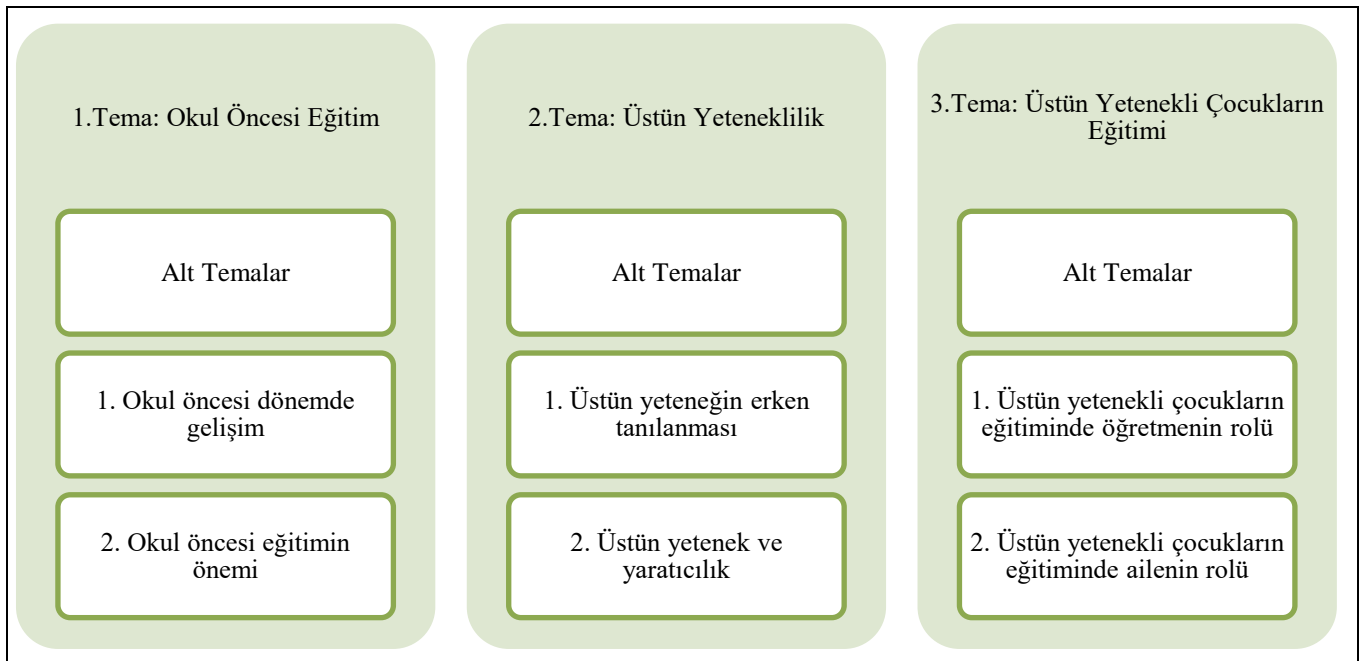
kullanılmıştır. Üç araştırmacının birbirinden bağımsız olarak yaptığı kodlama sonucunda, toplam altı içerikten beşi hakkında görüş birliği, biri hakkında ise görüş ayrılığı oluşmuştur. Yukarıdaki formüle göre, kodlayıcılar arası güvenilirlik %83.3 olarak hesaplanmıştır. Bu formül ile hesaplanan sonucun %80’in üzerinde olması güvenilir olarak kabul edilmektedir (Creswell, 2015, Miles ve Huberman, 2015).

Bu çalışma canlılar üzerinde yürütülmemiştir; bu nedenle etik kurul onayı alınması gerekmemektedir.

Bulgular

Filmle İlgili Temalar ve Alt Temalar

Filmde yer alan temalar ve alt temalar belirlenerek Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Filmle ilgili temalar ve alt temalar

1.Tema: Okul Öncesi Eğitim. Bu araştırmada okul öncesi eğitim teması altında okul öncesi eğitimde gelişim ve okul öncesi eğitimin önemi olmak üzere iki alt tema belirlenmiştir.

Alt Temalar: 1. Okul öncesi dönemde gelişim. Filmde okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimini gösteren pek çok içerik bulunmaktadır. Filmin birçok sahnesinde okul öncesi bir eğitim kurumundaki çocukların bilişsel, dil, psiko-motor ve psiko-sosyal gelişimleri gözler önüne serilmektedir. Sınıf ortamında çocukların gelişimlerini desteklemesi amacıyla saksılarda bitkiler, akvaryum ve oyuncak hayvanlar yer almaktadır. Çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyecek müzik, resim, oyun şeklinde etkinlikler yapılmaktadır.

2. Okul öncesi eğitimin önemi. Filmde Lisa'nın devam ettiği şiir atölyesindeki öğretmeni Simon ile aralarında geçen konuşmada okul öncesi eğitimin önemine vurgu yapılmaktadır. Lisa'nın bir anaokulu öğretmeni olduğunu söylediğinde Simon “Bu çok özel birşey. Sen çocuklara bir şeyler veriyorsun ve onlar bunu sonsuza kadar taşıyor, harika bir şey.” şeklinde tepki vermiştir. Bu sözler okul öncesi eğitimin çocuğun hayatındaki kalıcı etkisine dikkat çekmektedir.

2.Tema: Üstün Yeteneklilik. Bu nedenle bu tema altında, üstün yeteneğin tanınması ile üstün yetenek ve yaratıcılık olmak üzere iki alt tema belirlenmiştir.

Alt Temalar: 1. Üstün yeteneğin erken tanınması. Filmin başrolündeki Lisa, tecrübeli bir anaokulu öğretmeni olarak, üstün yeteneğin nadir görülen ve desteklenmesi gereken bir durum olduğunu farkındadır. Bu nedenle, Lisa, Jimmy'nin yeteneğini fark ettiği zaman hemen ailesine ulaşmaya çalışır. Babası Bay Roy'un bu konuyu önemsememesi üzerine yaşının çok ötesinde şiirler yazan Jimmy'nin Mozart gibi nadir görülen bir yeteneğe sahip olduğunu belirterek “Mozart krallar ve kraliçeler tarafından yetiştirildi, yorgun ellerine masaj yapmışlar. Piyano çalarken ona şeker vermişler. Jimmy'nin şımartılmaya değil ama desteğe ihtiyacı var.” şeklinde üstün yetenekli çocukların özel gereksinimleri olduğunu ifade etmektedir.

2. Üstün yetenek ve yaratıcılık. Lisa, Jimmy'nin üstün yeteneğinin ve yaratıcılığının farkına vardığından sonra durumu Jimmy'nin bir gazetede çalışan amcası ile konuşurken “Ben neredeyse 20 yıldır anaokulu öğretmeniyim, daha önce hiç böyle birşey görmemişim. Elimden geldiğince desteklemek ve korumak istiyorum. Yetenek kırılabilir ve nadir bir şey. Toplum bunu yok etmek için elinden geleni yapıyor, sanatı desteklemiyor.” sözleriyle üstün yeteneğin ve yaratıcılığın önemini ifade etmektedir.

3.Tema: Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi. Üstün yetenekli çocukların eğitiminde en önemli iki unsur kuşkusuz aile ve öğretmendir. Bu bağlamda üstün yetenekli çocukları eğitimi teması altında iki alt tema belirlenmiştir. İlki üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmenin rolü, ikincisi ise üstün yetenekli çocukların eğitiminde ailenin rolüdür.

Alt Temalar: 1. Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmenin rolü. Bu filmdeki öğretmen Lisa üstün yetenekli öğrencisini fark eden ve bu özelliğinin değerlendirilmesi gerektiğinin farkında olan tek kişidir. Ancak ailesinin Jimmy'nin eğitimine yeterince önem vermemesinden dolayı karmaşık duygular içine girip çocuğu kaçırmış. Jimmy, kaçırıldığını ihbar etmek üzere polise aradığında ise “Bu dünya seni silecek. Bu dünyada denin ve senin gibi insanlar için yer yok. Birkaç yıl içinde benim gibi bir gölgeye dönüşeceksin.” diyerek Jimmy'nin yeteneğinin ve yaratıcılığının eğitimle desteklenmemesi durumunda sıradanlaşıp yeteneğinin köreleceği konusundaki haklı endişesini dile getirmektedir.

2. Üstün yetenekli çocukların eğitiminde ailenin rolü. Filmdeki üstün yetenekli çocuk Jimmy'nin annesi ile babası boşanmıştır ve Jimmy, gece kulübü işleten babası ile yaşamaktadır. Annesi ise Maimi'de yaşamaktadır. Ancak Jimmy öğretmeni Lisa'ya annesinin öldüğünü söyler. Bu durum, aralarında çok fena bir velayet davası geçen anne ve babası arasındaki olumsuz ilişkinin çocuğun duygusal dünyasına annesini yok sayması olarak yansıtılmıştır. Ayrıca babasının çocuğunun yeteneği gibi, duygusal hassasiyetinin de farkında olmadığına işaret etmektedir. Lisa, Jimmy'nin babası Bay Roy ile görüşmeye gittiğinde Bay Roy oğluna yardım etmek istediğini ancak amcası gibi entelektüel olmasını istemediğini söyler. Bay Roy'a göre başarı çok para kazanmaktır ve çocuğunun okulda başarılı, zeki olup normal bir hayata sahip olmasını istemektedir. Bay Roy yoğun bir tempoda çalıştığı için Jimmy ile bakıcısı Becca ilgilenmektedir. Ancak Becca çocuklar konusunda bilgi ve deneyim sahibi olmadığı gibi, Jimmy'i okuldan almaya geç gelmekte ve yeteneğinin önemini anlayamamaktadır. Bu bağlamda Jimmy'nin ailesi tarafından ihmal edildiği söylenebilir.

