

e-ISSN: 2149-5939



IJ§ER

Volume: 7 Issue:4

Year: 2021

*International Journal of Social Sciences and
Education Research*



e-ISSN: 2149-5939



IJ§ER

Volume:7 Issue:4

Year: 2021

*International Journal of Social Sciences and
Education Research*

Editor-in-Chief

Prof. Mahmut DEMİR, Ph.D.
Isparta University of Applied Sciences, Isparta, Turkey

hosted by
**Turkish
JournalPark**
ACADEMIC

Editor-in-Chief/Baş Editör

Prof. Mahmut DEMİR, Ph.D.
Isparta University of Applied Sciences, Isparta, Turkey

Editors/Editörler

Prof. Şirvan Şen DEMİR, Ph.D.
Subjects: Social Sciences & Humanities
Institution: Süleyman Demirel University, Isparta, TURKEY

Emre YAŞAR
Subjects: Economics & Management
Institution: NHBV University, Nevşehir, TURKEY

Prof. Mahmut DEMİR, Ph.D.
Subjects: Educational Sciences
Institution: Isparta University of Applied Sciences, Isparta, TURKEY

Anna L. PURDEE, MSc.
Subjects: Educational Sciences & Linguistics (English)
Institution: Bruges University, BELGIUM

Bedia Ü. GAFAR
Subjects: Linguistics (English)
Institution: Isparta University of Applied Sciences, Isparta, TURKEY

Contact / İletişim

Address/Adres: Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Eğirdir, Isparta - Türkiye

Tel: +90 (246) 3133447

Fax: +90 (246) 3133452

E-mail: ijsser.contact@gmail.com

Web: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijsser>

Unless otherwise indicated, all materials on these pages are copyrighted by the IJSSER. All rights reserved. No part of these pages, either text or image may be used for any purpose. Therefore, reproduction, modification, storage in a retrieval system or retransmission, in any form or by any means, electronic, mechanical or otherwise, for reasons other than academic and scientific use, is strictly prohibited without prior written permission. IJSSER is context of TÜBİTAK Journal Park Project.

Legal Responsibility: The authors and translators are responsible for the contents of their paper.

Dergide yayınlanan makalelerin tüm yayın hakları IJSSER'e aittir. Yayınlanan makaleler yayın kurulunun yazılı izni olmadan herhangi bir amaçla kısmen veya tamamen hiçbir şekilde elektronik, ya da basılı olarak kopya edilemez, çoğaltılamaz ve yayınlanamaz. Bilimsel ve akademik araştırmalar için kurallara uygun alıntı ve atıf yapılabilir. IJSSER TÜBİTAK DergiPark Projesi kapsamındadır.

Yasal Sorumluluk: Dergide yayınlanan yazıların sorumluluğu yazarlarına ve çevirmenlerine aittir.

SCIENTIFIC AND ADVISORY BOARD / BİLİM VE DANIŞMA KURULU

- Dr. Adi FAHRUDIN-Center for Social Welfare Research and Development, INDONESIA
Dr. Alessandro DANOVI - University of Bergamo, ITALY
Dr. Catarina do Vale BRANDÃO - The University of Porto, PORTUGAL
Dr. Celina MANITA - University of Porto, PORTUGAL
Dr. Ekant VEER -University of Canterbury, NEW ZEALAND
Dr. Ekaterina GALIMOVA - American University of Central Asia, KIRGHIZISTAN
Dr. Eleni SELLA - National and Kapodistrian University of Athens, GREECE
Dr. Elmira MƏMMƏDOVA-KEKEÇ - Khazar University, AZERBAIJAN
Dr. Ermira QOSJA - Universiteti Europian i Tiranës, ALBANIA
Dr. Erzsébet CSEREKLYE - Eötvös Loránd University, HUNGARY
Dr. Ewa OZIEWICZ - University of Gdańsk, POLAND
Dr. Fred DERVIN - University of Helsinki, FINLAND
Dr. Gözde YİRMİBEŞOĞLU - Akdeniz University, TURKEY
Dr. Gueorgui PEEV - New Bulgarian University, BULGARIA
Dr. Ilze IVANOVA - University of Latvia, LATVIA
Dr. Indra ODİNA - University of Latvia, LATVIA
Dr. İsmail SEVINÇ - N. Erbakan University, TURKEY
Dr. Joanna BŁASZCZAK - University of Wrocław, POLAND
Dr. Juan José Padial BENTICUAGA - University of Málaga, SPAIN
Dr. Kevin NIELD - Sheffield Hallam University, ENGLAND
Dr. Ksenofon KRISAFI - Universiteti Europian i Tiranës, ALBANIA
Dr. Lejla SMAJLOVIĆ - University of Sarajevo, BOSNIA AND HERZEGOVINA
Dr. Lilia HALIM - Universiti Kebangsaan Malaysia, MALAYSIA
Dr. Ljudmil GEORGIEV - New Bulgarian University, BULGARIA
Dr. Muammer TUNA - Muğla S. Koçman University, TURKEY
Dr. Nesrin ŞALVARCI TÜRELİ – S. Demirel University, TURKEY
Dr. Oktay EMİR - Anadolu University, TURKEY
Dr. Olga DEBICKA - University of Gdańsk, POLAND
Dr. Ozan BAHAR - Muğla S. Koçman University, TURKEY
Dr. Phatima MAMARDASHVILI - Tbilisi State University, GEORGIA
Dr. Puiu NISTOREANU - Academia de Studii Economice din Bucureşti, ROMANIA
Dr. Qızılgül ABBASOVA - Baku State University, AZERBAIJAN
Dr. Tamar DOLBAIA -Tbilisi State University, GEORGIA
Dr. Yusuf GÜNAYDIN – International Final University, TRNC

Focus and Scope: *International Journal of Social Sciences and Education Research* is a peer-reviewed online journal which publishes original research papers. *IJSSER* welcomes submissions related to academic and scientific practices, approaches, applied research studies, critical reviews on major issues, development of new technologies and tools in social science and education research in English or Turkish.

Peer Review Process: All submitted manuscripts by author(s) are subject to initial appraisal by the section editors to peer review as a double-blind by at least two independent and expert referees. For the article to be published, at least two referees agree on the publication of the work.

Indexes & Databases:

- ISI - International Scientific Indexing
- ESJI - Eurasian Scientific Journal Index
- OAJI- Open Academic Journals Index
- CiteFactor
- Google Scholar
- IPIndexing
- ResearchBib-Academic Research Index
- DRJI - Directory of Research Journals Indexing
- SIS - Scientific Indexing Services
- JournalSeek
- SOBIAD
- Türk Eğitim İndeksi
- Türkiye Turizm Dizini
- ASOS Index

Odak ve Kapsam: Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Dergisi orijinal araştırma makalelerini yayınlayan hakemli online bir dergidir. *IJSSER* Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları ile ilgili uygulamalar, yaklaşımlar, araştırma çalışmaları, önemli konularda kritik yorumlar, yeni teknolojilerin ve araçların geliştirilmesini içeren akademik ve bilimsel içeriğe sahip İngilizce veya Türkçe hazırlanmış her türlü makaleyi kabul etmektedir.

Değerlendirme süreci: Yazar(lar) tarafından gönderilen çalışmalar öncelikle bölüm editörleri tarafından değerlendirilerek alanından uzman ve birbirinden bağımsız, yazarlarla akademik olarak eş düzeydeki en az iki hakeme gönderilmektedir. Makalenin yayımlanması için en az iki hakemin olumlu görüş bildirmesi şarttır.

İndeks ve Veri tabanları:

- ISI - International Scientific Indexing
- ESJI - Eurasian Scientific Journal Index
- OAJI- Open Academic Journals Index
- CiteFactor
- Google Scholar
- IPIndexing
- ResearchBib-Academic Research Index
- DRJI - Directory of Research Journals Indexing
- SIS - Scientific Indexing Services
- JournalSeek
- SOBIAD
- Türk Eğitim İndeksi
- Türkiye Turizm Dizini
- ASOS Index

Table of Contents / İçindekiler

Cover-Contents / Kapak-İçindekiler	<i>i-vi</i>
★ Research Articles / Ampirik Araştırma Makaleleri	
Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki <i>Zuhal ÖZKAN, Salih Paşa MEMİŞOĞLU</i>	302-320
Ortaokul öğrencilerinin proje hazırlama ve eğitim alma isteklerine yönelik görüşlerinin değişkenlere göre incelenmesi <i>Hatice KARAER, Emre SOYTÜRK</i>	321-336
Bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında öğretmen görüşlerinin okul sosyal hizmeti perspektifinden değerlendirilmesi <i>Ali Fuat ERSOY, Eda SANCAR, Meral ŞENER</i>	337-352
Suriyeli sığınmacı kadınların sözlü anlatılarında savaş, göç ve evlilik <i>Muazzez HARUNOĞULLARI</i>	353-368
Comparative analysis of estimated market values of companies: Forbes 2000 and BIST 388 company example <i>Çağrı KÖROĞLU, Cahit İNCİOĞLU, Zeynep AYDIN</i>	369-390
Ulusal Turizm Kongrelerinde “gastronomi ve mutfak sanatları” ile ilgili yayınlanan bildirilerin bibliyometrik analizi <i>Sibel ÖZDEMİR, Gülsüm KASAP</i>	391-402
Fakültemizi ne kadar tanıyoruz? Örgüt kültürüne ilişkin bir araştırma <i>Sibel GÜVEN, Merve UÇAR</i>	403-426
Teacher's roadblocks in the time of quarantine teaching <i>Lovely C. CORCUERA, Abel V. ALVAREZ, Jr.</i>	427-434

International Journal of Social Sciences
and Education Research
Volume:7, Issue:4, 2021

Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ve iş
yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki
Zuhal ÖZKAN, Salih Paşa MEMİŞOĞLU

Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki

Organizational socialization and loneliness in business life conditions of Turkish Language and Turkish Culture teachers

Zuhal Özkan¹ ve Salih Paşa Memişoğlu²

¹ T.C. Milli Eğitim Bakanlığı – Düzce / Türkiye, E-mail: zozkan14@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3727-4286>

² Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Ün. Bolu/ Türkiye, E-mail: memisoglus@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8258-3822>

Makale Bilgisi	Öz
Araştırma Makalesi Gönderilme: 7 Mayıs 2021 Düzeltilme: 19 Ağustos 2021 Kabul: 22 Eylül 2021 Anahtar kelimeler: Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmeni, Örgütsel sosyalleşme, İş yaşamında yalnızlık	<p>Bu araştırmanın amacı, Almanya'nın Baden Württemberg eyaletinde görev yapan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ve iş yaşamında yalnızlık durumlarının tespit edilmesi ve bu durumların demografik değişkenlere göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemektir. İlişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırmanın evreni 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak Almanya'nın Baden Württemberg Eyaletinde 1442 okulda görev yapan 246 Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri iş doyumu ve motivasyon boyutlarında 'ara sıra'; bağlılık ve kabullenme boyutlarında ise 'büyük ölçüde' düzeyindedir. İş yaşamında yalnızlık ölçeği verileri incelendiğinde öğretmenlerin duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık algılarının "orta düzeyde" olduğu; iş yaşamında yalnızlık ölçeği toplam puanları ile örgütsel sosyalleşme ölçeğinin toplam puanları arasında negatif yönlü orta düzey bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Elde edilen verilere göre iş yaşamında yalnızlık arttıkça örgütsel sosyalleşmenin düşeceği, örgütsel sosyalleşme arttıkça iş yaşamında yalnızlığın azalacağı sonucuna varılmıştır.</p>
Article Info	Abstract
Research Article Received: 7 May 2021 Revised: 19 August 2021 Accepted: 22 September 2021 Keywords: Turkish and Turkish Culture teacher, Organisational socialization, Loneliness at work	<p>The purpose of this research is to determine the correlation between organizational socialization and loneliness in business life conditions of Turkish (language) and Turkish culture teachers working in the state of Baden Württemberg, Germany and to specify whether this circumstance indicate a significant difference, according to demographic variables. The research which was performed with relational screening model, was conducted in the 2016-2017 academic year with 246 Turkish (language) and Turkish Culture Teachers working in 1442 educational institutions on behalf of the Republic of Turkey Ministry of National Education in the State of Baden Württemberg, Germany. According to the results from the research, teachers' organizational socialization level in sub-dimensions of job satisfaction and motivation was measured as "occasionally", and in organizational commitment and acceptance as "to a great extent" level. It is concluded from the results of the Loneliness at Work Scale that teachers' perceptions of emotional deprivation and social companionship are at "intermediate (medium level)". According to the correlation results between scales, there is a medium-level negative relation (negative correlation /inverse correlation). With reference to this result, it can be assumed that loneliness is inversely proportional to socialization, when socialization increases, loneliness in business life decreases.</p>

1. Giriş

Almanya ile Türkiye arasında 30 Ekim 1961 yılında (Şahan, 2012) imzalanan İşgücü Alımı Anlaşması ile Türkiye'den birçok vatandaşımız hem Almanya'nın iş gücü ihtiyacını karşılamak hem de ülkemizin kültürünü

* Bu çalışma Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU danışmanlığında Zuhal ÖZKAN tarafından yapılan Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir. Bu çalışmanın verileri 2016-2017 Eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Tüm sorumluluk yazarına aittir.

Kaynak göster: Özkan, Z. & Memişoğlu, S.P. (2021). Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7 (4), 302-320. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.931461>

başka ülkelerde temsil etmek için Almanya'ya gitmiştir. Almanya'ya çalışmak için giden yüz binlerce Türk Vatanı; daha sonrasında ise aile birleşimi yasası ile eş ve çocuklarını da yanlarına almış ve burada yeni bir hayata başlamışlardır. Almanya'ya çalışmaya gelen Türk vatandaşlarının burada okula devam eden çocuklarının kendi dillerinde eğitim alabilmeleri, kültürel bağların kaybolmaması, Alman girişimci ve yatırımcılarının Türkiye ile olan ilişkilerinin artması ve dil bağı ile gelişmesi için ülkemiz öğretmenleri Almanya'ya, iki ülke açısından belli dayanaklara istinaden transfer edilmektedir. Bu transferler Milli Eğitim Bakanlığı ve Bakanlıklar arası Ortak Kültür Komisyonunca 03.07.2003 tarih ve 25157 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan 05.06.2003 tarih ve 2003/5753 sayılı kararıyla Türkçe ve Türk Kültürü dersleri vermek üzere; çeşitli branşlarda seçilen öğretmenlerin 5 yıllığına yurt dışına görevlendirilmesi suretiyle gerçekleştirilmektedir.

Almanya'nın, Avrupa ülkeleri arasında en yoğun Türk nüfusun yaşadığı ülke olması, Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmeni ihtiyacının diğer ülkelere oranla daha fazla olmasına sebep olmaktadır. Dolayısıyla Almanya'da görevlendirilen Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin sayısı diğer ülkelere oranla daha fazladır (Cevahir, 2013). Görevlendirilen Türk öğretmenlerin sayısının fazla olması, daha çok Türk kökenli öğrenciye ulaşabilmek açısından bir avantaj sağlamaktadır. Öğretim sürecinin en önemli uygulayıcısı olan öğretmenlerin sosyalleşme ve yalnızlık düzeyleri eğitim sürecinin verimliliği ile doğrudan ilişkilidir. Bu sürecin başarısı sadece birey olarak öğretmenlerimizi değil aynı zamanda aileleri, öğrencileri, uzun vadede ise hem politik hem ekonomik açıdan Türkiye'yi ilgilendirmektedir. Sosyalleşmenin örgütsel ve bireysel kazançları bulunmaktadır (Hart, 1991). Örgütler, işgörenlerine yönelik olarak yaptıkları sosyalleştirme çalışmalarından, işe başlama maliyetlerinin düşürülmesi, işgörendeki başarısız olma korkusunun engellenmesi, iş ile ilgili olumsuz duyguların önlenmesi, örgüt ile ilgili bilgilerin hızla öğrenilmesinden ötürü zaman tasarrufu, iş görenin örgüt ile ilgili olumlu duygular oluşturup iş doyumunu artırması gibi faydaları sağlayabilirler (Kuşdemir, 2005).

Başarılı sosyalleşmenin sonucunda iş gören örgüt çalışanlarının rolleri açık ve net bir şekilde öğrenir. Roller öğrenen çalışan rol karmaşası içine girmez. Yüksek düzeyde motivasyon ve yüksek düzeyde güdülenme sağlanır. İş doyumunu artırır. İş gören örgütün kültürünü daha iyi anlar, örgüte bağlılığı artar, örgüt değerlerini benimseyerek yüksek düzeyde performans sergiler. Bu performans işte kalma ve yükselme şanslarını artırır ve yükselmesini sağlar. Öte yandan başarısız sosyalleşme sonucunda rol belirsizliği ve çatışma yaşayan iş görenin motivasyonu ve güdülenmesi azalır. Örgüt kültürünü anlayamadığı için örgüte bağlılığı azalır, örgüt değerlerini benimsemez ve düşük düzeyde performans sergileyerek işe devamsızlık ve sürecin sonunda işten ayrılmalar yaşanır (Gizdem, 2015).

Eğitim örgütlerinde sosyalleşme eğitim çalışanlarının okulun etkin bir üyesi olmaları sürecidir (Kartal, 2007). Öğretmenin çalıştığı kurumla özdeşleşmesi anlamına gelir (Bursalıoğlu, 2002). Yeni bir okula gelen öğretmenler ya da mesleğe yeni başlayan aday öğretmenler, yeni öğretim düşünceleri ve yeni gelişmeler ile gelebileceğinden, öğretmenlerde sosyalleşme, pedagojik teknikler, beceriler ve disiplinlere dayalı konu alanlarını öğrendikleri bir süreçten çok daha fazlasıdır (Balci, 2003). Aynı zamanda hizmet öncesi eğitim sürecinde okulun sosyal yapısına hazır olmaları, uyum sağlamaları ve daha kısa bir sürede örgütsel sosyalleşmelerinin sağlanabilmesi için önem arz etmektedir (Kartal, 2003).

Güçlü'ye (2004) göre öğretmenlerin sosyalleşme süreci mesleğe başlanıp örgüte girildiği anda hemen sona ermez. Öğretmenin yeni sorumluluklar alıp daima bir değişim içine girmesi ve mesleki anlamda ilerleme göstermesi için daimi bir mücadele gerektiğinden, sosyalleşme öğretmenin meslek hayatında devamlılık göstermektedir. Öğretmen ve okul yöneticisi arasındaki ilişkilerin personelin moralini birinci derecede etkileyen bir faktör olduğundan, olumlu bir örgüt ikliminin oluşması ve öğretmenin sosyalleşmesinde önemli bir rolü vardır (Bursalıoğlu, 2002). Örgütsel sosyalleşmenin zayıf olduğu durumlarda iş yaşamında yalnızlık ortaya çıkması olasıdır. İş yaşamındaki yalnızlığın bir sonucu olarak ortaya çıkan sorunlar, iş görenlerin sosyalleşmelerine katkı sağlanarak azaltılabilir.

Yalnızlığın insanlık tarihinin başlangıcı kadar eski bir geçmişe sahip olduğu varsayılmaktadır. Her alanda yalnızlık konusu ile karşılaşılabilenekte olup edebiyatta ve felsefede yalnızlık konusu uzun bir süredir işlenmektedir. Son yıllarda ise yalnızlık üzerine birçok çalışma yapılmaya başlanmış fakat bu çalışmalara rağmen yalnızlığın tanımı üzerine ortak bir görüş oluşturulamamıştır. Bu çalışmada; Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve iş yaşamında yalnızlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Baden Württemberg Eyaletinde görev yapan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmeleri ile iş yaşamında yalnızlık durumları ne düzeydedir?

2. Baden Württemberg Eyaletinde görev yapan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri ile iş yaşamında yalnızlık durumları demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Baden Württemberg Eyaletinde görev yapan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri ile iş yaşamında yalnızlık durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu araştırma, eğitim alanı içerisinde Türkiye’den yurt dışına, Almanya’nın Baden Württemberg eyaletine görevlendirilen Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlardan olan ve daha öncesinde yurtdışı görevindeki öğretmenler açısından hiçbir araştırmaya konu olmayan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve iş yaşamında yalnızlık durumlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma sonucunda eğitim politikacılarına yurt dışına sürekli veya geçici görevler ile görevlendirilen eğitim çalışanlarının daha verimli ve kaliteli hizmet edebilmeleri için karşılaşılabilecekleri birçok sorunun temelini oluşturan örgütsel sosyalleşme ve iş yaşamında yalnızlık problemleri ile ilgili bilgi sağlanacaktır.

2. Literatür

2.1. Örgütsel sosyalleşme

Örgütsel sosyalleşme için birçok tanım yapılmış olup, yapılan bu tanımların çoğunun vurguladığı noktanın göreve yeni başlayan çalışanların örgütsel sosyalleşmesi olduğu görülmektedir. Örgütsel sosyalleşme, örgüte yeni katılan bir çalışan adayının veya bir çalışanın tam performans ile çalışabilen bir eleman olabilmesi için gerekli bilgi, görgü, yetki, sorumluluk ve becerilerin edinimi ile ilgili süreçlerin toplamını ve bu süreçlerin yönetimini ifade etmektedir (Demirer, 2014). Yeni gelenlerin sosyalleşmeleri için örgütsel yaklaşımlar; bireylerin kendi sosyalleşmelerinden sorumlu oldukları bireysel sosyalleşme yaklaşımları, informal tecrübelerle dayalı yapılandırılmış yaklaşımlar ve kurumların yeni gelen çalışanın sosyalleşmesi için resmi ve yapılandırılmış süreçleri kapsayan kurumsallaştırılmış sosyalleşme yaklaşımları bulunmaktadır (Perrot vd., 2014).

Louis (1980) örgütsel sosyalleşme kavramını, bir çalışanın yeni bir işe veya kuruma katılması süreci ile başlayan bilgi edinme ve uyum sağlama süreci olarak açıklamıştır. Hart (1991) örgütsel sosyalleşmeyi bir çalışanın ya da bir bireyin etkili bir çalışan olabilmesi için örgütteki rolünün öğretilme süreci olarak değerlendirmektedir. Van Maanen ve Schein (1979) ise örgütsel sosyalleşmeyi, bir örgütte başarılı olabilmek için gerekli olan bilgi, beceri, donanımı ve yetenekleri edinip o örgüte faydalı ve verimli işler yapabilmek için gerekli olan etkileşim süreci olarak açıklamaktadır. Her birey özünde çok farklı karakterler ve özellikler barındırır. Bir birey yeni bir örgüte girdiğinde bu özellikleri de beraberinde getirir. İş gören bu özellikleri gerektiği yerde gerektiği şekilde kullanabildiği takdirde hem kendi kariyerine hem de bulunduğu örgütün başarısına olumlu katkılar sağlayabilir.

2.1.1. Örgütsel sosyalleşme süreci ve aşamaları

Yeni çalışanlar bir örgütün üyesi olabilmek için ihtiyaç duydukları bilgi, davranış ve tutumları öğrendikleri ve örgütsel sosyalleşme adı verilen bir süreçten geçerler (Van Maanen ve Schein, 1979). Örgütsel çalışmalar içerisinde olan araştırmacılar özellikle sosyalleşme süreçlerine ilgi duyarlar çünkü etkili bir sosyalleşme oldukça kullanışlı örgütsel öneriler içermektedir. Başarısız sosyalleşme ise örgüt çalışanlarının işten ayrılması ve çıkarılmasının başlıca sebeplerindedir. Bu da işin bozulmasına, verimliliği düşürüp işe alma, seçme ve eğitim gibi örgütsel yatırım giderlerine sebep olmaktadır (Fisher, 1986; Shaw, Gupta, ve Delery, 2005).

Louis (1980) çalışmaya yeni başlayan işgörenlerin daha önceden buldukları örgütten edinmiş olabilecekleri kültürel kazanımlar ile geldikleri ve bu bireylerde bulunabilecek önyargılardan arındırmak için işgören ile konuşularak bu düşüncelerden arındırmanın gerekli olduğunu savunur ve bu sürecin sonucu; işe yeni başlayan bireyin “yabancı” olarak düşünülen birinden “içerden biri” ne dönüşmesidir. Örgüte ilk girişte gerçekleşen bu süreci Louis (1980) iki perspektif üzerinden yorumlar. Bunlar; ayrılma ve sosyalleşme süreç veya aşamalarıdır. Ayrılma aşamasında çalışanın bir örgütten ayrılma kararının iki farklı nedeni olabilir. Birinci neden, örgüte gerçekçi olmayan beklentiler ile gelmesidir. İkinci neden ise örgüt ile uyuşmayan beklentilerdir. Örgüte girmeden çalışanların daha detaylı bir şekilde bilgilendirilmesi bu çatışmaların oluşmaması için yapılacaklar arasında yer almaktadır. Aksi takdirde beklentilerinin karşılanmadığını gören çalışan örgütten ayrılma kararı verir (Andur, 2014; Fisher, 1986; Fang, Duffy, Shaw, 2011).

Yeni iş görenin örgütten ayrılmaması yani işine devam etmesi durumunda sosyalleşme sürecinden bahsedilir. Örgütsel sosyalleşme, zaman içerisinde oluşan, kesin bir başlangıç ve bitiş olarak ifade edilmeyen, süreklilik özelliğine sahip bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Çapar, 2007). Her örgüt kendine özgü sosyalleştirme yöntem-

leri benimsemektedir. Ancak aynı zamanda ortak sayılabilecek sosyalleşme süreci kullanmaktadırlar. Bu sosyalleşme süreçleri beklentisel (beklenen), karşılaşma ve yerleşme (değişim) olmak üzere üç adımdan oluşmaktadır (Feldman, 1981 Akt. Andur, 2014). Bu süreçler ve aşamalar Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Örgütsel sosyalleşme aşamaları

Beklenen sosyalleşme	Karşılama	Değişim
Beklentiler: İşe giriş, kabul edilme ve değerlendirme bilgileri, iş hakkında karar verme.	Birey Yeni görevlerini öğrenir. Rollere açıklık getirilir. Örgütteki bireysel süreç değerlendirilir. Yeni kişiler ile iletişim kurulur. Örgüt kültürü öğrenilir.	İş ve rol gereksinimlerinde uzmanlık, iş ilişkilerinin nesnel olması, iş ve ev yaşamı arasındaki çatışmaların çözülmesi, örgütteki diğer iş grupları arasındaki çatışmanın çözülmesi.
Beklentiler: İşe giriş, kabul edilme ve değerlendirme bilgileri, iş hakkında karar verme	Örgüt İşgören için yetiştirme programı hazırlanır. Görev tanımlanır. İşgörenin değerleri değişir.	İş görene rehberlik yapılması İşgören için gelişim programlarının yapılması

Kaynak: Feldman D.C. ve Arnold, H.J. (1983).

2.1.2. Örgütsel sosyalleşmenin özellikleri

Örgütsel sosyalleşme sürecinin çok farklı özellikleri bulunmaktadır. Bu özelliklerinin arasında ilgili literatürde dikkat çeken yedi tane özelliği aşağıdaki şekilde listelenebilir; (Feldman, 1980, s.175; Feldman ve Arnold, 1983; İshakoğlu, 1998; Can, 1999; Jones ve Goffe, 2000; Kartal, 2003; Özkan, 2004; Sökmen, 2007; Sökmen ve Tarakçıoğlu, 2008; Dönmez, 2016):

- a- Değerlerin, tutumların ve davranışların değişmesi,
- b- Sosyalleşmenin sürekliliği,
- c- Yeni işe, iş grubuna ve örgütsel uygulamalara uyum,
- d- Yeni işgörenler ile yöneticiler arasındaki etkileşim,
- e- Sosyalleşme sürecinde ilk dönem analizi,
- f- Sosyalleşme süreci (örgütsel ve bireysel),
- g- Sosyalleşme sırasında yeni gelenlerin ilgilerinin genel özelliklerden özele doğru yönlendirilmesi.

2.1.3. Örgütsel sosyalleşme strateji ve taktikleri

Sosyalleşme, merkezinde bilginin olduğu örgüte yeni katılan işgörenin örgüt ve iş gruplarının norm ve değerlerini öğrenmesinde pek çok kaynağın kullanıldığı rastlantılarla dolu bir süreç olarak ele alınmaması gereken ve sosyalleşme sürecinin daha etkili olarak uygulanması için bazı strateji ve taktiklerin uygulanması zorunluğu olan bir süreçtir. Sosyalleşme çalışmalarını için en kapsamlı yaklaşımı benimseyen araştırmacılar, yeni gelenin rollerini öğrendiği sosyal olarak tasarlanmış durumlara odaklanırlar. Bu yaklaşımın kökleri Van Maanen ve Schein’in (1979) sosyalleşme stratejilerinin ilk yorumlarına dayanır. Bağlamsal yaklaşım veya durumsal yaklaşım olarak adlandırılan bu yaklaşımda Van Maanen ve Schein (1979) yeni gelenlerin iş görenin örgütsel sosyalleşme deneyimlerini yapılandırmak için örgütlerin kullanabileceği, önemli olan altı tane sosyalleşme taktiklerini; kolektife karşı bireysel sosyalleşme, formale karşı informal sosyalleşme, ardışığa karşı rastgele sosyalleşme, sabite karşı değişken sosyalleşme, seriye karşı ayrık sosyalleşme, atamaya karşı yoksun bırakma sosyalleşme şeklinde sıralarlar.

Van Maanen and Schein’in çalışmasının üzerine, Jones (1986) bu taktiklerin örgütlerde uygulanış şekillerine göre temel olarak kurumsal ve bireysel olarak ikiye ayrılabilirliğini önermiştir. Kolektif, formal, ardışık, sabit, seri, atama sosyalleşme kurumsal yapılandırılmış sosyalleşme; bireysel, informal, rastgele, değişken, ayrık, yoksun bırakma bireysel yapılandırılmamış sosyalleşme olarak ayrılabilir. Jones sosyalleşme içeriklerini planlanmış altı boyuttan ibaret algılamak yerine kendilerine özgü sınıflandırmaları olduğunu düşünmenin daha doğru olacağını savunmaktadır. Bağlamsal (durumsal) yaklaşımı benimseyen araştırmacılar yeni gelenin yeni rollerini öğrenebileceği sosyalleşme durumlarını benimsemişken, içerik yaklaşımını benimseyen araştırmacılar yeni gelenin örgütsel sosyalleşme süresince maruz kaldığı belirli bilgi alanlarını ortaya çıkarmaya çalışmaktadırlar (Klein ve Heuser, 2008). İçerik yaklaşımını benimseyen araştırmacılar genellikle örgütsel başarıyı elde etmek için yeni gelenin öğrenmesi gereken ahlaki değerlerin ve davranışların olduğuna inanırlar (Brim, 1966; Hyde, 1966; Zurcher,

1983). Örneğin Chao ve diğerleri (1994) yeni çalışanların örgüt hakkında bilgi alabileceği altı genel alan olduğunu ileri sürmektedir. Bunlar:

- a) Tarih: kurum gelenekleri görenekleri ve geçmişi hakkında bilgi,
- b) Dil: mesleki argo ve jargon diline hakimiyet,
- c) Politika: kurumdaki önemli üyeler ve işlerin nasıl yürüdüğü ile ilgili bilgi,
- d) İnsanlar: çalışma grubuna kabul,
- e) Hedefler ve değerler: örgütsel amaçları anlama ve destekleme,
- f) Performans yeterliliği: gerekli görevler ve becerilerde hakimiyet şeklindedir.

2.1.4. Örgütsel sosyalleşme modelleri

Örgütsel sosyalleşme modellerinde öne çıkan bazı yaklaşımlar vardır. Bu model yaklaşımların çoğu üç aşamadan oluşmaktadır; Wanous, Reichers ve Malik (2009) çalışmalarında bu modelleri detaylı olarak ele almışlardır. Feldman'ın (1976, 1981) geliştirdiği "aşama modeli"; Schein (1968) tarafından geliştirilen örgütlerde değişim modeli; Buchanan'ın (1974) üç aşamalı sosyalleşme modeli; Porter, Lawler ve Hackman'ın (1975) örgütsel sosyalleşme modeli. Wanous'un (2009) modeli ise bahsettiğimiz sosyalleşme modellerin her birini kapsayan bir özet niteliğinde dört aşamadan oluşmaktadır.

Örgütsel sosyalleşme modelleri incelendiğinde bu modellerin ortak yönlerinin: her aşamanın davranışlar aracılığı ile tanımlanması, sosyalleşmede aşamaların tamamlanması ile başarının gerçekleştiğinin vurgulanması ve son aşamanın ancak baştan sona doğru ilerleme ile ulaşılabilen bir düzey olduğu görülmektedir. Farklı modellerde bulunan aşamalarda yeni bir örgüte gelen işgörenin davranışları bakımından örtüştüğü görülmektedir. Ayrıca Feldman'ın modeli ile Porter, Lawler ve Hackman'ın modellerinde yeni gelenin örgüte girmeden önce bir eğitimden geçmesi gerektiğinin işaretleri mevcuttur. Sosyalleşmede bireyin de örgütü etkilemesi söz konusu olduğundan, bu modellerde dile getirilen örgüt ve işgören etkileşim yaklaşımının tek yönlü ele alınması modellerin eksik bir yanını oluşturduğu söylenebilir nitekim sosyalleşme aşamalarının anlaşılması, algılanması için ve kıdemli öğretmenler tarafından yeni gelen öğretmenlerin sosyalleşmeleri için rehber niteliği taşıdığı söylenebilir.

2.2. Yalnızlık ve iş yaşamında yalnızlık

Araştırmalar yalnızlığın fiziksel ve ruhsal sağlığa zararı olan ızdırıp verici bir deneyim olduğunu öne sürmektedir (Murphy ve Kupshik, 1992). Rokach ve Brock (1997) alanyazındaki yalnızlık konusunu yaşamsal değişiklikler karşısında yalnızlık üzerine gözden geçirdiklerinde, çoğunlukla yalnızlığın çocukluk, gençlik, emeklilik ve yaşlılık yıllarında baskın olduğu konusunda fikir beyan etmektedirler. Lam ve Lau (2012) iş yeri yalnızlığının çalışanların tavır ve davranışlarını etkileyip etkilemediğine, eğer etkiliyorsa nasıl etkilediğine ilişkin çok az şey bilindiğini belirtmişlerdir.

Weiss (1973) yalnızlığı sosyal boyut içerisinde incelemiş, duygusal yalnızlık ve sosyal yalnızlık olarak iki şekilde ayırmıştır. Bağlanma ögesinin olmaması durumunda "duygusal yalnızlık" sosyal ilişkilerin eksikliği ise "sosyal yalnızlık" ortaya çıkmaktadır. Bhagchandani (2017) Sadler'ın yalnızlık boyutlarına; bir kişinin fikir ve eğitim yönünden arkadaşlarından, ailesinden ve sosyal grubundan farklı olduğunda yaşadığı entelektüel yalnızlığı da eklemektedir. Yalnızlığın çok zararlı sonuçları olabilecek bir deneyim olması sebebiyle, köklerinin neye dayandığının, iyi bilinmesi, bu duygunun idare edilmesi ve üstesinden gelinmesi için en iyi yolların neler olduğunun kavranması çok önemlidir. Çünkü iş hayatına bağlı yalnızlığın sosyal ve duygusal izolasyona, kişisel ve örgütsel problemlere yol açabilecek birçok potansiyel nitelikler sergilemesi göz ardı edilmemelidir (Wright, 2005).

2.2.1. Sosyal arkadaşlık

Sosyal arkadaşlık boyutunda yaşanan yalnızlık duygusunun kişinin akranı, çalışma arkadaşı, komşusu ile olan ilişkilerin nicel yönleri ile alakalı olumsuz değerlendirmeler sonucu ortaya çıktığı savunulmaktadır (Karaduman, 2013). Bu boyutta yaşanan yalnızlığın temelini sosyal yalnızlık oluşturmaktadır. Sosyal yalnızlığı ise sosyal destek ve sosyal etkileşim yoluyla en aza indirmek mümkündür. Psikolojik sağlığın korunabilmesi için kişinin çevresinden aldığı sosyal destek çok önemlidir. Sosyal destek bir kişinin sosyal çevresi olan ailesi, arkadaşları, meslektaşları, komşularından aldığı bilgi, destek, rehberlik ve yardım gibi kavramları içerir. Algılanan sosyal desteğin azlığı yalnızlığın en önemli sebeplerindendir (Wright, 2005).

2.2.2. Duygusal yoksunluk

Duygusal yoksunluğun ortaya çıkmasında etkili olan nedenler arasında işyerindeki çevresel ve durumsal faktörler ile bireyin kişilik özellikleri olabilmektedir. İşyerinde yaşanan iletişim sorunları, yokluğu, eksikliği veya yetersizliği örgütsel ortamda belirsizliğe yol açtığından çalışanların duygusal yoksunluk durumuna girmelerine neden olabilmektedir. Örgütsel ortamdaki belirsizlik ise başta stres olmak üzere, çalışanın iş tatminini etkileyen, güvensizlik yaratan verimliliği düşüren ve hatta işten ayrılmalara sebep olabilen bir olgudur (Yüksel, 2005,296).

2.2.3. İş yaşamında yalnızlığı oluşturan unsurlar

Yalnızlık ile ilgili yapılan çalışmalara ve tanımlara baktığımızda, yalnızlığın nedenleri arasında kişilik özelliklerinin büyük bir rol oynadığı görülmektedir. İşyerinde yaşanan yalnızlıkta da bu durumun geçerli olması kaçınılmazdır. Çalışanın öz saygısının düşük olması, çevresiyle olan zayıf iletişimi, düşük benlik algısı, yaşanan depresyonlar ve kaygılar sebebiyle yalnızlık hissedilebilmektedir. Bu durum tüm kademelerdeki çalışanları etkileyen bir durum olmamakla birlikte üst kademe yöneticilerini de etkisi altına almaktadır. Reinking ve Bell (1991), bireyin sahip olduğu iletişim yeteneğinin ve kariyerinin, iş yerinde yaşanan yalnızlığa etkilerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırma neticesinde örgütün alt kademelerindeki çalışanların diğer bireylere nazaran daha yalnız olduklarını ve daha fazla yalnızlık duygusu yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. İş yaşamındaki stres ile ilgili yapılan çalışmalar yalnızlık ve izolasyona iş yerindeki stresin hem sebebi hem de sonucu olarak değinmektedir. Cooper (1981) iş yerinde yaşanan yalnızlık ve izolasyon problemlerinin yönetici gerginliğini artırıcı bir faktör olarak tanımlar. Bir iş yerinde yüksek pozisyonda görev alan yöneticinin başka aynı yönetim kademesinde bulunmayan çalışanlardan destek ve geri bildirim almanın onu güçsüz göstereceği düşüncesi, bir stres ve yalnızlık kaynağı olmaktadır (Wright, 2005).

2.2.4. İş yaşamında yaşanan yalnızlığın çalışanlara etkileri

Bireyler sosyal hayatlarında mutlu ve huzurlu olabilir fakat iş hayatında bu durum yaşanabilecek bazı sebeplerden ötürü farklılaşabilir. Olumsuz çalışma koşullarının ya da iş yerinde yaşanan olumsuz duyguların bir sonucu olarak kişi kendini yalnız hissedebilir ve sosyal olarak iş arkadaşları ile bağını kesebilir. İş yerinde yaşanan yalnızlığın bir domino taşı gibi çalışma iklimini negatif yönlü tetikleyici etkilerinin yanı sıra, yüksek bir yerden yuvarlanan bir kartopu gibi beraberinde getirdiği sorunların büyümesine yol açarak yıkıcı bir etkiye sahip olduğu akıldan çıkarılmaması gereken bir gerçektir. Yöneticilerin çalışma koşullarını düzenlerken ve performans artırıcı etkenleri belirlerken iş yerinde yalnızlık ögesine gereken önemi vermeleri işletmelerinin veya kurumlarının lehine olacaktır.

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2003) ilişkisel tarama modellerini, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan modeller olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada da evren içerisinden seçilen bir örneklem üzerinde, bu gruptaki bireylere herhangi bir müdahale de bulunulmadan var olan durumu ortaya koymak amaç edinilmiştir. Bu nedenle araştırmanın ilişkisel tarama modeline uygun olduğunu ifade etmek mümkündür.

3.2. Evren ve örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı olarak Almanya'nın Baden Württemberg Eyaletinde 1442 okulda 246 Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 204 öğretmen ölçek sorularına yanıt vermiş ve yanıtların tümü işleme alınmıştır. Araştırmanın örneklem grubunun oluşturulmasında herhangi bir örneklem seçim yöntemine gidilmeksizin evrenin tamamı araştırma kapsamına alınmıştır. Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Ölçeklere cevap veren 204 öğretmenin 96'si kadın (%47,10), 108'si (%52,90) erkektir. 142 (%69,60) öğretmen lisans, 62 öğretmen (%30,40) lisansüstü seviyesinde öğrenim görmüştür. Öğretmenlerin 26'sı (%12,70) sınıf öğretmeni, 178'i (%87,30) branş öğretmenidir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ise 1-10 yıl arası 63 kişi (%30,90), 11-15 arası 77 kişi (%37,70), 16 yıl ve üstü 64 kişi (%31,40) olarak dağılım göstermektedir. Analizler öncesinde değişkenler ile ilgili frekanslar incelenmiş ve frekanslara göre alt kategorilerden hizmet süresi ve öğrenim durumunda birleştirmeler gerçekleştirilmiştir. Hizmet süresi 1-5 yıl aralığı, bu aralıkta bulunan 2 katılımcı olması sebebiyle 6-10 yıl aralığı ile birleştirilmiştir, öğrenim durumunda ise yüksek lisans ve doktora kategorileri, doktora

düzeyinde 5 öğretmen olması sebebiyle lisansüstü öğrenim kademesiyle birleştirilmiştir. Yapılan değişikliklerden sonra cinsiyet, branş ve öğrenim durumu değişkenleri 2 kategoriden, hizmet süresi değişkeni ise 3 kategoriden oluşmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin demografik özellikleri

Demografik değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	96	47,10
	Erkek	108	52,90
Öğrenim Durumu	Lisans	142	69,60
	Yüksek Lisans	62	30,40
Branş	Sınıf Öğretmeni	26	12,70
	Branş Öğretmeni	178	87,30
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	63	30,90
	11-15 yıl	77	37,70
	16+ Yıl	64	31,40

3.3. Verilerin toplama süreci ve araçları

Araştırmada kullanılan veriler 3 bölümden oluşan veri toplama aracı kullanılarak toplanmıştır. İlk bölümde kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde Kartal (2003) tarafından geliştirilen Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği (ÖSO) kullanılmıştır. ÖSO, birbirinden bağımsız dört alt boyuttan oluşmaktadır. İş doyumu boyutu 13, motivasyon boyutu 16, bağlılık boyutu 18 ve kabullenme boyutu 13 maddeden oluşmaktadır ve 5 noktalı Likert ölçeği tipindedir. Özgün ölçeğin Chronbach's Alpha katsayıları incelenmiş, iş doyumu için 0,76; motivasyon için 0,87; bağlılık için 0,80; kabullenme için 0,76 olarak bulunduğu görülmüştür (Kartal, 2003). Ölçekte: 5, 21, 22, 25, 35, 36, 42, 43, 49, 52, 56, 59. maddeler ters puanlanmıştır. Toplamda 60 sorudan oluşmaktadır. Seçeneklere ait sınırlar Tablo 3' deki gibidir.

Tablo 3. Örgütsel sosyalleşme veri toplama aracı derecelendirme ölçeği

Dereceler	Seçenekler	Sınırlar
1	Hiç	1,00-1,80
2	Çok az	1,81-2,60
3	Ara sıra	2,61-3,40
4	Büyük ölçüde	3,41-4,20
5	Tam	4,21-5,00

Tablo 4. Örgütsel sosyalleşme ölçeği için bulunan Cronbach Alpha değerleri

Alt Boyut	Cronbach's Alpha değeri
İş Doyumu	0,86
Motivasyon	0,83
Bağlılık	0,87
Kabullenme	0,72
Toplam	0,94

Tablo 5. İş yaşamında yalnızlık veri toplama aracı değerlendirme ölçeği

Dereceler	Seçenekler	Sınırlar	Yalnızlık Düzeyi
1	Hiç Uygun Değil	1,00-1,80	Çok düşük
2	Uygun Değil	1,81-2,60	Düşük
3	Biraz Uygun	2,62-3,40	Orta
4	Uygun	3,41-4,20	Yüksek
5	Tamamen Uygun	4,21-5,00	Çok yüksek

Örgütsel Sosyalleşme Ölçeğinin alt boyutlarının için bulunan Cronbach Alpha değerleri tablo 4'teki gibidir. Üçüncü bölümde ise Wright, Burt ve Strongman (2006) in geliştirdiği ve Doğan Çetin ve Sungur (2009) tarafından Türk kültürüne uyarlaması yapılan, iş yerinde yaşanan yalnızlığı öznel bir bakış açısı ile yaklaşan çalışanların yalnızlık düzeyini değerlendirmeyi amaçlayan Loneliness at Work Scale (LAWS- İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği), kullanılmıştır. İş yaşamında yalnızlık ölçeği 16 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçek 1. ve 9. Maddeler arasında değerlendirilen duygusal yoksunluk ve 10-16. maddeler arasında değerlendirilen sosyal arkadaşlığı ölçen

iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçme aracının Türkçe formunda geçerlilik ve güvenilirlik çalışması 2009 yılında Doğan ve arkadaşları tarafından yapılmıştır. Özgün ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı incelenmiş, duygusal yoksunluk için 0,93; sosyal arkadaşlık için 0,87 olarak bulunduğu görülmüştür (Doğan ve arkadaşları, 2009:273). Seçeneklere ait sınırlar tablo 5'deki gibidir.

Tablo 6. İş yaşamında yalnızlık ölçeği alt boyutlarının Cronbach Alpha değerleri

Alt Boyut	Cronbach's Alpha değeri
Duygusal Yoksunluk	0,91
Sosyal Arkadaşlık	0,91
Toplam	0,94

İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği alt boyutlarının Cronbach Alpha değerleri aşağıdaki tablo 6'daki gibidir.

3.4. Verilerin toplanması

Veri toplama aracı, Almanya'nın Baden Württemberg Eyaletinde görev yapan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmenlerine uygulanabilmesi için kolayca ulaşılabilmesi, cevaplama kolaylığı sağlaması, zamandan tasarruf etmek amacı ile; dijital ortamda hazırlanarak bir link üzerinden yayına hazır hale getirilmiştir. Araştırma yurt dışında görev yapan öğretmenlere yapılacağı için T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'ne başvuru yapılmış ve araştırma izni alınmıştır. Alınan bu izin T.C. Stuttgart Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği ve T.C. Karlsruhe Eğitim Ataşeliği'ne gönderilmiştir. Bünyelerinde görev yapan öğretmenlere veri toplama aracının uygulanması duyurusu yapılması sağlanmıştır. Yaklaşık dokuz ay süren veri toplama süreci 15 Aralık 2017 tarihine kadar devam etmiştir. Veri toplama aracının internet üzerinden anında araştırmacıya iletilmesi verilerin takibini ve sürecin kontrolünü kolaylaştırmıştır. Sürecin sonunda Baden Württemberg Eyaletinde görev yapan 204 Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmenine ulaşılmış ve bu öğretmenlerimizden veriler toplanmıştır.

3.5. Verilerin analizi

Araştırma amaçları doğrultusunda toplanan veriler uygun istatistiksel teknikler kullanılarak SPSS 20 paket program kullanılarak çözümlenmiştir. Tüm analizlerde 0,05 ($p < 0,05$) anlamlılık düzeyi olarak alınmıştır. Öğretmenlerin demografik bilgileri frekans ve yüzde tabloları şeklinde sunulmuştur. Ölçek puanlarının normallik sınavında Kolmogorov-Smirnov testi ile dağılım incelenmiş, örgütsel sosyalleşme ölçeğinin iş doyumu boyutu ve iş yaşamında yalnızlık ölçeğinin her iki boyutu anlamlılık düzeyi 0,05 ($p < 0,05$) seviyesinin altında kaldığı görülmüştür. Ölçek boyutlarının normal dağılım gösterip göstermediği ile ilgili kesin bir yargıya varabilmek için değerlerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Normal dağılım göstermeyen boyutların çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde değerlerin Tabachnick ve Fidell (2013)'in belirttiği ± 1.5 aralığı içinde olması iki ölçeğe ait verilerin bütün alt boyutlarda normal dağıldığını göstermiştir. Bu sebeple araştırmada parametrik testlerden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde (f) frekans, (\bar{X}) aritmetik ortalama, (S) standart sapma, (%) yüzde, cinsiyet, öğrenim, branş değişkeni için parametrik testlerden ilişkisiz örneklem t testi (Independent Samples t Test) ve kıdem değişkeni için tek faktörlü varyans analizi (One Way ANOVA) kullanılmıştır. Anova testinde gruplar arasında anlamlı farklılık bulunduğunda bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile Tukey testinden yararlanılmıştır. Ölçeklerin birbirleriyle ve alt boyutlar arasındaki ilişkileri belirlemek için ise Pearson Korelasyonu kullanılmıştır.

4. Bulgular ve tartışma

4.1. Analiz öncesi incelemeler

Tablo 7'de, örgütsel sosyalleşme ölçeği alt boyutlarından motivasyon, bağlılık, kabullenme boyutları normal dağılım göstermiştir ($p > 0,05$). Ancak Kolmogorov-Smirnov testi ($n > 50$) sonucu "İş Doyumu" değerlerinin normal dağılmadığı görülmektedir ($p < 0,05$). Bu durumda İş doyumu alt boyutunun normal dağılım gösterip göstermediği hakkında karar verebilmek için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılması uygun görülmüştür. "İş Doyumu" ve diğer değişkenlere ait basıklık ve çarpıklık istatistikleri tablo 8'de verilmiştir.

İş Doyumu alt boyutunun çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında bu değerlerin -1,5 ile +1,5 aralığı içinde olduğu belirlenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin $\pm 1,5$ arasında olmasından ötürü ölçeğimizin boyutlarının normal dağıldığı kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ayrıca George ve Mallery (2010) basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 2 arasında olması durumunda dağılımın normal kabul edilebileceğini bildirmişlerdir. Buna göre örgütsel sosyalleşme ölçeğinin tüm boyutları için dağılım normal kabul edilmiştir.

Tablo 7. Örgütsel sosyalleşme ölçeği için normallik testi sonuç tablosu

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	Sig (p)	İstatistik	df	Sig (p)
İş Doyumu	0,078	204	0,004	0,983	204	0,014
Motivasyon	0,046	204	0,200*	0,994	204	0,530*
Bağlılık	0,050	204	0,200*	0,990	204	0,188*
Kabullenme	0,060	204	0,071*	0,985	204	0,025

*p>0,05(Normal dağılım)

Tablo 8. Örgütsel sosyalleşme ölçeği alt boyutlarının basıklık ve çarpıklık testine göre dağılım istatistikleri

Alt Boyutlar	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
İş Doyumu	3,06	7,49	-0,39	-0,02
Motivasyon	3,30	8,14	-0,15	-0,07
Bağlılık	3,47	9,62	-0,29	0,10
Kabullenme	3,49	5,93	-0,31	0,01

Tablo 9. İş yaşamında yalnızlık ölçeğinin alt boyutlarının Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	Sig (p)	İstatistik	df	Sig(p)
Duyusal Yoksunluk	0,063	204	0,046	0,988	204	0,091*
Sosyal Arkadaşlık	0,064	204	0,044	0,985	204	0,031

*p>0,05 (Normal dağılım)

Tablo 10. İş yaşamında yalnızlık ölçeği alt boyutlarının basıklık ve çarpıklık testine göre dağılım istatistikleri

Alt Boyutlar	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
Duyusal Yoksunluk	2,88	7,49	0,15	-0,43
Sosyal Arkadaşlık	2,95	6,07	0,15	-0,23

İş yaşamında yalnızlık ölçeğinin, duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık alt boyutlarının basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında, bu değerlerin -1,5 ile +1,5 güven sınırları içinde olduğu görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 1,5$ arasında olması ölçeğimizin boyutlarının normal dağıldığını hatta George ve Mallery (2010) bu değerlerin ± 2 olması durumunda da dağılımın normal kabul edilebileceği konusunda görüş bildirmeleri ölçeğimizin boyutlarının normal dağıldığına dayanak teşkil etmiştir (Tabachnick ve Fidell 2013, George ve Mallery,2010). Bu sebeplerden ötürü iş yaşamında yalnızlık ölçeğinin normal dağılım sergilediği söylenebilir.

4.2. Alt probleme ilişkin bulgular

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 11. Örgütsel sosyalleşme ölçeği verilerine ilişkin betimsel istatistikler.

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	SS
İş Doyumu	204	3,06	7,49
Motivasyon	204	3,30	8,14
Bağlılık	204	3,47	9,62
Kabullenme	204	3,49	5,93
Toplam	204	3,34	28,16

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin toplamda $\bar{X}= 3,34$ ile 'Ara sıra' seçeneğinde görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenler, örgütsel sosyalleşme ölçeğinin iş doyumu alt boyutu için $\bar{X}=3,06$ ile 'Ara sıra' seçeneğinde; motivasyon alt boyutu için $\bar{X}=3,30$ 'le 'Ara sıra' seçeneğinde; bağlılık alt boyutu için $\bar{X}=3,47$ ile 'Büyük ölçüde' seçeneğinde; kabullenme alt boyutu için $\bar{X}=3,49$ ile 'Büyük ölçüde' seçeneğinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Ölçeğin iş doyumu alt boyutu maddelerinin ortalaması $\bar{X}=3.06$ olarak hesaplanmış ve bu ortalama tablo 3'te belirtilen örgütsel sosyalleşme veri toplama derecelendirme ölçeğine göre 'ara sıra' seviyesine tekabül ettiği görülmüştür. Ölçeğin motivasyon alt boyutu maddelerinin ortalaması $\bar{X}=3,30$ olarak ölçülmüştür. Bu ölçüm veri derecelendirme ölçeğine göre 'ara sıra' seviyesine tekabül etmekte ve öğretmenlerin motivasyonlarının orta seviyede olduğunu göstermektedir. Ölçeğin bağlılık alt boyutu maddelerinin ortalaması $\bar{X}=3,47$ 'dir ve derecelendirme ölçeğinde 'büyük ölçüde' seviyesine tekabül etmektedir. Bu boyut için

elde edilen sonuç bize Almanya'nın Baden Württemberg eyaletine Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretmeni olarak gelen öğretmenlerimizin kurumlarına karşı yani bu bağlamda Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı ve yurt dışında ki bağlı buldukları yurtdışı temsilciliklerine büyük ölçüde bağlılık duyduklarını göstermektedir. Ölçeğin kabullenme maddelerinin ortalaması $\bar{X}=3,49$ derecelendirme ölçeğinde 'büyük ölçüde' seviyesine tekabül etmekte ve öğretmenlerin meslekleri ve kurumları ile ilgili kabullenme derecelerinin büyük ölçüde olduğunu göstermektedir. Ölçek maddelerinin toplam puanlarının ortalamasının ise $\bar{X}= 3,34$ ile 'ara sıra' seviyesinde olduğu görülmektedir.

İş yaşamında yalnızlık ölçeğinin verileri incelendiğinde duygusal yoksunluk boyutunun ortalamasının $\bar{X}=2,88$; sosyal arkadaşlık boyutunun ortalamasının $\bar{X}=2,95$; iş yaşamında yalnızlık ölçeğinin toplamda ise $\bar{X}=2,91$ ortalamaya sahip olduğunu görülmektedir.

Tablo 12. İş yaşamında yalnızlık ölçeği verilerine ilişkin betimsel istatistikler.

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	SS
Duygusal yoksunluk	204	2,88	7,49
Sosyal arkadaşlık	204	2,95	6,07
Toplam	204	2,91	12,77

Bu sonuçlara göre duygusal yalnızlık alt boyutunun $\bar{X}= 2,88$ madde ortalaması veri toplama aracı derecelendirme ölçeğine göre 'biraz uygun' seviyesinde yalnızlık derecesi olarak orta seviyede yer almaktadır. Sosyal arkadaşlık boyutu ise $\bar{X}=2,95$ ile duygusal yalnızlık boyutu ile aynı 'biraz uygun' seviyesinde, iş yaşamında yalnızlık ölçeğinin toplamda ise $\bar{X}= 2,91$ madde ortalaması ile 'biraz uygun' seviyesinde, yalnızlık derecesi olarak ise orta derecede bulunmaktadır. Çıkan sonuçlardan Almanya Baden Württemberg bölgesinde Türkçe ve Türk Kültürü dersleri için görevlendirilen öğretmenlerin yalnızlık düzeylerinin orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Bu başlık altında ikinci araştırma sorusuna ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

a) Cinsiyet

Tablo 13. Örgütsel sosyalleşme ölçeği boyutlarının cinsiyete göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
İş Doyumu	Kadın	96	2,98	7,91	202	-2,01	,045*
	Erkek	108	3,14	6,98			
Motivasyon	Kadın	96	3,26	8,11	202	-0,82	0,41
	Erkek	108	3,32	8,18			
Bağlılık	Kadın	96	3,46	9,09	202	-0,03	0,97
	Erkek	108	3,47	10,11			
Kabullenme	Kadın	96	3,52	5,86	202	0,73	0,46
	Erkek	108	3,47	6,01			
Sosyalleşme Toplam	Kadın	96	3,32	28,13	202	-0,62	0,53
	Erkek	108	3,36	28,26			

*p< .05

Örgütsel Sosyalleşme Ölçeğinin iş doyumu, motivasyon, bağlılık ve kabullenme alt boyutlarında kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin aldıkları puanların cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 13'de verilmiştir. Buna göre erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler arasında iş doyumu boyutunda anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur, $t(202)=-2,01$ $p< 0.05$. Erkek öğretmenlerin iş doyumu ortalamalarının ($\bar{X}=3,14$) kadın öğretmenlere ($\bar{X}=2,98$) oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuca bakarak erkek öğretmenlerin iş doyumunun daha yüksek olduğu başka bir deyişle erkek öğretmenlerin yaptıkları işten kadın öğretmenlere oranla daha fazla memnun oldukları ve daha fazla iş doyumuna yaşadıkları sonucuna varılabilir.

Ölçeğin diğer alt boyutları cinsiyet ile anlamlı bir ilişki göstermemektedir. Çıkan sonuçlar incelendiğinde; motivasyon için $t(202)=-,82$ $p>0.05$, bağlılık için $t(202)= -,03$ $p>0.05$, kabullenme için $t(202)=-,73$ $p>0.05$ olduğundan 0.05 manidarlık düzeyinde puanlar normal dağılımdan manidar sapma göstermemektedir. Bu durumda Örgütsel Sosyalleşme Ölçeğinin motivasyon, bağlılık ve kabullenme alt boyutlarının cinsiyete göre değişiklik göstermediği sonucu elde edilmiştir. Çıkan sonuçlar Demirer, (2014) ve Demirkanat, (2015) ile benzerlik göstermektedir.

b) Mesleki kıdem

Ölçeğinin alt boyutlarında aldıkları puanların mesleki kıdeme göre Anova sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Örgütsel sosyalleşme ölçeği boyutlarının mesleki kıdeme göre bağımsız gruplar One Way Anova testi sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	\bar{X}	SS	sd	F	p
İş Doyumu	1-10	63	3,11	6,87	2	0,49	0,61
	11-15	77	3,01	6,94			
	15+	64	3,08	8,67			
Motivasyon	1-10	63	3,34	8,36	2	0,43	0,64
	11-15	77	3,29	7,03			
	15+	64	3,45	9,19			
Bağlılık	1-10	63	3,46	8,45	2	0,58	0,55
	11-15	77	3,43	9,34			
	15+	64	3,52	11,00			
Kabullenme	1-10	63	3,46	8,45	2	0,16	0,84
	11-15	77	3,51	5,74			
	15+	64	3,50	6,57			
Sosyalleşme Top- lam	1-10	63	3,35	25,83	2	0,13	0,87
	11-15	77	3,32	26,06			
	15+	64	3,35	32,80			

Çıkan sonuçlar incelendiğinde; analiz sonuçları $p>0.05$ olduğundan 0.05 manidarlık düzeyinde puanlar normal dağılımdan manidar sapma göstermemektedir. Bu durumda Örgütsel sosyalleşme ölçeğinin alt boyutlarının mesleki kıdeme göre bir farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Analiz sonuçları Mutlu (2008) ile benzerlik göstermektedir. Ancak Çapar (2007) ve Elçi’nin (2008) çalışmaları mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık bulunduğu ilişkin bulgular içermektedir.

c) Öğrenim durumu

Örgütsel sosyalleşme ölçeği puanlarının öğrenim durumuna göre t-testi sonuçları Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15. Örgütsel sosyalleşme ölçeği boyutlarının öğrenim durumuna göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Boyutlar	Öğrenim	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
İş Doyumu	Lisansüstü	62	3,03	7,67	202	-0,46	0,64
	Lisans	142	3,07	7,43			
Motivasyon	Lisansüstü	62	3,26	8,11	202	-0,61	0,53
	Lisans	142	3,31	8,17			
Bağlılık	Lisansüstü	62	3,46	8,61	202	-0,08	0,93
	Lisans	142	3,47	10,06			
Kabullenme	Lisansüstü	62	3,53	5,20	202	0,78	0,43
	Lisans	142	3,47	6,23			
Sosyalleşme Top- lam	Lisansüstü	62	3,33	26,20	202	-0,16	0,86
	Lisans	142	3,34	29,06			

Ölçeğin alt boyutları, öğrenim ile anlamlı bir ilişki göstermemektedir. Çıkan sonuçlar incelendiğinde; iş doyumunu için $t(202) = -0,46$, $p>0.05$, motivasyon için $t(202) = -0,61$, $p>0.05$, bağlılık için $t(202) = -0,08$, $p>0.05$, kabullenme için $t(202) = 0,78$, $p>0.05$, olduğundan 0.05 manidarlık düzeyinde puanlar normal dağılımdan manidar sapma göstermemektedir. Bu durumda Örgütsel Sosyalleşme Ölçeğinin alt boyutlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç Demirel (2014) ve Demirkanat (2015)’in çalışmaları ile örtüşmektedir.

d) Branş

Örgütsel sosyalleşme ölçeği puanlarının öğrenim durumuna göre t-testi sonuçları Tablo 16’da gösterilmiştir. Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği alt boyutlarının, branş değişkeni ile anlamlı bir ilişkisi olup olmadığını analiz etmek için ölçekten alınan puanların branşa göre t-testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir. Çıkan sonuçlar incelendiğinde; ölçeği cevaplayan öğretmenler arasında ölçek alt boyutlarında branş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Çıkan sonuçlar Garip, (2009) ve Demirel (2014) ile örtüşmekte fakat Argon, (2011) ve Erdoğan, (2012) ile benzerlik göstermemektedir.

Tablo 16. Örgütsel sosyalleşme ölçeği alt boyutlarının branşa göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Boyutlar	Branş	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
İş Doyumu	Branş	178	3,05	7,57	202	-0,96	0,33
	Sınıf	26	3,16	6,89			
Motivasyon	Branş	178	3,28	8,37	202	-0,84	0,39
	Sınıf	26	3,37	6,40			
Bağlılık	Branş	178	3,47	9,69	202	-0,09	0,92
	Sınıf	26	3,48	9,31			
Kabullenme	Branş	178	3,49	6,10	202	-0,53	0,59
	Sınıf	26	3,54	4,65			
Sosyalleşme Toplam	Branş	178	3,33	28,78	202	-0,64	0,51
	Sınıf	26	3,39	23,64			

a) Cinsiyet

İş Yaşamında Yalnızlık ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. İş yaşamında yalnızlık ölçeği yönetim boyutlarının cinsiyete değişkenine göre bağımsız gruplar t testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Duygusal Yoksunluk	Kadın	96	3,01	8,03	202	2,02	,044*
	Erkek	108	2,77	6,85			
Sosyal Arkadaşlık	Kadın	96	3,04	6,02	202	1,41	0,15
	Erkek	108	2,87	6,09			
Yalnızlık Toplam	Kadın	96	3,02	13,38	202	1,86	0,06
	Erkek	108	2,81	12,06			

*p< .05

İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği alt boyutları duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlığın, cinsiyet değişkene göre aldıkları puanların t-testi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir. Çıkan sonuçlar incelendiğinde, ölçeği cevaplayan erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler arasında duygusal yoksunluk algıları arasında bir fark olduğu bulunmuştur, duygusal yoksunluk: $t(202)=2,02$, $p<0.05$. Puan ortalamaları dikkate alındığında, kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=3,01$) erkek öğretmenlere ($\bar{X}=2,77$) nazaran duygusal yoksunluk algılarının daha fazla olduğu, bir başka deyişle yalnızlık olgusundan duygusal olarak daha fazla muzdarip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ölçeğin sosyal arkadaşlık alt boyutu puanlarının analizleri incelendiğinde sosyal arkadaşlık algısının cinsiyete göre değişiklik göstermediği sonucuna varabilir. Sonuçlar incelendiğinde sosyal arkadaşlık için $t(202)=2,02$, $p>0.05$, 0.05 manidarlık düzeyinde puanlar normal dağılımdan manidar sapma göstermemektedir. Bu durumda iş yaşamında yalnızlık ölçeğinin sosyal arkadaşlık alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir değişiklik göstermediği sonucuna varılmıştır.

b) Mesleki kıdem

Ölçeğin alt boyutlarında aldıkları puanların mesleki kıdeme göre Anova sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. İş yaşamında yalnızlık ölçeği boyutlarının mesleki kıdeme göre bağımsız gruplar One Way Anova testi sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	\bar{X}	SS	sd	F	p
Duygusal Yoksunluk	(A) 1-10	63	2,99	7,16	2	4,30	,015*
	(B) 11-15	77	3,00	7,27			
	(C) 16+	64	2,63	7,69			
Sosyal Arkadaşlık	(A) 1-10	63	3,01	5,57	2	5,33	,006*
	(B) 11-15	77	3,13	5,72			
	(C) 16+	64	2,67	6,53			
Yalnızlık Toplam	(A) 1-10	63	3,00	11,97	2	5,31	,006*
	(B) 11-15	77	3,06	12,07			
	(C) 16+	64	2,65	13,51			

*p< .05

İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği alt boyutları, mesleki kıdem ile anlamlı bir ilişki göstermektedir. Çıkan sonuçlar incelendiğinde; mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin toplam yalnızlık puan ortalaması ($\bar{X}_{(1-10)}= 3,00$), mesleki kıdemi 11-15 yıl için ($\bar{X}_{(11-15)}= 3,06$) ve 16 yıl ve üstü için ($\bar{X}_{(15+)}= 2,65$) olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin yalnızlık algıları mesleki kıdeme göre değişiklik göstermektedir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlayabilmek için yapılan Tukey testinin Post Hoc sonuçları aşağıdaki gibi tabloleştirilmiştir.

Tablo 19. Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık boyutlarına ilişkin tek yönlü varyans testi tablosu

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Farkın kaynağı
Duygusal yoksunluk	Gruplar arası	468,65	2	234,32	4,30	,015*	A-C
	Gruplar içi	10930,22	201	54,37			B-C
	Toplam	11398,87	203				
Sosyal arkadaşlık	Gruplar arası	377,29	2	188,64	5,33	,006*	B-C
	Gruplar içi	7111,86	201	35,38			
	Toplam	7489,15	203				
Yalnızlık toplam	Gruplar arası	1664,40	2	832,20	5,31	,006*	A-C
	Gruplar içi	31478,58	201	156,61			B-C
	Toplam	33142,99	203				

*p< .05

Analiz sonuçlarına göre görev yapan Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenlerinin yalnızlık boyutu puanları arasında hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları incelendiğinde duygusal yoksunluk için $F(2-201)=4,30$, $p<0,05$; sosyal arkadaşlık için $F(2-201)=5,33$, $p<0,05$; yalnızlık toplam puanları için ise $F(2-201)=5,31$, $p<0,05$ sonuçları elde edilmiştir. Alt gruplar arasında aritmetik ortalama farklılıklarından hangisinin anlamlı olduğunun tespiti için Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan analizlerde tüm alt boyutlar ve toplam ölçek puanları için 16 yıl ve üzeri çalışanların daha düşük aritmetik ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Buna göre 1-10 yıl arası ve 11-15 yıl arası çalışanların duygusal yoksunluk boyutunda; 16 yıl ve üzeri çalışanlardan daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir.

Sosyal arkadaşlık boyutunda ise 11-15 yıl arası çalışanlar ile 16 yıl ve üstü çalışanlar arasında bir farklılaşma söz konusudur. Bu boyutta 11-15 yıl arası çalışanların aritmetik ortalaması 16 yıl ve üstü çalışanlara kıyasla anlamlı şekilde yüksektir. Bu durum 11-15 yıl arası çalışan öğretmenlerin iş yerinde daha yalnız olduğu 16 yıl ve üstü öğretmenlere göre daha az sosyal arkadaşlıklar kurduğu yönünde yorumlanabilir. Toplam yalnızlık puanlarında ise 16 yıl ve üstü çalışanların hem 1-10 yıl hem de 11-15 yıl arası çalışanlardan farklılaştığı, 16 yıl ve üstü çalışanların daha düşük yalnızlık puanlarının olduğu başka bir deyişle daha az yalnızlık algısının olduğu söylenebilir. Analiz sonuçlarında 16 yıl ve üstü çalışanların hem duygusal yoksunluk hem de sosyal arkadaşlık boyutlarında 1-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip olanlardan farklılaştığı daha az duygusal yoksunluk yaşadığı ve sosyal arkadaşlık boyutunda da diğer çalışan gruplara nazaran daha fazla sosyal arkadaşlıklar kurdukları ileri sürülebilir.

Bu sonuçlara göre kıdemi yüksek öğretmenlerin daha az duygusal yoksunluk hissedip daha fazla sosyal arkadaşlıklar kurabilmelerinin mesleki anlamda yeterlilikleri ve tecrübelerinden ötürü olduğu ve çoğunun aileleri ile birlikte görev yerlerinde bulunmalarının etkili olduğu neden olarak gösterilebilir. Analiz sonuçları Özkuk'un (2017) çalışması ile örtüşmemektedir. Özkuk'un (2017) çalışmasında, kıdem yılı değişkenine göre sosyal arkadaşlık alt boyutu ve toplamda anlamlı bir fark bulunmazken, duygusal yoksunluk boyutunda anlamlı bir fark bulunmakta, kıdemi yüksek olan öğretmenlerin diğerlerine göre daha fazla duygusal yoksunluk yaşadığı tespit edilmiştir.

c) Öğrenim durumu

İş yaşamında yalnızlık ölçeğinin öğrenim değişkenine göre t-Testi sonuçları tablo 20'de gösterilmiştir. İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği alt boyutlarının, Öğrenim durumu ile anlamlı bir ilişkisi olup olmadığını analiz etmek için ölçekten alınan puanların t-testi sonuçları Tablo 20'de verilmiştir. Çıkan sonuçlar incelendiğinde; ölçeği cevaplayan öğretmenler arasında duygusal yoksunluk boyutunda öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sosyal arkadaşlık boyutunda lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3,12$) öğrenim seviyesi lisans olan ($\bar{X}=2,88$) öğretmenlere oranla yüksek olsa da, istatistiksel olarak lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin sosyal arkadaşlık boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaştığı yorumunu yapılamaz. Analizler incelendiğinde duygusal yoksunluk için $t(202)=,59$ $p>0,05$, Sosyal arkadaşlık için ise $t(202)=1,88$; $p>0,05$ olduğundan

iş yaşamında yalnızlık ölçeği alt boyutlarının öğrenim değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, öğrenim ile duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık boyutlarının öğrenime göre değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç Kaplan, (2011) ile örtüşmemekte, Tabak, (2017) ve Karaduman, (2013) ile benzerlik göstermektedir.

Tablo 20. İş yaşamında yalnızlık ölçeği alt boyutlarının öğrenim durumuna göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Boyutlar	Öğrenim	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Duygusal yoksunluk	Lisansüstü	62	2,93	7,80	202	0,59	0,55
	Lisans	142	2,86	7,37			
Sosyal arkadaşlık	Lisansüstü	62	3,12	6,21	202	1,88	0,06
	Lisans	142	2,88	5,95			
Yalnızlık toplam	Lisansüstü	62	3,02	13,14	202	1,24	0,21
	Lisans	142	2,87	12,59			

d) Branş

İş yaşamında yalnızlık ölçeğinin branş değişkenine göre t-Testi sonuçları tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. İş yaşamında yalnızlık ölçeği alt boyutlarının branşa göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Boyutlar	Branş	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Duygusal yoksunluk	Branş	178	2,91	7,67	202	1,27	0,20
	Sınıf	26	2,70	5,90			
Sosyal arkadaşlık	Branş	178	2,98	6,12	202	1,04	0,29
	Sınıf	26	2,79	5,70			
Yalnızlık toplam	Branş	178	2,94	13,02	202	1,24	0,21
	Sınıf	26	2,73	10,67			

İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeğinin, t-testi sonuçlarına göre sosyal arkadaşlık, duygusal yoksunluk alt boyutları ve yalnızlık toplam puanlarının, branş değişkeni ile anlamlı bir ilişki göstermediği görülmektedir. Çıkan sonuçlar incelendiğinde; duygusal yoksunluk için $t(202)=1,27$ $p>0,05$, sosyal arkadaşlık için $t(202)=1,04$ $p>0,05$, toplam puanlar için $t(202)=1,24$ $p>0,05$ olduğundan 0,05 manidarlık düzeyinde puanlar normal dağılımdan manidar sapma göstermemektedir. Bu durumda ölçeğin alt boyutlarının branş değişkene göre bir farklılık göstermediği sonucuna varılabilir.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Bu başlık altında üçüncü alt probleme ait ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 22. Örgütsel sosyalleşme ölçeği alt boyutları ile iş yaşamında yalnızlık ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki

		İş doyumu	Motivasyon	Bağılılık	Kabullenme	Sosyalleşme Toplam
Duygusal yoksunluk	r	-0,566**	-0,478**	-0,569**	-0,468**	-0,582**
	p	000	000	000	000	000
	N	204	204	204	204	204
Sosyal arkadaşlık	r	-0,536**	-0,480**	-0,527**	-0,418**	-0,550**
	p	000	000	000	000	000
	N	204	204	204	204	204
Yalnızlık toplam	r	-0,587**	-0,509**	-0,584**	-0,473**	-0,603**
	p	000	000	000	000	000
	N	204	204	204	204	204

**p < 01

Tablo 22 incelendiğinde; İş yaşamında yalnızlık ölçeği alt boyutlarının, Örgütsel Sosyalleşme Ölçeğinin alt boyutları ile ilişkisi incelenmiştir.

İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeğinin Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği ve alt boyutları ile ilişkisi

Tablo 22 incelendiğinde; İş yaşamında yalnızlık ölçeği toplam puanları ile Örgütsel Sosyalleşme Ölçeğinin toplam puanları arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişkisi olduğu görülmektedir, $r = -,603$ $p < .01$. Bu sonuçlardan yola çıkılarak, bir öğretmenin örgütsel sosyalleşme düzeyi azaldıkça iş yaşamında yalnızlık düzeyinin

orta düzeyde artış gösterdiği, örgütsel sosyalleşme düzeyi arttıkça, iş yaşamında yalnızlık düzeyinin orta düzeyde azaldığı yorumu yapılabilir. İş yaşamında yalnızlık ölçeği alt boyutu duygusal yoksunluk ile örgütsel sosyalleşme alt boyutlarının ilişkisi incelendiğinde; duygusal yoksunluk alt boyutunun örgütsel sosyalleşme alt boyutları olan iş doyumunu $r = -.566^{**}$ $p < .01$, motivasyon $r = -.478^{**}$ $p < .01$ bağlılık $r = -.569^{**}$ $p < .01$ ve kabullenme $r = -.468^{**}$ $p < .01$ ile negatif yönlü orta düzey bir ilişki olduğu yorumu yapılabilir.

5. Sonuç ve öneriler

Örgütsel sosyalleşme ölçeğinin betimsel analizleri incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri iş doyum ve motivasyon boyutlarında 'ara sıra' ; bağlılık ve kabullenme boyutlarında ise 'büyük ölçüde' düzeyinde olduğu görülmektedir. Örgütsel sosyalleşme ölçeğinin alt boyutlarının ortalama puanları cinsiyet değişkenine göre iş doyum boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı bir fark oluştururken, motivasyon, bağlılık ve kabullenme boyutlarında cinsiyet değişkeni ile anlamlı bir farklılaşma oluşturmamıştır. Örgütsel sosyalleşme ölçeğinin alt boyutları iş doyum, motivasyon, bağlılık ve kabullenme puanları mesleki kıdem branş ve eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

İş yaşamında yalnızlık ölçeğinin bulguları incelendiğinde Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmenlerinin duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. İş yaşamında yalnızlık ölçeği alt boyutlarında, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin duygusal yoksunluk algıları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuş, kadın öğretmenlerin yalnızlık olgusundan duygusal olarak daha fazla muzdarip oldukları sonucu çıkmıştır.

İş yaşamında yalnızlık ölçeği alt boyutları, mesleki kıdem ile anlamlı bir ilişki göstermekte, öğretmenlerin yalnızlık algıları mesleki kıdeme göre değişiklik göstermektedir. Her iki boyut için farklılaşan grup 16 yıl ve üstü çalışanlardır. Analiz sonuçlarında 16 yıl ve üstü çalışanların hem duygusal yoksunluk hem de sosyal arkadaşlık boyutlarında diğer iki boyuttan farklılaştığı daha az duygusal yoksunluk yaşadığı ve sosyal arkadaşlık boyutunda da diğer çalışan gruplara nazaran daha fazla sosyal arkadaşlıklar kurdukları söylenebilir. İş yaşamında yalnızlık ölçeği alt boyutlarının, öğrenim durumu ve branş değişkeni ile aralarında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. İş yaşamında yalnızlık ölçeği ve örgütsel sosyalleşme ölçeği alt boyutlarının birbirleri ile olan ilişkisi incelendiğinde; iş yaşamında yalnızlık ölçeğinin alt boyutlarının örgütsel sosyalleşme ölçeği alt boyutları ile negatif yönlü orta düzey bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Buna göre örgütsel sosyalleşme arttıkça iş yaşamında yalnızlığın orta düzeyde düşeceği, örgütsel sosyalleşme azaldıkça iş yaşamında yalnızlığın orta düzeyde artacağı sonucuna varılmıştır. Yapılan çalışmanın Yurtdışı görev istemeyi düşünen öğretmenler için de katkı sunması umulmaktadır.

Bu çalışma sadece Almanya'nın Baden Württemberg eyaletinde görev yapan öğretmenlerine uygulanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı diğer Avrupa ülkeleri, Suudi Arabistan, Lübnan, Orta Asya Türk Cumhuriyetleri gibi dünyanın çeşitli ülkelerinde öğretmen görevlendirmektedir. Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'nca öğretmen görevlendirilen bütün ülkelerde görev yapan tüm öğretmenlere uygulanıp ülke ülke farklılıklar ve benzerlikler araştırılıp konu ile ilgili sorunlar incelenebilir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın görevlendirdiği ve yurt dışına geçici görev ile giden öğretmen veya eğitim personellerinin medeni durum, yurt dışı görevinde kaçınıcı yılında oldukları, buldukları ülkede konuşulan dili bilip bilmeme, yurt dışında bulunma sürelerine göre örgütsel sosyalleşme ve iş yaşamında yalnızlık durumları incelenebilir. Öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı çıkan farkın neden kaynaklandığı ile ilgili nitel araştırmalar yapılabilir.

Yazarların katkı oranı beyanı

Yazarlar makalenin veri toplama, veri analizi, raporlaştırma ve diğer aşamalarından eşit düzeyde sorumlu olduğunu beyan ederler.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması belirtilmemiştir.

Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın verileri 2016-2017 Eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Tüm sorumluluk yazarlarına aittir.

Kaynakça

- Andur, A. (2014) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme ve Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algıların Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Manisa İli Örneği)”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Argon, T. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler açısından Değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 197-207.
- Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu Çalışma Usulleri ile Yurt Dışında Görevlendirilecek Personelin Nitelikleri ile Hak ve Yükümlülüklerinin Belirlenmesine İlişkin Bakanlar Kurulu Kararı (2003,3 Temmuz) *Resmî Gazete* (Sayı: 25157) Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2003/07/20030703.htm>
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme kuram strateji ve taktikler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bhagchandani, R.K. (2017). Effect of Loneliness on the Psychological Well-Being of College Students *International Journal of Social Science and Humanity*, Vol. 7, No. 1, January 2017. <http://www.ijssh.org/vol7/796-C009.pdf> 04.07.2017 tarihinde indirilmiştir.
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19 (4) 533-546.
- Bursahoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Brim, O. G., Jr. (1966). Socialization through the life cycle. In O. G. Brim Jr., & S. Wheeler (Eds.), *Socialization after childhood: Two essays* (pp. 1–49). New York, NY: Wiley.
- Can, H. (1999). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cevahir, C. (2013). *Yurt Dışında Görevlendirilen Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Öğretmenlerin Sorunları ve Çözüm Önerileri (Almanya Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Chao, G. T., O’Leary-Kelly, A. M., Wolf, S., Klein, H. J., & Gardner, P. D. (1994). Organizational socialization: Its content and consequences. *Journal of Applied Psychology*, 79, 730–743. doi: 10.1037/0021-9010.79.5.730
- Cooper, C. (1981). *The stress check*. Englewood Cliffs, CA: Prentice-Hall.
- Çapar, D.(2007) “İlköğretim Okulu Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Demirer, S. (2014). *Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme ve Özdeşleşme Düzeyleri ile Birlikte Çalışma Yeterlilikleri arasındaki İlişki*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Demirkanat, M. (2015) “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Doğan, T., Çetin, B. ve Sungur, M. Z. (2009). İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 271-277.
- Dönmez, E. (2016) *Örgütsel Sosyalleşme ile Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişki*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Elçi, D. (2008) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerinin İncelenmesi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erdoğan, U.(2012). *İlköğretim Okullarının Bürokratik Yapıları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme düzeyleri arasındaki İlişki (Malatya ili Örneği)* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Fang, R.,Duffy,M.K.,Shaw,J.D. (2011). The Organizational Socialization Process: Review and Development of a Social Capital Model. *Journal of Management*. Vol.37 No.1.127-152. DOI: 10.1177/0149206310384630
- Fisher, C.D. (1986), “Organizational socialization: an integrative review”, in Roland, K. and Ferris, G.R. (Eds), *Research in Personnel and Human Resources Management*, JAI, Greenwich, CT, pp. 101-45.
- Feldman, D. C. (1976). A contingency theory of socialization. *Administrative Science Quarterly*, 21 (3), 433-452.
- Feldman, D. C. (1980). *A Socialization Process That Help New Recruits Succeed*, Hackman, J. R.Lawler, E. E. - Porter, L.W. (Ed.). Perspectives on Behaviour in Organization, s. 170-178, Mc Graw-Hill Book Company.
- Feldman, D. C. (1981). The multiple socialization of organization members. *Academy of Management Review*, 6 (2), 309-318.
- Feldman, D. C. ve Arnold, H. J. (1983). *Managing individual and group behaviour in organizations*. USA: McGraw - Hill.

- George, D., Mallery, M. (2010) "Spss for Windows Step by Step: A simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Gizdem, Ö. (2015) "Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşmelerinde İnfomal Grupların Etkileri". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur
- Güçlü, N. (2004). Öğretmenlik Mesleğine Başlarken Yeni Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşmeleri. Şule Erçetin (Ed.), *İlk günden başöğretmenliğe* (s.17 – 39). Ankara: Asil.
- Hart, A. W. (1991). Leader succession and socialization: A synthesis. *Review Of Educational Research*, 61 (4), 451-474.
- Hyde, D. (1966). *Dedication and leadership: Learning from the communists*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- İshakoğlu, G. (1998). *Örgüt-Birey Uyumunun Sağlanmasında Personel Seçimi ve Sosyalleşmenin Önemi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Jones, G. R. (1986). Socialization tactics, self-efficacy, and newcomers' adjustments to organizations. *Academy of Management Journal*, 29, 262–279. DOI: 10.2307/256188
- Jones, G.R., ve Goffee, R. (2000). *Kurum Kültürü*. Ankara: Kapital Medya A.Ş.
- Kaplan, M.S. (2011). *Öğretmenlerin İş Yerinde Yalnızlık Duygularının Okuldaki Örgütsel Güven Düzeyi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karaduman, M. (2013). *İş Yaşamında Yalnızlık Algısının Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ile İlişkisi ve Öğretmenler Üzerine Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kartal, S. (2003). *İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kartal, S. (2007). *Eğitimde örgütsel sosyalleşme*. Ankara: Maya Akademi.
- Karasar, N. (2003) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuşdemir, Y. (2005). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Sürecinde Sosyalleştirme Stratejilerini Kullanma Becerileri (Kırıkkale İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Klein, H. J., & Heuser, A. E. (2008). The learning of socialization content: A framework for researching orientating practices. *Research in Personnel and Human Resource Management*, 27, 279–336. DOI:10.1016/S0742-7301(08)27007-6
- Louis, M. R. (1980). Surprise and sense making: What newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings. *Administrative Science Quarterly*, 25 (2), 226-251.
- Lam, L. W. ve Lau, D. C. (2012). Feeling Lonely at Work: Investigating The Consequences of Unsatisfactory Workplace Relationships. *The International Journal of Human Resource Management*, 23 (20), 4265-4282.
- Murphy, P. & Kupshik, G. (1992). *Loneliness, stress and wellbeing: A helper's guide*. New York: Tavistock/Routledge.
- Özkan, Y. (2004). *Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Sürecinde Okul Yöneticilerinin Görevlerine İlişkin Algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkuk, Z. (2017). "Algılanan Yönetici Desteği ve İş Yaşamında Yalnızlığa Yönelik Öğretmen Görüşleri" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Porter, L. W., Lawler, E. E., & Hackman, J. R. (1975). *Behavior in organizations*. New York: McGraw-Hill.
- Perrot, A., Bauer, T. N., Abonneau, D., Campoy, E., Erdogan, B., & Liden, R. C. (2014). Organizational socialization tactics and newcomer adjustment: The moderating role of perceived organizational support. *Group & Organization Management*, 39, 247–273. doi: 10.1177/1059601114535469
- Reinking, K., & Bell, R. (1991). Relationships among loneliness, communication competence, and career success in a state bureaucracy: A field study of the 'lonely at the top' maxim. *Communication Quarterly*, 39 (4), 358-373.
- Rokach, A. & Brock, H. (1997). Loneliness and the effects of life changes. *The Journal of Psychology*, 131 (3), 284-298.
- Schein, E. H. (1968). Organizational socialization and the profession of management. *Industrial Management Review*, 9, 1-16.
- Shaw, J. D., Gupta, N., & Delery, J. E. (2005). Alternative conceptualizations of the relationship between voluntary turnover and organizational performance. *Academy of Management Journal*, 48: 50-68.
- Sökmen, A. (2007). Örgütsel sosyalleşme sürecinde işgörenlerin yöneticilerine dönük algıları: Ankara'daki otel işletmelerinde bir değerlendirme. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 18(2), 170-182.

- Sökmen, A. ve Tarakçıoğlu, S. (2008). Otel işletmelerinde örgütsel sosyalleşme düzeyi boyutlarının ölçülmesine yönelik bir araştırma. *Balıkesir Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 9, 37-52.
- Şahan, G. (2012). *Almanya'da İlkokullara Devam Eden Türk Öğrencilerinin Başarılarını Etkileyen Faktörlerin Nitel bir Analizi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tabachnick, B.G., Fidell, S. (2013). *Using Multivariate Statistics (6th ed.)* Boston:Pearson.
- Tabak, I. (2017). *Duygusal İşçilik ve İş Yaşamında Yalnızlığa Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Van Maanen, J., & Schein, E. H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. *Research in Organizational Behavior*, 1, 209-264.
- Wanous, J. P., Reichers, A. E., & Malik, S. D. (2009). Organizational socialization and group development: Toward an integrative perspective. *Academy of Management Review*, 9 (4), 670-683.
- Weiss, R. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Wright SL, Burt CDB, Strongman KT. (2006) Lone liness in the workplace: Construct definition and scale development. *NZ J Psychol*, 35:59-68.
- Wright, S. L. (2005). *Loneliness in the Workplace*. Unpublished doctoral dissertation. University of Canterbury.
- Wright, S. L, Burt, C. D. B. ve Strongman, K. T. (2006). Loneliness in The Workplace: Construct Definition and Scale Development. *New Zealand Journal of Psychology*, 35 (2), 59-68.
- Yüksel, İ. (2005). İletişimin İş Tatmini Üzerindeki Etkileri: Bir İşletmede Yapılan Görgül Çalışma, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 291-306.
- Zurher, A. L. (1983). *Social roles: Conformity, conflict and creativity*. Beverly Hills, CA: Sage.

Extended Abstract

The purpose of this research is to determine the correlation between organizational socialization and loneliness in business life conditions of Turkish (language) and Turkish culture teachers working in state of Baden Württemberg, Germany and to specify whether this circumstance indicates a significant difference according to demographic variables. Due to the fact that Germany is the country with the highest Turkish population among European countries, the need of Turkish language and Turkish culture teacher is higher than in any other European country. Therefore, assigned Turkish language and Turkish culture teachers' number is higher than any other countries (Cevahir, 2013). On account of the high numbers of appointed Turkish teachers, this is an advantage in terms of reaching more students of Turkish origin.

Socialization and loneliness levels of teachers, who are the most important practitioners of the teaching process, are directly related to the efficiency of the educational process. It can be predicted that with the increase of teachers' organizational socialization level, the level of loneliness in business life will decrease. In other words, the level of organizational socialization will decrease as the level of loneliness increases.

Organizational socialization is a process which involves people's learning rules, norms, the culture of the organization they participate in and where they learn the inevitable technical skills to do their job well (Balci,2000). The success of this process not only affects teachers as individuals but also families, students and in the long-term concerns Turkey both in political and economic aspects. It is possible that loneliness in business life will emerge when organizational socialization is weak. Problems arising as a result of loneliness in business life can be reduced by contributing to employee's socialization. The feeling of loneliness can be reduced through job satisfaction by increasing the level of socialization by the employee.

This research aims to determine Turkish language and Turkish culture teachers' situations of organizational socialization and loneliness in business life, which was not mentioned any previous research, and the problems faced by the teachers in the field of education who assigned to the state of Baden-Wurtemberg, Germany. As a result of this research, education politicians will be provided information regarding the problems of organizational socialization and loneliness in business life; which form the basis of many problems they may encounter in order to provide more efficient and quality service from permanent or temporary assigned employees.

The research which was performed with relational screening model, conducted in the 2016-2017 academic year with 246 Turkish language and Turkish culture teachers working in 1442 educational institutions on behalf of Republic of Turkey, Ministry of National Education in the State of Baden Württemberg, Germany. The scales were transferred to the digital environment and sent to the teachers via the Office of Education Attaché, Turkish Consulate General in Stuttgart with a link of a Google Docs document. As the sufficient number could not be reached on June 2017, the teachers were contacted by e-mail again and they were requested to fill the scales. Within the scope of the research, 204 teachers answered the scale questions all of the answers were processed.

During the research process, personal information form, Organizational Socialization Scale and Loneliness at Work Scale were used. Research data has been analyzed with Statistical Package for the Social Science programme version SPSS 20. According to the results from the research: teachers' organizational socialization level sub-dimensions of job satisfaction and motivation is measured as "occasionally", and in organizational commitment and acceptance as in organizational commitment and acceptance as "to a great extent" level. There are no significant differences in organizational socialization scale sub-dimensions; job satisfaction, motivation, organizational commitment and acceptance in terms of seniority, teaching branch and education background; at job satisfaction sub-dimension there is a significant difference in terms of gender in favor of male teachers.

It is concluded from the results of Loneliness at Work Scale that teachers' perceptions of emotional deprivation and social companionship are at "intermediate (medium level)". There have been no significant differences found at emotional deprivation and social companionship according to educational background and branch variables but in terms of gender and seniority, the results are significantly meaningful against female teachers' and in favor of teachers who worked over 15 years and more at emotional deprivation sub-dimension.

According to the correlation results between organizational socialization scale and loneliness at work scale, there is a medium-level negative relation (negative correlation/inverse correlation) between loneliness sub-dimensions: emotional deprivation, social companionship and organizational socialization sub-dimensions: job satisfaction, motivation, organizational commitment and organizational acceptance. With reference to this result, it can be assumed that loneliness is inversely proportional to socialization, when socialization increases, loneliness in business life decreases.

International Journal of Social Sciences
and Education Research
Volume:7, Issue:4, 2021

Ortaokul öğrencilerinin proje hazırlama ve eğitim alma isteklerine yönelik
görüşlerinin değişkenlere göre incelenmesi
Hatice KARAER, Emre SOYTÜRK

Ortaokul öğrencilerinin proje hazırlama ve eğitim alma isteklerine yönelik görüşlerinin değişkenlere göre incelenmesi

Investigation of secondary school students' opinions on project preparation and requests receive education according to variables

Hatice Karaer¹ ve Emre Soytürk²

¹ Dr. Öğrt. Üyesi, Ondokuz Mayıs Ün., Samsun/Türkiye, e mail: hkaraer@omu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7745-9387>

²YL Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Ün., Samsun/Türkiye, e mail: emresoyturk1987@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4392-6121>

Makale Bilgisi	Öz
Araştırma Makalesi Gönderilme: 3 Mayıs 2021 Düzeltilme: 19 Ağustos 2021 Kabul: 22 Eylül 2021 Anahtar kelimeler: Proje, Proje hazırlama, Proje eğitimi, Proje tabanlı öğrenme, Ortaokul öğrencileri	<i>Bu araştırma, yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin proje hazırlama ve eğitim alma isteklerinin nedenlerine yönelik görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. Kesitsel tarama modeli kullanılan araştırmanın katılımcılarını yatılı bölge ortaokulundaki beş, altı, yedi ve sekizinci sınıflarında öğrenim gören 123 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, iki bölümden oluşan görüş formundan ve gönüllü öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmelerden toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel olarak yedi kategoride analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin proje hazırlama ve eğitim alma istekleri ile proje yapmanın onlara sağlayacağı yararlaraya yönelik görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir. Öğrencilerin proje hazırlama ve eğitimi alma isteklerinin karşılanması için gereken önemin verilmesi önerilmektedir.</i>
Article Info	Abstract
Research Article Received: 3 May 2021 Revised: 19 August 2021 Accepted: 22 September 2021 Keywords: Project, Project preparation, Project education, Project-based learning, Secondary school students	<i>This research was carried out to examine the opinions of regional boarding secondary school students regarding the reason for their desire to prepare projects and receive education according to some variables. Using the cross-sectional survey model, the participants of the research consist of 123 students from the fifth, sixth, seventh and eighth grade students in the in the regional boarding secondary. The data were collected from a two-part interview form and semi-structured face-to-face interviews with volunteer students. Collected data were analyzed descriptively in seven categories. According to the findings, it can be said that students' desire to prepare projects and receive an education and their views on the benefits of doing projects are similar. It is recommended to give the necessary importance to meet the students' requests for project preparation and receive an education.</i>

1. Giriş

Geçmişten günümüze uzanan süreçte insanoğlu karşı karşıya kaldığı bir problemi çözebilmek için var gücüyle çalışır ve tamamını olmasa da bir kısmını çözer, çözemese yeni çözüm yolları arar. Böylece mevcut bilgilerin üstüne yeni bilgiler ekleyerek kendisini bir geliştirme süreci içerisinde bulur. Problemlerin çözümü her zaman bilinçli ve düzenli gerçekleşmeyebilir. Bilinçli veya rastgele olsa da insanoğlunun bilgiye ulaşma macerası genelde bir etkileşim sonucu meydana gelmektedir. Bilgiye ulaşmanın veya problemlere çözüm üretmenin yolu merak, araştırma, inceleme, bilişsel düşünme vb. süreçlerin olması durumunda gerçekleşebilmektedir (Erdem, 2002).

* Bu araştırma T.C. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 28.03.2019 tarih ve 3/2019-52 kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur. Tüm sorumluluk yazarına aittir.

Kaynak göster: Karaer, H. & Soytürk, E. (2021). Ortaokul öğrencilerinin proje hazırlama ve eğitim alma isteklerine yönelik görüşlerinin değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7 (4), 321-336. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.932117>

Gelişmiş ülkeler, eğitim sistemlerini bilgiye ulaşma becerisine sahip donanımlı bireyler yetiştirmek üzerine kurmuşlardır. Özellikle matematik ve fen alanlarında köklü değişikliklerle eğitim sistemlerini yapılandırarak öğrenciyi merkeze alan öğrenme yaklaşımlarına göre öğretim programlarını düzenlemişlerdir. Bireysel veya küçük gruplar halinde yaşama uyumlu doğal ortam ve şartlarda bir problemi çözebilmeyi amaçlayan Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ) öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım öğrencilere problem çözme becerisi kazandırırken onların sözlü, yazılı iletişim becerilerini geliştirme, kolay öğrenmelerini sağlama, kendilerine olan güvenlerini artırma ve araştırma alanıyla ilgili meraklarını gidermeyi sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin ilgilerini arttırma, kendi başlarına bağımsız düşünme, çalışma ve başarıya cesaretini kazandırma, eleştirel düşünme yeteneğini geliştirme gibi etkileri bulunmaktadır (Aslanides, Kalfa, Athanasiadou, Ganelos & Karapatsias, 2016; Bayraktar, 2015; Korkmaz ve Kaptan, 2001).

PTÖ, öğrencilere bilim insanların çalışma şartlarındaki zorluğu, onların gösterdikleri gayretleri, bilimsel çalışma süreçlerini anlama, problem çözmeyi öğrenme ve geliştirme, araştırma yapmaya yönlendirme, boş zamanlarını yararlı ve anlamlı etkinliklerle değerlendirerek bilimsel çalışma alışkanlığı kazandırmaktadır (Akçöltekin ve Akçöltekin, 2017; Schnider, Kracjick, Marx & Soloway, 2002). PTÖ öğrencilerin öz-yeterlilik inançlarını olumlu yönde artırma, onları bilime teşvik etme (Karaer, Karademir ve Tezel, 2020), öğrenme sürecinde görev ve sorumluluk alarak bir ürün ortaya koymalarını sağlamaktadır (Özel, 2013).

PTÖ yaklaşımını eğitim sisteminin içine önceki yıllarda dâhil eden ülkeler olsa da Türkiye’de 2002’den sonra hız kazanmış ve özellikle TÜBİTAK’ın önem vermesinden sonra yaygınlaşmaya başlamıştır (Karaer, Karaer ve Şahin, 2009; Karaer, Karaer, Şahin ve Parmaksız, 2010). Her ne kadar okullarda pek çok öğrencinin proje yapmadığı ya da yeteri kadar proje çalışması içinde bulunmadığı bilirse de TÜBİTAK ve yerel yönetimlerin öğretmen ve öğrencileri proje çalışmaya teşvik ettiği, bu konuda eğitimler verdiği ve yarışmalar düzenlediği bilinmektedir (Karaer ve Karaer, 2012a, b; Karaer, Karaer, Parmaksız ve Akaydın, 2010).

2. Literatür

Alan yazında PTÖ yaklaşımının hemen her disipline uygulanabildiğini gösteren çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Akgül, 2011; Akın, 2016; Erdem, 2008; İmer, 2008). PTÖ’ nün eğlenceli olduğu, grup çalışmalarını desteklediği, öğrencilerin zorluklarla mücadele ettiği, gerçeği aramaya ve eleştirel düşünmeye teşvik ettiği, iletişim becerilerini geliştirdiği, öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarını artırdığı gibi olumlu katkısının olduğuna yönelik pek çok çalışma mevcuttur. Bu çalışmalarda PTÖ yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına ve tutumlarına (Atik, 2009; Acar, 2011; Karaçallı, 2011; Kızılcı, 2015; Köse, 2010; Kummin & Rahman, 2010, Quek, Wong, Diyaraharan, Liu, Peer & Williams, 2007) etkisini inceleyen çalışmaların çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Yavuz ve Yavuz (2017), 2002-2014 yılları arasında fen eğitiminde PTÖ ile ilgili yüksek lisans ve doktora düzeyindeki tezlerin içeriğinin daha çok öğrenci başarısı ve tutuma etkilerinin araştırıldığını açıklamışlardır. Filiz ve Kocakulah (2020), 2002-2019 yılları arasındaki PTÖ ile ilgili makale ve tezleri inceledikleri çalışmada PTÖ fen eğitiminde akademik başarı ve tutumu artırdığını belirtmişlerdir. Bu çalışmaların yanında PTÖ’ nün, öğrencilerin mantıksal düşünmeye (Çıbık, 2006) ürün oluşturma isteğine (Demirhan, 2002), kalıcılığına (Karaçallı, 2011), akademik öz-yeterliliklerine ve motivasyonlarına (Aydın, Atalay ve Göksu, 2017), bilgi verme (Bayraktar, 2015; Korkmaz ve Kaptan, 2001), meta analiz (Yavuz ve Yavuz, 2017) ile ilgili çalışmaların yanında öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerini içeren çalışmalarda mevcuttur (Ay, 2013; Civelekoğlu ve Öztürk, 2010; Çetin ve Şengezer, 2013; İdin ve Özdemir Şimşek, 2016; Karasu, 2012; Kılıç ve Özel, 2015; Kılıç ve Özmen, 2021; Koparan, Karpuz ve Güven, 2014; Nacaroglu, Arslan ve Bektaş, 2019; Özel, 2013). Bu çalışmaların büyük çoğunluğunda PTÖ’ nün uygulamasına yönelik görüşler yer almaktadır.

Ortaöğretim “Proje Uygulamaları” ders kitabında öğrencileri proje uygulamalarına istekli olmaya teşvik edilmesi gerektiği belirtilmesinin yanında bilimsel amaçlı ve büyük çapta bilgi edinme süreci olarak algılanmaması gerektiği de vurgulanmaktadır (Olgun, Yavuz ve Yokuş, 2019). Proje hazırlama uzun soluklu bir süreci kapsadığı düşünüldüğünde PTÖ yaklaşımı uygulanmadan önce öğrencilerin proje hakkında neler düşündüğü, olumlu olumsuz görüşlerinin olup olmadığı, proje hazırlamaya ve eğitim almaya istekli olup olmadıkları, proje hakkında çekişmelerinin bulunup bulunmadığı, fırsat verilirse katılmak isteyip istemeyecekleri vb. konuların önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca PTÖ’ nün uygulaması yapılmadan önce öğrenci görüşlerinin belirlenmesi uygulama yapılırken öğretim sürecinin daha verimli geçmesine ve daha yaratıcı projelerin ortaya çıkmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Alan yazında PTÖ ile ilgili öğrenci görüşleri içeren çalışmaların daha çok PTÖ’ nün uygulanmasına yönelik olması, uygulama yapılmadan önce öğrenci görüşleri içeren çalışmaların çok az olması ve uygulama öncesinde öğrencilerinin proje hazırlama ve eğitim alma istekli olup olmadıklarına yönelik görüşlerinin belirlenmesinin

önemli olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle bu araştırma, YBO öğrencilerinin proje hazırlama ve eğitim alma isteklerinin nedenlerine yönelik görüş ve düşüncelerinin neler olduğunu ve değişkenler (*cinsiyet, sınıf düzeyi, fen bilimleri dersini sevme, gitmek istedikleri lise türü ve gelecekte çalışmak istedikleri meslek grubu*) açısından nasıl değiştiğini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla YBO öğrencilerinin proje hazırlama ve eğitim alma isteklerinin nedenlerine yönelik görüş ve düşüncelerinin değişkenlere göre nasıl değişmektedir? Sorusu araştırmanın ana problemi olarak alınmıştır. Bu ana problem kapsamında dört alt problem belirlenmiş olup aşağıda verilmiştir:

- 1- Öğrencilerin proje hazırlama ve eğitim alma isteklerinin frekans ve yüzde değerleri nasıl değişmektedir?
- 2- Öğrencilerin proje hazırlama isteklerinin nedenlerine yönelik görüş ve düşüncelerinin değişkenlere göre frekansları nasıl değişmektedir?
- 3- Öğrencilerin proje eğitimi alma isteklerinin nedenlerine yönelik görüş ve düşüncelerinin değişkenlere göre frekansları nasıl değişmektedir?
- 4- Öğrencilerin proje hazırlama ve eğitim almanın onlara sağlayacağı yararları yönelik görüş ve düşüncelerinin değişkenlere göre frekansları nasıl değişmektedir?

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcıları, veri toplama araçları, verilerin analizi, geçerlilik ve güvenilirlik yer almaktadır. Bu araştırma Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Araştırmaları Etik Kurulunun 28.03.2019 tarih ve 3/2019-52 sayılı kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

3.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada geçmişte veya halen mevcut olan bir durumu olduğu haliyle tek seferde betimlemeyi amaçlayan kesitsel tarama modeli (Karasar, 2013) kullanılmıştır. Öğrencilerinin proje hazırlama ve eğitim alma isteklerinin nedenlerine yönelik görüşlerinin değişkenlere (*cinsiyet, sınıf, fen bilimleri dersini sevme, gitmek istedikleri lise türü ve çalışmak istedikleri meslek grubu*) göre mevcut durum analiz edildiğinden bu model uygun görülmüştür.

3.2. Araştırmanın katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını 2018-2019 eğitim öğretim yılının Güz yarıyılında Karadeniz Bölgesinde bulunan YBO beş, altı, yedi ve sekizinci sınıflarda öğrenim gören 123 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin kişisel bilgilerinin frekans ve yüzde değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. YBO öğrencilerinin demografik bilgilerin frekans ve yüzde değerleri

Değişken	Düzye	f	%
Cinsiyet	Kadın	56	45,5
	Erkek	67	54,5
Sınıf	5.	23	18,7
	6.	28	22,8
	7.	41	33,3
	8.	31	25,2
Fen bilimleri dersini sevme	Evet	81	65,9
	Hayır	6	4,9
	Kısmen	36	29,3
Gitmek istediği lise türü	Fen	53	43,1
	Anadolu	34	27,6
	Meslek	17	13,8
	Diğer	19	15,4
Çalışmak istediği meslek grubu	Sağlık	33	26,8
	Güvenlik	38	30,9
	Hukuk	8	6,5
	Eğitim	34	27,6
	Diğer	10	8,1

Tablo 1’de YBO öğrencilerinin %45,5’u kadın, %54,5’u erkektir. Araştırmaya en fazla katılım yedinci sınıf (%33,3) öğrencilerinden olurken en az (%18,7) beşinci sınıf öğrencilerinden olduğu görülmektedir. Öğrencilerden

sadece %4,9'u fen bilimleri dersini sevmediği, %43,1'i fen lisesine %15,4'ü imam hatip vb. liselere gitmek istediği, %30,9'u güvenlik ve %6,5'u hukuk alanlarında çalışmak istediği görülmektedir.

3.3. Veri toplama aracı

Veriler, iki bölümden oluşan görüş formundan ve yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmelerden toplanmıştır. Görüş formunun birinci bölümünde öğrencilerin kişisel bilgilerine yönelik beş soru bulunmaktadır (Tablo 1). İkinci bölümde öğrencilerin proje hazırlama ve eğitim alma istekleriyle ilgili beş soru yer almaktadır. Soruların ikisi kapalı üçü açık uçlu olup aşağıda verilmiştir:

1. Proje hazırlamak ister misiniz? (Evet/Hayır)
2. Neden proje hazırlamak istiyorsunuz?
3. Proje eğitimi verilmiş olsa katılmak ister misiniz? (Evet/Hayır)
4. Neden proje eğitimine katılmak istiyorsunuz?
5. Proje hazırlamak ve eğitimini almak size ne gibi yararlar sağlayabilir?

Görüş formu çoğaltılmadan önce uzman görüşleri alınmış onların görüş ve önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra forma son şekli verilmiştir. Araştırmanın katılımcılarına görüş formu ile ilgili bilgiler verildikten sonra görüşlerini rahatça yazabilecekleri ve birbirini etkilemeyecekleri bir sınıfta formu doldurmaları sağlanmıştır. Ayrıca her sınıftan gönüllü öğrencilerle sadece araştırmacının ve adayın olduğu sessiz bir ortamda görüş formundaki sorulara benzer sorularla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, araştırmacı tarafından kâğıda aktarılmış ve daha sonra öğrencilere okutularak teyit ettirilmiştir. Toplanan tüm verilerde öğrencilerin kimliği saklı tutulmuş ve Ö1, Ö2, ... Ö122, Ö123 şeklinde kodlar verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı önceden soracağı soruları içeren bir protokolü hazırlamak zorunda değildir. Katılımcıyla yaptığı görüşmenin akışına göre hazırladığı soruların yanında başka soruları sorabilir veya araştırmacı katılımcılardan aldığı yanıtları yeterli görebilir ya da daha ayrıntılı şekilde isteyebilir hatta katılımcı bir soruyu daha önce başka soruda yanıtlamışsa araştırmacı tekrar aynı soruyu sormayabilir (Ekiz, 2003).

3.4. Verilerin analizi

Görüş formundaki öğrencilerin demografik bilgileri ve kapalı uçlu iki sorunun yanıtları frekans ve yüzde değerleri şeklinde verilirken açık uçlu ve yarı yapılandırılmış görüşmelerdeki soruların yanıtlarından oluşturulan kategorilerdeki kodların frekansları değişkenlere göre tablolar halinde verilmiştir. Öğrencilerin görüşlerinden oluşturulan kategoriler sırasıyla "Proje hazırlamayı isteme", "Proje hazırlamayı istememe" "Proje eğitimi almayı isteme", "Proje eğitimi almayı istememe", "Her ikisini birden yapmayı isteme", "Her ikisini birden yapmayı istememe" ve "Proje yapmanın sağlayacağı yararlar" şeklinde değişmektedir.