Sonuç ve Değerlendirme

Çocuklar dünyaya belirlenmiş genetik potansiyel olarak gelmektedir. Bu belirlenen potansiyeli en üst seviyesine kadar kullanmak için çocuğun bulunduğu ortamda gelişimini desteklemek gerekmektedir (Diken, 2010). Erken çocukluk eğitimi, çocuklar için fazla sayıda ve zengin nitelikte uyarıcı çevre imkanı sunarak gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Türkiye'de 2013 yılından itibaren uygulanmaya başlanan okul öncesi eğitim programımızda çocuklar; üretici, kendi sorunlarıyla başa çıkabilecek kadar etkili, yenilikçi, problemleri yaratıcı bir şekilde yorumlayabilen, kendi kültürlerini ve diğer dünya kültürlerinin de farkında olan çocukların yetiştirilmesi için temel oluşturmaktadır (Diken, 2010). Okul öncesi eğitim, çocukların gelişimlerinin bütüncül bir yaklaşımla desteklenmesi ve okula ilişkin ilk deneyimlerinin kazandırılması bakımından çok önemlidir (Sapsağlam vd., 2021). Erken çocukluk eğitimi; çocuğun ileri dönemlerdeki akademik hayatını etkileyecek bir öneme sahiptir. Çocuğun bu dönemde kazandığı davranışlar ve elde ettiği başarılar diğer dönemleri de etkilemektedir. Çocukların duygusal gelişimi, bedensel ve zihinsel gelişimi, iyi alışkanlıklar kazanma davranışı ve ilköğretime hazırlanma açısından olumlu etkilerin sağlandığı bir dönemdir (Blackman, 2002). Bu araştırma kapsamında analizi yapılan film de okul öncesi eğitimin önemini yansıtmaktadır.

Özel gereksinimi olan çocukların; içinde buldukları ortam, sosyalleşmeleri ve eğitimleri açısından değerlendirildiğinde normal gelişim gösteren çocuklardan bağımsız tutulamaz. Erken çocukluk eğitiminde özel eğitim hizmeti olarak, özel gereksinime sahip çocuğun duyuşsal, kişisel-toplumsal, bilişsel alanda destek vererek çevresiyle sosyalleşmesini sağlamak, günlük yaşam becerilerine olumlu yönde katkı sağlayacak etkinliklerle topluma ait hissetmesi amaçlanmaktadır (Karadağ vd., 2014). Okul öncesi dönem çocukları öğrenmeye açık, yaratıcı ve günlük hayata dair çok meraklıdır. Ancak bu durum üstün yetenekli çocuklarda daha fazla ve akranlarının göstermiş olduğu gelişim özelliklerinde çok daha üst seviyelerdedir. Bu nedenle özel gereksinimli öğrenciler içerisinde yer alan üstün yetenekli çocukların erken yaştan itibaren potansiyellerine uygun eğitim almaları gerekmektedir (Bildiren ve Kargın, 2019). Filmde Jimmy'nin özgün bir şekilde, akranlarının gelişim özelliklerine göre ileri seviyede şiir yazmasını bu duruma örnek olarak verilebilir. Lisa, yıllardır okul öncesi öğretmenliği mesleğini sürdürdüğünden dolayı bu dönem çocuklarının gelişim özelliklerini iyi bilmektedir ve Jimmy'nin diğer arkadaşlarından farklı yetenekler sergilediğini ve onun üstün yetenekli olduğunu anlamaktadır.

Kıldan (2011) okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların tanınmasında önemli bir paya sahip olduğunu belirtmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin gerek tanınmasında gerekse eğitiminde öğretmenler çok önemli bir role sahiptir. Eğitimciler; üstün yetenekli çocukları sadece akademik alanda değil kişisel olarak da büyük oranda etkilemektedir. Ayrıca öğretmenlerin sınıfında yer alan üstün yetenekli çocuk ile iletişimi, onların tanınma aşamasını ve yöneltme sürecini de olumlu yönde etkilemektedir (Kesner, 2005). Bu bağlamda eğitimciler, üstün yetenekli çocukları sınıf etkinliklerine katmak, öğretmenlerin yönergelerine uyarak akranlarıyla olumlu bir etkileşim kurmalarını sağlamak durumundadır (Curby vd., 2008). Öğretmenler, sınıflarında bulunan üstün yeteneği olan çocukların onları anlamada ve sosyal-duygusal gelişimlerine katkı sağladığını ileri sürmüşlerdir. Filmde anaokulu öğretmeni Lisa çocuğun üstün yetenek ve yaratıcılığını farkedenden ilk ve tek kişidir. Çocuğun sahip olduğu potansiyelin ve önemini bilincinde olduğu ve çocuğu desteklediği görülmektedir.

Erken tanınmada öğretmenlerin olduğu kadar üstün yetenekli çocuğa sahip ebeveynlerin de rolü çok büyüktür. Aile içi anlaşmazlıkların olduğu, demokratik tutumun sergilenmediği ortamlarda, ebeveynlerin pasif, güvenin az olduğu ve sevgi bağının olmadığı ailelerde büyüyen üstün yetenekli çocuğun gelişimi olumsuz yönde etkilenmektedir (Çağlar, 2004). Bu nedenle öncelikle, ebeveynlerin üstün yeteneğe sahip olan çocuğu birey olarak kabul etmesi gerekmektedir. Çocuğun ilgilerinin ve ihtiyaçlarının en iyi şekilde karşılanması ve gerçekten anlaşıldığını hissetmesi çok önemlidir (Framer, 1996). Ebeveynlerin üstün yetenekli çocuklarıyla beraber zenginleştirilmiş etkinlikler paylaşması önemlidir. Ebeveynler çocuklarını okuma, müzeler veya başka bir zihinsel uyarımlarla karşılaşmalarını sağlayarak yardımda bulunabilirler (Tolan, 1990). Üstün yetenekli çocuğa sahip olan ebeveynler; çocukları bir problemle karşılaşip “yapamıyorum, çok zor” gibi ifadeler kullandığında destek olmalı ve onlara sabırlı olması gerektiği açık bir şekilde anlatılmalıdır (Costa, 2000). Başarıya ulaşmış çocuklar düşünmeden harekete geçmezler. İlk önce problemi tanımlar ardından sonuca ulaştıracak mantıklı bir çözüm bulurlar. Ebeveynlerden beklenen, üstün yetenekli çocukların düşünmeden harekete geçmesini engellemektir (Costa, 2000). Ebeveynler çocuklarını anlayarak ve empati kurarak dinlemelidir. Çocuklar büyürken aile toplantıları yoluyla, sorumluluk duygusu, bir problemi çözme ve anlaşma becerileri geliştirilebilir (Costa, 2000). Bu filmde Jimmy'nin annesi ile babasının boşanmış olması, babasının çocuğu ile çok fazla ilgilenmemesi ve çocuğun potansiyelinin farkında bile olmaması olumsuz durumlar olarak değerlendirilebilir. Filmde öğretmenin çabalarına karşın aile ile işbirliği kurulamayışı dile getirilmektedir. Bu durumda çocuğun yeteneği ve yaratıcılığı desteklenemeyecek ve bir süre sonra körelebilecektir.

Nitel veri analizine dayalı bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Nitel veriler, özellikle sosyal alanlarda bir durumu derinlemesine incelemeyi sağlasa da veriler genellenebilir bir sonuca ulaştırmaz. Buna karşın, bu film analizi çerçevesinde uygulamaya dönük olarak bazı öneriler sunulabilir. Hem erken tanılama hem de çocukların gelişimlerine uygun fiziksel ortamın oluşturulabilmesi için okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların özelliklerini eksiksiz bir şekilde bilmesi gerekmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenliği lisans programında özel gereksinimli bireylere yönelik derslerin daha fazla olması gerektiği araştırmaların dolaylı sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Dağlıoğlu (2010), öğretmenlerin çocukları cesaretlendirici ve onlara alan serbestliği tanıyan davranışlar sergileyebiliyor olmasının üstün yetenekli çocuklar için çok önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Üstün yetenekli çocukların aileleri tarafından fark edilmesi ve uygun şekilde özel eğitim desteği sunulması, toplumda konu ile ilgili farkındalığın gelişmesine bağlıdır. Bu farkındalığın sağlanması amacıyla sinema filmlerinden de faydalanılabilir. Ayrıca üstün yetenekli çocuğa sahip olan aileler için çeşitli eğitim programları düzenlenebilir. İleride yapılacak araştırmalarda, bu tür filmlerin okul öncesi öğretmenleri ve üstün yetenekli çocuğu olan ebeveynler tarafından izlenerek onların filme ilişkin görüşleri analiz edilebilir. Sonuç olarak, üstün yetenekli okul öncesi dönem çocuklarının tanınması ve eğitimi konusunda hem okul öncesi öğretmenlerinin hem de ailelerin bilgi sahibi olmaları ve işbirliği yapmaları gerektiği söylenebilir. Böylece toplumların gelişmesinde önemli rol oynayan üstün yetenekli bireylerin erken tanınması ve uygun eğitim alması sağlanabilir.

Kaynakça

- Ataman, A. (1993). *Yaratıcılık ve Eğitim*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları, No:17, Şafak.
- Ataman, A. (2005). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar, A. Ataman (Ed.), *Özel Eğitime Giriş içinde* (s. 173-195). Ankara: Gündüz.
- Ataman, A. (Ed.). (2014). *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler*. Ankara: Vize.
- Beyaz Perde (2021, Aralık, 21). *Anaokulu Öğretmeni*. <https://www.beyazperde.com/filmler/film-256638/>
- Bildiren, A., & Kargın, T. (2019). Proje Temelli Yaklaşım Dayalı Erken Müdahale Programının Üstün Yetenekli Çocukların Problem Çözme Becerisine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 343-360.
- Blackman, J. A. (2002). Early intervention: A global perspective. *Infants & Young Children*, 15(2), 11-19.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted*. (6 th ed.). Los Angeles: Prentice Hall.
- Craft, A. (2000). *Creativity across the primary curriculum*. London: Routledge.
- Creswell, J., W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün, S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Costa, A.L. (2000). *Developing your child's habits of success in school, life and work*. Habits of Mind.(s:8-13). Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria.
- Curby, T. W., Rudasill, K. M., Rimm-Kaufman, S. E., & Konold, T. R. (2008). The role of social competence in predicting gifted enrollment. *Psychology in the Schools*, 45, 729-744.
- Çağlar, D. (2004). “Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi ve Öğretimi” Seçilmiş Makaleler Kitabı I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi İstanbul, Çocuk Vakfı Yayınları.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Öğretmen yeterlikleri ve Özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 39,186.
- Diken, H. D. (Ed.). (2010). *Erken çocukluk eğitimi* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ekinci Vural, D. & Kocabaş, A. (2016). Okul Öncesi Eğitim ve Aile Katılımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59) 1174-1185.
- Framer D. (1996). *Some Ideas on Parenting Gifted Preschoolers*,. www.giftedpreschoolers.org
- Goodson, I., & Walker, R. (1988). Putting Life into Educational Research. In R. R. Sherman & R.B.Webb (Eds). *Qualitative research in education: focus and methods* (pp. 108-122). London: Routledge.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30 (4), 233-252.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Karadağ, F., Demirtaş, V. Y., & Girli, A. (2014). Okul öncesi dönemde akranların sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciyi tercih etme durumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(31), 191-215.
- Karateke, B., & Ömeroğlu, E. (2017). Giftedness in Early Childhood. R. Efe, I. Koleva, E. Atasoy, V. Kotseva (Eds.) *Current Trends in Educational Sciences içinde* (s. 83-97). St. Kliment Ohridski University Press.
- Kesner, J. E. (2005). Gifted children's relationships with teachers. *International Education Journal*, 6(2).
- Kıldan, A. O. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 805-818.
- Mayesky, M. (1998). *Creative activities for young children*. Albany, NY: Delmar.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1997). *Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname*. Resmi Gazete 573, 06 Haziran 1997, Web : <http://www.meb.gov.tr>
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(11), 323-343.
- Poyraz, H. (2006). *Okul Öncesinde Okul-Aile İlişkileri*. H. Poyraz ve H. Dere. (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri içinde* (ss.99-102) Ankara: Anı.
- Renzulli, J. S. (1986). *The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity*. Cambridge: University of Cambridge.

- Robinson, N.M. (1993). Parenting the Very Young, Gifted Children, The National Research Center On The Gifted and Talented, The University of Connecticut. Parenting Research- Based Decision Making Series.
- Sapsağlam, Ö., Karabulut, R., & Ekici, İ. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin kariyer uyumlulukları ve çocuklar için kullandıkları mutluluk artırıcı stratejiler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 209–227.
- Seçkin, N. & Koç, G. (1997). Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği. *Yaşadıkça Eğitim*. 51,5-10.
- Smutny, J. F. (2000). Teaching Young Gifted Children in the Regular Classroom. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education Reston VA.
- Sternberg, R. J. (1988). The nature of creativity, Cambridge, UK, Cambridge University Pres.
- Tanık Önal, N. (2018). Okul Öncesi Dönemde Üstün Yetenekli Çocuklar. *Journal of International Social Research*, 11(55), 729-733.
- Tolan S. (1990). Helping Highly Gifted Child, ERIC Digest #E477, Council for Exceptional Children, Reston Va, ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children, Reston Va.
- Torrance, E. P. (1966). The Torrance Tests of creative thinking-norms-technical manual research edition-verbal tests, forms A and B-figural tests, forms A and B. Princeton, NJ: Personnel Press.
- Winner, E. (1996). Gifted children: Myths and realities. New York, NY: Basic Books.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.
- Yuvacı, Z., & Dağlıoğlu, H. E. (2016). Okul Öncesi Dönem Üstün Yetenekli Çocukların Yaratıcılıklarını Desteklemede Öğretmene Düşen Görevler ve Etkinlik Örnekleri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 8(1), 39 – 61,
- Zembat, R., & Unutkan P.Ö. (2001). Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri (Aile Katılım Programı Uygulama Örnekleriyle). İstanbul: Ya-pa.



Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği ile Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişkiye Yönelik Öğretmen Algılarının İncelenmesi

An Analysis of the Relationship Between Social Justice Leadership of School Principals and Organizational Cynicism According to teachers' Perceptions

Tuncay ŞAMDAN* 

* Öğr. Gör. Dr., İstanbul Okan Üniversitesi, tsamdan@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9907-6731

Öz

İlişkisel tarama modeline uygun olarak planlanan bu çalışmanın amacı okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen algılarını incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Kadıköy ilçesinde yer alan özel ilkökul ve ortaokuldan basit tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 163 öğretmen oluşturmaktadır. Analizlerde bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algı düzeyleri, medeni durumu, öğrenim durumu, branş, okul kademesi ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterirken; cinsiyet ve yaşa göre ise farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ise cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken; medeni durum, öğrenim durumu ve branşa göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Katılımcıların sosyal adalet liderliği algı düzeyleri ile örgütsel sinizm düzeyleri arasında negatif yönde, güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Sinizm, Adalet, Örgütsel Adalet, Sosyal Adalet Liderliği.

Abstract

The purpose of this study, planned in accordance with the relational survey model, is to examine teachers' perceptions about the relationship between principals' social justice leadership and organizational cynicism. The study group consists of 163 private school teachers selected through simple random sampling from primary and secondary schools in Kadıköy. According to the findings of the research, teachers' perception levels of social justice leadership differed significantly according to marital status, educational level, branch, school level and seniority, but did not differ according to gender or age. Teachers' organizational cynicism levels showed significant differences according to the variables of gender, age, and seniority but not according to marital status, education level and branch. It was found that there was a negative, strong and significant relationship between teachers' perceptions of social justice leadership and organizational cynicism levels.

Keywords: Organizational Cynicism, Justice, Organizational Justice, Social Justice Leadership.

Giriş

21. yüzyılın ikinci çeyreğine girerken eğitim örgütlerinin ve onların ham maddesi olan öğrencilerin ihtiyaçları da değişmiştir. Biu doğrultuda öğrencileri yabancı dil bilen, ülke sorunlarına karşı duyarlı, başka kültürleri tanıyan, araştıran, sorgulayan ve sorunlara çözüm üretebilen, her anlamda donanımlı birer dünya vatandaşı olarak yetiştirebilmek için okullardaki yönetim anlayışının ve liderlik tarzının da değişmesi ve temel bir insan hakkı olan eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması zorunlu bir ihtiyaç haline gelmiştir T.C. Anayasasında, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunda ve İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde de belirtildiği üzere kadın erkek her bireye eğitimde ilgi, yetenek ve becerileri ölçüsünde fırsat ve imkan eşitliği sağlanması hem insani hem de yasal zorunluluk haline gelmiştir. Aynı şekilde, ekonomik imkanları yetersiz olan kişilere de yüksek öğretim imkanları dahil eğitim öğretimin her kademesinde ilgi ve yetenekleri doğrultusunda fırsat eşitliği vatandaşı olduğu devlet tarafından sağlanmalıdır. Eğitim örgütlerinde bunların yapılabilmesi sağlıklı işleyen bir örgüt yapısı, paylaşılan bir örgüt kültürü ve iyi bir okul iklimi yaratabilen sosyal adalet liderleri ile mümkündür. Reyes ve Wagstaff'un (2005) yaptıkları araştırma sonucuna göre okulların ve özellikle farklı sosyokültürel çevrelerden gelen öğrencilerin başarılı ya da başarısız olmalarında sosyal adalet liderliğinin güçlü bir belirleyici olduğu görülmektedir. Ferreira ve Gignoux'un (2010) Eğitimde Fırsat Eşitsizliği Türkiye Örneği Çalışma Raporu anne babanın eğitim durumu, mesleği, ikamet edilen bölge ve yer, ailenin gelir seviyesi, sahip olunan kitaplar, dayanıklı mallar, kültürel varlıklar vb. öğelerin eğitimde fırsat eşitsizliğini etkileyen önemli faktörler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, eğitim örgütlerinde sosyal adaletin sağlanmasında sosyal adalet liderlik tarzını benimsemiş öğretim liderlerine büyük bir görev düşmektedir. Örneğin Dipola ve Guy (2009) tarafından yapılan bir araştırmada örgütsel adalet ile öğretmen performansı, yöneticilerin liderlik tarzı ve eğitim örgütünün akademik başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Taymaz'a (1986) göre de öğretim liderinin temel görevi okulun sahip olduğu kaynakları etkili bir şekilde kullanarak okulu hedeflerine ulaştırabilmek ve okulun varlığını sürdürmesini sağlamaktır. Öğretimsel kaynak sağlayıcı, iletişimci ve görünür kişi olmak gibi liderlik davranışları sergilemesi gereken öğretim liderleri aynı zamanda maddi kaynak sağlayıcı kişiler olarak da okulun amaçlarına ulaşması için gerekli madde, insan ve zaman kaynaklarını sağlayarak buldukları eğitim örgütlerinde sosyal adaleti sağlayabilecek bir eğitim öğretim ortamı hazırlamakla da yükümlüdürler.