Görüş formundaki açık uçlu soruların yanıtlarının analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte araştırma sorularının ortaya koyduğu tema ve kategorilere göre düzenlenebileceği gibi görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular veya boyutlara göre de verilebilir. Bu amaçla elde edilen veriler, sistematik ve belirgin bir biçimde betimlendikten sonra açıklanarak yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri kurularak belli başlı sonuçlara ulaşılır. Araştırmacının ortaya koyduğu tema ve kategorilerin ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması araştırmacının yapacağı boyutlar arasında yer alabilir. Ayrıca araştırmacı katılımcıların görüş ve düşüncelerini etkili bir şekilde yansıtmak için doğrudan alıntılara yer verilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

3.5. Geçerlilik ve güvenilirlik

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan YBO öğrencilerinin kişisel bilgileri, veri toplama araçları, toplanan verilerin neden toplandığı ve nasıl analiz edildiğine yönelik gerekli tüm bilgiler yöntem bölümünde detaylandırılarak açıklandığı için geçerliliği sağlandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin proje hazırlama ve eğitim alma isteklerinin nedenlerine yönelik görüşlerinden oluşturulan kategori ve kodlar, araştırma verilerinden elde edilen bulgularla araştırma sonuçlarının uygun olup olmadığını teyit ettirmek için uzman görüşünün alınması ve araştırmacıların araştırmadaki rolünü net olarak göstermesi çalışmanın güvenilirliğinin sağlandığı düşünülmektedir.

4. Bulgular

Bu bölümde elde edilen veriler araştırmanın amacı ve alt problemleri dikkate alınarak tablolar halinde verilmiştir.

4.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular

YBO öğrencilerin proje hazırlama ve eğitim alma isteklerinin frekans ve yüzde değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. YBO öğrencilerin proje hazırlama ve eğitim alma istekleriyle ilgili görüşlerinin frekans ve yüzde değerleri

İsteği	Evet		Hayır		Yanıtsız	
	f	%	f	%	f	%
Proje hazırlama	91	74,0	28	22,7	4	3,3
Proje eğitimi alma	96	78,0	27	22,0		
Her ikisi birlikte yapma	85	69,1	38	30,9		

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin %74,0’ü proje hazırlamak istediğini belirtirken %3,3’ü soruyu yanıtsız bırakmıştır. %78,0’i proje eğitimi almak isterken %22,7’si istememektedir. Her ikisini birden (proje hazırlama ve eğitimini alma) yapmak isteyen öğrencilerin %69,1 olduğu belirlenmiştir.

4.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

YBO öğrencilerin proje hazırlama isteklerinin nedenleriyle ilgili görüş ve düşüncelerinden oluşturulan kodların değişkenlere göre frekansları Tablo 3 ve 4’de verilmiştir.

Tablo 3. YBO öğrencilerin proje hazırlamayı isteme nedenlerine yönelik görüşlerinden oluşturulan kodların değişkenlere göre frekansları

Değişken	Düzye	Kodlar*														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Cinsiyet	Kadın	1	2	14	13	16	4	1		2	1	1	2		1	3
	Erkek	4	4	6	18	20	2		1	2		4		1	1	3
Sınıf	5.	5	2	4	4	3										2
	6.		1	5	6	8	5		1	1						2
	7.		2	9	11	13	1			1	1	4	2	1	1	1
	8.		1	2	10	12		1		2		1			1	1
Fen bilimleri dersini sevme	Evet	5	4	16	24	22	1		1	4	1	4	2	1	2	4
	Hayır			1	1	1	2									
	Kısmen		2	3	6	13	3	1				1				2
Gitmek istediği lise türü	Fen	5	3	11	12	11	4			1	1	3	2	1	2	4
	Anadolu		1	6	7	12	2	1				1				1
	Meslek		1	3	5	7			1	1						1
	Diğer		1		7	6					2		1			
Çalışmak istediği meslek grubu	Sağlık	2	2	10	9	8	2			2	1		2	1	1	2
	Güvenlik	2	1	3	9	12	2	1		1		2			1	1
	Hukuk			1	1	2						2				2
	Eğitim		2	5	8	8	2		1			1				1
	Diğer	1	1	1	4	6					1					

(*)1- Merak etme; 2-İsteme; 3-Bilgilenme; 4-Sevme; 5-Eğlenme, heyecanlanma; 6-Kendimi geliştirme; 7-Motivasyonu artırma; 8-Öğretmenler tarafından beğenilme; 9-Grupla çalışmayı öğrenme; 10-Araştırma yapmayı öğrenme; 11-İnsanlığa faydalı olma; 12-İstediği projeyi yapma; 13-Derslere odaklanma; 14-Boş vakti doldurma; 15-Diğer.

Tablo 3’de YBO öğrencilerin proje hazırlamayı isteme nedenlerine yönelik görüş ve düşünceleri değişkenler açısından incelendiğinde değişkenler farklı olsa da görüş ve düşüncelerinin benzer olduğu görülebilir. Tüm değişkenlere göre öğrencilerin bilgilenmek, sevmek, eğlenmek ve heyecanlanmayla ilgili görüşlerinin diğer görüşlere oranla daha fazla olduğu belirlenmiştir. Cinsiyete göre her iki gruptaki öğrenciler en fazla eğlenmek (f=36) için proje hazırlamayı istemektedir. Kadın öğrenciler proje hakkında bilgilenme istekleri (f=14) erkek öğrencilerden (f=6) daha fazladır. Beşinci sınıf öğrencileri merak ettikleri (f=5) için isterken altıncı (f=8), yedinci (f=13) ve sekizinci sınıftaki (f=12) öğrenciler daha çok eğlenmek için istemektedir. Fen bilimleri dersini seven öğrenciler sevmek (f=24), eğlenmek (f=22) ve bilgilenmek (f=16) için istemektedir. Fen lisesine gitmek isteyen öğrencilerin çoğu bilgilenmek (f=11), sevmek (f=12) ve eğlenmek (f=11) için isterken Anadolu lisesine gitmek isteyen öğrenciler daha çok eğlenmek (f=12) için istemektedir. İleride sağlık alanında çalışmak isteyen öğrenciler bilgilenmek (f=10), sevmek (f=9) ve eğlenmek (f=8) için isterken güvenlik alanında sevmek (f=9) ve eğlenmek için (f=12)

istedikleri, eğitim alanında öğretmenlik mesleğini tercih eden öğrenciler de sevmek (f=8) ve eğlenmek (f=8) için proje hazırlamayı istemektedir.

Tablo 4. YBO öğrencilerin proje hazırlamayı istememe nedenlerine yönelik görüşlerinden oluşturulan kodların değişkenlere göre frekansları

Değişken	Düzye	Kodlar*						
		1	2	3	4	5	6	7
Cinsiyet	Kadın	2	1	3	1	1	1	
	Erkek	6		3	1			1
Sınıf	5.							
	6.	3		1		1	1	
	7.	4		3	1			1
	8.	1	1	2	1			-
Fen bilimleri dersini sevmeye	Evet	2		3	2			1
	Hayır							
	Kısmen	6	1	3		1	1	
Gitmek istediği lise türü	Fen	3		1	1		1	-
	Anadolu	1		4	1			1
	Meslek	1				1		
	Diğer	3	1	1				
Çalışmak istediği meslek grubu	Sağlık	1		3	1	1		
	Güvenlik	4		2				1
	Hukuk							
	Eğitim	3	1	1	1		1	
	Diğer							

(*) 1-Zor, daraltıcı ve sıkıcı olduğunu düşünme; 2-Çekinme ve sosyal olmadığını düşünme; 3-Yeteneğinin olmadığını düşünme; 4-Proje yapmayı sevmeme; 5-Aklıma yeni fikirler gelmeme; 6-Bilgisi olmama; 7-Diğer.

Tablo 4’de Tablo 3’de olduğu gibi değişkenler farklı olsa da öğrencilerin proje hazırlamayı istememe nedenlerinin benzer ve frekansların düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin tüm değişkenlere göre proje hazırlamayı istememe nedenleri arasında zor, daraltıcı ve sıkıcı olmasının yanında yeteneğinin bulunmadığını düşünen öğrencilerde bulunmaktadır. Erkek öğrenciler (f=6) kadın öğrencilerden (f=2) daha fazla proje hazırlamanın zor, daraltıcı ve sıkıcı olduğunu düşünürken yeteneklerinin olmadığını düşünen kadın ve erkek öğrencilerin aynı (f=3) olduğu belirlenmiştir. Beşinci sınıf öğrencilerinin hepsi proje hazırlamak isterken diğer sınıflarda istemeyen öğrenciler bulunmaktadır. Fen lisesine gitmek isteyen öğrenciler (f=3) proje hazırlamanın zor, daraltıcı ve sıkıcı olduğunu düşünürken Anadolu lisesine gitmek isteyen (f=4) öğrenciler yeteneğinin olmadığını düşünmektedir. Güvenlik (f=4) ve eğitim (f=3) alanlarında çalışmak isteyen öğrenciler proje hazırlamanın zor, daraltıcı ve sıkıcı olduğunu düşünürken sağlık (f=3) ve güvenlik (f=2) alanında çalışmak isteyen öğrenciler yeteneklerinin bulunmadığını düşünmektedir.

Öğrencilerin proje hazırlamayı isteme ve istememe nedenlerine yönelik görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö3: “Daha çok bilgi edinmek, icat yapmayı öğrenmek ve eğlenceli bulduğum için”

Ö10: “Proje yapmayı merak ediyorum. Proje yapmayı çok seviyorum.”

Ö24: “Hiçbir bilgim olmadığı için proje yapmak istemiyorum.”

Ö25: “Ben yapabileceğimden emin değilim ve yapamam.”

Ö27: “Çok sıkıcı yani bana göre olmadığını düşünüyorum bu yüzden proje yapmak istemiyorum.”

Ö37: “Biz proje yaptıkça yeni şeyler öğreniyoruz ve proje yapmak eğlenceli.”

Ö59: “Projeye katıldığımızda insanlarla daha yakın oluyoruz hem de insanlara bir şey söylemek istiyoruz.”

Ö64: “Evet çünkü bütün insanların zihninde bir proje vardır ve bunları gerçekleştirmek ister benim de gerçekleştirmek istediğim projeler olabilir bu yüzden proje yapmak istiyorum”

Ö78: “Proje yaparak daha iyi bir bakış açısı ile derslerimize odaklanmamız artar

Ö94: “Çünkü hem arkadaş ortamını arttırıyor hem de hırs veriyor, sabır veriyor. Bir de o konu zevkliyle insana zevk veriyor.”

Ö98: “TÜBİTAK proje alıp orada bir belgem olmasını isterim daha önce hiç almadım o yüzden”

Ö99: “Katıldığım etkinlikleri seviyorum ve çok severek katılıyorum. Bu şekilde ben katıldığım etkinliklerden bir şeyler öğreniyorum ne kadar yetenekli olduğumu bu sayede görebiliyorum.”

Ö115: “Projeleri ilginç bulduğum ve bana zevk verdiği için”

Ö119: Projeler genellikle arkadaşlarım ve öğretmenimle olduğundan proje yapmayı seviyorum projeleri arkadaşlarımla beraber yaptığımızdan arkadaşlarımla daha güçlü arkadaşlığımız oluyor, Birbirimize ihtiyacımız olduğunu anlıyoruz eğlenceli aktivite olduğunu sanıyorum.”

4.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

YBO öğrencilerin proje eğitimi alma istekleriyle ilgili görüş ve düşüncelerinin değişkenlere göre frekansları Tablo 5-6’da verilmiştir.

Tablo 5. YBO öğrencilerin proje eğitim almayı isteme nedenlerine yönelik görüşlerinin değişkenlere göre frekansları

Değişken	Düzye	Kodlar*											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Cinsiyet	Kadın	3	11	11	8	5	15	2		2	2	1	
	Erkek	14	10	9	8	5	9	1	2				1
Sınıf	5.	2	6	2	1		4	1					
	6.	5	3	5	2	3	6		1	1	1		
	7.	6	6	11	7	4	7	2				1	1
	8.	4	6	2	6	3	7		1	1	1		
Fen bilimleri dersini sevme	Evet	12	16	13	11	8	16	1	1		1	1	1
	Hayır			2			1		1				
	Kısmen	5	5	5	5	2	7	2		2	1		
Gitmek istediği lise türü	Fen	9	12	11	8	4	10	1		1	1	1	
	Anadolu	3	5	4	6	5	6	1	1				1
	Meslek	2	1	3	2		4		1				
	Diğer	3	3	2		1	4	1		1	1		
Çalışmak istediği meslek grubu	Sağlık	2	6	6	5	3	8	2		1	1	1	
	Güvenlik	9	3	2	5	2	7		2				1
	Hukuk	5		1	1								
	Eğitim		8	10	4	4	8	1		1	1		
	Diğer	1	4	1	1	1	1				1		

(*) 1-Proje aşamaları hakkında bilgi edinme; 2-Yeni bilgiler öğrenme; 3-Kendimi geliştirmek; 4-Eğlenme; 5-Başarılı olma; 6-Proje yapmayı isteme/sevme; 7-Merak etme; 8-Yeni tasarımlar oluşturma; 9-Proje yaparken kendisini iyi hissetme; 10-Proje hakkındaki görüşlerini ifade etme; 11-Boş vakitlerini değerlendirme; 12-Bilimi daha iyi öğrenme.

Tablo 5’de değişkenler farklı olsa da öğrencilerin proje eğitimi alma isteklerinin benzer ve belli görüşlerin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğrencilerin proje eğitimi almayı isteme nedenleri arasında proje yapmak (f=15) ve sevdikleri (f=15) için isterken erkek öğrencilerin projenin aşamalarını öğrenmek (f=14) için istedikleri belirlenmiştir. Beşinci sınıf öğrencileri yeni bilgiler öğrenmek (f=6), altıncı (f=6) ve sekizinci sınıftaki öğrencileri proje yapmak (f=7) için proje eğitim almak isterken yedinci sınıf öğrencileri kendilerini geliştirmek (f=11) için istemektedir. Fen bilimleri dersini seven öğrenciler yeni bilgiler öğrenmek (f=16), proje yapmak (f=16) için eğitim almayı istemektedir. Fen lisesine gitmek isteyen öğrenciler projenin aşamalarını öğrenmek (f=9), yeni bilgiler öğrenmek (f=12), kendilerini geliştirmek (f=11), eğlenmek (f=8), proje yapmayı istedikleri ve sevdikleri (f=10) için istemektedir. Sağlık alanında çalışmak isteyen öğrenciler proje yapmayı istedikleri ve sevdikleri (f=9) için isterken güvenlik alanında çalışmak isteyen öğrenciler projenin aşamalarını öğrenmek (f=9) için istemektedir. Eğitim alanında öğretmen olmak isteyen öğrenciler kendilerini geliştirmek (f=10) için proje eğitimi almayı istemektedir.

Tablo 6’da öğrencilerin proje eğitimi almayı istememe nedenlerine yönelik görüşleri tüm değişkenler açısından incelendiğinde değişkenler farklı olsa da benzer görüşlerin olduğu, çok az sayıda öğrencinin eğitim almak istemediği ve proje yapmayı düşünmedikleri için istemedikleri belirlenmiştir.

Tablo 6. YBO öğrencilerin proje eğitimi almayı istememe nedenlerine yönelik görüşlerinin değişkenlere göre frekansları

Değişken	Düzye	Kodlar*												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Cinsiyet	Kadın	1	1	1	3	1	1	2	2			1		2
	Erkek	1			4					1	1		1	
Sınıf	5.													
	6.	1			5			1	1			1	2	
	7.				1					1	1			
	8.	1	1	1	1	1	1	1	1					
Fen bilimleri dersini sevme	Evet	1			3	1	1	1	1				1	
	Hayır												1	
	Kısmen	1	1	1	4			1	1	1	1	1	1	
Gitmek istediği lise türü	Fen				4	1	1	2		1				
	Anadolu			1	1				1		1			
	Meslek	2										1	1	
	Diğer		1		2				1			1	1	
Çalışmak istediği meslek grubu	Sağlık	1		1	3	1	1	1	1				1	
	Güvenlik	1			2					1		1		
	Hukuk				-				1					
	Eğitim		1		2			1			1		1	
	Diğer													

(*) 1-Projeyi başkalarına anlatmayacağımı düşünme; 2-Sosyal olmadığı düşünme; 3-Çekinme; 4-İstememe./sevmeme; 5-Eğlenceli bulmama; 6-Yeteneğinin olmadığını düşünme; 7-Kendimi geliştirmek istememe; 8-Ne yapacağını bilememe; 9-İyi bir şey olmadığını düşünme; 10-Daha önce proje yapmama; 11-Zor olduğu düşünme; 12-Küçük düşmekten korkma; 13-Aklına yeni fikirler gelmeyeceğini düşünme.

Öğrencilerin proje eğitimi almayı isteme ve istememe nedenlerine yönelik görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö9: “Eğitimi güzel olarak düşünüyorum kesinlikle güzel olacak eğitimde proje yapmak istiyorum.”

Ö31: “Projeye katılırsam çok yüksek puan alır karneme geçtiği için karnem iyi olur diye düşündüm.”

Ö32: “Projeleri seviyorum ama bazı projeler zor oluyor ve yapamaya biliyoruz. O yüzden kendimi geliştirmek istiyorum.”

Ö45: “Çok iyi bir proje yapmak fen lisesine gitmek ve çok becerikli olmak ve en iyi projeyi yapmak ve en ünlü birisi olmak.”

Ö61: “Merak ettiğim her şeyi öğrenmek ve merakımı gidermek istiyorum.”

Ö62: “Projeyi eğlenceli buluyorum bilgilerim artıyor ve kendimi geliştiriyorum.”

Ö63: “Boş vakitlerimi dolu ve faydalı bir şekilde geçirebilecek bir fırsat benim için.”

Ö64: “Evet çünkü proje eğitimi alırsam kendimi yapacağım projede geliştirmiş olurum.”

Ö65: “Daha önce hiç katılmadım öğrenmek istiyorum. Çünkü bana daha değişik yerlerde de ihtiyacıma yarayacak. Belki bir meslek sahibi olduğumda bana proje yaptırabilirler.”

Ö84: “Derslerde daha başarılı olabiliriz notlarımız yüksek olabilir.”

Ö91: “İyi bir şey olduğunu düşünmüyorum o yüzden katılmıyorum.”

Ö98: “Ben orada yer almak çok isterim. Hatta bu yüzden hocalarıma bile yalvardım ben oradan bir belge almak bile benim için bir başarı...”

Ö119: “Burada gördüğüm eğitimle İlerideki eğitim-öğretim hayatıma katkı sağlayabilir. Bu eğitime katıldığımda projelere olan ilgim değişebilir, daha çok projelerde yer almak isteyebilirim. Meslek sahibi olduğumda Mesleğimle ilgili projeler verebilirim.”

4.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

YBO öğrencilerin proje hazırlama ve eğitim almanın onlara sağlayacağı yararları yönelik görüş ve düşüncelerinin değişkenler açısından frekanslarının değişimi Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. YBO öğrencilerin proje hazırlama ve eğitim almanın sağladığı yararlaraya yönelik görüşlerinin değişkenlere göre frekansları

Değişken	Düzyey	Kodlar*									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cinsiyet	Kadın	20	26	8		2	3	1	2	1	5
	Erkek	17	13	17	6	2	5	2	1	9	13
Sınıf	5.	11	1	1	1	2	3		2	7	3
	6.	3	12	8	1				1	2	4
	7.	11	15	12	3	1	2	2			5
	8.	12	11	4	1	1	3	1		1	6
Fen bilimleri dersini sevme	Evet	26	21	21	3	2	8	2	2	8	10
	Hayır	2	2		1	1					2
	Kısmen	9	16	4	2	1		1	1	2	6
Gitmek istediği lise türü	Fen	16	20	12	2	2	7	2	2	4	4
	Anadolu	9	10	6	4					3	7
	Meslek	8	3	3		2		1		1	4
	Diğer	4	6	4			1		1	2	3
Çalışmak istediği meslek grubu	Sağlık	12	14	6	1	1	4	1	2	1	3
	Güvenlik	12	8	8	3	1	1		1	6	8
	Hukuk	1	4	3				1			-
	Öğretmen	10	11	8	1	2					7
	Diğer	2	2		1		3	1		3	

(*) 1-Yeni bilgiler öğreneceği; 2-Kendini geliştirebileceği; 3-Derslerinde ve kariyerinde başarılı olacağı; 4-Eğlenceli, heyecanlı bir ortam sağlayacağı; 5-Proje yapmayı isteme/sevmeyi artıracacağı; 6-Projenin aşamalarını öğreneceği; 7-İnsanlığa faydalı olabileceği; 8-İcat, tasarım yapmayı sağlayabileceği; 9-Kendini iyi hissedeceği; 10-Diğer.

Tablo 7’de değişkenler farklı olsa da YBO öğrencilerin proje hazırlama ve eğitim almanın onlara sağlayacağı yararlaraya yönelik görüşlerinin benzer olduğu ve belli görüşlerin daha fazla öne çıktığı görülmektedir. Kadın öğrenciler yeni bilgiler öğreneceğini (f=20) ve kendini geliştirebileceğini (f=26) düşünürken erkek öğrenciler yeni bilgiler öğreneceğini (f=17), kendini geliştirebileceğini (f=13), derslerinde ve kariyerinde başarılı olacağını (f=17) düşünmektedir. Beşinci sınıf öğrencileri yeni bilgiler öğreneceğini (f=11), altıncı sınıf öğrencileri kendilerini geliştireceğini (f=12), yedinci sınıf öğrencileri yeni bilgiler öğreneceğini (f=11), kendini geliştirebileceğini (f=15), derslerinde ve kariyerinde başarılı olacağını (f=12), sekizinci sınıf öğrencileri yeni bilgiler öğreneceğini (f=12) ve kendilerini geliştireceğini (f=11) düşünmektedir. Fen bilimleri dersini seven öğrenciler yeni bilgiler öğreneceği (f=26), kendini geliştirebileceği (f=21), derslerinde ve kariyerinde başarılı olacağını (f=21) düşündükleri tespit edilmiştir. Fen lisesine gitmek isteyen öğrenciler yeni bilgiler öğreneceğini (f=16), kendini geliştirebileceğini (f=20), derslerinde ve kariyerinde başarılı olacağını (f=12) düşünürken Anadolu lisesine gitmek isteyen öğrenciler yeni bilgiler öğreneceğini (f=9), kendini geliştirebileceğini (f=10) düşünmektedir. Sağlık ve eğitim alanında çalışmak isteyen öğrenciler yeni bilgiler öğreneceğini (f=12 ve 10) ve kendini geliştirebileceğini (f=14 ve 11) düşünürken güvenlik alanında çalışmak isteyen öğrenciler yeni bilgiler öğreneceğini (f=12) düşünmektedir.

Öğrencilerin proje hazırlama ve eğitim almanın onlara sağlayacağı yararlaraya yönelik alıntılarından bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö1: “Mesela çok güzel bir araba yaparım.”

Ö30: “Dünyada neyin az neyin çok neyin gereksiz olduğunu proje yaparak anlayarak hem de ilerideki projelerimin ne hakkında olacağımı bulabilirim.”

Ö35: “İyi bir meslek almamız derslerimizin iyi olması başarılı olması”

Ö42: “Öğretmenimiz bize aferin der sözlümüzü yükseltir.”

Ö46: “Daha kolay öğrenmemi ve sorumluluklarımı yerine getirmemi sağlayabilir.”

Ö50: “Proje yaparak kendini çok iyi hissedersin ve hayalin proje yaparak çok eğlenceli proje düşünmeye başlarız”

Ö52: “Bilimsel şeyleri öğrenip fen bilimleri dersimizde uygulamak yeni şeyler keşfedip öğreniyoruz”

Ö75: “Derslerde başarılı olmamızı sağlar ve bilmediğimiz şeyleri öğrenmeye yararlı olur.”

Ö88: “İleride belki bununla ilgili bir iş ve görev sahibi olabiliriz

Ö94: “Zihnimizi canlandırır, düşünce yollarımızı geliştirir”

Ö102: “Her şeyi daha iyi anlayabilmem için gelen misafirlere karşı açık sözlü olmam, kendimi tanıtmam. Bu yüzden katılmak isterdim.”

Ö108: “Bir şeyler öğrenebilir belki, bana fayda sağlayabilir insanların gelecekte nelere ihtiyaç duyacağını tahmin ederek insanlığa faydalı bir şeyler yapabiliriz”

Ö115: “Hayatta bir tecrübe edinmiş olurum Belki hayatımda güzel anılar küçük çaplı başarılar elde ederim. Kim bilir?”

Ö116: “Genel kültürüm gelişir ve hayatta başarılı olacağımı zannediyorum”

Ö117: “Mesela alan da yeni bir bilgi öğrenmek için eğlenmek için o hissi o duyguyu yaşamak için”

Ö119: “Sosyal bir insan olabilirim gördüğüm eğitimle, ileride eğitim öğretimimde daha başarılı olabilirim.”

Ö121: proje yaparsam o projelerden bir şeyler öğrendim ve arkadaşlarımla paylaştım.”

5. Tartışma, sonuç ve öneriler

Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciyi merkeze alan ve gerçek yaşamda yaşanmış bir problemi veya herhangi bir uygulamayı eğitim sisteminin içerisine dâhil eden PTÖ, öğrencileri geleneksel öğrenmede olduğu gibi pasif bir öğrenen değil, çevresiyle birebir etkileşim halinde olan birey konumuna getirmektedir. Öğrencilere bilgiyi vermek ve onları ezbere öğrenmeye sürüklemek yerine onlardan bilgiye ulaşma, bilgiyi anlama, yorumlama, üretme ve bunları günlük yaşamda sürdürülebilir hale getirmelerini beklemektedir (Olgun, Yavuz ve Yokuş, 2019). Bu açıdan bakıldığında YBO öğrencilerinin %74,0’ü proje hazırlamayı, %78,0’i projeye ilgili eğitim almayı ve %69,1’i her ikisini birlikte yapmayı küçük yaşta istemeleri gelecek açısından ümit verici olduğu söylenebilir. Akay (2013), Mersin’de TÜBİTAK 4004 kapsamında ortaokul öğrencileriyle farklı bilimsel etkinliklerin yapıldığı projenin küçük yaşta bilime ve bilimsel bilgiye katkısının olduğunu, yaparak yaşayarak aktif öğrenmeyi destekleyen bir süreci kapsadığını, öğrencilerin eğlenerek bilimsel bilgiyi öğrendiklerini ve gelecekte yapacakları bilimsel çalışmalarda onlara yol gösterici olacağını belirtmiştir.

YBO öğrencilerin proje hazırlama ve eğitim alma isteklerinin benzer olması (Tablo 2-7) onların ailelerinden uzakta yatılı öğrenim gördükleri için sosyal çevrelerinin benzer olduğunu ve birbirlerini etkilediklerini, proje ile sosyal çevrelerinin sınırlarını genişletmek istediklerini ve bunu bir fırsat olarak gördüklerini, monoton bir yaşam sürdürdüklerini ve derslerin dışında boş zamanlarını değerlendirecek, motivasyonlarını artıracak ve gelişimlerine katkıda bulunacak aktivitelerle uğraşmaya meyilli olduklarını düşündürmektedir. Akkanat (2020), Merzifon’da TÜBİTAK 4007 kapsamında düzenlenen bilim şenliği etkinliğine katılan ortaokul öğrencilerin etkin katılım sağladıklarını, bilim öğrenmeyle ilgili motivasyonlarının arttığını ve bilim şenliklerine karşı olumlu tutumlar geliştirdiklerini belirtmiştir.

YBO öğrencilerin proje hazırlama ve eğitim alma isteklerinin nedenlerine yönelik olumlu görüşlerinin olumsuz görüşlerinden fazla ve benzer olması onların proje konusunda bilinçli olduklarını, büyük çoğunluğunun daha önce böyle bir öğretim süreci yaşamadıklarını ancak yaşamak istediklerini düşündürmektedir. Atalmış, Selçuk ve Ataç’ın (2018), TÜBİTAK 4006 projelerinin öğrencilerin bilişsel becerilerini artırdığını, sosyal ve kültürel etkinliklere katılma isteği uyandırdığını, özgüvenlerinin arttığını, okuldaki bilişsel ve duyuşsal davranışlarında pozitif gelişme sağladığını ve disipline ettiğini açıklamışlardır.

YBO öğrencilerin cinsiyete göre her iki gruptaki öğrencilerin eğlenmek için proje hazırlamak istemeleri onların yatılı öğrenimleri sırasında bir şeylerle kendilerini meşgul etmek, meşgul ederken kendilerini donanımlı yetiştirecek etkinlikler yapmak ve etkinliklerde eğlenmek istediklerini düşündürmektedir. Kadın öğrencilerin proje hakkında bilgilenmek için proje hazırlama istekleri erkek öğrencilerin yaklaşık iki buçuk kat daha fazla olması kadınların erkeklere oranla daha düzenli ders çalıştıklarını ve boş zamanlarında daha fazla bilgi edinmek için kaynak araştırdıklarını düşündürmektedir. Erkek öğrencilerin proje hazırlamayı istememe nedenleri arasında zor, daraltıcı ve sıkıcı olduğuna yönelik görüşlerinin kadın öğrencilerden daha fazla (Tablo 4) olması bu düşünceyi desteklemektedir. Kadın öğrenciler proje eğitimi almayı proje çalışmalarını sevdiği için isterken erkek öğrenciler projenin aşamalarını öğrenmek için istemeleri (Tablo 5) kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla proje çalışmaları içinde olduklarını ve erkek öğrencilerin eğitim aldıktan sonra daha bilinçli proje hazırlamak istediklerini düşündürmektedir.

Projeye ilgili yapılmış çalışmaların bazıları cinsiyete göre farkın anlamlı ve daha çok kadınlar lehine olduğu belirtirken bazılarında anlamlı fark olmadığı belirtilmektedir (Atik, 2009). Karasu (2012), sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına yönelik altıncı ve yedinci sınıflardaki öğrencilerin görüşleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark olurken öğretmenlerin görüşlerinde olmadığını, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin proje çalışmalarına yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğunu belirtmiştir.

YBO öğrencilerinden beşinci sınıf öğrencilerinin tümü proje hazırlamayı merak ettikleri için isterken diğer sınıflardaki öğrenciler daha çok eğlenmek için istemektedir. Bu bulgu beşinci sınıf öğrencilerinin boş zamanlarının diğer sınıftaki öğrencilerden fazla olduğu, içinde buldukları duruma henüz alışamadıkları, aile özlemini daha çok hissettikleri, aile özlemini hafifletmek ve kendilerini meşgul etmek için merak ettikleri projeleri hazırlamak istediklerini düşündürmektedir. Proje hazırlamak istemeyen öğrenciler az olsa da altı, yedi ve sekizinci sınıflarda olduğu, öğrencilerin proje hazırlama ve eğitim alma isteklerinin birbirine benzediği ve daha çok kendilerini geliştirmeye yönelik görüşleri içerdiği söylenebilir. Karasu (2012), sosyal bilgiler dersinde yapılan proje çalışmalarına yönelik altıncı ve yedinci sınıflardaki öğrencilerin görüşlerinin sınıf düzeyleri açısından anlamlı fark olmadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin fen bilimleri dersini sevme düzeyleri (Tablo 1) ile proje hazırlama ve eğitim alma isteklerinin paralellik göstermesi fen bilimleri öğretmenlerinden kaynaklanabileceğini düşündürmektedir. YBO öğrencilerin proje hazırlama ve eğitim alma isteklerinin nedenlerine yönelik görüşleri arasında öğretmenlerini sevdikleri, onlara kendilerini beğendirmek istedikleri vb. görüşlerinin olması öğrencilerin yatılı öğrenim gördüklerinden ailelerinden çok öğretmenleriyle birlikte oldukları için öğretmenleri ve arkadaşlarıyla iletişimlerini artıracaklarının farkında olduklarını düşündürmektedir. Nitekim Quek vd. (2007), proje hazırlama süreci açık uçlu bir öğrenme ortamı sağladığı için öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimini artırmaktadır. Öğrencilerin gelişimlerinde öğretmenlerin rolünün önemli olduğu, onlara rol model olacak kişiler arasında yer aldığı ve öğretmenin başarısı öğrencinin başarısına yansıdığı (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Gsukey & Sparks, 1996; Oktay, 1991; Sabuncuoğlu, 2016; Sünbül, 1996) düşünüldüğünde öğretmenlerin mesleki gelişimleri öğrencilerin başarısını etkilemektedir.

Fen bilimleri dersini seven öğrencilerin çoğunlukta olması ve proje denildiğinde akla gelen ilk disiplinin fen alanı (Acar, 2011; Aslan, 2009; Aydemir, 2019; Çakallıoğlu, 2008; Çıbık, 2006; İmer, 2008; Keser, 2008; Kızkapan, 2015; Köse, 2010; Özahioğlu, 2012; Özel, 2013; Türkmen, 2019) olması öğrencilerin fen alanlarıyla ilgili projeler yapmak istediklerini düşündürmektedir. Filiz ve Kocakulah (2020), 2002-2019 yılları arasında PTÖ ile ilgili yapılmış 82 çalışmayı incelediklerinde %60 Fen Bilimleri, %15 Biyoloji, %7 Kimya ve %6 Fizik alanında olduğunu, Fen Bilimleri alanında yapılan çalışmaların 2008-2011 yılları arasında yoğunlaştığını belirtmişlerdir. Ayrıca incelenen çalışmaların %60'ının ilköğretim, %8 ortaöğretim ve %32 üniversite düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirildiğini açıklamışlardır.

Öğrencilerin gitmek istediği lise türünü kazanabilmelerine yardımcı olacak yetenek ve becerileri geliştirmek istedikleri için proje hazırlama ve eğitim almayı istedikleri söylenebilir. Ayrıca hedefledikleri kariyere ulaşmak adına gitmek istediği lise türünün önemli olduğu düşünülmektedir. Avcı, Özenir ve Yücel (2016), öğrencilerin projeye ilgili deneyimleri bir üst öğrenim düzeylerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Demirhan (2002), özel bir okulda üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin ulusal ve uluslararası projeler hazırlamak için proje eğitimi almaya istekli olduklarını belirtmiştir.

YBO öğrencilerinin gitmek istedikleri lisenin en fazla (%43,1) fen lisesi olması onların gidecekleri lisede diğer öğrencilerden farkını ortaya koyarak daha başarılı olmayı, yeni projeler tasarlamak ya da üretmek için proje hazırlama ve eğitim almak istediklerini düşündürmektedir. İmam hatip, vb. diğer liselere gitmek isteyen öğrenciler fen lisesine oranla az (%15,4) olsa da proje hazırlama ve eğitim almayı isteyen öğrencilerin fazla (%79,8) olması imam hatip liselerinde proje okullarının açılmasından kaynaklandığını düşündürmektedir. Bozkurt Altan, Üçüncüoğlu ve Zileli'nin (2019), YBO öğrencileriyle yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin gitmek istedikleri lise türünün güzel sanatlar, spor ve Anadolu liselerinin olduğu, bir kısmının fen lisesi, sağlık meslek, meslek ve imam hatip liselerine gitmek istediklerini ve az sayıda öğrencinin STEM ile ilgili alanlara yöneldiklerini belirtmişlerdir.

YBO öğrencilerinin görüşlerinden gelecekte güvenlik alanında çalışmak isteyenlerin (%30,9) diğer meslek gruplarından fazla olması ve yarı yapılandırılmış görüşmelerde vatani düşmanlardan korumak için asker, polis olmak istediklerini belirtmeleri onların yakın zamanda yaşanan "15 Temmuz Kalkışma Hareketi"nden etkilendiklerini ve üniforma giymek isteklerini düşündürmektedir. Karaer (2007), sekizinci sınıf öğrencilerin görüşlerinden hareketle çalışmak istedikleri meslek grubunun güvenlik ve sağlık vb. üniformalı meslek gruplarında olmasını öğrencilerin bir an önce çalışmak ve aile bütçesine faydalı olmak için istediklerini belirtmiştir.

Öğrencilerin proje hazırlama ve eğitim almanın sağlayacağı yararları yönelik görüş ve düşüncelerinin proje hazırlama ve eğitim alma isteklerinin nedenlerine yönelik görüş ve düşüncelerine paralellik göstermesi kendilerini çağın gereksinimlerini karşılayacak şekilde donanımlı yetişmek istediklerini ve proje yaptıklarında onlara neler kazandıracağına farkında olduklarını düşündürmektedir. Erkek öğrenciler proje yaptıklarında kadın öğrenciler gibi yeni bilgiler öğreneceklerini ve kendilerini geliştirebilecekleri gibi derslerinde ve kariyerinde başarılı olacaklarına inandıkları söylenebilir. Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça proje çalışmaları öğrencilerin meraklarını gidermesinin yanında bilgi, beceri ve deneyimleme açısından gelişimlerine katkı sağlayacağına farkında oldukları düşünülmektedir. Öğrencilerin fen bilimleri dersini sevmeye, gitmek istediği lise ve çalışmak istediği meslek grubuyla ilgili görüşlerinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerinde olduğu gibi proje hazırlama ve eğitimi almanın onlara sağlayacağı yararlarıyla ilgili bilgiye sahibi olduklarını ve bilinçli olarak proje hazırlamayı ve eğitim almayı istediklerini düşündürmektedir. Bu açıdan bakıldığında YBO öğrencileri ileride iş hayatına atıldıklarında geleneksel yöntemle yetişen öğrencilere göre daha deneyimli, kendine güvenen ve zorlukların üstesinden daha kolay gelebilecekleri düşünülmektedir.

Sonuç olarak, öğrencilerin büyük çoğunluğu günlük yaşamda karşılaştıkları problemlere çözüm bulmak, proje konusunda çekinceleri, korkuları olsa da donanımlı yetişmek istedikleri için proje hazırlama ve eğitim almak istedikleri söylenebilir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri artsa da geleceğe yönelik görüş ve düşüncelerinin kendilerini geliştirmek adına olduğu, çoğunun fen lisesine gitmek ve ileride istedikleri meslekte çalışmak için donanımlı yetişmek istedikleri söylenebilir.

Bu sonuçlardan hareketle, öğrencilerin proje hazırlama ve eğitim alma isteklerini karşılayacak PTÖ yaklaşımına önem verilmesi, öğrencileri proje tasarlama veya üretmeye teşvik edilmesi, öğrencilere verilecek proje tabanlı eğitimler onların düzeylerine, ihtiyaçlarına, merak duygusunu giderecek şekilde olması ve düzenlenecek eğitimlerden tüm öğrencilerin faydalanabileceği şekilde planlanmasına özen gösterilmesi önerilmektedir.

Yazarların katkı oranı beyanı

Yazarlar makalenin veri toplama, veri analizi, raporlaştırma ve diğer aşamalarından eşit düzeyde sorumlu olduğunu beyan ederler.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması belirtilmemiştir.

Etik Kurul Onayı

Bu araştırma T.C. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 28.03.2019 tarih ve 3/2019-52 sayılı kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur. Tüm sorumluluk yazarlarına aittir.

Kaynakça

- Acar, E. N. (2011). *Proje tabanlı öğrenmenin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine ve biyolojiye yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Akay, C. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yaparak-yaşayarak öğrenme temelli TÜBİTAK 4004 bilim okulu projesi sonrası bilim kavramına yönelik görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 326-338.
- Akçöltekin, A. ve Akçöltekin, S. (2017). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin bilimsel araştırmalar ve proje yarışmaları hakkındaki tutumlarını geliştirmeye yönelik eğitimin etkilerinin incelenmesi. Atatürk Üniversitesi *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 252-273.
- Akgül, E. (2011). *İlköğretim 4. Sınıf öğrencilerine matematik dersinde "açılar" konusunun öğretilmesinde proje tabanlı öğretim yönteminin etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akın, D. (2016). 6. Sınıf sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenmenin öğrencinin akademik başarısına ve derse karşı tutumuna etkisi. Yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Akkanat, Ç. (2020). TÜBİTAK 4007 bilim şenliği destekleme programı kapsamında gerçekleştirilen Merzifon bilim şenliğinin farklı yaş gruplarına göre değerlendirilmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2(2), 102-122.
- Aslan, Ö. (2009). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyonlarına ve bilimin doğasını anlama düzeylerine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Ün. Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslanides, C. D., Kalfa, V., Athanasiadou, S., Gianelos, Z. & Karapatsias, V. (2016 September). Advantages, disadvantages and the viability of project-based learning integration in engineering studies curriculum: the Greek case. *Paper presented at the meeting of 44th SEFI Conference*, Finland.

- Atalmış, E. H., Selçuk, G. ve Ataç, A. (2018). TÜBİTAK 4006 projelerine ilişkin yönetici, yürütücü ve öğrenci görüşleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1999-2020.
- Atik, C. (2009). *İlköğretim fen ve teknoloji öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Avcı, E., Özenir, S. ve Yücel, E. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin araştırma projeleri yarışmasına katılan öğrencilerin yarışma sürecindeki deneyimlerinin üniversite yarışmalarına yansması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 1-21.
- Ay, Ş. (2013). Öğretmen Adaylarının proje tabanlı öğrenme ve geleneksel öğretime ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-1), 53-67.
- Aydemir, A. (2019). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile desteklenmiş fen eğitiminin 6. Sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve fen dersine karşı tutumuna etkisi*. Yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Aydın, S., Atalay, T. D. ve Göksu, V. (2017). Proje tabanlı öğrenme sürecinin ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri ve motivasyonları üzerine etkisinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 676-688.
- Bayraktar, H. V. (2015). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (37), 709-718.
- Bozkurt Altan, E., Üçüncüoğlu, İ. ve Zileli, E. (2019). Yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin STEM alanlarına yönelik kariyer farkındalığının araştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 785-797.
- Çakallıoğlu, S. N. (2008). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı fen bilgisi öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisi*, Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çetin, O. ve Şengezer, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin proje çalışmalarına ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 14, 24-49.
- Çıbık, S. A. (2006). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının fen bilgisi dersinde öğrencilerin mantıksal düşünme becerilerine ve tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Civelekoğlu, M. Ş. ve Öztürk, Ş. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenme (PTÖ) yönteminin uygulanması ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1189-1200.
- Demirhan, C. (2002). *Program geliştirmede proje tabanlı öğrenme yaklaşımı*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, A. (2008). *Proje tabanlı öğrenmenin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin bilgisayar dersi başarısına ve tutumuna etkisi*. Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Erdem, M. (2002). Proje tabanlı öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 172-179.
- Filiz, A. Kocakulah, M. S. (2020). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile ilgili yapılan araştırmaların içerik analizi, *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 175-194.
- Guskey, T. R., & Sparks, D. (1996). Exploring the relationship between staff development and improvements in student learning. *Journal of Staff Development*, 17, 34-38.
- İdin, Ş. ve Özdemir Şimşek, P. (2016). Proje tabanlı öğrenme kapsamında gerçekleştirilen ders dışı egzersiz çalışmalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *İlköğretim Online*, 15 (3), 761-777.
- İmer, N. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumuna etkisinin araştırılması*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaçalı, S. (2011). *İlköğretim 4. Sınıf fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenme yönteminin akademik başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Karaer, G., Karademir, E. ve Tezel, Ö. (2020). Proje tabanlı öğretimin fen laboratuvarı dersinde kullanımının sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 73-95.
- Karaer, F. ve Karaer, H. (2012a). Branş öğretmenlerine düzenlenen proje tabanlı hizmet içi eğitimlerin değerlendirilmesi (Sam-sun örneği). *IV. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*. İstanbul, Türkiye.
- Karaer, H. ve Karaer, F. (2012b). İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin proje tabanlı hizmet içi eğitime katılma isteklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *IV. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, İstanbul, Türkiye.
- Karaer, H., Karaer, F., Parmaksız, İ. ve Akaydın G. (2010). Ortaöğretim öğretmenleri için düzenlenen bilim danışmanlığı ve eğitimi önünden destekleme çalıştayının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*. Ankara, Türkiye.

- Karaer, H., Karaer, F., Şahin, N. ve Parmaksız, İ. (2010). Ortaöğretim öğretmenlerine düzenlenen bilim danışmanlığı çalışmasının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 39 (187), 225-239.
- Karaer, H., Karaer, F. ve Şahin, N. (2009, 21-23 Mayıs). Sınıf öğretmenliğinde çevre eğitimi dersinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımına göre uygulanması. 8. *Ulusal sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumu* Eskişehir, Türkiye.
- Karaer, H. (2007). İlköğretim ikinci kademe 8. Sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 107-120.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (25. baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, E. (2012). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler derslerinde yapılan proje çalışmalarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kastamonu ili örneği)*. Yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Keser, K. Ş. (2008). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının fen bilgisi dersinde başarı, tutum ve kalıcı öğrenmeye etkisi*. Yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kılıç, İ. ve Özel, M. (2015). Proje tabanlı öğrenme yönteminin fen ve teknoloji derslerinde uygulamaları hakkında öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5 (2), 7-20.
- Kılıç, İ. ve Özmen, M. (2021). Hayat bilgisi dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanmasında öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 449-470.
- Kızılkapan, O. (2015). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin maddenin yapısı ve özellikleri ünitesindeki başarılarına ve fen bilimleri dersine karşı tutumlarına proje tabanlı öğrenmenin etkisi*. Yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Koparan, T., Karpuz, Y. ve Güven, B. (2014). Öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile istatistik eğitimine yönelik görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 51-64.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 193-200.
- Köse, M. (2010). *İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersi "kuvvet ve hareket" ünitesinin öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Selçuk Ün. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kummin, S., & Rahman, S. (2010). The relationship between the use of metacognitive strategies and achievement in English. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 7, 145-150.
- Nacaroğlu, O., Arslan, M. ve Bektaş, O. (2019). Bilim ve sanat merkezi'nde yürütülen proje çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 7(2), 1-21.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 187-193.
- Olgun, H., Yavuz, A. ve Yokuş, E. (2019). *Ortaöğretim proje hazırlama ders kitabı. (Baskı 1)* Devlet kitapları, Ankara.
- Özahioğlu, B. (2012). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenmenin bilimsel süreç becerilerine, başarı ve tutum üzerine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Özel, M. (2013). *Proje tabanlı öğrenme yönteminin ilköğretim 2. kademe fen ve teknoloji derslerindeki uygulanmasının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Quek, C. L., Wong, A. F. L., Diyaraharan, S., Liu, W. C. L., Peer, J., & Williams, M. D. (2007). Secondary school students' perceptions of teacher-student interaction and students' attitudes towards project work. *Learning Environments Research*, 10, 177-187.
- Sabuncuoğlu, O. (2016). Öğretmen gözlemlerinin öğrenmeyi öğrenmedeki yeri nedir: öğretmenin kariyerinde fark yaratabilir mi? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 185-198.
- Schneider, R. M., Krajcik, J., Marx, R. W., & Soloway, E. (2002). Performance of students in project-based science classroom on a national measure of science achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(5), 410-422.
- Sünbül, A. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8 (8), 597-608.
- Türkmen, N. (2019). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarı ve tutumuna etkisi*. Yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Yavuz, G. ve Yavuz, S. (2017). Fen eğitiminde proje tabanlı öğretimle ilgili tezlerin içerik analizi: Türkiye örneği (2002-2014). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 255-282.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yay.

Extended Abstract

Introduction

In the process from the past to the present, the people have tried to solve the problems when they are faced with them. They can solve all or a little part of these problems with their efforts. They look for a new solution if they can't solve it. In this way, they find themselves in a development process by adding new information to the present information. These problems' solutions may not always happen a consciously and regular way. Whether it is conscious or accidental, the adventure of human beings to reach knowledge generally occurs as a result of an interaction. The way to reach information or to find solutions to problems can be happen in the case of processes such as curiosity, research, investigation, cognitive thinking, etc. At the same time, the rapid development of information and technology in our age requires people to work in cooperation.

Project-Based Learning which started earlier in developed countries within the education system, gained speed in our country after 2002 and become widespread especially after TUBITAK gave importance. In recent years, there are many studies being included in Project-Based Learning, being among the methods preferred in secondary and high schools, increasing the academic success level of the student, developing positive attitudes and behaviours towards science and science, encouraging students to become scientists, etc. in student-centred teaching. It is thought that this study, which shows the opinions of the students in the Regional Boarding Secondary School about the reasons for their request to prepare projects and take education, will contribute to the literature.

This research was carried out to analyse the opinions and thoughts of regional boarding secondary school students about request to prepare project and receive education. How do the opinions and thoughts of regional boarding secondary school students regarding the reasons for their desire to prepare project and receive education according to some variables change? The question was taken as the main problem of the research.

Four sub-problems have been identified within the scope of this main problem.

- 1- How the frequency and percentage do values of students' requests to prepare projects and receive education change?
- 2- How do the frequencies of the opinions and thoughts of the students regarding the reasons for their request to prepare project according to some variables change?
- 3- How do the frequencies of the opinions and thoughts of the students regarding the reasons for their request to receive education project according to some variables change?
- 4- How do the frequencies of the opinions and thoughts of the students regarding the benefits of project preparation and receive education according to some variables change?

Method

Model of the Research

This research is a study in the cross-sectional survey model. With this research, this model was deemed appropriate as it was tried to analyze the existing situation of students who requested to prepare projects, receive project education and do both together.

Participants of the research

Participants consisted of 123 students studying in their classes at the classes from 5th grades to 8th grades in a Boarding Regional Secondary School in the Black Sea Region in the autumn semester of the 2018-2019 academic years. The frequencies and percentages of the personal information of these students were given in tables. 45.5% of students are female and 54.5% are male. It is seen that the highest participation in the study was at 7th grade (33.3%), while at least (18.7%) was in the 5th grade. Only 4.9% of students stated that they didn't like science, 43.1% wanted to go to science high school, 30.9% wanted to work in security, 27.6% in education and 26.8% in health.

Data collection tool

It was collected from a two-part interview form and semi-structured face-to-face interviews. In the first part of the opinion form, there are five questions including the genders of the students, their classes, their liking of science, the type of high school they want to go to and their opinions on the professional group they want to work in the future. In the second part, there are five questions, including students' opinions about how to make projects. There

are two closed and three open-ended questions in these five questions. After obtaining expert opinion before the opinion form was been copied, the form was finalized. In addition, semi-structured face-to-face interviews were conducted with volunteer students from each class and recorded with an audio recorder. In these interviews, a rich data set was created by confirming students' answers with questions similar to those on the opinion form.

Data analysis

The demographic characteristics of the students on the opinion form and the answers to two closed-ended questions were given in the form of frequency and percentage ratios, while descriptive analysis was used to analyze the answers to questions in open-ended and semi-structured interviews. The categories formed from the students' opinions are respectively "Request to prepare project", "Not request to prepare a project", "Request to receive project education", "Not request to receive project education", "Request to do both" and "Not request to do both" and codes in each category were given in the form of frequencies according to variables. In addition, the codes created in the category "Benefits of projects" were given in the form of frequencies.

Findings

According to the findings, it was determined that students' views on the reasons for their desire to prepare projects and receive education were similar. It was determined that 73.9% of the students wanted to prepare projects, 78.0% receive project education and 69.1% wants both to prepare the project and receive an education. It was determined that the opinions of the students regarding the reasons for the request to prepare and receive education were similar. On the other hand; that they are informed, loved, fun, exciting, and beautiful among the requests to prepare projects, and that the reasons why they do not want to prepare projects are difficult, narrowing, boring, and that the students who think they do not have the skills are more likely than other opinions. It has been determined that the opinions of the students 'request to receive education are similar. Students' opinions on the benefits of prepared project and receive education including "Learning new information", "Self-development", "Being successful in your courses and career", "Being fun, exciting, beautiful" and "Projects (stages, construction, etc.) to be able to know about " opinions were determined to be more than other opinions.

Results and recommendations

- It can be said that the vast majority of students want to prepare and study projects, and among the reasons they want to find solutions to the problems they face in daily life, they want to grow equipped even though they have hesitations and fears about the project,
- Students take more realistic approaches in their thoughts for the future as their class levels increase, many of them want to go to science high school, among the reasons they want to get a good education and reach the profession they dream of in the future,

Based on these results, it is proposed to make project-based learning to meet the students' request to prepare the project and receive education, to be in such a way as to satisfy their level of education, needs, and sense of curiosity and to give the necessary importance to provide opportunities.

International Journal of Social Sciences
and Education Research
Volume:7, Issue:4, 2021

Bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında öğretmen görüşlerinin okul sosyal
hizmeti perspektifinden değerlendirilmesi
Ali Fuat ERSOY, Eda SANCAR, Meral ŞENER

Bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında öğretmen görüşlerinin okul sosyal hizmeti perspektifinden değerlendirilmesi

Evaluation of teachers' opinions on the individualized education program (IEP) from the school social work perspective

Ali Fuat Ersoy¹, Eda Sancar² ve Meral Şener³

¹ Prof. Dr., Karabük Üniversitesi/ İİBF, Sosyal Hizmet Böl., alifuatersoy@karabuk.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7665-6741>

²YL Öğrencisi, Karabük Ün./Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, edasncar.78@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2002-0696>

³YL Öğrencisi, Karabük Ün./Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, meral_senerr@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4176-3405>

Makale Bilgisi	Öz
<p>Araştırma Makalesi</p> <p>Gönderilme: 24 Mayıs 2021 Düzeltilme: 29 Eylül 2021 Kabul: 2 Ekim 2021</p> <p>Anahtar kelimeler: Bireyselleştirilmiş eğitim programı, Okul sosyal hizmeti, Öğretmen, Öğretmen görüşü</p>	<p>Bu çalışma, öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programına (BEP), sosyal hizmete, okul sosyal hizmetine ve okul sosyal hizmet uzmanlarının bu programda yer almasına ilişkin görüşlerinin ortaya konulmasını amaçlayan nitel bir araştırmadır. Bu amaçla Karabük ilinde görev yapan ve kartopu örnekleme yöntemiyle belirlenen 11 öğretmen ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizi betimsel ve tematik analiz yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin BEP'i tanımlama becerisi ve BEP hakkında görüşleri; BEP'in öğrenciler için avantajları ve dezavantajları; BEP'i uygulama aşamasında yaşanan zorluklar; BEP'in uygulanmasını kolaylaştıran ve zorlaştıran etmenler ve sosyal hizmet ve okul sosyal hizmet alanına ilişkin bilgi durumu ile okul sosyal hizmet uzmanlarının BEP uygulamalarına sağlayabileceği katkılar isimli alt başlıklarda incelenmiştir. Daha sonrasında bulgulara dayanarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.</p>
Article Info	Abstract
<p>Research Article</p> <p>Received: 24 May 2021 Revised: 29 September 2021 Accepted: 2 October 2021</p> <p>Keywords: Individualized education program, School social work, Teacher, Teacher opinion</p>	<p>This study is a qualitative research that aims to reveal teachers' opinions on Individualized Education Program (IEP), social work, school social work and school social workers' participation in this program. For this purpose, semi-structured interviews were carried out with 11 teachers working in the province in Karabük who were determined by snowball sampling method. The analysis of the obtained data was carried out by descriptive and thematic analysis method. The findings were examined in subheadings called teachers' ability to define IEP and their opinions on IEP; IEP's advantages and disadvantages for students; difficulties experienced during the applying of IEP; factors that facilitate and complicate the applying of IEP, the state of knowledge about social work and school social work, and the contributions that school social workers can make to IEP applications. Afterwards, various suggestions were made based on the findings.</p>

1. Giriş

Her birey fiziksel yapı, zekâ düzeyi, yetenek, duygu ve düşünce açısından akranlarıyla aynı özellikleri taşımaktadır. Toplumun her kesiminde karşılaştığımız farklı sebeplerden yetersizliği olan bireyler de tüm bireyler gibi eğitim hakkına sahiptir. Bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişim olarak akranlarından farklı özellikler gösteren ve destek eğitimine ihtiyaç duyan bireyler özel gereksinimli bireyler olarak tanımlanmaktadır. Eğitimin bireysel farklılıklar dâhilinde düzenlenmesi ve bu farklılıklara göre yapılandırılması için özel eğitime ihtiyaç vardır. Özel eğitim, bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması için özel olarak yetiştirilen personeller, geliştirilen

* Bu araştırma T.C. Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 09.04.2021 tarih ve 2021/04-08 kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur. Tüm sorumluluk yazarına aittir.

Kaynak göster: Ersoy, A.F., Sancar, E. & Şener, M. (2021). Bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında öğretmen görüşlerinin okul sosyal hizmeti perspektifinden değerlendirilmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7 (4), 337-352. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.942244>

eğitim programları, belirli yöntemler ile bireyin yeterliliklerine ve gelişim özelliklerine göre uygun bir ortamda sürdürülen eğitimidir. Özel eğitim, engelli çocuklar için mevcut eğitim sistemini tanımlamak amacıyla kullanılan geniş bir terimdir. Özel gereksinimi olan öğrenciler için erken müdahale ve özel eğitim hizmetleri ile fırsat eşitliğinin sağlanması amaçlanmaktadır (Siegel, 2005; Avcıoğlu, 2011; MEB, 2014; Yılmaz ve Batu, 2016; Tekin Ersan ve Ata, 2017).

Aynı engele sahip öğrencilerin farklı ihtiyaçları olabileceğinden okullar her öğrencinin özel ihtiyaçlarına hitap etmek amacıyla öğrencilerin eğitimini bireyselleştirmelidir. Özel eğitim gereksinimi olan birey için geliştirilen eğitim programlarından biri olan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), birey için sağlanacak eğitimin yerinin, zamanının, süresinin ve kim tarafından uygulanacağını gösterildiği eğitim alan ile eğitim veren arasındaki bir sözleşmedir. BEP'ler aynı zamanda özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinin yönetilmesi ve izlenmesi amacıyla yönelik kullanılan raporlaştırılmış bir dokümandır (Kargın, 2007; Powers, Swick ve Cherry, 2017; Yazıcıoğlu, 2019). Okul sosyal hizmet uzmanları BEP'in yürütülmesini sağlamada önemli rol üstlenen ve BEP ekibinin içerisinde yer alan önemli meslek elemanlarıdır (Raines ve Dibble, 2017). Ancak ülkemizde BEP Geliştirme Biriminde okul sosyal hizmet uzmanları aktif rol almamaktadır (ÖEHY, 2018, Md. 47). Tüm bunlardan hareketle bu çalışmanın amacı öğretmenlerin BEP'e yönelik görüşlerini okul sosyal hizmeti perspektifi ile değerlendirmek ve okul sosyal hizmet uzmanlarının bu programda yer alması ile üstlenebileceği rollere yönelik öğretmen görüşlerine yer vermektir.

2. Literatür

BEP, uygun bir eğitim hakkını detaylandıran, özel olarak tasarlanmış öğretimi gerçekleştirmek için gereken önlemleri belirleyen bir programdır. Özel eğitim öğrencisinin benzersiz ihtiyaçlarını karşılamak için geliştirilen ve özel eğitim hizmetleri sağlama planının yazılı bir ifadesi olan BEP'ler öğrencinin mevcut eğitim performansı seviyelerini, hem genel hem de özel eğitim sınıfları için özel eğitim hedeflerini, yardımcı teknolojileri, öğrencinin davranış sorunları varsa bir davranış müdahale planını içermelidir. Bu program, bir öğrencinin akademik ve sosyal ihtiyaçlarına dayalı olarak eğitim kariyerine rehberlik eden, düzenleyen ve belgeleyen yarı-sözleşmeli bir anlaşma olduğundan bir öğrencinin eğitimini yönetme, belgeleme ve iş birliğini kolaylaştırmada programın önemi göz ardı edilmemelidir (Smith ve Brownell, 1995; Washington State Department of Social and Health Services, 2010; NYC Department of Education).

BEP, özel gereksinimli bir çocuğun eğitiminde meydana gelen her şeyin taslağıdır. Eğitimcilerin eğitim faydası sağlamak için takip etmeleri gereken bir dizi kılavuz ve ebeveynlerin bu faydaların sağlanıp sağlanmadığını belirlemede izlemesi gereken yararlı bir belgedir. BEP'teki hizmetler, öğrencinin engelli olan ve engelli olmayan çocuklarla birlikte genel eğitim müfredatına göre eğitim almasına ve bu eğitime katılımının sağlanmasına, yıllık hedeflerine ulaşma yolunda uygun bir şekilde ilerlemesine ve diğer akademik olmayan faaliyetlere katılmasına yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Kopels, Rich ve Massat, 2016).

BEP, gerekli zamanlarda düzeltilebilir ve değiştirilebilir esnek bir çalışma olarak öğrenciler, aileler, öğretmenler ve toplum açısından farklı yararlar sağlamaktadır. BEP'in yararları aşağıdaki gibi sıralanabilir (MEB, 2015):

- Çocuğun yapabileceklerinin betimlenmesi
- Çocuğa uygun eğitim hizmetleri sunulması
- Çocuğun engelinden kaynaklanan gereksinimlerinin belirlenmesi
- Çocuğun öğrenim süreciyle ilgili sorumluluk almasına yardım etmesi
- Çocuğun öğrenme sürecinin izlenmesi
- Çocuğun ilerlemelerinin kayda alınması
- Çocuğun ailesi ile BEP Geliştirme Biriminin diğer üyeleri arasındaki ilişkilere katkıda bulunması
- Çocuğun ailesi ile BEP Geliştirme Birimi üyelerinin ilişkilerine katkıda bulunması
- Çocuğun eğitimi ile ilgili kararlarda aile ile okul personeline eşit söz hakkı sağlanması

Amerika Birleşik Devletleri'nde özel eğitim sistemini düzenleyen ve 1975 yılında çıkarılan Tüm Engelli Çocuklar için Eğitim Yasası (EHA) ile özel eğitimin genel kuralları belirlenmiştir. Birkaç kez gözden geçirilerek değişime uğrayan bu yasanın adı son olarak Engelli Bireyler Eğitim Yasası (IDEA) olmuştur. IDEA, engelli çocukların okulda başarılı olmalarına yardımcı olacak özel programlar ve hizmetler sağlamak için resmi bir süreç

sunmakta ve engelli çocukların uygun bir eğitim almalarını sağlamak amacıyla okullara yasal gereklilikler getirmektedir. IDEA kapsamında, çocuğun ihtiyaç duyduğu program ve hizmetler BEP ile belirlenmektedir. BEP, özel eğitim sürecinin ve IDEA'nın en önemli parçasıdır (Siegel, 2005; Vuran, Bozkuş-Genç ve Sani-Bozkurt, 2017).

Özel eğitim sürecinde olması gereken bir program olan BEP'ler Türkiye'de de yasal olarak desteklenmektedir. 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 4. madde f bendinde özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için BEP geliştirilmesini ve uygulanmasını zorunlu hale getirmiştir. BEP ilerleyen süreçte 2000, 2006, 2012 ve 2018 yıllarındaki Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliklerinde de düzenlenmiş ve güncellenmiştir. BEP, 07.07.2018 tarihli Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde “*Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programı*” olarak tanımlanmıştır (Öztürk ve Eratay, 2010; Vuran, Bozkuş-Genç ve Sani-Bozkurt, 2017; ÖEHY, 2018, Md. 4/g; Çıkılı vd., 2020).

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimlerine devam ettikleri okul veya kurumda BEP'lerin hazırlanması için *BEP Geliştirme Birimi* oluşturulmaktadır. Okul/kurum müdürünün veya görevlendirilen müdür yardımcısının başkanlık ettiği BEP geliştirme biriminin üyeleri; rehber öğretmen, öğrencinin sınıf öğretmeni, öğrencinin dersini okutan ilgili alan öğretmenleri, öğrencinin velisi ve öğrencidir. Birimin çalışma usul ve esasları okul yönetimince belirlenmektedir. BEP ekibi, çocuğun bir engeli olup olmadığını, özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyup duymadığını ve özel eğitime ihtiyaç varsa hangi hizmetlerin uygun olduğunu belirlemek için bilgi paylaşan ve birlikte çalışan bir grup üyedir (ÖEHY, 2018, Md. 47; NYC Department of Education).

2.1. Okul sosyal hizmeti

Sosyal hizmet mesleğinin bir uzmanlık dalı olarak geliştirilen okul sosyal hizmeti, yüz yıldan fazla bir süredir “çevresi içinde birey” anlayışıyla öğrencilerin akademik başarıları ile sosyal, duygusal ve davranışsal yeterliliklerini artırmalarına yardımcı olmakta, okulların, ailelerin ve toplumun çabalarını koordine etmeye odaklanmakta ve okul, aile ve toplum arasında bağlantılar sağlamaktadır (SSWAA, 2021; NASW, 2012). Aynı zamanda güvenli ve sağlıklı bir okul ortamında tüm öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine, eğitim sürecindeki potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına ve akademik ve sosyal olarak başarılı olmalarına yardımcı olmak için gerekli fırsatları, kaynakları ve desteği sağlamayı amaçlarken bunların sağlanmasında da kritik bir rol oynamaktadır (Openshaw, 2008).

Bir eğitim ortamında öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir yere sahip olan okul sosyal hizmet uzmanları, öğrenciye göre değişebilen çeşitli roller üstlenir. Hizmet sundukları öğrencilerin yaşamlarının ve sosyal, duygusal, davranışsal ve akademik durumlarının iyileştirilmesini, öğrenme sürecine engel olabilecek durumların ortadan kaldırılmasını ve öğrenci refahının artırılmasını amaçlar. Bu amaç doğrultusunda yapacağı müdahaleleri planlamak için ekolojik yaklaşımı kullanarak öğrenci, aile ve sistemler (sınıf, okul, mahalle ve ilçe gibi) düzeylerinde değerlendirmeler yapar (NASW, 2010; NASW, 2012). Kişilerarası ilişkilerin geliştirilmesi, kriz durumlarıyla başa çıkılması, öz saygı, öz denetim ve yaşa uygun sosyal beceriler geliştirilmesi ve problem çözme ile karar verme becerilerin öğrenilmesi gibi konularda öğrencilere yardımcı olurlar (ICISD, 2015). Okul sosyal hizmet uzmanları öğrencilerin ihtiyaçlarının değerlendirilmesi ve bu ihtiyaçların karşılanması konusunda çözüm yolları geliştirmesinde öğretmenler ile diğer uzmanlarla işbirliği içerisinde olup aynı zamanda okullarda oluşturulan krize müdahale ekibi gibi multidisipliner ekiplerin de üyesidir (Dupper, 2003).

Okullarda öğrencilerden beklenenler ile öğrencinin okul ve aile hayatının yanı sıra ihtiyaçlarının karşılanması konusunda yaşanan sorunların öğrenci hayatına etkisi arasında sıklıkla farklılıklar doğabilmektedir. Eğer bu farklılıklar giderilemezse hem öğrenciler hem de eğitim programları ve politikaları başarısız olur. Bu noktada ailelerin, okulların ve toplulukların birbiriyle çatıştığı, eğitimsel farklılıkların yaşandığı hatta eğitimin aksadığı yerlerde okul sosyal hizmet uzmanlarının görev alması oldukça değerlidir (Constable, 2009). Ancak ülkemizde okul sosyal hizmeti proje aşamasında kalıp yaygın olarak uygulanmamaktadır ve bu sebeple okul sosyal hizmet uzmanları yurtdışında olanın aksine özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan BEP uygulayıcı multidisipliner ekibinin daimi bir üyesi olamamaktadır. Yapılan literatür incelemesinde de BEP'e yönelik öğretmen görüşlerini ele alan çalışmaların (Avcıoğlu, 2011; Burunsuz ve İnce, 2020; Sevim, Kayman ve Kaya, 2021) var olduğu ancak bu çalışmalarda okul sosyal hizmetine ve okul sosyal hizmet uzmanlarına değinilmediği görülmüştür.

3. Yöntem

Bu araştırma T.C. Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 09.04.2021 tarih ve 2021/04-08 kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bu çalışma, öğretmenlerin BEP ile ilgili görüşlerinin ve okul sosyal hizmet uzmanlarının bu programda nasıl etkili olabileceği hakkındaki düşüncelerinin değerlendirilmesi amacı ile oluşturulan nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, insanların deneyimleri hakkında bilgi edinilmesini sağlayan (Silverman, 2021) ve gözlem, görüşme ve içerik analizi yoluyla veri toplamayı içeren araştırma türüdür (Patton, 2005).

3.1. Araştırmanın amacı ve önemi

Bu çalışmanın amacı, BEP'e, okul sosyal hizmetine ve okul sosyal hizmet uzmanlarının bu programda yer alması ile üstlenebileceği rollere yönelik öğretmen görüşlerine yer vermektir. Bu çalışmada okul sosyal hizmet uzmanlarının BEP'te yer aldığında sağlayabileceği katkılara değinilecek olması araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

3.2. Çalışma grubu

Bu çalışmada, örnekleme yöntemi olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme yöntemi araştırmacının çok sayıda katılımcı bulması için avantajlı bir yöntemdir. Bu yöntemde araştırmacı ulaştığı katılımcılardan konu hakkında bilgi sahibi olabilecek başka katılımcılar önermesini ister ve veri toplama süreci bir kartopu gibi büyüyen ilerler (Creswell, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda bu çalışmanın örneklemini Karabük ilinde yaşayan ve mesleki kariyerinde en az bir kez BEP dâhilinde görev almış çeşitli zümrelerden 11 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların verdiği yanıtların birbirlerini tekrarladığı anlaşıldığında görüşmeler sonlandırılmıştır. Araştırmanın gizliliğinin sağlanması amacıyla katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3... Ö11 şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 1'de araştırma kapsamında görüşme yapılan katılımcıların cinsiyet, öğrenim durumu, branş, deneyim süresi, BEP hakkında üniversitede eğitim alma durumları ve hizmet içi eğitim alma durumları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Öğrenim durumu	Branş	Deneyim Süresi	BEP hakkında üniversitede eğitim alma durumu	Hizmet içi eğitim alma durumu
Ö1	Erkek	Yüksek Lisans	Edebiyat Öğretmeni	8 yıl	Evet	Hayır
Ö2	Erkek	Lisans	Sınıf Öğretmeni	25 yıl	Hayır	Evet
Ö3	Erkek	Lisans	Sınıf Öğretmeni	30 yıl	Hayır	Evet
Ö4	Erkek	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmeni	30 yıl	Hayır	Evet
Ö5	Erkek	Lisans	Rehberlik Öğretmeni	20 yıl	Evet	Evet
Ö6	Kadın	Lisans	Özel Eğitim Öğretmeni	30 yıl	Hayır	Evet
Ö7	Kadın	Lisans	Özel Eğitim Öğretmeni	3 yıl	Evet	Evet
Ö8	Erkek	Lisans	Özel Eğitim Öğretmeni	20 yıl	Hayır	Evet
Ö9	Kadın	Lisans	Türkçe Öğretmeni	23 yıl	Hayır	Evet
Ö10	Erkek	Lisans	Özel Eğitim Öğretmeni	3 yıl	Evet	Evet
Ö11	Erkek	Lisans	Sınıf Öğretmeni	22 yıl	Hayır	Evet

Tablo 1'e göre katılımcıların 8'i erkek ve 3'ü kadındır. Öğrenim durumu açısından 9 katılımcı lisans mezunu iken 2 katılımcı yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların deneyim süreleri 3-30 yıl aralığındadır. BEP hakkında üniversitede eğitim alan katılımcıların sayısı 4 iken eğitim almayan katılımcı sayısı 7'dir. Katılımcılardan biri hariç hepsinin hizmet içi eğitim aldığı görülmektedir.

3.3. Veri toplama aracının geliştirilmesi

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda ilgili literatürden yararlanılarak oluşturulan 6 kişisel bilgi sorusu ve 5 açık uçlu soru yer almaktadır. Bu soruların yanı sıra görüşme esnasında katılımcılar tarafından verilen cevaplara ve görüşmenin gidişatına göre gerekli görülen ek sorular da sorulmuştur. Görüşme formunda şu açık uçlu sorular yer almaktadır:

1. Sizce BEP nedir? BEP hakkında görüşleriniz nelerdir?
2. Sizce BEP'in öğrenciler için avantajları ve dezavantajları nelerdir?
3. BEP'te hangi zorluklarla karşılaştınız? Uygulama esnasında zorlandığınız öğrenci grubu var mıdır, varsa bu öğrenci grupları hangileridir?
4. BEP'in uygulanmasını kolaylaştıran ve zorlaştıran öğrenci çevresi ve okulla ilgili etmenler sizce nelerdir?
5. Sosyal hizmet mesleği hakkında ne düşünüyorsunuz? Okul sosyal hizmeti uygulamaları hakkında bilgileriniz ve görüşleriniz nelerdir? Sizce sosyal hizmet uzmanları okullarda BEP Geliştirme birimindeki uygulamalara ne gibi katkılar sağlayabilir?

3.4. Verilerin toplanması ve analizi

Görüşmeler gerçekleştirilmeden önce gerekli etik kurul izni Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 09.04.2021 tarihli 2021/04 numaralı toplantıda 08 sayılı karar numarası ile alınmıştır. Etik kurul izni alındıktan sonra görüşmeler 13.04.2021- 20.04.2021 tarihleri arasında, yaşanan pandemi sebebiyle okul dışı ortamlarda yüz yüze görüşme ve telefon aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin öncesinde katılımcılara meslek hayatları boyunca en az bir kez BEP ekibinde yer alıp almadıkları sorulmuştur. Bu ekipte yer aldığını ifade eden öğretmenlere araştırmanın amacı ve araştırmada kullanılacak kişisel özellikler ile yanıtların gizliliği konusunda bilgi verilmiş olup araştırmaya katılma konusunda gönüllü olup olmadıkları sorulmuş ve onayları alınmıştır. Görüşmeler ortalama 12 dakika sürmüştür ve görüşmeler, katılımcıların bilgisi ve onayı ile ses kaydı altına alınmıştır. Bu ses kayıtları daha sonra dinlenerek bilgisayar ortamında yazılı metin haline getirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel ve tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Verilen cevaplardaki sıkça dile getirilen hususlar dikkate alınarak belirli temalar oluşturulmuş ve bazı çarpıcı görüşlere doğrudan alıntı yoluyla yer verilmiştir.