Alanyazın incelendiğinde adalet, sosyal adalet liderliği ve örgütsel sinizm konularının akademik alanda Türkiye'de sıkça çalışılan konulardan olduğu görülmektedir (örn.Bozkurt, 2018; Tomul, 2009). Adalet, kavramı ile ilgili çok sayıda benzer tanım olduğu görülür. TDK (2017) sözlüğünde "Adalet, ... hakkı olanı verme, doğruluk. Hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme" olarak tanımlanmaktadır. Rawls'a (1972) göre adalet; toplumsal işbirliğinden doğan hakların, ödevlerin ve sosyal ve ekonomik malların dağıtımı ile ilgilidir. Örgütsel adalet ise örgütsel çıktılar olan ödül, ceza, statü vb. kazanımların hangi kriterlere göre dağıtılacağına ilişkin prosedürler ve çalışanlararası uygulamalar şeklinde tanımlanabilir (Folger ve Cropanzano, 1998).

Novak'a (2000) göre sosyal adalet terimini ilk olarak 1840 yılında Sicilyalı bir rahip olan L.Taparelli d'Azeglio kullanılmış ve sosyal adalet araştırmalarının birinci dalgası, İkinci Dünya Savaşı'nı takip eden dönemde başlamıştır. Sosyal adalet herkesi kapsayan ve herkes için özgürlük ve adaleti ifade eder. Bu bakış açısından hareketle, demokratik bir toplumda eğitimin ve eğitimcilerin temel amaçlarından biri demokratik ve adil bir toplum yapısını benimseyen, kimseyi ötekileştirmeyen bilgi ve becerilerle donatılmış vatandaşlar yetiştirmektir (Hyttén ve Bette, 2011). Sosyal adalet kavramının önemli bir özelliği, ideolojik olarak tarafsız olmasıdır. Sağdaki veya merkezdeki kadar soldaki insanlara da açıktır. Gewirtz'e (1998) göre sosyal adaletin olmadığı yani toplumsal kaynakların her anlamda adil bir şekilde dağıtılmadığı toplumlar maddi ve manevi olarak var olamazlar. Bu nedenle toplumu yönetenlerin adalet konusunda tavırlarının net olması gerekir.

Sosyal adalet alanında yaptığı çalışmalarla tanınan Rawls (1972) maddi kaynaklar, haklar ve sorumlulukların bireyler arasında adil ve eşit dağıtıldığı zaman sosyal adaletin gerçekleşeceğini savunur.

Sosyal adalet sözcüğü TDK (2017) sözlüğünde "*Toplumun değişik kesimlerinde hayat standardı, gelir düzeyi vb. birtakım ölçülerin fırsat eşitliği çerçevesinde dikkate alınmasıyla sosyal alanda sağlanan denge durumu.*" olarak ifade edilmektedir. Bir başka ifadeyle sosyal adalet işbirliği sonucunda elde edilen menfaatlerin nasıl paylaşılacağı ya da tahsis edileceği ile ilgilidir. Goldfarb ve Grinberg (2002) sosyal adaleti "sosyal, ekonomik, eğitim ve bireysel haklar alanında eşitlik, hakkaniyet ve adalete ilişkin doğal insan haklarının geri kazanılması, sahiplenilmesi, sürdürülmesi ve geliştirilmesine aktif olarak katılarak bu düzenlemeleri değiştirme uygulaması" olarak tanımlıyor. Theoharis (2007) sosyal adalet liderliğini okul müdürlerinin öğrencilerinin ırk, sınıf, dil, din, cinsiyet, tarihsel geçmişleri vb. özelliklerine ilişkin ayrımlar yapmadan; vizyon ve uygulamaları ile toplumsal eşitsizlikleri ve ötekileştirmeyi ortadan kaldırmayı hedefleyerek, adil ve eşitlikçi bir yaklaşımı merkeze alan liderlik tarzı olarak tanımlamaktadır. Furman (2012) sosyal adalet liderliğinin öneminin K-12 okullar (Anaokulu, ilkököl, ortaokul, lise) düzeyinde yaygın olarak kabul edildiğini ve "bireysel, bireylerarası, toplumsal, sistemik ve ekolojik" olarak beş alt boyutta incelenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Demokratik toplumlarda bunu kısmen de olsa engelleyebilmek için sosyal adalet ilkelerine ihtiyaç vardır. Adil ve hakça paylaşan, barışçıl ve refah içinde yaşayabilen bir toplum düzeni için "sosyal adalet" toplumun temel yapısıdır. Öğrenim ücretleri ve diğer giderleri orta gelir ve özellikle alt gelir grubundaki ailelerin bütçelerini çok çok aşan ve sayıları gitgide artan özel okullar ve vakıf üniversiteleri ile Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren her bireye sunulmaya çalışılan eğitimde fırsat eşitliği yıldan yıla bozulmakta, dezavantajlı grupların nitelikli okullara ve üniversitelere gitmeleri her geçen gün zorlaşmaktadır. Bu nedenle, sosyal adalet ve sosyal adalet liderliğine insanların her zamankinden daha çok ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Furman (2012), sosyal adalet liderliğinin eylem odaklı olduğu, baskıcı ve adaletsiz uygulamaları tespit etmeyi; bu uygulamaları ortadan kaldırmayı ve bunların yerine daha adil, eşitlikçi ve kültürel olarak daha uygun olanları uygulamaya koymayı gerektirdiğini ifade etmiştir.

Sinizm; bir gruba, ideolojiye, sosyal bir yapıya, bir örgüte karşı hissedilen öfke, hayal kırıklığı, adaletsizlik veya güvensizlik algısı vb. olumsuz duygulardır (Andersson ve Bateman, 1997). Örgütsel sinizm ise kişinin örgütüne karşı beslediği korku, güvensizlik, umutsuzluk, mutsuzluk vb. olumsuz duygu, tutum ve davranışlardır (Brandes ve Das, 2006). Başka bir ifadeyle örgütsel sinizm, değişen dünya düzeninde, işgörenin örgüte sunduğu değer ve katkıların karşılığını tam olarak alamamaktan dolayı örgüte karşı hissettiği her türlü olumsuz duygu ve tutumlardır (Şamdan ve Baskan, 2019). Örgütsel sinizm literatürde üç alt boyuttan (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) oluşmaktadır.

Bilişsel boyut, kişiye, topluluğa, bir ideolojiye, geleneğe ya da örgüte karşı güvensizliği ifade eden inançtır (Anderson ve Bateman, 1997).

Duyuşsal boyut, örgüte karşı hissedilen her türlü duygusal tepki olarak tanımlanabilir (Tutar, 2016). Davranışsal boyut ise işgörenin örgüte karşı gerçekleştirdikleri veya eyleme geçirmeyi düşündükleri davranışlardır (Dean vd., 1998). Araştırmalar kişinin karakteri, kişilik-rol çatışması, adil olmayan uygulamalar, liderlik tarzı, açık olmayan iletişim, psikolojik sözleşmenin ihlali, kişisel taleplerin karşılanamaması vb. pek çok nedenin örgütsel sinizme yol açtığını göstermektedir.

James (2005) tarafından ABD’de yapılan bir araştırma yönetim şekli ve işgörenlerin olumsuz adalet algılarının örgütsel sinizme yol açan önemli etmenlerden olduğunu tespit etmiş, örgütsel sinizm ile adalet arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ve işgörenlerin sinik tutumlarının örgütsel çıktıları etkileyeceğini göstermiştir.

Fitzgerald (2002) tarafından yapılan bir araştırma adaletsizliğin örgütsel sinizme yol açan önemli etkenlerden biri olduğunu ortaya koymuştur. Adams’ın (1965), eşitlik teorisinde de belirttiği üzere çalışanın örgüte yaptığı katkıya karşın elde ettikleri çıktılar arasındaki eşitsizlik, dengesizlik örgütsel sinizmin ortaya çıkmasına yol açan önemli faktörlerden biridir. Kutanis ve Çetinel (2010) yaptıkları çalışmada sinik davranışlar gösteren kişilerin genel olarak buldukları örgütteki uygulamaların adaletsiz olduğuna dair bir inanca sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

Andersson ve Bateman’ın (1997) bir araştırma bulunduğu örgüte karşı her türlü olumsuz duygulara sahip çalışanların, örgüte karşı sinik davranışlar sergilemelerinin de doğal olduğunu ortaya koymuştur.