4. Bulgular ve yorumlar

Bu bölümde öğretmenlerin BEP'i tanımlama becerisi ve BEP hakkındaki görüşleri; BEP'in öğrenciler için avantajları ve dezavantajları; BEP uygulama aşamasında yaşanan zorluklar; BEP'in uygulanmasını kolaylaştıran ve zorlaştıran etmenler; sosyal hizmet ve okul sosyal hizmeti alanına ilişkin bilgi durumu ile okul sosyal hizmeti uzmanlarının BEP uygulamalarına sağlayabileceği katkılara yönelik bulgulara ve yorumlara yer verilmektedir.

4.1. Öğretmenlerin BEP'i tanımlama becerisi ve BEP hakkında görüşleri

Katılımcılardan BEP'i tanımlamaları istenmiştir. Katılımcıların BEP tanımlarındaki ortak noktalar BEP'in özel gereksinimli öğrencilere uygulanması, öğrenciye özel olması, öğrencinin bilgi ve beceri seviyesiyle birlikte kapasitesine göre hazırlanması, öğrencinin ihtiyaçlarının karşılanması, uzun ve kısa dönemli hedefleri olması şeklindedir. Can'ın (2015, s. 33) yaptığı araştırmada da öğretmenlerin BEP tanımlarının benzer şekilde "performansına ve ihtiyaca göre, ihtiyaçlara göre, performansa göre, bireysel ihtiyaçlara göre, eğitsel ihtiyaçlara göre yapılan tanımlar" gibi kategorilerde toplandığı görülmüştür. BEP öğretmenlerden birisi tarafından (Ö10) "*BEP öğrenciye bir yılda kazandırılması gereken bilgi ve becerilerin planlandığı programdır. Özel eğitimde önemini fazla olduğu ve hazırlanan plana uyulduğu takdirde verim sağlayan aile öğretmen öğrencinin iş birliği içerisinde uygulandığı plandır.*" şeklinde tanımlanırken bir başka öğretmen tarafından (Ö3) "*Uzak ve yakın amaçları olan, hedef ve kazanımların belirlendiği öğrenci ile ilgili birebir çalışmadır.*" diye tanımlanmıştır.

Katılımcıların BEP'in tanımını yapabildikleri ve BEP hakkında bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Literatür incelendiğinde Yılmaz ve Batu (2016, s. 261) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulguları ile bu araştırmanın bulgularının benzer olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak BEP konusunda yetersiz bilgi düzeyini ortaya koyan araştırmalara da (Öztürk ve Eratay, 2010; Kuyumcu, 2011; Bedur, Bilgiç ve Taşlıdere, 2015; Akkoyunoğlu, 2019) rastlanmaktadır.

Katılımcılara BEP hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Katılımcı görüşlerinde BEP'in öğrenciye özel olması ve öğrencinin kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik özelliklerine, zeka düzeyine, ihtiyaçlarına ve kapasitesine göre hazırlanmış olması gerektiği vurgulanmıştır.-Bu konuda (Ö8) "*Tamamen bireyin özelliklerine göre hazırlanmalıdır. Aynı sınıfta olan öğrenciler bile farklı BEP'e ihtiyaç duyabilirler.*" şeklinde görüş bildirirken (Ö6) ise "*İhtiyacı olan öğrenciye uygulanmalı BEP'i uygulayacak zaman, ortam verilmelidir.*" demiştir. Katılımcılardan bazıları (Ö2, Ö7 ve Ö9) BEP'in gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Literatür incelendiğinde yapılan araştırmalarda da (Öz-

türk ve Eratay, 2010; İlik, 2019; Kesici, 2019; Evyapan, 2020) katılımcıların BEP'in gerekliliğine değindiği görülmüştür.

BEP'in gerekliliği konusunda bir öğretmen *“Öğrenci normal seviyeden düşük ya da normal seviyenin üstünde bir öğrenciyse farklı eğitim-öğretim programlarına ihtiyaç duymaktadır. Bu yüzden gerekli bir programdır.”* (Ö2) derken bir başka öğretmen *“Her öğrenci kendine özgü ve biriciktir. Her birinin öğrenme şekli ve algı seviyesi farklılık gösterir. Bunun yanına bir de özel gereksinim eklendiğinde BEP mutlaka olması gereken bir şeydir.”* (Ö7) demiştir. Öğretmenlerden birisi de *“BEP amacına uygun şekilde yapıldığında gerekli bir programdır.”* (Ö9) şeklinde görüş bildirmiştir.

4.2. BEP'in öğrenciler için avantajları ve dezavantajları

Katılımcıların görüşleri BEP'in avantajları açısından, özel gereksinimli çocuğa göre hazırlanması, öğrencinin özgüveninin artması ve öğrencinin okula uyumunun sağlanması konularında ortaklık göstermektedir. Katılımcılar BEP'in öğrenciler için farklı açılardan avantajlı olduğunu belirtmektedir. Literatür incelendiğinde yapılan araştırmalarda da (Kuru Habiboğlu, 2018; Evyapan, 2020; Sevim, Kayman ve Kaya, 2021) bu bulgular ile paralel olarak BEP'in öğrenciler için yararlı olduğunun vurgulandığı görülmektedir.

Bu konuda (Ö4) *“Avantajı öğrenci kendini toplumdaki farklı görmüyor. Aynı kişilerle çalıştığı için, çocuklar akrabalarıyla olduğu için kendini dışlanmış, soyutlanmış hissetmiyor.”* derken (Ö3) ise *“Avantajı şu şekilde yani çocukla birebir ilgilendiğiniz için daha kalıcı öğrenme sağlanabiliyor. Öğrenciye davranışlarında değişiklik kazandırabiliyorsunuz.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Katılımcılar BEP'in dezavantajlarını öğrenciye önyargılı davranılması, öğrencinin programa sürekli devam etmemesi/ devamsızlık, öğrencinin kendini diğer öğrencilerden soyutlaması ve diğer öğrencilerin de BEP uygulanan öğrenciyi dışlaması şeklinde belirtmişlerdir. Katılımcılardan ikisi (Ö9 ve Ö10) BEP'in dezavantajı yoktur diyerek görüş bildirmişlerdir.

BEP'in dezavantajları konusunda (Ö1) *“BEP uygulanan öğrencilerin devamsızlık yapmaları durumunda BEP hedeflenen amaç ve kazanımlara tam ulaşamıyor. Planda esneklik yapmak gerekiyor.”* ve (Ö2) *“Bu tür öğrencilere bazen BEP uygulandığı için önyargılı davranılmakta ve yeterince ilgi gösterilemeyebilmektedir. Arkadaşları tarafından dışlanabiliyorlar.”* derken (Ö4) *“Sınıfta öğretmen eğer dengeyi kuramazsa ve çocuğun bireysel yapısına göre davranmazsa çocuk kendini düşük seviyede hisseder. Diğer çocuklar da onu dışlama yoluna gidebilir.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

4.3. BEP'i uygulama aşamasında yaşanan zorluklar

Katılımcıların büyük çoğunluğu BEP uygulanmasında zorluklar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. BEP uygulanırken yaşanan bu zorluklar öğrenciler ile ilgili zorluklar, veliler ile ilgili zorluklar ve okulla ilgili zorluklar şeklinde üç başlık altında toplanabilir. *Öğrenci ile ilgili zorluklarda* öğrencinin engel türü, kişisel özellikleri ve iletişim becerileri, en sık dile getirilen zorluklardır. Engel türü açısından ise katılımcıların büyük kısmı, ağır bedensel engelli, zihinsel engelli, konuşma engelli, disleksi ve otizmlili öğrencilerde BEP uygulaması esnasında zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenci ile ilgili yaşanan zorluklar konusunda öne çıkan yanıtlar şu şekildedir:

“Yani çocuğa verdiğin eğitimi sürekli tekrar ediyormuşsun gibi geliyor. Çocuk kavrayamıyor, kavrasa bile bir gün sonra unutup gelebiliyor. Yani akıntıya karşı kürek çekmek gibi bir şey. Günlerce aynı şeyi veriyorsun ama bir anda sıfırlayıp geliyor sanki hiç görmemiş gibi hiç bu konu ile muhatap olmamış gibi çocuk sıfırlayıp geliyor. Bu da bende acayip moral bozukluğu yapıyor.” (Ö3)

“İletişim becerileri eksik öğrencilerde zorlandım. Geri bildirim alabildiğim öğrencilerle işlediğim dersler daha güzel ve verimli geçti bence. İletişime kapalı öğrencilerde geri bildirim alamadığımızda konuların öğrenilme düzeyini belirlemek daha zor.” (Ö1)

“Konuşabildiği halde konuşmayı reddeden bir öğrencimde hiç verim elde edemedim.” (Ö9)

Velilerden kaynaklı zorluklarda en çok dile getirilen zorluklar velilerin çocuklarının engel durumlarını kabullenememesi, uygulama sürecinde ailelerin çocuklarıyla ilgili yüksek beklentileri olması ve velilerle işbirliği yapma konusunda sıkıntılar yaşanması olmuştur. İlgili literatür incelendiğinde de BEP'in uygulanma sürecinde velilerle ilgili benzer zorluklar yaşandığı görülmüştür (Avcıoğlu, 2011; Taşdemir vd., 2017; Özan, 2019). Bu hususlara ek olarak (Ö4), *“Aileler çocukları daha çalışkan olan çocuklarla otursun istiyorlar veya daha iyi durumda olan ço-*

cukla. Biraz problemlili olan çocuktan uzak olma ihtiyacı duyuyor veya eğitim olarak anlamakta zorluk çeken çocuklarda damgalama durumu var bizde... Mesela bir öğrencim vardı, veliler onu okulda istemediler... Birkaç kez Milli Eğitime şikâyete filan gittiler. 'Çocuk engelliler okuluna alınsın buranın çocuğu değil' dediler." diyerek yalnızca özel gereksinimli çocukların velilerinin değil diğer çocukların velilerinin de BEP uygulama sürecini zorlaştırdığını dile getirmiştir. Benzer şekilde, Yaman'ın (2017) sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmada da katılımcılar, BEP uygulanırken diğer çocuklarla ve bu çocukların velileriyle sorunlar yaşadığını belirtmişlerdir.

Okulla ilgili zorluklarda ise okullarda BEP'in uygulanmasına zaman olmaması, okullarda bu programın uygulanması için gerekli materyallerin eksik olması ve sınıfların BEP'in uygulanmasına uygun ortamlar olmaması, ortaklık gösteren hususlar olmuştur. Literatür incelendiğinde bu hususların bu konuda gerçekleştirilmiş araştırmalarla benzerlik gösterdiği görülmüştür (Debbağ, 2017; Şahin ve Gürler, 2018; Sevim, Kayman ve Kaya, 2021). Bu hususların dışında (Ö7) "BEP kurulunda aile ve okul arasında ortak karar alınması ve öğrencinin performansı alınırken kararlı verilerin (3-4 kararlı veri alınması gerek) toplanması konularında zorluklar yaşadım. İlk izlenimde BEP hazırlanması isteniyordu, bu da zorluk çıkarıyordu. Oysaki öğrenciyi yakından tanımak gerekiyor." diyerek BEP ile ilgili yaşadığı farklı zorluklara değinmiştir. BEP uygulamasında zorluk yaşamadığını belirten (Ö11), "Çocuğu iyi tanımamız gerekiyor. Öğrencinin gelişimine göre plan hazırlamak zorundayız. Genelde sıkıntı olmuyor çocukların özel durumlarını göz önüne aldığımızda ve bilmemiz gerekenleri göz ardı etmeden plan hazırlıyoruz sıkıntı olmuyor genelde." diyerek zorluk yaşamama nedeni olarak BEP'in öğrenciye uygun olacak şekilde hazırlanmasını göstermiştir.

4.4. BEP'in uygulanmasını kolaylaştıran ve zorlaştıran etmenler

Katılımcıların verdiği yanıtlara göre öğrencinin akademik ve zihinsel düzeyinin doğru tespit edilmesi, BEP'in öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olması, ders programlarının yoğun olmaması, özel gereksinimli öğrencinin okula düzenli olarak devam etmesi ve aile ile işbirliğinin sağlanması, BEP'in uygulanmasını kolaylaştırmaktadır. Bu konuda (Ö2) "Okullarda gerekli birimlerin olması, ilçe rehberlik servislerinin olması, benzer öğrencileri olan sınıf öğretmenlerinin olması işleri kolaylaştırıyor.", (Ö7) "Erken tanı ile okul çağına gelmiş bireylerde ailenin ön koşul bilgilerinin olması, idarenin ve okuldaki diğer branşların ortak katkıları BEP'in uygulanmasını kolaylaştırır." ve (Ö6) "Destek sınıflarının ve özel-alt okulların yaygınlaştırılması BEP'lerin uygulanmasını kolaylaştıracaktır." diyerek görüş bildirmişlerdir.

Katılımcıların verdiği yanıtlara göre BEP'in uygulanmasını zorlaştıran etmenler arasında en çok dile getirilenler, velilerle iletişimde ve işbirliğinde sıkıntıların olması, velilerin olumsuz tutumları ve çocuklarının durumunu kabullenemeyişleri olmuştur. Literatür incelendiğinde bu bulgulara benzer sonuçlar ortaya koyan birçok araştırmaya rastlanmıştır (Tekin Ersan ve Ata, 2017; Yaman, 2017; Toprak, 2018). Bu konuda ön plana çıkan yanıtlar şu şekildedir:

"Ailede bazı sıkıntılar oluyor. Aileler kabullenmek istemiyor çocuğunun böyle bir durumu olduğunu, akranlarından geri olduğunu kabul etmiyor veli. Genelde çocuğunun kaynaştırma olmadığını düşünüyor veya normal öğrenciler gibi eğitim alması gerektiğini düşünüyor. Veliler ile bu tip sıkıntılar oluyor." (Ö11)

"Bir kere velinin çocuğunu kabullenmesi gerekiyor. Benim çocuğum bu şekilde öğrenecek diye. Velinin bir şekilde eğitimin içinde olması gerekiyor. Sürecin öğretmen-veli-okul iş birliği ile yürütülmesi gerekiyor. Veli boş verdiği an çocukta geri gitmeler ortaya çıkıyor. Yani zor yönleri var. Eğer veli kabul etmiyorsa çocuğu çok zor. Velinin kabul etmesi zor bir olay. Öğrencinin böyle öğreneceğini kabul edemiyor veli. Velinin de psikolojik destek alması lazım. Veli bana geliyor her geldiğinde ağlıyor neden öğrenemiyor diye zamanla bu hemen olmayacak diyorum. Kesinlikle velinin işin içinde olması lazım." (Ö3)

Velilerle ilgili etmenlerin yanı sıra öğrenci devamsızlığı, hazır BEP kullanımı, öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınmaması, materyal eksikliği, okul idaresinin ve öğretmenlerin BEP ve BEP birimi hakkında bilgiye sahip olmaması ve özel gereksinimli öğrencileri kabullenememesi gibi etmenler de BEP'in uygulanmasını zorlaştıran etmenler olarak dile getirilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde bu bulguların birçok araştırmayla oldukça uyumlu olduğu görülmüştür (EARGED, 2010; Kuyumcu, 2011; Taşdemir vd., 2017). Bu konuda öne çıkan yanıtlar şu şekildedir:

"Branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin de eğitimden geçmesi gerekiyor. Onlar kabullenemiyorlar. Onlar şimdi tahtaya çıkıp sadece dersi yapıp gidince dersin bittiğini zannediyor. Çocuğun evdeki durumunu, aile yapısını, hiçbir şeye o kadar fazla eğilmiyorlar... O sınıflara da kabul etmiyorlar onları. Ne yapıyor? Diyor ki bu sınıf benim. Buradan çıkıyor öbür sınıfa gidiyor ve bu sınıfı unutup... Okul idaresi

de bunu kabullenecek. Ondan (özel gereksinimli öğrenciden) normal bir davranış beklemeyecek... Onlardan diğer öğrencilerden beklediğin her şeyi beklersen sıkıntı yaşarsın. Yani onu kaybedersen doğrusu. Onun için onun ayrıcalıkları olacak. Soracaksın, çözeceksin, takip edeceksin niye yapıyor...” (Ö4)

“Öncelikle kurum idare ve öğretmenlerinin BEP ve kurulu hakkında bilgiye sahip olmaması zorlaştırmaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin yetersiz bilgisi ve ailenin isteksizliği BEP’in genelleme ve kalıcılık aşamalarında başarısızlıklara neden oluyor.” (Ö7)

4.5. Sosyal hizmet ve okul sosyal hizmeti alanına ilişkin bilgi durumu ile okul sosyal hizmet uzmanlarının BEP uygulamalarına sağlayabileceği katkılar

Verilen yanıtlara bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun sosyal hizmet alanını bildiği görülmüştür. Katılımcılar sosyal hizmetin en çok aile, çocuk, engelli ve yaşlı alanlarını bildiklerini dile getirmişlerdir. Katılımcılardan (Ö9), “Sosyal hizmet deyince Amerikan filmlerinde çocukları almaya gelen bir kadın ve bir erkek aklıma geliyor. Hangi alanda tam anlamıyla ne gibi bir hizmet yaptığı tam olarak anlaşılamayan bir alan olduğunu düşünüyorum.” diyerek sosyal hizmeti tam olarak bilmediğini belirtmiştir.

Katılımcılardan (Ö7) “Toplum sağlığı ve huzuru için açılan kurumlarda çalışan, bu alanlar ile ilgili çalışmalarda ve araştırmalarda bulunan kişiler olarak biliyorum.”, (Ö1) “Dezavantajlı kişilerin topluma kazandırılması ve toplumun gelişimi açısından önemli bir alan olduğunu düşünüyorum sosyal hizmetin. Temelindeki dezavantajlı bireylerin güçlendirilmesi ilkesi sebebiyle güçlü bireylerin güçlü bir toplum oluşturacağına inanıyorum.” ve (Ö8) “Sosyal hizmet mesleği bugün için toplumumuzda zorunlu hale gelmiştir. Ailelere ve çocuklara ulaşmak, onların dertlerini dinlemek ve öğrenmek, çözüm üretebilmek için bu konuda formasyon almış kişilere ihtiyaç duyulacağı açıktır.” diyerek sosyal hizmet alanı hakkında sahip oldukları bilgileri dile getirmişlerdir.

Katılımcıların sosyal hizmet alanını bilmelerine rağmen okul sosyal hizmeti alanı hakkında bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Örneğin (Ö11), “Okulda sosyal hizmetler var. Mesela ben çocukları ders dışında sosyal etkinlikler yapıyorum mesela masa tenisi öğretiyorum, satranç tiyatro gibi sosyal faaliyetler olabiliyor. Bu tip faaliyetler var okulda.” yanıtı ile okulda gerçekleştirilen sosyal aktiviteleri okul sosyal hizmeti olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar, okul sosyal hizmeti hakkında bilgi sahibi olmasalar da okul sosyal hizmetinin gerekli olduğunu dile getirmişlerdir.

Katılımcıların okul sosyal hizmetinin gerekliliği ve sosyal hizmet uzmanlarının okullarda yerine getirebilecekleri görevler konusunda (Ö4) “Aslında sosyal hizmet uzmanları evet, kesinlikle sosyal hizmet uzmanı olmalı birebir iletişim sağlanması gereken, yoksulluk, anne- baba ayrılıkları aile içi şiddet gibi şeylerin tespitinde... Bilhassa engelli çocuklarla ilgili... En azından teneffüse çıktığı zaman bile onlarla birlikte olabilecek, onlarla ayrı bir iletişim kurabilecek... Çünkü onlar tek kalıyor diğer çocuklar normal oyunlar oynadığı zaman bu çocuklar onlara uyum sağlayamıyor. O alanda bu eksikliği giderebilirler... Kesinlikle sosyal hizmet uzmanlarının olması, eğitimini almış olması gerekiyor. Ama okullarda sosyal hizmet uzmanı kesinlikle olmalı. Hiç olmasa bölgenin olmalı. Mesela üç dört okulun en az bir sosyal hizmet uzmanı olmalı. Envanter tutulmalı. Öğretmenle müşterek çalışmalı.” ve (Ö2) “Sosyal hizmet uzmanlarının okulda bulunması öğrencilerin anlaşılması, eksikliklerin giderilmesi ve topluma kazandırılması için faydalı olacaktır.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Katılımcıların okul sosyal hizmet uzmanlarının BEP’e sağlayabileceği katkılara dair görüşleri ise şu şekildedir:

“Sosyal hizmet uzmanları BEP’te alınan amaçların öğrenci için uygulanabilirliği alanında hizmet verebilir.” (Ö6)

“Özel gereksinimli bireylere BEP hazırlamaktaki amaç bağımsız yaşam becerilerini kazandırmaktır. BEP uygulamasının mümkün olması için iyi bir araştırma şarttır. Okul-aile-toplum iş birliğinin sağlaması ve uygulanmasını sağlamada sosyal hizmet uzmanları köprü görevi tutabilir. Aileye danışmanlık hizmeti sunma ya da okuldaki eğitiminin uygulanması için gerekli koşulları sunabilir mi diye araştırma yapma konularında yardımcı olabilirler.” (Ö7)

“BEP uygulanan öğrencilerin bütünsel olarak ihtiyaçlarının giderilmesinde, öğrencinin gelişiminde ve öğrencinin ailesi ve okul arasındaki iletişimi geliştirerek sürecin daha iyi planlamasında katkı sağlayacağını düşünüyorum. Sosyal uyum ve iletişim açısından son derece etkili olacağına inanıyorum.” (Ö1)

Akyüz (2018, s. 97-99) tarafından ilköğretim öğretmenleriyle gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin sosyal hizmet mesleğine yönelik belirli düzeyde bilgi birikimine sahip olduğu ve sosyal hizmetin çocuk, aile ve toplum gibi uygulama alanlarında var olduğunu bildiği görülmüştür. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre öğretmenler

sosyal hizmet mesleğine olumlu bakmakta ve okullarda sosyal hizmet biriminin gerekli olduğunu düşünmektedir. Benzer şekilde Kuli ve Yıldırım'ın (2019, s. 566-569) rehber öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada da rehber öğretmenlerinin sosyal hizmet mesleği ve sosyal hizmetin çalışma alanları hakkında bilgi sahibi olduğu ortaya konmuştur. Rehber öğretmenleri 'çocuk ve kadın' alanlarının sosyal hizmette en çok çalışılan alanlar olduğunu belirtmişlerdir. Yine aynı çalışmada okul sosyal hizmeti hakkında bilgi sahibi olan ve olmayan rehber öğretmenlerin oranının birbirine yakın olduğu ancak rehber öğretmenlerinin büyük bir kısmının okullarda sosyal hizmet uygulamalarının gerekli olduğunu düşündüğü görülmüştür. Okul sosyal hizmetinin ülkemizde proje aşamasında kalıp yaygın uygulamaya geçilememiş olması ve Karabük ilinin de okul sosyal hizmeti projesinin pilot illerinden biri olmayışı sebebiyle katılımcıların okul sosyal hizmeti hakkında bilgi sahibi olmamaları ya da sahip oldukları bilgilerde eksiklik ve yanlışlık olması normal olarak görülebilir.

Oysaki okul sosyal hizmet uzmanları birçok ülkede dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu yaşayan, öğrenme güçlüğü olan, duygusal rahatsızlıklara sahip veya otizmlili öğrencilere sunulan hizmetlerde sıklıkla yer almakta ve mesleki bilgi ve becerilerini kullanarak bu öğrencilerin başarılı olmalarına yardımcı olmak için çalışmaktadır (Dupper, 2003; Openshaw, 2008). BEP özelinde bakıldığında da okul sosyal hizmet uzmanlarının bu programın oluşturulması ve uygulanmasında birçok görev üstlendiği görülmektedir. Özellikle BEP'in hazırlanması sırasında okul sosyal hizmet uzmanlarının sağlayacağı katkılar, programda yapılan öneriler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Okul sosyal hizmet uzmanları BEP'in oluşturulmasına ve uygulanmasına yardımcı olmak için gözlem ve öğrencileri tanıyan kişilerle görüşme yoluyla öğrencinin eğitimine ve okula uyumuna etki eden ailevi durumları ile fiziksel ve zihinsel engelleri hakkında bilgi toplayarak bu bilgileri değerlendirir. BEP'in hedeflerine ulaşması için okul içinde ve dışında birçok hizmeti seferber eder. Okulda, evde veya yaşanan mahallede öğrencinin eğitim başarısını etkileyen zorlukları çözmek için çalışır. Öğrenciye ve ailesine engel durumuyla başa çıkmalarına yardımcı olacak hizmetlerin yanı sıra bireysel ve grupla danışmanlık, aile danışmanlığı, özel ders, sosyal beceri sınıfları ve ebeveyn sınıfları gibi hizmetler de sağlar. Bu gibi mikro düzey hizmetlerin yanı sıra engelli öğrenciler için savunuculuk ve politika geliştirme faaliyetlerinde yer alır (Constable, 1999, akt. Dupper, 2003; Openshaw, 2008; Ritter ve Ofahengau Vakalahi, 2015; Kopels, Rich ve Massat, 2016). Sosyal hizmet uzmanları ayrıca BEP sürecinin hem yasal hem etik şekilde yürütülmesini sağlamada da önemli bir rol üstlenir (Raines ve Dibble, 2017).

Yurt dışında 1975 yılında 'Tüm Engelli Çocuklar İçin Eğitim Yasası (*All Handicapped Children Act*)' adıyla yürürlüğe konulan, 1990 yılında içeriği ile ismi değiştirilen ve en son 2004 yılında güncellenen 'Engelli Bireyler Yasası (*Individuals with Disabilities Education Act- IDEA*)' isimli yasada, okul sosyal hizmetleri ele alınmıştır (NASW, 2012; IDEA Website, 2021a). Aynı yasanın uygulama yönetmeliğinde (IDEA Website, 2021b) okul sosyal hizmet uzmanlarının sunacağı hizmetler şu şekilde ifade edilmiştir:

- Engelli bir çocuğun sosyal ve gelişimsel öyküsünün hazırlanması;
- Çocuk ve aile ile grup ve bireysel danışmanlık;
- Bir çocuğun içinde yaşadığı ev, okul ve toplumda çocuğun okula uyumunu etkileyen sorunlar üzerinde ebeveynler ve diğer kişiler ile ortak bir çalışma yürütme;
- Çocuğun eğitim programında olabildiğince etkili bir şekilde öğrenmesini sağlamak için okul ve toplum kaynaklarını seferber etmek ve,
- Olumlu davranışsal müdahale stratejileri geliştirilmesine yardımcı olmak.

Yurt dışında BEP için temel olan yasa ile bu yasanın uygulama yönetmeliğinde okul sosyal hizmeti ele alınmış ve okul sosyal hizmet uzmanlarının rollerinin açıkça belirtilmiş olsa da ülkemizdeki en güncel Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (ÖEHY, 2018) okul sosyal hizmet uzmanlarına tanımlanmış bir görev henüz bulunmamaktadır. Dolayısıyla okul sosyal hizmet uzmanları her BEP içerisinde yer alamamaktadır. Görüşme, doğrudan gözlem, standart araçlar, anketler ve odak grupları gibi yöntemler yoluyla sistematik değerlendirme, veri toplama ve yorumlama becerilerine sahip ve öğrencinin öğrenmesinin önündeki engellerin kaldırılmasında gerçekleştirilecek müdahaleler için öğrenciler hakkında geçerli ve güvenilir değerlendirmeler yapabilecek olan okul sosyal hizmet uzmanları (NASW, 2012), BEP'in mutlaka bir üyesi olmalıdır.

5. Sonuç, tartışma ve öneriler

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, özel gereksinimleri nedeniyle akranlarından farklı eğitim ihtiyaçları olan öğrencilerin eğitiminde kullanılan ve onların bireysel özelliklerine göre hazırlanan bir özel eğitim programıdır. Özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlanan BEP'lerin uygulanması için okul/kurumlarda BEP

Geliştirme Birimleri oluşturulmaktadır. Bu birime okul/kurum müdürü veya müdür tarafından görevlendirilen müdür yardımcısı başkanlık etmektedir. Birimin üyeleri ise rehber öğretmen, öğrencinin sınıf öğretmeni, öğrencinin dersini okutan ilgili alan öğretmenleri, öğrencinin velisi ve öğrencidir (ÖEHY, 2018, Md. 47). Çevresi içinde birey anlayışını odağına alan okul sosyal hizmet uzmanları özel gereksinimli öğrencilerin farklı ihtiyaçlarının tespit edilmesi, okul-aile-öğrenci arasında bağlantı kurulması, BEP uygulamasına etkin veli katılımının sağlanması ve bunun önündeki engellerin kaldırılmasında önemli görevler üstlenmektedir. Bu bakımdan okul sosyal hizmet uzmanlarının BEP Geliştirme Biriminde yer almasının pek çok açıdan yararları olacaktır.

Bu çalışma, öğretmenlerin BEP ile ilgili görüşlerinin ve okul sosyal hizmet uzmanlarının bu programda nasıl etkili olabileceği hakkındaki düşüncelerinin değerlendirilmesi amacı ile oluşturulan nitel bir araştırmadır. Çalışma kapsamında Karabük ilinde yaşayan ve mesleki kariyerinde en az bir kez BEP dâhilinde görev almış çeşitli zümrelerden 11 öğretmen ile görüşülmüştür. Çalışmada öğretmenlerin BEP, sosyal hizmet ve okul sosyal hizmet mesleği ve okul sosyal hizmet uzmanlarının BEP’te yer alabilme durumu ile BEP’e sağlayabileceği katkılara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Katılımcıların BEP tanımı yapabildikleri ve BEP hakkında bilgi sahibi oldukları görülmüştür. BEP’in özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi için kullanıldığını ve etkin kullanıldığında gerekli ve yararlı bir program olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların BEP tanımlama becerilerinde ve BEP hakkında bilgi sahibi olmalarında katılımcıların tümünün meslek hayatlarında en az bir kez BEP uygulamış olması ve katılımcılardan çoğunun hizmet içi eğitim almış olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Literatürde bu araştırmadan farklı olarak BEP hakkında bilgi düzeyinin düşük olduğunu ortaya koyan araştırmalar da (Öztürk ve Eratay, 2010; Kuyumcu, 2011; Bedur, Bilgiç ve Taşlıdere, 2015; Akkoyunoğlu, 2019) mevcuttur.

Katılımcılar farklı açılardan BEP’in avantajlarını ve dezavantajlarını belirtmişlerdir. Katılımcılara göre BEP’in öğrencinin eğitim olanaklarından yararlanmasını sağlaması, okula uyumu olumlu yönde etkilemesi ve öğrencinin gelişiminin ayrıntılı şekilde takip edilmesi gibi pek çok avantajı bulunmaktadır. Bununla birlikte bir katılımcıya göre etkili veli işbirliği de BEP sürecinde avantaj sağlamaktadır. Katılımcılara göre BEP uygulanan öğrenciye önyargılı davranılması, öğrencinin devamsızlık yapması ve öğrencinin dışlanması ise BEP’in dezavantajlarındandır. BEP’in dezavantajlarının giderilmesi hususunda diğer öğrencilerin ve gerekirse diğer velilerin BEP uygulaması konusunda bilgilendirilmesinin etkili olacağı düşünülmektedir. Katılımcılar, BEP’i uygularken *öğrenciler ile ilgili* (öğrencinin engel türü, kişisel özellikleri ve iletişim becerileri), *veliler ile ilgili* (ailelerin çocuklarının durumlarını kabullenememesi, çocuklarına dair yüksek beklentileri ve işbirliği yapmama) ve *okulla ilgili* (zamanla ilgili sorunlar, materyal eksikliği, sınıf ortamlarının elverişsizliği) zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların ifade ettikleri hususların literatürle oldukça uyumlu olduğu görülmüştür (Avcıoğlu, 2011; Debbağ, 2017; Taşdemir vd., 2017; Yaman, 2017; Şahin ve Gürler, 2018; Özan, 2019; Sevim, Kayman ve Kaya, 2021).

Katılımcılar, BEP’in uygulanmasını *kolaylaştıran etmenler* olarak öğrencinin akademik ve zihinsel düzeyinin doğru tespit edilmesi, BEP’in öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olması, ders programlarının yoğun olmaması, özel gereksinimli öğrencinin okula düzenli olarak devam etmesi ve aile ile işbirliğinin sağlanmasını öne sürmüşlerdir. BEP’in uygulanmasını *zorlaştıran etmenlerde* en sık dile getirilen, velilerle ilgili sorunlar olmuştur. Bu sorunlar velilerle iletişimde ve işbirliğinde sıkıntılı olmaları, velilerin olumsuz tutumları ve çocuklarının durumunu kabullenemeyişleridir. Çuhadar (2006), yaptığı araştırmada BEP hazırlık sürecinde öğrencinin ailesinden öğrencinin gereksinimiyle ilgili tam bilgi alınamadığı sonucuna ulaşmıştır. Bir başka araştırmada özel gereksinimli öğrenci velilerinin çocuklarına verilecek eğitimi sadece merak ettiklerini, çocuğunun engelinin türünü, BEP’in nasıl hazırlandığı ve yürütüldüğünü veya çocuğu ile kendisinin hangi haklara sahip olduğunu öğrenme konusunda istekli olmadıkları görülmüştür (EARGED, 2010).

Oysaki veli katılımı, BEP’in gelişiminin anahtarıdır (Kopels, Rich ve Massat, 2016). Nihayetinde özel gereksinimli çocuğu en iyi tanıyan kişiler, çocuğun velileridir. Veliler çocuklarının güçlü yönleri, ihtiyaçları, öğrenme yolları, ilgi duyduğu alanları ve bunlar gibi sadece onların bilebileceği diğer konular hakkında bilgi ve fikirlerini paylaşarak çocuklarının eğitiminin geliştirilmesine katkı sağlayabilirler. Ek olarak, çocuklarının okulda öğrendiği becerileri evde kullanıp kullanmadığını rapor edebilir ve bu becerileri desteklemek için okul içinde veya dışında etkinlikler düzenleyebilirler (NICHCY, 2000; Santos vd., 2012). Nitekim Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (ÖEHY, 2018, Md. 47) de okullarda BEP’in hazırlanması amacıyla oluşturulan ‘BEP Geliştirme Birimi’ üyelerinin arasında velilere de yer verilmektedir.

Bu noktada okul sosyal hizmet uzmanlarının varlığı veli katılımının sağlanması konusunda oldukça önemlidir. Okul sosyal hizmet uzmanları BEP ekibinde nasıl etkin olarak yer alabileceklerini anlamaları için özel gereksinimli öğrencilerin ailelerine yardımcı olur (Openshaw, 2008). Duyumsuzlukları stres ve endişenin azaltılması için

velileri BEP sürecinde ve gerçekleştirilecek bireysel toplantılarda karşılaşılabilecekleri durumlar ile bu süreç boyunca sahip oldukları haklar konusunda eğitir. Ailelerin katılımını sağlamak için toplantıları velilerin uygun oldukları zamanlarda planlar ve katılımın önündeki ulaşım engellerini kaldırmak için çalışır. Okul sosyal hizmet uzmanları aynı zamanda aileleri toplumsal ek kaynaklara ulaşımını sağlamaya yardım etmede önemli bir konuma sahiptir (Powers, Swick ve Cherry, 2017).

Velilerle ilgili nedenlerin yanı sıra öğrenci devamsızlığı, hazır BEP kullanımı, öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınmaması, materyal eksikliği, okul idaresinin ve öğretmenlerin BEP ve BEP birimi hakkında bilgiye sahip olmaması ve özel gereksinimli öğrencileri kabullenememesi gibi etmenler de katılımcılara göre BEP'in uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Literatür incelendiğinde de benzer bulgulara rastlanılmıştır (EARGED, 2010; Kuyumcu, 2011; Taşdemir vd., 2017).

Rehberlik öğretmenleri ile gerçekleştirilen bir araştırmada öğretmenlerin BEP hazırlama konusunda yetersiz olduğu, öğrencinin özelliklerini, gereksinimlerini ve öğrenme düzeyini dikkate almadığı hatta birçok öğretmenin hazır BEP'lerden yararlandığı ortaya konmuştur (Demirbilek ve Levent, 2020). Camadan (2012), yaptığı çalışmada hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere kıyasla BEP hazırlama konusunda öz-yeterliliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmış ve öğretmenlik alanında üniversite müfredatlarına BEP ile ilgili ayrı bir ders eklenmesi ile hizmet içi eğitimlerde beceri kazandıracak uygulamalı çalışmalara yer verilmesi önerisinde bulunmuştur.

Katılımcıların büyük çoğunluğunun sosyal hizmet alanını bildiği görülmüştür. Katılımcılar sosyal hizmetin en çok aile, çocuk, engelli ve yaşlı alanlarını bilmektedir. Katılımcıların sosyal hizmet alanını bilmelerine rağmen okul sosyal hizmeti alanında bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmıştır. Buna rağmen katılımcılar okullarda sosyal hizmet uzmanlarının yer alması gerektiği konusunda hemfikirdir. Ayrıca katılımcılar okul sosyal hizmet uzmanlarının BEP'e BEP'in uygulanabilirliğinin sağlanması, okul ve aile arasında iletişim ve işbirliğinin geliştirilmesi, özel gereksinimli öğrencinin ihtiyaçlarının giderilmesi ve sosyal uyumunun sağlanması ile ailelere danışmanlık hizmeti sunma gibi konularda katkı sağlayabileceğini düşünmektedir. Bu bulgular, Akyüz (2018) ile Kuli ve Yıldırım'ın (2019) çalışmalarıyla oldukça benzerdir.

Güleç-Aslan ve diğerlerinin (2014) özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmasında katılımcılardan biri, BEP hazırlama sürecinde özel gereksinimli çocuğun ailesi ve yaşadığı yer gibi okul dışındaki yaşamını gözlemlemeye ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Bu noktada özel gereksinimli öğrencinin okul dışındaki yaşamının gözlemlenmesinde okul sosyal hizmet uzmanları önemli roller üstlenebilir. Örneğin ev ziyaretleri yoluyla ailelerle görüşmeler gerçekleştirebilir, öğrenci ve ailesi hakkında psikososyal incelemeler yapabilir ve bunları raporlaştırabilir. Bu raporlar özel gereksinimli öğrencinin eğitim süreci boyunca uygulanacak BEP'lerde görev alacak öğretmenlere öğrenci, ailesi ve sosyal çevresi hakkında bilgi sahibi olma ve varsa bu süreçte meydana gelen değişimlerin izlenebilmesi avantajı sağlar.

Özel gereksinimli çocukların eğitimi özen gerektiren bir süreçtir ve Mustafa Kemal Atatürk'ün de dediği gibi: "Eğitimde Feda Edilecek Bir Fert Yoktur". Özel gereksinimli çocukların eğitimi en yüksek kalitede olmalıdır ve bu eğitim sürecine bu çocukların psikososyal ve eğitsel faydasının en yüksek seviyeye ulaştırılmasına katkı sağlayacak bütün profesyonellerin dâhil edilmesi gereklidir. Bu noktada BEP özelinde düşünüldüğünde bu program kapsamında okul sosyal hizmet uzmanlarına ne kadar ihtiyaç duyulduğu aşikârdır.

Bu araştırma bulgularının ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmen adayları, öğretmenler, okul yöneticileri, okul personelleri, aileler ve özel gereksinimli öğrenciler çeşitli eğitim ve seminerlerle alanında uzman kişiler tarafından BEP hakkında bilgilendirilmeli,
- Hazır BEP kullanımına duyulan gereksinim minimuma indirgenmeli,
- Eğitim fakültelerinde BEP'e ilişkin dersler ve konular yoğunlaştırılmalı,
- BEP Geliştirme Birimi üyelerinin birbirleriyle uyum içerisinde çalışabilmesi ve bu birim üyelerinin BEP uygulama sürecine etkin katılımını sağlamak için teşvik ödemeleri ve benzeri uygulamalar olmalı,
- BEP Geliştirme Biriminde yer alan üyelerin psikolojik dayanıklılıklarının artırılabilmesi için eğitim ve uygulamalar düzenlenmeli,
- BEP'in en iyi şekilde uygulanabilmesi için gerekli olan fiziki ortam, zaman ve materyal edinilmesi gibi şartlar maksimum düzeyde sağlanmalı,

- Hazırlanan ve uygulanan BEP'ler Rehberlik ve Araştırma Merkezleri tarafından düzenli şekilde denetlenmeli,
- BEP'li öğrenciler açısından sosyal uyumun sağlanması ve sosyal dışlanmanın engellenmesi amacıyla okul kapsamında aktiviteler düzenlenmeli,
- Velilerin BEP sürecine aktif katılımı teşvik edilmeli ve BEP sürecine katılımın önündeki engellerin kaldırılmasına yönelik uygulamalar geliştirilmeli,
- Diğer öğrenciler ve velilerin özel gereksinimli öğrenciye yönelik olumsuz tutumlarının önüne geçilmesine yönelik eğitim programları ve uygulamalar geliştirilmeli,
- Okul sosyal hizmeti uygulaması yaygınlaştırılmalı, okul sosyal hizmet uzmanları her okulda istihdam edilmeli ve BEP Geliştirme Biriminin daimi üyesi olmalıdır.

Yazarların katkı oranı beyanı

Yazarlar makalenin veri toplama, veri analizi, raporlaştırma ve diğer aşamalarından eşit düzeyde sorumlu olduğunu beyan ederler.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması belirtilmemiştir.

Etik Kurul Onayı

Bu araştırma T.C. Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 09.04.2021 tarih ve 2021/04-08 kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur. Tüm sorumluluk yazarına aittir.

Kaynakça

- Akkoyunoğlu, Ö. (2019). Müzik Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlamada Karşılaştıkları Güçlüklerin Belirlenmesi ve Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Akyüz, Z. (2018). *İlköğretim Öğretmenlerinde Sosyal Hizmet Algısı ve Okul Sosyal Hizmeti* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihinsel Engelliler Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlamaya İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), s. 39-53.
- Bedur, S., Bilgiç, N. ve Taşlıdere E. (2015). Özel (Üstün) Yetenekli Öğrencilere Sunulan Destek Eğitim Hizmetlerinin Değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-1(23), s. 159-175.
- Burunsuz, E. ve İnce, M. (2020). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), s. 530-544.
- Camadan, F. (2012). Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine ve BEP Hazırlamaya İlişkin Öz-Yeterliliklerinin Belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), s. 128-138.
- Can, B. (2015). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı İle İlgili Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunlar Ve Bu Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri KKTC Örneği (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Yakındoğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Constable, R. (1999). The Individualized Education Program and the IFSP: Content, Process and the Social Worker's Role. R. Constable, S. McDonald, ve J.P. Flynn (Ed.). *School Social Work: Practice, Research, and Policy Perspectives* (4. Baskı) içinde (s. 289-306). Chicago: Lyceum Books.
- Constable, R. (2009). The Role of the School Social Worker. C. Massat, R. Constable, S. McDonald ve J. P. Flynn (Eds.). *School Social Work: Practice, Policy and Research* (7. Baskı) içinde (s. 3-29). Chicago: Lyceum Books, Inc.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4. Baskı). Boston: Pearson Education, Inc.
- Çıkılı, Y., Gönen, A., Bağcı, Ö. A., ve Kaynar, H. (2020). Özel Eğitim Alanında Görev Yapan Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (Bep) Hazırlama Konusunda Yaşadıkları Güçlükler. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(1), s. 5121-5148.
- Çuhadar, Y. (2006). İlköğretim Okulu 1-5. Sınıflarda Kaynaştırma Eğitimine Tabi Olan Öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Hazırlanması, Uygulanması, İzlenmesi ve Değerlendirilmesi ile İlgili Olarak Sınıf Öğretmenleri ve Yöneticilerin Görüşlerinin Belirlenmesi (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Debbağ, M. (2017). Opinions of Prospective Classroom Teachers about their Competence for Individualized Education Program (IEP). *Universal Journal of Educational Research*, 5(2), s. 181-185.
- Demirbilek, M. ve Levent, F. (2020). Kaynaştırma Sınıflarında Özel Eğitim Alan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Davranışlarına İlişkin Rehberlik Öğretmenlerinin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), s. 479-511.
- Dupper, D.R. (2003). *School Social Work: Skills and Interventions for Effective Practice*. Hoboken, NY: John Wiley & Sons.
- EARGED [Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı] (2010). İlköğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf , Erişim Tarihi: 07.04.2021.
- Evyapan, G. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlilik Algı Düzeyleri Ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Güleç-Aslan, Y., Özbey, F., Sola-Özgüç, C. ve Cihan, H. (2014). Vaka Araştırması: Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Sorunları ve İhtiyaçları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), s. 639-654.
- ICISD [Ionia Country Intermediate School District] (2015). School Social Work Guidelines, <http://ioniaisd.pbworks.com/w/file/etch/100943845/SSW%20Guidelines%20-%20August%202015%20-%20pdf.pdf> , Erişim Tarihi: 16.01.2021.
- IDEA Website (2021a). A History of the Individuals With Disabilities Education Act, <https://sites.ed.gov/idea/IDEA-History> , Erişim Tarihi: 30.03.2021.
- IDEA Website (2021b). IDEA Part B Regulations- Assistance to States for the Education of Children with Disabilities, Subpart A- General, Related Services, <https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.34> , Erişim Tarihi: 30.03.2021.
- İlik, S. S. (2019). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Görev Yapan Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları Hazırlamaya Uygulamaya Ve İzlemeye Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), s. 485-495.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel Değerlendirme Ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), s. 1-13.
- Kesici, A. G. (2019). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Çerçevesinde Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Zihinsel Engelli Öğrenciler ve Tarih Dersleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kopels, S., Rich, M. ve Massat, C.R. (2016). Educational Mandates for Children with Disabilities: School Politicians, Case Law, and School Social Worker. C.R. Massat, M.S. Kelly ve R. Constable (Ed.). *School Social Work: Practice, Policy, and Research* (8. Baskı) içinde (s. 157-174). USA: Oxford University Press.
- Kuli, G. ve Yıldırım, Ş. (2019). Rehberlik Öğretmenlerinin Okul Sosyal Hizmetine İhtiyaç Duydukları Sorun Alanlarının Belirlenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(2), s. 555-582.
- Kuru Habiboğlu, N. (2018). İlkokullarda Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Ve Rehber Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Birimine İlişkin Görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kuyumcu, Z. (2011). Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) Geliştirilmesi ve Uygulanması Sürecinde Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı] (2014). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Özel Eğitim. http://ismek.ibb.gov.tr/ismek-el-sanatları-kursları/webedition/file/2016_hbo_program_modulleri/ozelegitim.pdf , Erişim Tarihi: 15.01.2021.
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı] (2015). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Özel Eğitimde Plan. http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/%C3%96zel%20E%C4%9Fitimde%20Plan.pdf , Erişim Tarihi: 15.01.2021.
- NASW [National Association of Social Workers] (2010). Social Workers in Schools (Kindergarten through 12th Grade), <https://www.socialworkers.org/LinkClick.aspx?fileticket=vvUJM-JNAEM%3D&portalid=0> , Erişim Tarihi: 15.01.2021.
- NASW [National Association of Social Workers] (2012). NASW Standards for School Social Work Services, <https://www.socialworkers.org/LinkClick.aspx?fileticket=1Ze4-9-Os7E%3d&portalid=0> , Erişim Tarihi: 15.01.2021.
- NICHCY [National Information Center for Children and Youth with Disabilities] (2000). A Guide to Individualized Education Program, http://www.pluk.org/Pubs/Fed/OSERSiepguide_549k.pdf , Erişim Tarihi: 05.04.2021.
- NYC Department of Education (t.y.) Family Guide to Special Education Services. <https://www.schools.nyc.gov/docs/default-source/default-document-library/family-guide-to-special-education-school-age-services-english> , Erişim Tarihi: 16.01.2021.
- Openshaw, L. (2008). *Social Work in Schools: Principles and Practice*. New York: The Guilford Press.
- ÖEHY [Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği] (2018). T.C. Resmi Gazete, sayı: 30471, 7 Temmuz 2018.

- Özan, S. (2019). Sınıf Öğretmenleri ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Sürecine İlişkin Deneyimleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997). T.C. Resmi Gazete, sayı: 23011, 6 Haziran 1997.
- Öztürk, C. Ç. ve Eratay, E. (2010). Eğitim Uygulama Okuluna Devam Eden Zihin Engelli Öğrencilerin Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hakkında Görüşlerinin Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), s. 145-159.
- Patton, M.Q. (2005). Qualitative Research. B. Everitt ve D. Howell, D.C. (Ed.). *Encyclopedia of Statistics in Behavioral Science* (Cilt 3) içinde (s. 1633-1636). John Wiley& Sons: Chichester.
- Powers, J.D., Swick, D.C. ve Cherry, J.B. (2017). Special Education. L. Villarreal Sosa, T. Cox ve M. Alvarez (Ed.). *School Social Work: National Perspectives on Practice in Schools* içinde (s. 99-111). NY: Oxford University Press.
- Raines, J.C. ve Dibble, N.T. (2017). Ethical and Legal Foundations for School Social Work Practice. L. Villarreal Sosa, T. Cox ve M. Alvarez (Ed.). *School Social Work: National Perspectives on Practice in Schools* içinde (s. 113-132). NY: Oxford University Press.
- Ritter, J.A. ve Ofahengaue Vakalahi, H.F. (2015). *101 Careers in Social Work* (2. Baskı). NY: Springer Publishing Company.
- Santos, M., Duman, B., Yıldırım Erişkin, A., Coşgun Başar, M. ve Kırac, S. (2012). Individualized Education Program (IEP) (Modül 5). M. Santos (Ed.). Cerebral Palsy Trainee Booklet for Parents and Teachers: Development of Supportive Packages for Parents and Teachers of Children with Cerebral Palsy (03-18 Age Group) içinde (s. 91-115). Ankara: Pozitif Matbaası.
- Sevim, O., Kayman, F. ve Kaya, M. (2021). Türkçe Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının (BEP) Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 9(1), s. 159-174.
- Siegel, M. L. (2005). Nolo's IEP Guide Learning Disabilities (2.Baskı). USA: Nolo.
- Silverman, D. (2021). Introducing Qualitative Research. D. Silverman (Ed.). *Qualitative Research* (5. Baskı) içinde (s. 3-16). SAGE: London.
- Smith, S. W. ve Brownell, M. T. (1995). Individualized Education Programs: Considering the Broad Context for Reform. *Focus on Exceptional Children*, 28(1), s. 1-12.
- SSWAA [School Social Work Association of America] (2021). Role of School Social Worker, <https://www.sswaa.org/school-social-work>, Erişim Tarihi: 15.01.2021.
- Şahin, A. ve Gürler, B. (2018). Destek Eğitim Odasında ve Kaynaştırma Ortamlarında Çalışan Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Sürecinde Yaşadıkları Güçlüklerin Belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, s. 594- 625.
- Taşdemir, M., Taşdemir, F., Keskinlik, V., Köksal, A.C. ve Şahin, C. (2017). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları Üzerine Bir Durum Çalışması: Kırşehir ili Örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), s. 199-209.
- Tekin Ergan, D. ve Ata, S. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlanmasına İlişkin Görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1) (USOS Özel Sayısı), s. 162-177.
- Toprak, Ö.F. (2018). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Sürecine İlişkin Ekip Üyelerinin Deneyimleri: Bir Ortaokul Örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Vuran, S., Bozkuş-Genç, G. ve Sani-Bozkurt, S. (2017). İşbirliği İle Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Süreci: Durum Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(02), s. 165-184.
- Washington State Department of Social and Health Services (2010). Social Worker's Practice Guide to Education for Children and Youth in Foster Care. <https://www.dshs.wa.gov/sites/default/files/publications/documents/22-1185.pdf>, Erişim Tarihi: 16.01.2021.
- Yaman, A. (2017). Kaynaştırma Modeli ile Eğitilen Öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanmasına Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Belirlenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yazıcıoğlu, T. (2019). Rehberlik Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Biriminin İşleyişine İlişkin Görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), s. 223-234.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. ve Batu, S. E. (2016). Farklı Branştan İlkokul Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Yasal Düzenlemeler ve Kaynaştırma Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), s. 247-268.

Extended Abstract

Individuals may not have the same features in terms of physical structure, intelligence level, ability, emotion and thinking. Due to these differences, individuals with special needs have the right to education like other individuals. Equality of opportunity is tried to be achieved with special education and the education of disabled students is organized.

In order for students with special needs not to fall behind education, their education should be individualized. Also students with the same disability may have different needs. Individualized Education Program (IEP) is one of the special education methods developed for students with special needs. IEP is an education program for students with special needs, prepared by taking into account the individual characteristics and needs of the student. IEPs, which are a report showing the place, time, duration and by whom the student's education will be applied, fulfill the academic and social needs of the students. With IEP, it is aimed to meet the needs of students in both private and general education classes.

This program has different benefits for students, families, teachers and society. For the application of IEP in the school or institution where the student is studying IEP Development Units are established. In this unit, there are a guidance counselor, the student's class teacher, the related field teachers who teach the student's course, the student's parent and the student. School or institution management determines the working procedures and principles of the unit. The unit works in cooperation.

Special education was organized in the United States of America with the Education Act for All Disabled Children (EHA) enacted in 1975. This law has been revised many times and finally its name has been determined as the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). IEPs are an important part of this law. In Turkey, IEPs have become mandatory with the Decree Law No. 573 issued in 1997. In the following years, IEPs were also regulated and updated in the Special Education Services Regulations in 2000, 2006, 2012, 2018.

School social work is a professional discipline that aims to increase students' psychosocial well-being and academic success. In order to achieve these goals, school social workers determine the needs of the student in a realistic way by evaluating the student within the framework of the "individual within his/ her environment" understanding and undertake various roles to meet these needs.

This research is a qualitative study designed to evaluate teachers' opinions on IEP and school social work, and to include teachers' opinions on the roles that school social workers can undertake by taking part in this program. In this study, the snowball sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, was used to determine the study group. In order to obtain the data composing the research, a total of 11 teachers, 8 male and 3 females, were interviewed. Teachers are people who live in Karabük and have applied IEP at least once in their professional life. Participants in the study were coded as Ö1, Ö2, Ö3... Ö11 in order to ensure the confidentiality of the research. After the relevant literature review, data were collected by creating a semi-structured interview form in order to collect data. The semi-structured interview form used includes 6 personal information questions and 5 open-ended questions. Descriptive and thematic analysis methods were used to analyze the collected data. Themes were created according to the answers given and some opinions were given by direct quotation.

Within the scope of the research, the participants were asked to define the IEP. According to the answers given, it was seen that the participants were able to define IEP and have information about IEP. Participants stated that they found IEP to be useful and necessary in their IEP opinions.

Participants were asked to evaluate the advantages and disadvantages of IEP. According to the participants IEP has got advantages such as preparation according to a child with special needs, increasing the self-confidence of the student and ensuring the adaptation of the student to the school. The disadvantages of IEP according to the participants are that there are people who act prejudicially against the student to whom IEP is applied, the student does not attend the program continuously, the student isolates herself/himself from other students, and other students exclude the student who is applied IEP. There were also participants who stated that IEP has no disadvantage.

In the context of IEP, school social workers act as a bridge between the school and the family concerning communication and cooperation with parents with whom teachers experience the most problems while applying IEP. To determine the factors that affect the success of the student with special needs, it collects information about these factors by evaluating the student and his/her environment. It undertakes roles such as advocacy, consultancy and policy development for the solution of factors that negatively affect student success. In addition, school social workers make important contributions to the most effective applying of IEP.

School social work is widely practiced in many countries and in these countries school social workers are included in IEP application teams. The position and roles of school social workers in IEP applications are also supported by laws and application regulations (IDEA Website, 2021a; IDEA Website, 2021b). However, in our country, school social work remained at the project stage. This situation has caused that school social workers are not included in the IEP Development Unit in the Special Education Services Regulation and school social workers cannot be included in the IEP application teams (ÖEHY, 2018).

When teachers are applying IEP, students (e.g., disability type, personal characteristics and communication skills of the student), parents (e.g., their inability to accept their child's disability, high expectations about the child, not cooperating) and school-related (e.g. lack of time, the lack of material, inconvenience of classroom environments) stated that they experienced difficulties.

Teachers stated facilitated the applying of IEP that the correct determination of the academic and mental level of the student, the preparation of the IEP to meet the needs of the student, the lack of intensive course programs, the absence of the student's absenteeism and the cooperation with the family. Again, according to teachers, makes it difficult to applying of IEP, factors such as lack of communication and cooperation with parents, parents' inability to accept the disability of their children, absenteeism, lack of information about IEP, use of ready-made IEP, lack of material and students with special needs not being accepted at school.

According to the findings, most of the teachers are knowledgeable about the field of social work. The fields where they have the most information are family, children, disabled and elderly fields. It has been observed that although the teachers have information about social work field, they do not have information about school social work. However, teachers think that social workers should be in schools and that school social workers can contribute to the applicability of IEP, providing school-family cooperation, providing counseling services to families, evaluating the student and their family, and meeting the needs of students with special needs.

According to the results of this study, teacher candidates, teachers, school administrators, school staff, families and students with special needs should be informed about IEP by experts in their fields through various trainings and seminars. In order to meet the psychosocial and educational needs of children with special needs, professionals who will contribute to this process should be included in the special education process. School social work should be made widespread both in order to meet the needs of all students in schools and to implement this program more effectively in terms of IEP. School social workers should be employed and become permanent members of the IEP Development Unit.

International Journal of Social Sciences
and Education Research
Volume:7, Issue:4, 2021

Suriyeli sığınmacı kadınların sözlü anlatılarında savaş, göç ve evlilik
Muazzez HARUNOĞULLARI

Suriyeli sığınmacı kadınların sözlü anlatılarında savaş, göç ve evlilik

War, migration and marriage with Syrian asylum seeker women's oral narratives

Muazzez Harunoğulları¹

¹ Doç. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Kilis, Türkiye, e-mail: muazzez@kilis.edu.tr; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9515-7833>

Makale Bilgisi	Öz
Araştırma Makalesi Gönderilme: 11 Temmuz 2021 Düzeltilme: 9 Ekim 2021 Kabul: 10 Ekim 2021 Anahtar kelimeler: Suriyeli mülteciler, Suriyeli kadınlar, Göç, Suriyeli gelinler, Evlilik	<i>Çalışmanın amacı, Suriyeli kadınların savaş dolayısıyla yaşanan göçün yaşamları üzerindeki etkileri ile gündelik yaşam ve evlilik deneyimlerini değerlendirmektir. Çalışma, kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Bu yöntemle, Türkiye'nin sınır ili olan Kilis şehrinde yaşayan ve Türk erkeklerle evlilik yapan 15 katılımcıya ulaşılmıştır. Veriler, katılımcılardan derinlemesine görüşme ve katılımcı gözlem tekniği ile elde edilmiştir. Savaşın kadınların yaşamında ve psikolojilerinde meydana getirdiği etkiler oldukça derindir. Savaşta ailesini veya eşini kaybeden ya da savaşın yarattığı tüm olumsuz şartlarla baş etmek zorunda kalan kadınlar hayata tutunabilmek, güvenliklerini sağlamak, ekonomik anlamda rahatlamak, kendilerini bir yere ait hissetmek için Türk erkekleriyle evlilik yapmayı tercih etmiştir.</i>
Article Info	Abstract
Research Article Received: 11 July 2021 Revised: 9 October 2021 Accepted: 10 October 2021 Keywords: Syrian refugees, Syrian women, Immigration, Syrian brides, Marriage	<i>The aim of the study is to evaluate the effects of war-related immigration on their lives, and their daily life and marital experiences. The study was carried out using the snowball sampling method with this method, 15 participants who married Turkish men have reached Turkey's border province of Kilis city. Data were obtained from the participants through in-depth interviews and participant observation technique. The effects of war on women's life and psychology are profound. Women who lost their family or husbands in the war or had to cope with all the negative conditions created by the war preferred to marry Turkish men in order to hold on to life, to ensure their safety, to relax in economic terms, to feel themselves belonging to a place.</i>

1. Giriş

Dünya'da 1945'li yıllardan önce de farklı coğrafyalarda iç savaş ve çatışmalar yaşanmış olmakla birlikte özellikle soğuk savaş döneminde ülke içi silahlı çatışmalarda büyük artış görülmüş soğuk savaştan sonra da bu artış devam etmiştir. Ekonomik seviyesi düşük ülkelerde, hükümetlerin düşürülmesi terörizmin güç kazanması, toplumsal ayrışmaların artması ve kaostan çıkması daha kolay gerçekleşmektedir. İç savaşlarda veya silahlı çatışmalarda halk etnik köken, dil, din, mezhebe göre bölünmektedir. Bu ayrışma alanlarına ülkelerin ekonomik yapıları ve düzeyleri, halkın gelir düzeyinin düşüklüğü, halk arasındaki gelir adaletsizliği de eklendiği zaman silahlı çatışma veya iç savaş çıkması için gerekli zemin hazırlanmış olur. Orta Doğu'da yaşanan silahlı çatışmalar veya iç savaşlar özellikle 2011 yılından sonra yaşanan insani krizlerle birlikte dikkat çekici bir hal almıştır. Ekonomik etkenler, halkın eşit haklar, özgürlük ve demokrasi talepleri, dış müdahaleler gibi faktörler Suriye'de iç savaşın çıkmasında etkili olmuştur. İç savaşla birlikte ülke içindeki terörist grupların faaliyetleri de artış göstermiştir.

* Araştırmanın verileri 2020 yılından önce toplanmıştır. Tüm taraflar kendi özgür iradeleriyle araştırmaya dâhil olmuşlardır. Tüm sorumluluk yazarına aittir.

Kaynak göster: Harunoğulları, M. (2021). Suriyeli sığınmacı kadınların sözlü anlatılarında savaş, göç ve evlilik. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7 (4), 353-368. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.969897>

Copyright © 2021 by IJSSER
ISSN: 2149-5939

İç savaşlarda sivil nüfus ülke içinde ölüm, yaralanma, engellilik, hastalık riskini arttıran koşullara farklı derecelerde daha fazla maruz kalmaktadır. Uzun süren kanlı iç savaşlarda büyük nüfus kitleleri, onurlu, güvenli ve daha iyi hayat şartlarına sahip olmak için, yerlerinden edilerek mülteci durumuna düşmektedir. Son iki yılda dünya çapında can kaybının yanı sıra büyük zorluklar ve travmaya neden olan büyük göç ve yerinden edilme olayları yaşanmıştır. Suriye, Yemen, Orta Afrika, Demokratik Kongo Cumhuriyeti, Güney Sudan gibi ülkelerde yaşanan silahlı çatışmalar, aşırı şiddet veya şiddetli ekonomik ve politik istikrarsızlık nedeniyle milyonlarca insan yerinden edilmiştir. Ülkelerinde yaşanan şiddet ve çatışma sebebiyle ülke içinde yerinden edilmiş nüfus sayısı 41,3 milyona ulaşmıştır. Bu rakam Yerinden Edilme İzleme Merkezinin izlemeye başladığı 1998 yılından buyana kaydedilen en yüksek rakamdır (IOM, 2020). 2011 yılında çatışmanın başlamasından bu yana dünyanın en kötü insani krizlerinden biri olmaya devam eden Suriye iç savaşı 21. yüzyılın en büyük insani felaketlerinden biridir. İç savaş sonucu milyonlarca insan mülteci konumuna düşmüş, ülke içinde milyonlarca insan yer değiştirmiş ve binlerce insan hayatını kaybetmiştir.

Mart 2011'de iç savaşın başlamasından bu yana milyonlarca Suriyeli vatan topraklarını, evlerini terk ederek komşu ülkelerin yanı sıra Kuzey Afrika (özellikle Mısır) ve Avrupa ülkelerine göç etmek zorunda kalmıştır. Suriye, 7,2 milyon (7,245,754) nüfusu ile yerinden edilmiş kişi sayısının en fazla olduğu, küresel olarak en fazla sayıda mültecinin menşei ülkesidir. Savaşın dokuzuncu yılında 13,5 milyon Suriyeli, ülke içinde insani yardıma muhtaç duruma düşmüştür. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'ne (BMMYK) göre, yaklaşık 5,7 milyon Suriyeli Türkiye, Lübnan, Ürdün, Mısır ve Irak'a zorunlu göç etmiş ve 6,6 milyonu Suriye içinde yerlerinden edilmiştir. 2,98 milyon kişi ulaşılması zor ve kuşatılmış bölgelerde yaşam mücadelesi verir hale gelmiştir. Bu arada yaklaşık bir milyonu Avrupa'ya sığınma talebinde bulunmuştur. Dünyada neredeyse 3,7 milyon (3,626,734) Suriyeliye ev sahipliği yapan ülke Türkiye'dir (UNHCR, 2020; IOM, 2020). Suriye'de süren çatışmalar sebebiyle Türkiye kitlesel mülteci akışına maruz kalmıştır. Özellikle Suriyeli nüfusun en fazla bulunduğu iller Türkiye'nin güney sınır illeridir. Bu illerden biri de Kilis'tir. Savaştan kaçan çoğu Suriyeli aile veya birey ekonomik açıdan oldukça zor şartlar içinde şehrin çeperlerinde ve şehir içindeki eski yerleşim alanlarında barınma imkânı bulmuş şehir halkıyla birlikte aynı mahallelerde aynı sokakları paylaşmaya başlamıştır.

2. Literatür

2.1. Suriye'de kadın olmak

Ataerkillik kültürü Kuzey Afrika'dan Orta Doğu'ya doğru yayılan bir yapıdır. Toplumsal cinsiyet ilişkilerini ataerkillik kültürel yapı ile birlikte yerel gerçeklikler ve siyasi gündemler de inşa eder. Ataerkillik kültür, erkeklere itaat eden ve açık direniş gösterme olasılığı daha düşük olan kadınları ifade etmektedir. Kadınların ve erkeklerin eylemliliği, değişen koşullar ve zamanlarda farklı yerlerde farklı biçimler alabilir (Akyüz ve Tursun, 2019:33). Suriye toplumuna hâkim olan ataerkillik yapının değerleri ve otoriter siyasi sistemin etkisiyle kadınlar hem ev içi hem ev dışı toplumsal cinsiyete dayalı şiddete maruz kalmaktadır. Yapılan araştırmalarda aile içi şiddetin yaygın olduğu ancak eşin cinsel istismarının yasal bir cezasının olmadığı belirlenmiştir. "Kişisel Statü Yasası"na (Personal Status Act No. 59 of 1953) göre, kadınlar evlilik, boşanma, velayet ve diğer aile meselelerinde söz sahibi değildir. Erkek eş, karısına ev dışında çalışmayı veya çocuklarıyla ülke dışına çıkmayı yasaklayabilir. Suriye'deki pek çok kadın, özellikle kırsal kesimde yaşayanlar, aile miraslarını erkek kardeşlerine devreder. Bu durum onların mali açıdan erkeklere bağımlılığını arttırmaktadır (Doumato, 2010:460;461).

Suriye toplumu kadınlardan, ev içi sorumlulukları üstlenmesini ve aile onurunu korumasını beklemektedir. Sosyal normlara uyulmaması kadınlara aile içinde ve toplumda baskı oluşturmakta ve bazı durumlarda bu durum cinayetle sonuçlanabilmektedir. Hem erkekler hem de kadınlar tarafından benimsenen olumsuz sosyal tutumlar, kadınların mevcut fırsatlardan faydalanmaktan kaçınmasında önemli rol oynamaktadır. Suriye'de kadın ve erkekler arasındaki sosyal ve toplumsal ayrımcılık evlilik ve çalışma hayatına katılım gibi konular başta olmak üzere pek çok alanda kendini göstermektedir. Kadınların itaatkâr ve ataerkillik geleneklere bağlılık içeren geleneksel kişilik sergilemeleri toplum tarafından beklenen bir durumdur. Bununla birlikte aile içindeki yaşlı kadınlar genellikle erkek aile üyeleri üzerinde önemli ölçüde etki sahibidirler (Doumato, 2010:461;479). Aile içi şiddetin yaygınlığı, bazı bölgelerde namus cinayetlerine müsamahakâr tavır, kadınların fiziksel güvenliklerine yönelik tehditlerle karşılaştığının ifadesidir. Kadınlar fiziksel ve psikolojik şiddet yanında cinsel şiddet ile de karşı karşıya kalabilmektedirler. Ataerkillik ve muhafazakâr toplumlarda cinsel şiddetin etkileri çok boyutlu ve uzun vadeli. Kadınların cinsel saldırıya uğramaları sonucu aile onuru zedelenmekte, mağdur edilenler toplumdan soyutlanmakta hatta ailenin şerefi için ailenin erkek bireyleri tarafından öldürülebilmektedirler (Ülgül, 2017:453).

Toplumun temeli ailedir. Aile kurumu insan hayatına yön verir ve toplumu geleceğe hazırlar. Bu sebeple evlilik, aile kurumunun devamını sağlayan insan hayatının en önemli olaylarından biridir. Dünyanın farklı coğrafyalarında evlilik ile ilgili çeşitli mevzuatlar söz konusudur. Suriye toplumu Müslümanlar, Hristiyanlar ve Dürzilerden oluştuğu için evlilik mevzuatı da bu inançlara göre farklılık göstermektedir. Nüfusun %80'inden fazlası Müslüman kabul edildiğinden Suriye'de en çok Müslüman aile hukuku etkindir. Her evlilik veya boşanmanın aile mahkemelerine kaydedilmesi gerekmektedir. Suriye geleneğine göre evlilikler, aileler arasında müzakere edilerek ve anlayışla ancak genellikle genç çiftlerin inisiyatifiyle düzenlenmektedir. Evlilik ile ilgili geleneklerde, kentsel ve kırsal alanlar arasında, sosyal sınıflar, başka etnik ve dini gruplar arasında önemli farklar bulunmaktadır (Landinfo, 2018:3-6).

Evlilik kararları ataerkil toplumlarda genellikle ailenin büyük erkekleri tarafından verilmektedir. Evlilik çağına gelen bir erkek veya kız için eş arama sürecine sadece anne ve babalar değil aynı zamanda amcalar, dayılar, teyzeler, halalar, diğer akrabalar veya tanıdıklar dâhil olmaktadır. Erkek ve kız evlilik hakkında bilgilendirilmekte ve teklifi getiren kişi arabulucu olmaktadır. Müslüman kadınlar baba veya erkek akrabalarından evlilik vasilerinin izni olmadan evlenemezler. Evlilik sözleşmesi ancak bir veli ve iki tanığın imzasıyla gerçekleştirilmektedir. “Kişisel Statü Yasası”nın 20. maddesine göre yargıç, “dikkate almaya değer değilse” veli tarafından yapılan itirazları geçersiz kılabilir. 27. maddeye göre, bir evlilik velinin izni olmadan akdedilirse, ancak kocanın uyumsuz görülmesi halinde evliliğin feshi talep edilebilir. Erkeklerin evlilik ehliyet yaşı 18, kadınlarınki ise 17'dir. Ancak hâkimler, reşit olmayan tarafın ergenliğe ulaştığını belirledikten sonra, 13 yaşındaki kızlar ve 15 yaşındaki erkek çocukların evlenmesi takdir yetkisine sahiptir (Doumato, 2010:466). Erkek ve kadının evlilikte farklı hakları ve yükümlülükleri bulunmaktadır. Erkek karısının barınma, giyecek, yiyecek ve tıbbi bakım dâhil olmak üzere nafakasını ödemekle yükümlüdür. Nafaka ödemesi kişinin mali durumuna göre belirlenmelidir ve zamanla değişebilir. Erkek aile reisi olarak kabul edilir, kadın kocasına itaat etmek zorundadır. İtaat, kadının kocasıyla birlikte yaşaması gerektiği anlamına gelmektedir. Kadın herhangi bir meşru sebep olmaksızın kocasıyla paylaştığı evden ayrılır veya kocasının ortak evine girmesini engellerse itaatsizlik olarak kabul edilmekte ve itaatsizlik etmeye devam ettiği sürece bakım hakkını kaybetmektedir. Kadın eşinin rızası olmadan ev dışında ücretli bir iş alırsa geçim hakkından mahrum olabilmektedir (Landinfo, 2018:12).