Daha düşük sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler de hem bir insan hakkı olarak hem de sosyal adalet ilkesi gereği fiziki-teknolojik altyapı, eğitim kadrosu ve diğer eğitim öğretim imkanları açısından daha iyi okullara ihtiyaç duymaktadırlar. Hoy ve Tarter (2004) yaptıkları çalışmada öğretim liderlerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin adalet algılarını olumlu yönde etkileyecek en önemli kişiler olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca, okul müdürünün sergiledikleri liderlik tarzlarının (demokratik ve sosyal adalet liderliği) işgörenler arasında güvene dayalı etkili bir iletişim yaratmada ve adalet algı düzeylerini artırmada önemli bir belirleyici olduklarını ortaya koymuştur.

Alanyazın incelendiğinde adalet, sosyal adalet ve sinizmin; çalışanların adalet algılarını, örgütsel güvenlerini, örgütsel aidiyetlerini, morallerini, iş tatminlerini vb. olumlu veya olumsuz yönde etkiledikleri görülmektedir. Bu gerçekten hareketle Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği ile Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişkiye Yönelik Öğretmen Algılarının İncelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Araştırmaya katılan,

1. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullara ilişkin sosyal adalet liderliği algı düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algı düzeyleri yaş, cinsiyet, eğitim durumu, kıdem vb. değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri nasıldır?
4. Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri yaş, cinsiyet, eğitim durumu, kıdem vb. değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algı düzeylerinin örgütsel sinizm düzeylerine bir etkisi var mıdır?

Yöntem

Yöntem bölümünde yapılan araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistiklere ilişkin bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Modeli ve Çalışma Grubu

Okul Müdürlerinin sosyal adalet liderliği ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen algılarının araştırılmasına yönelik olarak yapılan bu araştırma ilişkisel tarama modeli esas alınarak yapılmıştır. Karasar’a (2017) göre “İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir.” Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul Kadıköy İlçesinde yer alan 15 özel ilkokul ve 16 özel ortaokulda görev yapan ve basit tesadüfi örnekleme ile seçilen 163 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin dağılım

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	133	81,6
	Erkek	30	18,4
Yaş	35 ve altı	64	39,3
	36-45 yaş	58	35,5
	46 yaş ve üstü	41	25,2
Medeni durum	Evli	110	67,5
	Bekâr	53	32,5
Öğrenim durumu	Lisans	105	64,4
	Y. Lisans	58	35,6
Branş	Sınıf Öğretmeni	59	36,2
	Branş Öğretmeni	104	63,8
Kademe	İlkokul	102	62,6
	Ortaokul	61	37,4
Mesleki kıdem	1-10 yıl	63	38,6
	11-20 yıl	57	35,0
	21 yıl ve üstü	43	26,4
Okuldaki hizmet süresi	1-3 yıl	76	46,6
	4-6 yıl	38	23,3
	7 yıl ve üstü	49	30,1
Devlet okuluna atama	Hiç başvurmadım	73	44,8
	Evet, çalışıp ayrıldım	27	16,6
	Evet, gitmedim	11	6,7
	Hayır, atanmadım	52	31,9

Çalışmaya katılan öğretmenlerin % 81,6'sı kadınlardan oluşmakta ve en büyük yaş grubunu % 39,3 ile 35 yaş ve altındakiler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin % 67,5'i evli, % 64,4'ü lisans mezunu ve % 63,8'i branş öğretmeni olup % 62,6'sı ilkokullarda çalışmaktadır. Öğretmenlerin %38,7'si 1-10 yıllık kıdeme sahip ve %46,6'sı şu anki okulda 1-3 yıldır görev yapmaktadır. Öğretmenlerin, % 44,8'i bir devlet okulda çalışmak için hiç başvurmadığını belirtirken, % 6,7'si ise bir devlet okuluna (resmi okul) atamasının yapıldığını ancak gitmediğini belirtmiştir.

Verilerin Toplaması ve Analizi

Araştırma için öncelikle İstanbul Okan Üniversite'sinden 16.11.2022 tarih ve 160 sayılı karar ile etik kurul onayı alınmıştır. Veri toplamada kullanılacak ölçeklerin yazılı kullanım izinleri alınmıştır. Katılımcılara daha kolay ulaşabilmek için ölçekler ve kişisel bilgi formu Google forma yüklenmiş ve oluşturulan link katılımcılara gönderilmiştir.

Araştırmanın verilerinin toplanması için, bir kişisel bilgi formu ve likert tipi iki ölçme aracı kullanılmıştır. Öğretmenlerin, demografik özelliklerini tespit etmek üzere araştırmacı tarafından hazırlanan ve dokuz soru içeren bir bilgi formu kullanılmıştır. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin öğretmen algılarını belirlemek üzere ise Bozkurt (2018) tarafından geliştirilen, 34 maddelik ve dört boyuttan meydana gelen 5'li likert tipi "Sosyal Adalet Liderliği" ölçeği kullanılmıştır. Dört boyutlu ölçeğin toplam varyansın % 69,058'ini açıkladığı ve genel güvenilirlik düzeyinin 0,981 olduğu bulunmuştur. Bu çalışma öncesi yapılan güvenilirlik analizinde de ölçeğin güvenilirlik düzeyinin 0,987 olduğu hesaplanmıştır. Öğretmenlerin, örgütsel sinizm düzeyini belirlemek amacıyla orijinali Brandes, Dharwadkar ve Dean'e (1999) ait olan ve Kalağan'ın (2009) Türkçe 'ye uyarladığı "Örgütsel Sinizm Ölçeği" kullanılmıştır. 5'li Likert tipi ölçeğin toplam varyansın % 78,7'sini açıkladığını, ölçeğinin güvenilirlik çalışmalarını sonucu elde edilen Cronbach Alfa katsayısının 0,930 olduğu ve ölçeğin bu çalışmaya yönelik incelenen güvenilirlik katsayısının ise 0,943 olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerden, Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği ve Örgütsel Sinizm Ölçeği yoluyla elde veriler düzenlenerek SPSS 24.0 programına aktarılmış ve analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amaçlarına bağlı olarak analizlerin yapılması öncesi hangi istatistik tekniğinin kullanılacağına normallik dağılımının incelenmesi sonrası karar verilmiş ve buna yönelik olarak öğretmenlerin ölçek puanlarının çarpıklık ile basıklık katsayıları incelenmiştir.

"Çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 1,00$ arasında çıkması halinde verilerin normal dağılım gösterdikleri kabul edilmiştir (Büyükoztürk, 2011; Morgan vd. 2011)."

Tablo 2. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ve örgütsel sinizm puanlarının normallik dağılımına ilişkin analiz sonuçları

Ölçek/Puan	\bar{X}	ss	Çarpıklık	Basıklık
Sosyal Adalet Liderliği	4,06	0,08	-0,91	0,95
Örgütsel Sinizm	2,28	0,08	0,69	-0,32

Öğretmenlerin, sosyal adalet liderliği ve örgütsel sinizm puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 1,00$ arasında kaldığı, yani normal dağılım gösterdiği görüldüğünden parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin, demografik özelliklerine bağlı olarak ikili grupların sosyal adalet liderliği ve örgütsel sinizm puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t-testi, üç ve daha fazla grupların puanlarının karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Öğretmenlerin, sosyal adalet liderliğinin ilişkin algı düzeylerinin örgütsel sinizm üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla doğrusal regresyon analizinden faydalanılmıştır. Yapılan bütün istatistiksel analizlerde anlamlılık .05 alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amaçlarına bağlı olarak, verilerin analizinden elde edilen bulgular sunulmuştur. İlk bölümde, öğretmenlerin, sosyal adalet liderliği ve örgütsel sinizm puanlarının bazı demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı, ikinci bölümde ise öğretmenlerin yöneticilerine yönelik sosyal adalet liderliği algılarının örgütsel sinizm puanları/düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ve örgütsel sinizm puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Ölçek/Puan	\bar{X}	ss	Katılım Düzeyi
Sosyal Adalet Liderliği	4,06	0,95	Yüksek
Örgütsel Sinizm	2,28	0,96	Düşük

Tablo 3'te belirtildiği gibi, araştırmada yer alan öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki yöneticilere yönelik sosyal adalet liderliği algı düzeyleri yüksek/olumlu ($\bar{X}_{\text{Sosyal Adalet Liderliği}}=4,06\pm 0,95$), örgütsel sinizm düzeyleri ise düşüktür ($\bar{X}_{\text{Örgütsel Sinizm}}=2,28\pm 0,96$).

Öğretmenlerin, sosyal adalet liderliği ve örgütsel sinizm puanlarının bazı demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı ve öğretmenlerin yöneticilerine yönelik sosyal adalet liderliği algılarının örgütsel sinizm puanları/düzeyi üzerindeki etkisi aşağıda incelenmiştir. Öğretmenlerin demografik gruplarına göre puanları arasında anlamlı fark bulunduğu durumda *T* testi için Cohen's *d*, ANOVA testi için Eta-kare (η^2) etki derecesi değeri hesaplanmıştır. "Cohen's *d* değeri .20 ve altı 'küçük', .50'ye kadar 'orta', .80'e kadar 'büyük' ve .80'in üzerinde olduğunda ise 'çok büyük' etki olarak kabul edilir" (Can, 2017, s.141). " η^2 (Eta) değeri 0,010-0,060 arası 'küçük', 0,060-0,140 arası 'orta' ve 0,140'ten yukarısı 'büyük' etki derecesini göstermektedir." (Green ve Salkind, 2014).

Tablo 4. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ve örgütsel sinizm puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması

Boyut	Cinsiyet	Betimsel İst.			t-test			Etki (<i>d</i>)
		<i>n</i>	\bar{X}	ss	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>	
Sosyal Adalet Liderliği	Kadın	133	4,05	0,93	-0,03	161	0,974	-
	Erkek	30	4,06	1,05				
Örgütsel Sinizm	Kadın	133	2,36	0,94	2,58	161	0,001**	0,52
	Erkek	30	2,08	1,08				

* $p < .05$

Cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin, sosyal adalet liderliği algılarında anlamlı bir farka neden olmadığı ($p > .05$) fakat örgütsel sinizm düzeylerinde anlamlı bir farka neden olduğu görülmüştür [$t_{(161)}=2,58$; $p=0,001$] (Tablo 4).

Kadın öğretmenlerin, örgütsel sinizm puanlarının erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=2,36$; $\bar{X}_{Erkek}=2,08$). Cinsiyetin, öğretmenlerin örgütsel sinizm puanları üzerinde anlamlı ve 'büyük' bir etkisi olduğu görülmüştür ($d_{Cohen}=0,52$).

Tablo 5. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ve örgütsel sinizm puanlarının yaşa göre karşılaştırılması

Boyut	Yaş	Betimsel İst.			ANOVA		Tukey HSD	Etki (η^2)
		N	\bar{X}	ss	F	p		
Sosyal	35 ve altı (1)	64	4,11	1,05	0,42	0,655	-	-
Adalet	36-45 yaş (2)	58	3,96	0,83				
Liderliği	46 yaş ve üstü (3)	41	4,09	0,97				
Örgütsel Sinizm	35 ve altı (1)	64	2,38	1,05	6,53	0,002**	1, 2 > 3	0,079
	36-45 yaş (2)	58	2,33	0,96				
	46 yaş ve üstü (3)	41	2,06	0,78				

** $p < .01$

Öğretmenlerin, yaşlarına bağlı olarak sadece örgütsel sinizm puanlarının farklılaştığı [$F_{(2; 160)}=6,53$; $p=0,001$], sosyal adalet liderliği algısı puanlarının ise farklılaşmadığı ($p > .05$) bulunmuştur (Tablo 5).

Hangi yaş grupları arasında öğretmenlerin örgütsel sinizm puanlarının farklı olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc Tukey HSD testine göre; 35 yaş ve altı ile 36-45 yaş grubundaki öğretmenlerin ($\bar{X}_{35 \text{ yaş ve altı}}=2,38$; $\bar{X}_{36-45 \text{ yaş}}=3,33$) örgütsel sinizm düzeyleri/puanları, 46 yaş ve üstü öğretmenlerden daha yüksektir ($\bar{X}_{46 \text{ yaş ve üstü}}=2,06$). Yaşın, öğretmenlerin, örgütsel sinizm sinizm algılarına etkisinin anlamlı ve orta düzeyde olduğu görülmüştür ($\eta^2=0,079$).

Tablo 6. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ve örgütsel sinizm puanlarının medeni duruma göre karşılaştırılması

Boyut	Medeni Durum	Betimsel İst.			t-test			Etki (d)
		n	\bar{X}	ss	t	sd	p	
Sosyal Liderliği	Evli	110	3,98	0,98	2,51	161	0,002**	0,42
	Bekâr	53	4,22	0,88				
Örgütsel Sinizm	Evli	110	2,30	0,99	0,33	161	0,740	-
	Bekâr	53	2,24	0,91				

** $p < .01$

Medeni durum değişkeninin öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinde anlamlı fark yaratmadığı ($p > .05$) ancak sosyal adalet liderliği algılarında anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür [$t_{(161)}=2,51$; $p=0,002$] (Tablo 6).

Bekâr öğretmenlerin, sosyal adalet liderliğine ilişkin algı düzeyleri, evli öğretmenlerden daha yüksektir ($\bar{X}_{Evli}=3,98$; $\bar{X}_{Bekâr}=4,22$). Medeni durumun, öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algılarına anlamlı ve orta düzeyde bir etki yaptığı görülmüştür ($d_{Cohen}=0,42$).

Tablo 7. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ve örgütsel sinizm puanlarının öğrenim durumuna göre karşılaştırılması

Boyut	Öğrenim Durumu	Betimsel İst.			t-test			Etki (d)
		n	\bar{X}	ss	t	sd	p	
Sosyal Liderliği	Lisans	105	3,99	1,00	2,24	161	0,016*	0,37
	Y. Lisans	58	4,18	0,85				
Örgütsel Sinizm	Lisans	105	2,31	0,97	0,56	161	0,577	-
	Y. Lisans	58	2,22	0,96				

* $p < .05$

Öğrenim durumunun da örgütsel sinizm puanlarında anlamlı bir farka neden olmadığı ($p>.05$) fakat öğrenim durum değişkeninin öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algıları üzerinde anlamlı bir farka yol açtığı görülmüştür [$t_{(161)}=2,24$; $p=0,016$] (Tablo 7).

Yüksek lisans yapmış öğretmenlerin, sosyal adalet liderliğine ilişkin algı düzeyleri, lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksektir ($\bar{X}_{\text{Lisans}}=3,99$; $\bar{X}_{\text{Yüksek Lisans}}=4,18$). Öğrenim durumunun, öğretmenlerin sosyal adalet liderliği puanları üzerinde anlamlı ve ‘orta’ düzeyde bir etkisi olduğu bulunmuştur ($d_{\text{Cohen}}=0,37$).

Tablo 8. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ve örgütsel sinizm puanlarının branşa göre karşılaştırılması

Boyut	Branş	Betimsel İst.			t-test			Etki (d)
		N	\bar{X}	ss	t	sd	p	
Sosyal Adalet Liderliği	Sınıf Ö.	59	3,94	1,03	2,13	161	0,022*	0,35
	Branş Ö.	104	4,14	0,91				
Örgütsel Sinizm	Sınıf Ö.	59	2,30	1,02	0,19	161	0,849	-
	Branş Ö.	104	2,27	0,93				

* $p<.05$

Branş değişkeninin öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarında anlamlı fark yaratmadığı ($p>.05$) fakat sosyal adalet liderliği algı düzeylerinde anlamlı bir farka neden olduğu tespit edilmiştir [$t_{(161)}=2,13$; $p=0,022$] (Tablo 8).

Branş öğretmenlerinin, sosyal adalet liderliğine ilişkin algı düzeyleri, sınıf öğretmenlerinden daha yüksektir ($\bar{X}_{\text{Sınıf Ö.}}=3,94$; $\bar{X}_{\text{Branş Ö.}}=4,14$). Branşın, öğretmenlerin sosyal adalet liderliği puanları üzerinde anlamlı ve ‘orta’ düzeyde bir etkisi olduğu bulunmuştur ($d_{\text{Cohen}}=0,35$).

Tablo 9. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ve örgütsel sinizm puanlarının görev yapılan okul kademesine göre karşılaştırılması

Boyut	Okul Kademesi	Betimsel İst.			t-test			Etki (d)
		n	\bar{X}	ss	t	sd	p	
Sosyal Adalet Liderliği	İlkokul	102	4,15	0,97	2,27	161	0,020*	0,37
	Ortaokul	61	3,91	0,91				
Örgütsel Sinizm	İlkokul	102	2,24	0,99	0,74	161	0,462	-
	Ortaokul	61	2,35	0,92				

* $p<.05$

Görev yapılan okul kademesinin öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinde farklılık yaratmadığı ($p>.05$) fakat sosyal adalet liderliği algıları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$t_{(161)}=2,27$; $p=0,020$] (Tablo 9).

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin, sosyal adalet liderliğine ilişkin algı düzeyleri, ortaokullarda öğretmenlerden daha yüksektir ($\bar{X}_{\text{İlkokul}}=4,15$; $\bar{X}_{\text{Ortaokul}}=3,91$). Görev yapılan okul kademesinin, öğretmenlerin sosyal adalet liderliği puanları üzerinde anlamlı ve ‘orta’ düzeyde bir etkisi olduğu bulunmuştur ($d_{\text{Cohen}}=0,37$).

Tablo 10. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ve örgütsel sinizm puanlarının mesleki kıdeme göre karşılaştırılması

Boyut	Kıdem	Betimsel İst.			ANOVA		Tukey HSD	Etki (η^2)
		n	\bar{X}	ss	F	p		
Sosyal Adalet Liderliği	1-10 yıl (1)	63	3,77	0,99	4,06	0,019*	2, 3 >1	0,063
	11-20 yıl (2)	57	4,19	0,93				
	21 yıl ve üstü (3)	43	4,23	0,86				

Örgütsel Sinizm	1-10 yıl (1)	63	2,38	1,06	3,28	0,040*	1, 2 > 3	0,046
	11-20 yıl (2)	57	2,41	0,95				
	21 yıl ve üstü (3)	43	1,98	0,77				

* $p < .05$

Öğretmenlerin, mesleki kıdemlerine bağlı olarak hem sosyal adalet liderliği [$F_{(2; 160)}=4,06; p=0,019$] hem de örgütsel sinizm algısı puanlarının farklılaştığı [$F_{(2; 160)}=3,28; p=0,040$] bulunmuştur (Tablo 10).

Post-hoc Tukey HSD testine göre; 11-20 yıl ile 21 yıl ve üstü mesleki kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}}=4,19; \bar{X}_{21 \text{ yıl ve üstü}}=4,23$) sosyal adalet liderliği düzeyleri/puanları, 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksektir ($\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}}=3,77$). Mesleki kıdemin, öğretmenlerin, sosyal adalet liderliği algılarına etkisi anlamlı ve ‘orta’ düzeydedir ($\eta^2=0,063$).

1-10 yıl ve 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcıların ($\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}}=2,38; \bar{X}_{11-20 \text{ yıl}}=2,41$) örgütsel sinizm düzeyleri/puanları, 21 yıl ve üstü meslek kıdemine sahip öğretmenlerden daha yüksektir ($\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üstü}}=1,98$). Mesleki kıdemin, öğretmenlerin, örgütsel sinizm algılarına etkisi anlamlı ve ‘düşük’ düzeydedir ($\eta^2=0,046$).

Tablo 11. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ve örgütsel sinizm puanlarının okulda çalışma süresine göre karşılaştırılması

Boyut	Okulda Süresi	Ç.	Betimsel İst.			ANOVA		Tukey HSD	Etki (η^2)
			N	\bar{X}	ss	F	p		
Sosyal Adalet Liderliği	1-3 yıl (1)	76	4,04	1,01	0,67	0,513	-	-	
	4-6 yıl (2)	38	4,20	0,70					
	7 yıl ve üstü (3)	49	3,96	1,03					
Örgütsel Sinizm	1-3 yıl (1)	76	2,27	0,98	0,03	0,967	-	-	
	4-6 yıl (2)	38	2,32	0,91					
	7 yıl ve üstü (3)	49	2,27	0,99					

* $p < .05$

Öğretmenlerin, görev yaptıkları okuldaki çalışma süresine göre ne sosyal adalet liderliği ne de örgütsel sinizm puanları arasında anlamlı fark olmadığı ($p > .05$) görülmüştür (Tablo 11).

Tablo 12. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ve örgütsel sinizm puanlarının devlet okuluna atanmaya göre karşılaştırılması

Boyut	Devlet O. Atanma	n	Betimsel İst.			ANOVA		Tukey HSD	Etki (η^2)
			\bar{X}	ss	F	p			
Sosyal Adalet Liderliği	Hiç başvurmadım (1)	73	4,03	0,92	0,91	0,440	-	-	
	Evet, çalışıp ayrıldım (2)	27	4,04	1,14					
	Evet, gitmedim (3)	11	3,92	1,01					
	Hayır, atanmadım (4)	52	4,02	0,88					
Örgütsel Sinizm	Hiç başvurmadım (1)	73	2,39	0,97	3,82	0,022*	1, 3, 4 > 2	0,056	
	Evet, çalışıp ayrıldım (2)	27	1,99	0,85					
	Evet, gitmedim (3)	11	2,48	1,15					
	Hayır, atanmadım (4)	52	2,45	0,95					

* $p < .05$

Öğretmenlerin, devlet okuluna atanmasına bağlı olarak sadece örgütsel sinizm puanlarının farklılaştığı [$F_{(3; 159)}=3,82; p=0,022$], sosyal adalet liderliği algısı puanlarının ise farklılaşmadığı ($p > .05$) bulunmuştur (Tablo 12).

Hangi gruplarda örgütsel sinizm puanlarının farklılaştığını belirlemek için yapılan post-hoc Tukey HSD testine göre; devlet okuluna atanmış/çalışmış ve ayrılmış öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{Evet, çalışıp ayrıldım}}=1,99$) örgütsel sinizm düzeyleri/puanları, diğer öğretmenlerden daha düşüktür ($\bar{X}_{\text{Hiç başvurmadım}}=2,39$; $\bar{X}_{\text{Evet, gitmedim}}=2,48$; $\bar{X}_{\text{Hayır, atanmadım}}=2,45$). Devlet okuluna atanma durumunun, öğretmenlerin, örgütsel sinizm düzeyine etkisinin anlamlı fakat 'düşük' düzeyde olduğu görülmüştür ($\eta^2=0,056$).

Tablo 13. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ve örgütsel sinizm düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik özet tablo

Değişken	Sosyal Adalet Liderliği		Örgütsel Sinizm	
	Anlamlı Fark	Etki Düzeyi	Anlamlı Fark	Etki Düzeyi
Cinsiyet	-	-	**	Büyük
Yaş	-	-	**	Orta
Medeni durum	**	Orta	-	-
Öğrenim durumu	*	Orta	-	-
Branş	*	Orta	-	-
Okul kademesi	*	Orta	-	-
Mesleki kıdem	*	Orta	*	Küçük
Okulda çalışma süresi	-	-	-	-
Devlet okuluna atanma	-	-	*	Küçük

Fark * $p < .05$ ve ** $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Katılımcıların, demografik özelliklerine göre sosyal adalet liderliği ve örgütsel sinizm düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin yapılan analizlerinin sonuçları Tablo 13'te verilmiş olup aşağıda açıklanmıştır.

- Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği düzeyleri, medeni durumu, öğrenim durumu, branş, okul kademesi ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterirken, cinsiyet, yaş, okulda çalışma süresi ve devlet okuluna atanma durumuna göre ise farklılaşmamaktadır ($p > .05$).
- Katılımcıların örgütsel sinizm düzeyleri ise cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve devlet okuluna atanma durumuna göre anlamlı farklılık gösterirken, medeni durum, öğrenim durumu, branş, okul kademesi ve okulda çalışma süresine göre farklılaşmamaktadır ($p > .05$).

Öğretmenlerin, sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarının örgütsel sinizm düzeyi üzerindeki etkisini (anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığı) incelemek üzere doğrusal regresyon analizi yapılmıştır (Tablo 14).

Tablo 14. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliğine ilişkin algı düzeylerinin örgütsel sinizme etkisini araştırmaya yönelik yapılan doğrusal regresyon analizi sonucu

Değişken	Model			ANOVA		Katsayı Tablosu		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>Düz. R</i> ²	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>B</i>	<i>β</i>		
Model	0,621	0,385	0,381	100,90	0,000***				
Sabit						4,82		18,55	0,000***
Sosyal Adalet Liderliği						-0,63	-0,62	10,04	0,000***

Bağımlı Değişken: Örgütsel Sinizm

*** $p < .001$

Yapılan ANOVA testi, öğretmenlerin, sosyal adalet liderliğine ilişkin algı düzeyinin, onların örgütsel sinizm düzeyini anlamlı bir şekilde yordamada kullanılabileceğini göstermektedir [$F_{(1; 162)}=100,90$; $p < .001$]. Regresyon katsayıları incelendiğinde, Sosyal adalet liderliği algı düzeyinin, öğretmenlerin, örgütsel sinizm düzeyini anlamlı ve negatif yönde yordadığını göstermektedir ($\beta = -0,62$; $p < .001$). Sosyal adalet liderliği algı düzeyinin, öğretmenlerin, örgütsel sinizm düzeyini %38,1

(Düzeltilmiş $R^2=0,381$) oranında açıkladığı görülmektedir. Sosyal adalet liderliği algı düzeyinin, öğretmenlerin, örgütsel sinizm düzeyini etkileme durumunu gösterir.

Örgütsel Sinizm Düzeyi= $4,82 + (-0,63 \cdot \text{Sosyal Adalet Liderliği Algısı}) + \varepsilon$

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği bu araştırmanın bulgularına göre şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algıları ile örgütsel sinizm düzeyleri arasında negatif yönde, güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin, sosyal adalet liderliği algı düzeylerindeki artış onların örgütsel sinizm düzeylerinde düşüşe neden olmaktadır veya sosyal adalet liderliği algı düzeylerindeki düşüş onların örgütsel sinizm düzeylerinde artışa neden olmaktadır.

Öğretmenlerin, sosyal adalet liderliğine ilişkin algı düzeylerinin örgütsel sinizm düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek üzere yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algı düzeyinin, örgütsel sinizm düzeyini anlamlı ve negatif yönde yordadığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki müdürlere ilişkin sosyal adalet liderliği algı düzeylerinin yüksek, örgütsel sinizm düzeylerinin ise düşük olduğu görülmüştür.

Cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri üzerinde anlamlı ve büyük bir etkisi olduğu tespit edilmiş olup kadın öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin erkek katılımcılardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olması kadın öğretmenlerin pek çok örgütte olduğu gibi eğitim kurumlarında da daha fazla ayrımcılığa uğramasından kaynaklı olabileceği ve bu durumun kadın öğretmenlerin sinizm düzeylerini ve doğal olarak sosyal adalet liderliği algı düzeylerini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Cinsiyetin öğretmenlerin, sosyal adalet liderliği algı düzeylerinde ise anlamlı farka neden olmadığı görülmüştür.

Yaş değişkeninin öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarına etkisinin anlamlı ve orta düzeyde olduğu görülmüş, 35 yaş ve altı öğretmenlerin sinizm düzeylerinin 46 yaş ve üstü katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu farkın, daha genç bir kesimi temsil eden 35 yaş ve altı grubundaki öğretmenlerin buldukları örgüte kattıklarının karşılığını alamadıklarını düşünüyor olmalarından ve genç insanlar olarak hayattan beklentilerini yeterince karşılayamadıkları için olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Medeni durum değişkeninin, öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarında anlamlı bir fark yaratmadığı fakat medeni durumun, öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algılarına anlamlı ve orta düzeyde etki ettiği görülmüş, bekâr öğretmenlerin, sosyal adalet liderliğine ilişkin algı düzeylerinin evlilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre de örgütsel sinizm düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Öğrenim durumunun öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algılarına anlamlı ve orta düzeyde bir etkisi olduğu tespit edilmiş; yüksek lisans yapmış öğretmenlerin, sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarının lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin, branşlarına göre de örgütsel sinizm puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Branş değişkeninin öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algılarına anlamlı ve orta düzeyde bir etkisi olduğu görülmüş, branş öğretmenlerinin algılarının sınıf öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun branş öğretmenlerinin ders ve iş yükünün sınıf öğretmenlerine kıyasla daha fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin, görev yapılan okul kademesine göre de (ilkokul veya ortaokul) örgütsel sinizm düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Görev yapılan okul kademesinin, öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algıları üzerinde anlamlı ve orta düzeyde bir etkisi olduğu; ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin sosyal adalet liderliğine ilişkin algı düzeylerinin ortaokullarda görev yapan katılımcılara oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Mesleki kıdem değişkenine göre katılımcıların hem sosyal adalet liderliği algılarının hem de örgütsel sinizm algı düzeylerinin farklılaştığı görülmüştür. Mesleki kıdemin, öğretmenlerin, örgütsel sinizm düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı fakat küçük olduğu tespit edilmiştir. Kıdemin, öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algılarına etkisinin anlamlı ve orta düzeyde olduğu görülmüş 11 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algı düzeylerinin 10 yıl ve altı meslek kıdemi olan katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerinin, onların ne sosyal adalet liderliği ne de örgütsel sinizm algıları üzerinde anlamlı bir farka neden olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin, daha önce bir devlet okulunda görev yapıp yapmama durumuna bağlı olarak sadece örgütsel sinizm düzeylerinin küçük düzeyde farklılaştığı fakat sosyal adalet liderliği algı düzeylerinin farklılaşmadığı görülmüştür. Daha önce herhangi bir devlet okulunda görev yapmış katılımcıların örgütsel sinizm algılarının diğer katılımcılara oranla daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algıları ile örgütsel sinizm algıları arasında negatif yönde, güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyan bu araştırma sonuçlarının aşağıda verilen bazı araştırma sonuçlarıyla da örtüştüğü, uyumlu olduğu görülmüştür.

James'in (2005) yaptığı bir araştırma işgörenlerin olumsuz adalet algılarının örgütsel sinizme yol açan önemli faktörlerden biri olduğunu tespit etmiş ve örgütsel sinizm ile adalet arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Şamdan ve Baskan (2019) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin adalet algıları ile örgütsel sinizm düzeyleri arasında negatif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Aynı şekilde Çetin vd. (2013) yaptıkları bir çalışmada öğretmenlerin adalet ve örgütsel sinizm düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Şirin (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, adil uygulamaların olduğu, liderlik ve yönetsel açıdan köklü okul kültürü olan eğitim örgütlerinde görev yapanların buldukları eğitim örgütüne karşı besledikleri olumsuz duyguların yani sinizm düzeylerinin ve sinik davranışların azaldığı tespit edilmiştir. Köybaşı ve diğerlerinin (2017) yaptıkları bir çalışmada da öğretmenlerin adalet algıları ile sinizm düzeyleri arasında negatif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Colquitt vd. (2001) yaptıkları çalışmada adalet algısı ile örgütsel aidiyet, iş doyumunu, örgütsel güven, işten ayrılma ve verimlilik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Gerek bu araştırma sonuçları gerekse yukarıda verilen araştırma sonuçlarına göre okullardaki adaletsiz uygulamaların, okul müdürlerinin liderlik tarzlarının ve algılanan sinizm düzeyinin öğretmenler üzerindeki olumsuz etkilerinin; örgütsel bağlılık ve güvenin zayıflaması, performansın düşmesi, iş doyumunun azalması, çatışma, stres, tükenmişlik duygusu ve öğretmenlerin kendilerini değersiz hissetmeleri şeklinde ortaya çıktığını göstermektedir.

Bu bağlamda adaletin, sosyal adaletin, sosyal adalet liderliğinin ve örgütsel sinizmin eğitim örgütleri açısından önemini kavramakta yetersiz kalan öğretim liderlerinin örgütsel adalet algıları düşük sinik çalışanlarla liderlik ettikleri eğitim örgütlerini hedeflerine ulaştırmada ve çağı yakalamada yetersiz kalacakları söylenebilir. Theorais'in (2007) ifade ettiği gibi okullarda sosyal adalet tesadüfi olarak gerçekleşmez tüm öğrencilere eşit ve adil fırsatlar sunmaya çalışarak eğitimde sosyal adaleti hayata geçirmeye odaklanan, eşitlikçi okullar yaratan sosyal adalet liderliği yapabilen okul müdürleri ile gerçekleştirilebilir.

Öğretmenlerin özlük hakları, okul ücretleri, çalışma koşulları ve dahası yetiştirdikleri öğrencilerin yeterlikleri konusunda ülkemizde yaşanan ekonomik sıkıntılar ile birlikte sıkça gündeme gelen özel okul öğretmenleri ile yapılmış bir çalışma olması nedeniyle bu alanda yapılmış diğer çalışmalardan farklı olan bu araştırmanın sosyal adalet liderliği, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm konularında Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye Özel Okullar Derneği, özel okul kurucuları, yöneticileri ve öğretmenlerinde farkındalık yaratarak literatüre katkıda bulunacağı ve bu konuları MEB düzeyinde daha detaylı çalışmalar yapacak olan araştırmacıları cesaretlendirip yol göstereceği umulmaktadır.

Kaynakça

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 267-299). Academic Press.
- Andersson, L. M. ve Bateman, T. S. (1997). Cynicism in the workplace: Some causes and effects. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 18(5), 449-469.
- Bozkurt, B. (2018). Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki.
- Brandes, P. ve Das, D. (2006). Locating behavioral cynicism at work: Construct issues and performance implications. In *Employee health, coping and methodologies* (pp. 233-266). Emerald Group Publishing Limited.
- Brandes, P., Dharwadkar, R., & Dean, J. W. (1999, May). Does organizational cynicism matter? Employee and supervisor perspectives on work outcomes. In *Eastern Academy of Management Proceedings* (Vol. 2, No. 1, pp. 150-153).
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O., ve Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: a meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of applied psychology*, 86(3), 425.
- Çetin, B., Özgan, H. ve Bozbayındır, F. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet ile sinizm algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Bakış*, (37), 1-20.
- Dean Jr, J. W., Brandes, P. ve Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *Academy of Management review*, 23(2), 341-352.
- Dipaola, M. ve Guy, S. (2009). The impact of organizational justice on climate and trust in high schools. *Journal of School Leadership*, 19(4), 382-405.
- Ferreira, F. H., & Gignoux, J. (2010). Eğitimde fırsat eşitsizliği: Türkiye örneği. *TC Cumhuriyeti DPT ve Dünya Bankası Refah ve Sosyal Politika Analitik Çalışma Programı. Çalışma Raporu*, 4.
- FitzGerald, M. R. (2002). Organizational cynicism: Its relationship to perceived organizational injustice and explanatory style. Unpublished Doctoral dissertation, University of Cincinnati.

- Folger, R. G., & Cropanzano, R. (1998). *Organizational justice and human resource management* (Vol. 7). Sage.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational administration quarterly*, 48(2), 191-229.
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of education policy*, 13(4), 469-484.
- Goldfarb, K. P., & Grinberg, J. (2002). Leadership for social justice: Authentic participation in the case of a community center in Caracas, Venezuela. *Journal of School Leadership*, 12(2), 157-173.
- Green, S.B. and Salkind, N.J. (2014). *Using SPSS for Windows and Macintosh*. New Jersey: Pearson.
- Hoy, W. K. ve Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259.
- Hytten, K., & Bettez, S. C. (2011). Understanding education for social justice. *Educational foundations*, 25, 7-24.
- James, M. S. (2005). *Antecedents and consequences of cynicism in organizations: An examination of the potential positive and negative effects on school systems*, Unpublished Doctoral dissertation, The Florida State University.
- Kalağan, G. (2009). Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler ve Teknikler* (32. Baskı). Nobel Yayınevi, Ankara.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T. ve Öncel, A. (2017). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1-14.
- Kutunis, R. Ö. ve Çetinel, E. (2010). Adaletsizlik algısı sinizmi tetikler mi?: Bir örnek olay. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (26).
- Novak, M. (2000). Defining social justice. *First things*, 11-12.
- Rawls, J. (1972). *A theory of justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Reyes, P., & Wagstaff, L. (2005). How does leadership promote successful teaching and learning for diverse students. *A new agenda for research in educational leadership*, 101-118.
- Şamdan, T., ve Baskan, G. A. (2019). Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel adalet ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 17-40.
- Şirin, E. (2011). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki (İstanbul ili, Esenyurt ilçesi örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.
- Taymaz, H. (1986). Okul yönetimi ve yönetici yetiştirme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 19(1), 123-135.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational administration quarterly*, 43(2), 221-258.
- Tomul, E. (2010). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152).
- Tutar, H. (2016). *Örgütsel Davranış*. Detay Yayıncılık, Ankara.
- <https://sozluk.gov.tr/> (erişim tarihi: 31.10.2022)
- https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/tc_anayasasi.maddeler?p3=42 (erişim: 31.10.2022)
- <https://www.ihd.org.tr/insan-haklari-evrensel-beyannames/> (erişim tarihi: 31.10.2022)
- <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739-20140206.pdf> (erişim tarihi: 31.10.2022/14.02.2023)