Suriye'deki İslami içtihat hukukuna göre “Kişisel Statü Kanunu”, bir erkeğin belirli koşullarda aynı anda dört kadını evlenmesine izin vermektedir. Ancak evlilik için meşru gerekçelerin olması gerekir. Ayrıca erkek aynı zamanda eşlerine aynı standartta bakmak ve onların barınmasını sağlamakla yükümlüdür. 18 yaşını doldurmuş her erkek herhangi bir neden belirtmeden karısından ayrılma hakkına sahip olduğu halde kadının benzer bir hakkı bulunmamaktadır. Kadının kocasından boşanma hakkının olması için evlilik sözleşmesinde bu durumun belirtilmesi gerekmektedir. Ayrıca eşler karşılıklı anlaşma yoluyla da boşanabilmektedirler (Landinfo, 2018:13;14). “Kişisel Statü Yasası”nın 14. maddesi, evlilik sözleşmesinde kadının, evlilik, ev dışında çalışma, evlilikten sonra eğitimine devam etme veya boşanma hakkını garanti altına alan hükümler koymasına izin vermektedir. Ancak özellikle kırsal kesimlerde okuma yazma bilmeyen pek çok kadın bu haklarının farkında değildir. Boşandıktan sonra, erkek çocuklar 13 yaşına, kız çocuklar 15 yaşına gelene kadar çocukların velayetini anne almaktadır. Eğer anne tekrar evlenmezse baba velayeti otomatik olarak kaybetmekte, şayet anne velayet için uygun olmazsa velayet babaanneye veya diğer kadın akrabalara verilmektedir. Suriye'de boşanan kadınlar toplum tarafından hoş karşılanmazlar. Boşanmış kadınlar evde veya düşük ücretli işlerde kayıt dışı olarak çalışma eğiliminde olduklarından, kocalarının mali desteği olmaksızın geçimlerini sağlamakta zorluk çekmektedirler. Boşanmış kadınların, ebeveynlerinin veya erkek akrabalarının evine dönmesi toplum tarafından daha kabul edilebilir bir durumdur. Yasal olarak ev kiralama ve kendi başlarına yaşama hakkına sahip oldukları halde, geleneksel olarak bu durum güvensiz veya uygunsuz değerlendirildiği için bekâr ya da evli kadınların bunu yapması oldukça nadir görülen bir durumdur (Doumato, 2010:467;481).

Ataerkil kültürün bir gereği olarak sosyal gelenekler, kadınların erkeklere bağımlı olacak şekilde uygulanmaktadır. Kadınlar için en uygun alan ev ve ailedir. Kamusal etkileşim alanının erkeklere ayrıldığı kabul edilir. Ancak kadınların eğitime erişimi arttıkça eğitilmiş kadın sayısında meydana gelen yükseliş ile birlikte iş gücüne katılım oranlarında da kadınlar lehinde olumlu bir gelişme yaşanmıştır. Zorlu ekonomik koşullarda aile gelirin kadınların katkı sağlamasıyla birlikte toplumun kadının iş hayatına katılmasına bakış açısında olumlu bir bakış açısı da gelişmeye başlamıştır. Toplumsal normlar nedeniyle kadınların yerel düzeyde kamusal alana katılmaları sınırlıdır. Kadınların eğitim seviyesi arttıkça ve aynı zamanda internet gibi haberleşme teknolojilerinde yaşanan gelişmeler nedeniyle kadınlar medyaya daha fazla dâhil olmakta ve toplumsal cinsiyet algısı üzerinde daha büyük etki yapmaktadırlar (Doumato, 2010:479;481).

Kadınlar gelirlerini kocalarıyla paylaşmak zorunda değillerdir, ancak Suriye'deki ekonomik durum sebebiyle ailenin sadece kocanın geliriyle yaşaması zor olduğundan pratikte neredeyse tüm çalışan kadınlar ailenin geçimine katkıda bulunmaktadır (Landinfo, 2018:13). Suriye'de kırsal kesimdeki kadınlar, kayıt dışı ve ücretsiz bir şekilde ev içi işlerde ve tarım işçiliğinde günde 15 saatten fazla çalışmaktadırlar. Bu sebeple kırsal kesimde kız çocuklarının okulu bırakma oranı yüksek olmaktadır. Suriyeli kadınların ancak %3'ü ticarete katılmaktadır. Toprak ve makine mülkiyeti de %3 civarındadır (Doumato, 2010:473).

Suriyeli aileler geleneksel olarak birbirlerine sıkı bağlarla bağlıdır. Savaşta önceki toplumsal düzende kadınlar tek başlarına alışverişe gitmez, ailelerdeki erkekler tarafından koruma sağlanırdı. Savaşla birlikte kadınların yaşam tarzları ve geleneksel aile yapılarında değişimler yaşanmaya başlamıştır. Parçalanmış ailelerde, ailedeki erkeklerin öldürülmesi, hapsedilmesi veya ağır yaralanması, uzuvlarını kaybetmesi ile birlikte kadınlar korku dolu bir süreçte pek çok zorlukla karşı karşıya gelmişlerdir. Barınma ve temel yaşam malzemelerini karşılayabilmek için günlük yaşam mücadelesine giren maddi destekten yoksun kadınlar, küçük çocuklarının çalışmasına izin vermek ya da çocuklarıyla birlikte ev işleri veya tarlalarda çalışarak para kazanmak zorunda kalmışlardır.

Yaygın olan evlilik gelenekleri, yaşanan toplumsal dönüşümle birlikte büyük ölçüde değişime uğramıştır. İç savaş nedeniyle nüfusun bazı kesimlerinde evlilik ve boşanma kaydı yapılamamakta ve medeni durumu belgelemekte zorluklar yaşanmaktadır. Ayrıca yaşanan iç savaş bazı evlilik geleneklerinde değişikliklere sebep olmuştur. Kentsel ve kırsal alanlarda çok eşlilik görülmekle birlikte kırsal alanlardaki çok eşlilik oranı kentsel alanlara göre daha fazladır. 2011'de iç savaşın çıkmasıyla birlikte kadınlardan çok daha fazla sayıda erkek nüfus ölümü yaşandığından bazı bölgelerde çok eşlilik önemli ölçüde artış göstermiştir. Birçok aile iç savaş nedeniyle bölünmüştür. Eşleriyle yaşamayan birçok kadının aile defteri veya diğer uygun belgeleri yoktur. Medeni durumlarını güncellemek veya çocuklarını kaydettirmek isteyen kadınlar için birçok zorluk ortaya çıkmaktadır. Bazı kadınlar çeşitli isyancı gruplar için savaşan yabancı askerlerle evlilik yapmıştır. Yabancı uyruklu bir kişiyle evlilik, güvenlik servisinden izin gerektirdiğinden, bu tür evlilikler Suriye'de kaydedilmemiştir. Bu tür evliliklerden doğan çocuklar da kayıt altına alınamamıştır. Yaşanan bu zorluklar üzerine Şubat 2017'de "Suriye Medeni Durum Kanunu"nda değişiklik yapılmış, kocası olmayan kadınlara aile defteri verilmeye başlanmıştır (Landinfo, 2018:6;14;28).

2.2. Suriyeli kadınlar, savaş ve göç

Farklı coğrafyalarda yaşanan şiddetli çatışmalar, iç savaşlar milyonlarca insanın zorunlu olarak yer değiştirmesine yol açmaktadır. Bu durumdaki göç akışları bireylerin güvenli bir yaşama erişim düşüncesiyle kendini göstermektedir. Orta Asya ve Orta Doğu her zaman büyük göçebe popülasyonlarına sahip olmuştur. Ülke içi çatışmaların artması ve genişlemesi sonucu yaklaşan felaketlerle karşı karşıya kalan mülteci, ülkesinden ayrılmaya ve başka ülkelerde yaşamak için barınacak yer bulmaya çalışmaktadır. Savaş, silahlı çatışma, insan hakları ihlalleri, ekonomik zorluklar, kıtlık, doğal afetler gibi pek çok nedenden dolayı bireyler göç etmek zorunda kalmaktadırlar (Anker, 2002:6). Silahlı çatışmalarda kadınlar, savaşanlar tarafından daha fazla hedef haline getirilmekte ayrıca evlerini terk etmeye ve ilticaya zorlanmaktadır. Yaşanan savaş veya silahlı çatışmalarda sivil kayıplar meydana gelmekte sivil kayıpların neredeyse %90'ına yakın kısmını kadın ve çocuklar oluşturmaktadır (Gürpınar, 2017:474).

Göç sürecine katılan kadınlar toplumun kendilerine yüklediği sorumluluklar nedeniyle süreç boyunca kadın olmanın mağduriyetini fazlasıyla yaşamaktadırlar. Toplumsal cinsiyet rolleri gereği kadınlar, bu süreçte en dezavantajlı ve en hassas grubu oluşturmaktadırlar (Sam, 2006:408). Sosyal dışlanma ve ölüm korkusu nedeniyle saldırıya uğrayan kadınlar yaşadıkları cinsel şiddet olaylarını başkalarıyla paylaşamamakta, psikolojik olarak yaşadıkları travma yıllarca sürmektedir. Hayatlarını geçirdikleri topraklarda güvenlikleri tehlikeye giren kadınlar tacize/tecavüze uğramamak için ülkelerinden kaçmak zorunda kalmıştır. Günümüz savaşlarında sivil alanlar/siviller hedef alınmakta ve silahların/bombaların makro hedefi haline gelmektedir. İç savaşların yaşanmasıyla birlikte sivil vatandaşlar kendi yaşamlarını sürdürebilmek için gerekli gıdaya yeterince erişemedikleri gibi aynı zamanda sağlık, eğitim, ulaşım gibi sosyal hizmetlerden de yeterince faydalanamamaktadırlar. Bu durumdan en fazla kadın ve çocuklar olumsuz yönde etkilenmektedir (Ülgül, 2017:453;446). Kuzey Afrika ve Orta Doğu'nun çeşitli yerlerinde yaşanan hükümetleri protesto dalgaları, Mart 2011'de Suriye'nin Deraa kentinde Esad rejimine karşı gösterilerin de yaşanmasına yol açmıştır. Gösterilere katılanlara ve çocuklara karşı rejim güçlerinin sert müdahaleleri ve protestoların rejim tarafından şiddetle bastırılması, halkın yaşam hakkının tehdit altına alınması iç savaşa sebep olmuştur. İç savaş doğrudan ve dolaylı olarak halk arasında hem kadınlar hem erkekler hem de çocuklar için yıkıcı deneyimler olarak kendini göstermiştir. Rejim güçleri tarafından gözaltına alınan kadın ve erkekler işkence görmüşlerdir. Erkeklerin savaşta ölüm ve yaralanma riski yüksek iken, kadınlar ev içi roller ve saldırı riskleriyle karşı karşıya kalmışlardır (Cankurtaran ve Albayrak, 2019:12).

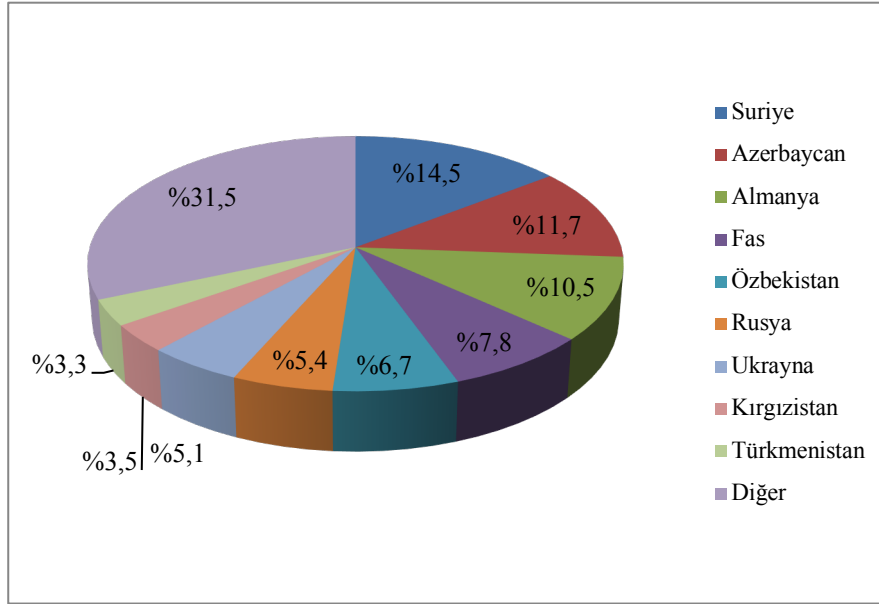
Kimliğin çoklu boyutları (sınıf, ırk, cinsiyet, etnisite, milliyet, cinsiyet hiyerarşileri gibi) insanları ve onların düşünme ve hareket etme biçimlerini şekillendirerek konumlandırmaktadır. Çalışmaların birçoğu kadınların ulusötesi iletişim kanallarına erişiminin erkeklerden çok daha sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır (Mahler ve Pessar, 2001:446). Erkekler ve kadınların zorunlu göçe dâhil olmaları farklılık göstermektedir. 1990'lı yılların başında dünyada yaşanan savaşlarda eski Yugoslavya'da, Ruanda'da kadınlara yönelik yaygın cinsel şiddet suçu işlenmiştir. Yapılan araştırmalara göre kadınların "kurban", "barış yapıcı" olarak rollerinin doğallaştırılması ve buna karşılık erkeklerin "doğuştan" şiddetin daha geniş bir baskıcı ataerkil sistem içinde tasvirini yapıbozuma uğratmıştır. Yapılan çalışmalarda, sadece kadınların deneyimleri değil, aynı zamanda kız ve erkek çocukları ile erkeklerin kitlesel yerinden edilmesine yol açan çatışma durumlarına kadınların nasıl farklı bir şekilde dâhil oldukları ve bu durumlardan nasıl etkilendikleri araştırılmıştır. Araştırmalara göre kendilerinin doğrudan şiddet eylemlerine katılabilecekleri veya şiddet eylemlerini kısırtabilecekleri, kadınların kurban ve erkeklerin fail olarak uzun süredir devam eden ikili tasvirlerin ötesine geçebileceği kabul edilmiştir. Ayrıca yapılan araştırmalarda savaşlarda yetişkin erkekleri ve erkek çocuklarını zorla askere alma, yargısız infaz ve cinsiyete özgü katliamlar için hedef alma ile birlikte belirli yetişkin erkeklerin ve erkek çocukların cinsiyete özgü şiddet ve zulme karşı savunmasızlıklarının giderek daha da arttığı belgelenmiştir. Srebrenitsa'da toplu halde öldürülen Müslüman erkeklerin oranı hayli fazladır. Yerinden edilme durumlarında erkeklerin cinsel şiddet (tecavüz, cinsel sakatlama) deneyimleri giderek daha fazla belgelenmektedir (Fiddian-Qasmieh, 2014:399).

Mart 2011'den Mart 2020'ye kadar Suriye'de öldürülen sivillerin 226,247'sinden 28,394'ünün kadınlar olduğu yayımlanan raporlarda yer almıştır. Bunların 16,062'si yetişkin kadın iken, 12,332'si ise 18 yaşından küçük kız çocuklarıdır. Kadınların hedef alınmasıyla savaşların toplumlarda meydana getirdiği tahribat çok daha yüksek seviyede kendini göstermiştir. Suriye iç savaşında özellikle cinsel şiddete maruz kalan kadınların sayısı oldukça fazla olmakla birlikte böyle bir şiddete maruz kalma riski savaş alanındaki tüm kadınlar için söz konusudur (Syrian Network for Human Rights, 2020). Suriyeli kadınlar savaşla ilgili bir duruş benimsemiş, protesto ve grevlerin başlatılmasında, tutuklanan aile üyelerinin serbest bırakılmasında ve devlet şiddetinin sona ermesi çağrısında bulunarak önemli roller üstlenmişlerdir. Kadınların rejime karşı protestolara destek vererek, kamusal alanda üstlendikleri rolleri bastırmak için hükümet, güvenlik güçleri ve ordu tarafından kadına yönelik şiddeti sistematik olarak bir baskı aracı olarak kullanmış, taciz ve tecavüz yoluna başvurulmuş hatta muhalif güçlere karşı bu yaklaşım silah olarak kullanılmıştır. Taciz ve tecavüze uğrayan kadınlar toplumsal, kültürel ve dini yönden damgalanma gibi bir durumla karşı karşıya kalacaklarından mağdur edilen çoğu kadın tecavüz vakalarını bildirmemeyi tercih etmektedir. 2011-2015 yılları arasında yapılan bir araştırmada 142 tecavüz vakası belirlenmiş, tecavüzlerin çoğunun mağdur kadınlar gözaltındayken veya ceza evindeyken diğer kısmının ise ev baskınları ve adam kaçırmaya olaylarında yaşandığı belirtilmiştir (Cankurtaran ve Albayrak, 2019:12).

2.3. Suriyeli kadınlar ve evlilik

Barınma, gıda, sağlık, eğitim gibi temel ihtiyaçların karşılanmasında büyük zorluklarla karşılaşan Suriyeli kadınlar bu zorluklarla baş etmek için ev sahibi ülkede büyük bir hayat mücadelesinin içine girmişlerdir. Bilhassa tek başına yaşayan kadınların bir kısmı cinsel istismarın hedefi haline geldiklerinden güvenliklerini sağlamak için evlenmeyi tek çıkar yol olarak görmüşlerdir. Kadınların güvenlik, barınma ve gıda ihtiyaçları evlilik sayısında bir artışa sebep olmuştur. Aileler, kız çocuklarını korumak ve ekonomik anlamda rahatlamak maksadıyla reşit olmayan Suriyeli kız çocuklarını evlendirme yoluna gitmiş ve bu sebeple 18 yaşından küçük kız çocuklarının evliliklerinde bu süreçte bir artış yaşanmıştır (Ülgül, 2017:453). İç savaş, evlilik modellerinin değişmesinde en önemli faktörlerin başında gelmektedir. Komşu ülkelerde Suriyeliler ile ev sahibi toplum arasında evliliklerin sayısı hızla artış göstermiştir. Türkiye, Lübnan ve Ürdün'de çok sayıda Suriyeli kadın, ev sahibi ülkeden erkeklerle evlilik yapmaktadır. Zorunlu göçün toplumsal etkilerinden biri de Suriyeli kadınların Türk erkeklerle evlilikleri olmuştur. Türkiye'de TÜİK verilerine göre 2019 yılında yabancı gelinler arasında %14,5 ile Suriyeli gelinler birinci sırada yer alırken Suriyeli gelinleri %11,7 ile Azerbaycanlı gelinler ve %10,5 ile Alman gelinler takip etmiştir (Şekil 1).

Bu süreçte Avrupa ülkelerinde yaşayan Suriyeliler ile Avrupalılar arasındaki evlilik sayısında da artış yaşanmıştır. Ayrıca Suriyeliler arasındaki boşanma oranında da güçlü bir artış meydana geldiğini de göz ardı etmemek gerekir. Mülteciler arasında birçok Suriyeli erkeğin, eşlerini terk etmesi, ailelerine destek olmayı bırakması veya başka bir şekilde baba olarak yükümlülüklerini yerine getirmemesi söz konusu olmuştur. Bazı kadınlar kocalarının davranışlarını kabul etmeye hazır olmadıklarından boşanmayı tercih etmiştir. Komşu ülkelerdeki mülteciler arasında Suriyelilerle yabancı uyruklular arasında evliliklerin sayısı artmakla birlikte, küçük yaşta Suriyeli kızların ev sahibi ülkedeki yaşı büyük erkeklerle evliliklerinin sayısında da artış görülmüştür. Bu durumun arkasındaki nedenler ne kadar karmaşık olsa da kısmen yoksulluk ile genç kadınların ve ailelerinin maddi açıdan geleceğini koruma ihtiyacı ile açıklanmaktadır (Landinfo, 2018:30-31).



Şekil 1. Türkiye'deki yabancı gelinlerin oranı, 2019. Kaynak: TÜİK, 2020

Suriye büyükelçilikleri genellikle yurtdışında gerçekleşen evliliklerin ve doğumların kayıtlarına yardımcı olmaktadır ve Suriye'de doğru bir şekilde kaydedilmesini sağlamaktadır. Ancak uygulamada komşu ülkelerdeki birçok Suriyeli mülteci, Şam'daki yetkilileri artık tanımadıklarından, kendilerine veya Suriye'de bulunan aile üyelerine karşı olumsuz tepkilerden korktuklarından veya aile üyelerinden birinin askerlik hizmetinden kaçtığı için büyükelçilikle temasa geçmekten çekinmekte bu konuda isteksiz davranmaktadır. Birçok kişi ev sahibi ülkelerde evlilik işlemleri ve yeni doğan kayıtlarının rutinlerine aşina değildir. Suriye dışında iki Suriyeli arasında yapılan resmi olmayan evliliklerde evliliğin Suriye'de tescil edilmeden önce ev sahibi ülkede tescil ettirilmesi gerekmektedir. Bazı Suriyeliler, Suriye'deki Şeriat mahkemesine doğrudan başvurarak veya bir vekil tayin ederek evliliklerini olağan bir şekilde geriye dönük kaydettirebilmişlerdir. Türkiye'de bilinmeyen sayıda Suriyeli mülteci bu prosedürden yararlanmıştı (Landinfo, 2018:29).

Suriye'den Türkiye'ye göç etmek zorunda kalan Suriyeli kadınlar, ev sahibi toplum tarafından kabul edilme, güvenli ve sağlıklı bir yaşam mekânına kavuşma, ekonomik sıkıntıların üstesinden gelme gibi sebeplerle sınır ötesinden farklı kültüre mensup erkeklerle evlilik yapmayı tercih etmiştir. Kilis şehrinde yapılan saha çalışmasında, Türk erkeklerle ilk evliliğini yapan Suriyeli kadınlar olduğu gibi kendi ülkesinde daha önce evlilik yapmış ancak ölüm veya boşanma gibi bir nedenle yalnız yaşayan Suriyeli çocuklu kadınlar da kendileri gibi olan Türk erkekleriyle ikinci evlilik akdini gerçekleştirmiştir. Suriyeli aileler yaşadıkları coğrafyada karşılaştıkları yaşamsal zorluklar sebebiyle kızlarının daha iyi hayat şartlarına kavuşması için kızlarını yerli erkeklerle evlendirmeyi uygun görmektedir. Kilisli damatları olan Suriyeli sığınmacılar ise onların desteğini almaktadırlar. Suriyeli sığınmacıların aile yapıları Türklerin aile yapılarından farklılık göstermektedir. Suriyelilerde 18 yaşın altındaki bireylerde erken evlilikler de görülmektedir. Kültürel olarak yaşanan bu durum Kilis şehrinde yaşayan Suriyeli sığınmacılarda özellikle son yıllarda bir değişim göstermektedir. Geline coğrafyanın yapısı ve Suriyeli genç kızlarda üniversiteye gitme sayısındaki artış nedeniyle Suriyeli sığınmacılarda erken yaşta evliliklerde bir azalma ve kadınların aile içindeki rollerinde de bir dönüşüm yaşanmaktadır.

3. Yöntem

Bu çalışmada, Suriye iç savaşından kaçarak Kilis'e gelen ve burada evlilik yapan "Suriyeli kadınların" savaş ve göç esnasında yaşadıkları ile evlilikleri, hayat hikâyeleri temelinde ele alınmıştır. Diğer bir ifadeyle bu çalışmada kadın sığınmacıların ülkelerinde yaşadıkları savaş durumu, savaştan kaçış, göç ve ev sahibi toplumda yeni bir yaşam inşa etme mücadelesinde aldıkları evlilik kararları, kendi anlatıları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Çalışma alanını, Türkiye-Suriye sınırında yer alan Kilis şehri oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri, 2019 yılının bahar ve yaz aylarında yapılan saha çalışmasında Türk erkekler ile evlilik yapan 15 Suriyeli kadınla yapılan derinlemesine görüşmelerle ve katılımcı gözlem tekniğiyle elde edilmiştir. Araştırmada nitel gözlem metotları uygulanmıştır. Suriyeli kadınlara yerel ağlar aracılığıyla kartopu yöntemi kullanılarak ulaşılmıştır. Görüşmelerden bazılarına eşler de iştirak etmiş, evlilik kararı, Suriyeli kadınla aile kurma, aile bireylerinin birbirleriyle uyumu ile ilgili eşlerin de görüşleri alınmıştır. Suriyeli kadınlardan 5'i Türkmen kökenli olduğu için bu kişilerle görüşmeler

Türkçe gerçekleştirilmiştir. Diğer 10 Suriyeli ile Arapça bilen bir kadın tercümandan destek alınarak iletişim kurulmuştur. Bu 10 kadının da Türkçeyi anladıkları ancak kendilerini yeterli şekilde ifade edemediği bununla birlikte Türkçe dilini öğrenme konusunda mesafe kat ettikleri gözlenmiştir. Çalışmaya katılan Suriyeli kadınların yaşları 17 ila 40 arasında değişmektedir. Görüşmecilere kişisel bilgiler edinmeye yönelik sorular ile savaş öncesi durum, göç, ev sahibi toplumda yaşadıkları ve evlilikleri ile ilgili sorular da sorulmuştur. Görüşmecilerin sorulan soruları yanıtlarken kendilerini rahat hissetmeleri için görüşmeler sohbet havasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan kadınların tamamı sorulan soruları yanıtlamaktan çekinmemiştir. Çalışmada görüşmecilerin güvenliği ve özel hayat gizliliği dikkate alınarak isimleri kullanılmamıştır. Katılımcılar K1, K2, K3... şeklinde ifade edilmiştir.

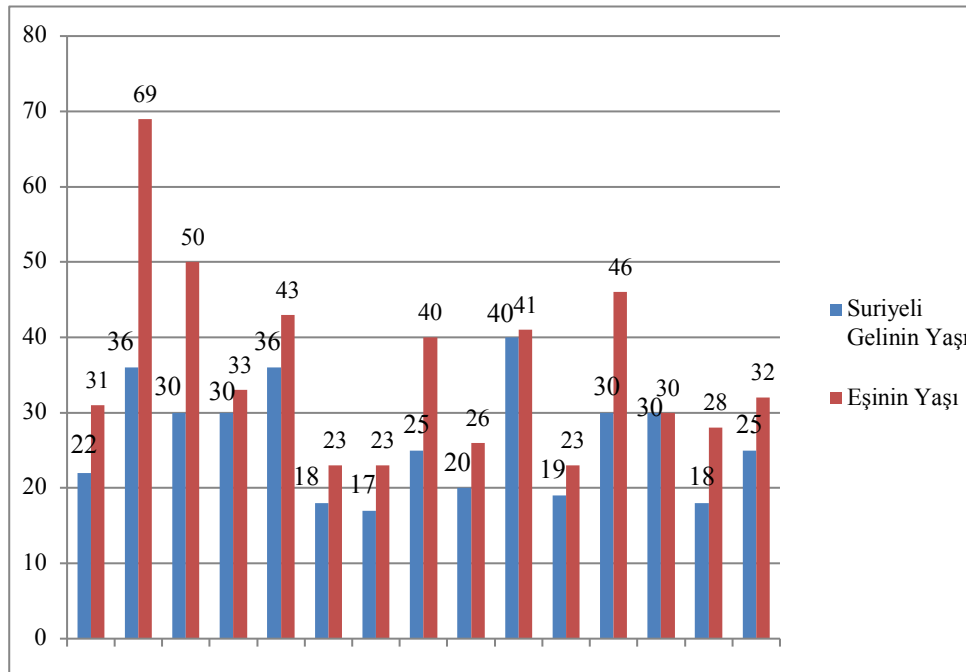
4. Bulgular

4.1. Katılımcıların demografik özellikleri

Görüşme yapılan katılımcıların yaşları 17 ila 40 yaş aralığındadır. Kadınların 5'i Suriyeli Türkmen, 10'u ise Arap kökenlidir. Katılımcıların eğitim seviyesi eşleriyle farklılık göstermekle birlikte 6 katılımcının eğitim seviyesi eşinden daha yüksektir. 2 katılımcı dışında diğer tüm katılımcılar ev hanımıdır. Eşleri farklı iş kollarında çalışmaktadırlar (Tablo 1).

Tablo 1. Görüşülen çiftlerin demografik bilgileri

Katılımcılar	Yaş		Etnik Köken		Eğitim		Meslek	
	Suriyeli Kadın/Eşi	Suriyeli Kadın/Eşi	Suriyeli Kadın/Eşi	Suriyeli Kadın/Eşi	Suriyeli Kadın/Eşi	Suriyeli Kadın/Eşi	Suriyeli Kadın/Eşi	Suriyeli Kadın/Eşi
K1	22 / 31		Arap/Türk		Ortaokul/ İlkokul		Ev hanımı/ Memur	
K2	36 / 69		Arap/Türk		Okuryazar değil/İlkokul		Ev hanımı/ Emekli	
K3	30 / 50		Türkmen/Türk		Okuryazar değil/İlkokul		Ev hanımı/ Yorgancı	
K4	30 / 33		Türkmen/Türk		Lise/Ortaokul		Ev hanımı/Toptancı	
K5	36 / 43		Türkmen/Türk		İlkokul/İlkokul		Ev hanımı/ Lokantacı	
K6	18 / 23		Türkmen/Türk		Ortaokul/ Yüksekokul		Ev hanımı/Güvenlik Görevlisi	
K7	17 / 23		Arap/Türk		İlkokul/Lise		Ev hanımı/ Esnaf	
K8	25 / 40		Arap/Türk		Üniversite terk/İlkokul		Ev hanımı/ Esnaf	
K9	20 / 26		Türkmen/Türk		İlkokul/Ortaokul		Ev hanımı/ Fırıncı	
K10	40 / 41		Arap/Türk		Üniversite/İlkokul		Öğretmen/ Kebapçı	
K11	19 / 23		Arap/Türk		Ortaokul/ İlkokul		Kuaför/ Sebzeci	
K12	30 / 46		Arap/Türk		Ortaokul/ Lise		Ev hanımı/ Lokantacı	
K13	30 / 30		Arap/Türk		Okuryazar değil/Ortaokul		Ev hanımı/ Berber	
K14	18 / 28		Arap/Türk		Lise/Ortaokul		Ev hanımı/ Fırıncı	
K15	25 / 32		Arap/Türk		Ortaokul/ Ortaokul		Ev hanımı/ Kalıpcı	



Şekil 2. Suriyeli kadınlar ile eşlerinin yaşları.

Katılımcı kadınların yaşları ile eşlerinin yaşı arasındaki yaş farkı en çok 33 olmakla birlikte yaş farkı hiç olmayan çiftler de bulunmaktadır. Suriyeli kadınların yaşları genelde eşlerinden küçüktür (Şekil 2).

Suriye iç savaşı milyonlarca insanın sosyal-toplumsal yapısını doğrudan etkileyerek hayatlarının her alanında dramatik değişiklikler yaşamalarına yol açmıştır. Savaştan önce yaşadıkları yerleşmelerde rahat bir hayat süren, yakın arkadaşları, akrabaları, aileleri, sosyal destek ağları ile evlerini yöneten erkekler tarafından desteklenen kadınlar birdenbire tüm bu destek ağlarından mahrum kalmış, zor şartlar karşısında tek başına veya çocuklarıyla hayatta kalma mücadelesi vermeye başlamışlardır. 2011’de meydana gelen şiddetli çatışmalar ile birlikte parçalanmış Suriye toplumunda çoğunluğunu kadın ve çocukların oluşturduğu kitleler hayata tutunabilmek için sınırlar dışına yeni bir ülkeye kaçmak zorunda kalmışlardır.

Avrupa’ya göç etmek için ülkelerinden kaçan kadınların bir kısmı, Suriye’deki silahlı gruplarca kontrol altında tutulan güvenlik noktalarında cinsel saldırıya uğramıştır. Sınırdan güvenli bir şekilde geçilse bile komşu ülkelere ulaşan kadınların birçoğunun eşlerinin savaşta ölmesi veya sakat kalması sebebiyle ailenin tüm yükünü üstlenen kadınlar aile reisliği rolünü de üstlenmek zorunda kalmışlardır (Ülgül, 2017:453).

“Savaş esnasında tüp yok, yakacak yok, evde yokluk başladı. Ocakta yemek yapmaya çalışıyorduk. Gece sokağa çıkma yasağı vardı. Gece hırsızlar veya DEAŞ (Devlet’ül Irak ve’s Şam) örgütüne ait kişiler evlere baskın yapıyorlar, çocukları (kız-erkek fark etmez) alıp götürüyorlardı. Ailem, kız kardeşim ve benim kaçırılmamdan, kardeşlerimin DEAŞ tarafından kaçırılacağından korktukları için göç etmeye karar verdik.” (K7).

Suriyeli savaş mağdurları evlerini, akrabalarını, arkadaşlarını, mallarını geride bırakarak yanlarına gerekli çok az eşya alarak bilinmez bir yolculuğa çıkmışlardır. Milyonlarcası mülteci olarak yaşayacak bu insanlar, kendi toplumlarından, destek kaynaklarından çok uzaklarda kendileri ve aileleri adına tek başlarına karşılarına çıkan tüm zorluklarla yüzleşmek zorunda kalmışlardır. Görüşme yapılan kadınların çoğu yaşadıkları yerlerde çatışmaların şiddeti arttığı ve hayatları tehlikeye girdiği zaman kaçmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

“Savaşta dayımı, amcamı ve amcamın torunları hayatlarını kaybetti. Savaşın çıktığı ilk yıllarda çatışmalar artınca annem ve babam bizleri alıp Türkiye’ye getirdiler. Suriye’deki evimiz aile apartmanıydı. Büyük 5 katlı bir apartman. Çatışmalar çıkınca Esad askerleri evleri boşalttılar. Askerler binaları boşaltınca aileden 4 kişi kaldı diğerleri Türkiye’ye geldi. Sınıra yakın bir yere kadar tampon bölgesine geldik. Tampon bölgesinden bu tarafa yürüyerek geçtik. Kış mevsimi olduğu için üstümüz başımız hep çamur içinde kaldı. Yanına geldiğimiz akrabalarımız çok kalabalık olduğu için kadınlar çok zorlandı. Kilis’te babamın önceden kiralandığı eve yerleştik.” (K6).

Yapılan görüşmelerde Suriyeli kadınların göç etme nedenleri ile ilgili bulgular 8 madde halinde sıralanabilir. Bunlar;

1. Ülkelerindeki totaliter rejimlerin baskısı
2. Ülkedeki kaos ve savaş ortamından kaçma isteği
3. Rejim askerlerinin ve terör örgütlerinin saldırıları
4. Kadınların saldırılara ve cinsel istismara uğraması veya uğrayabilme korkusu
5. Fişleme ve tutuklamaların artması
6. İşkence ve şiddet
7. Hava saldırıları
8. Barış ve güven ortamında huzur içinde yaşama isteği

“Savaş esnasında eşim ve çocuklarımla evde otururken bombalar üstümüze yağdı. Bombalar yüzünden eşimi ve akrabalarımı kaybettim, annem ve babam ayrı oldukları için bana sahip çıkmadılar. Kız kardeşim savaşta atılan bombalarla sakat kaldı. Evde çocuklarımla yalnız kaldım. Bir taraftan üstümüze bombalar yağıyor diğer taraftan DEAŞ korkusundan sokağa çıkamıyorduk. DEAŞ’liler sokağa çıkmamıza izin vermiyorlardı. Bir gün sabah saat 7’de evimize bomba düştü evimizin kalan kısmı da yıkıldı. İlk eşimin 16 yaşındaki oğlunu, komşularımızı, komşularımızın çocuklarını DEAŞ öldürdü. DEAŞ düğün yapmayı, bayramlaşmayı yasaklamıştı. Ziyneti olan kadınların ziyinetini zorla alıyorlardı. Rejim uçakları sürekli olarak yerleşme yerlerini, evleri bombalıyordu. Azez’de Afrin’de devlet yoktu, orada yönetim çeşitli örgütlerin elinde bulunuyordu. Savaş koşulları ve kimsesiz kaldığım için eşim öldükten 4 ay sonra göç kararı aldım.

Daha sonra aile bireyleriyle kaçarak Halep'e gittik. Azez ile Halep arasındaki uzaklık 1 saat olduğu halde biz DEAŞ korkusundan ancak 24 saatte varabildik. Yol boyunca saklandık. Eski kocamın ilk eşinden olan kızı, kız kardeşim, erkek kardeşim ve iki çocuğumla birlikte 2013 yılında Türkiye'ye göç ettik. Kilis'te tanıdıklarım vardı ve memleketim Azez'e yakındı. Azez'den akşam saat 8'de yaya olarak yola çıktık. Zorlu bir yolculuktan ve yaşadığımız korku dolu saatlerden sonra gece saat 1'de Kilis'e ulaştık." (K2).

"Yaşadığımız sokağa bombalar yağdı, çocuklar gözlerimin önünde hayatlarını kaybettiler." (K1). "Savaş çıktıktan sonra Suriye'de tek başıma kaldım, annem ve babam bana sahip çıkmadı." (K2). "Halep'te Esad'ın uçakları tarafından şehrimize bombalar atıldı." (K3). "Komşularımın, yakın akrabalarımın evleri bombalandı." (K4).

"Suriye'de kirada oturuyorduk, evimiz bombalandı ve yıkıldı, ailece evin içindeydik. Yıkıntılar arasından çıktık. Komşularımızın kanlı cesetlerini gördüm, çok korktum, korkudan hastalandım. İki kardeşim Kilis'e geldiler, 2 ay çalıştılar, ev kiraladılar sonra biz geldik. Ailemin pasaportu var, pasaportla geldik, araba kiraladık, 1 saatte sınıra ulaştık." (K8).

"DEAŞ'liler evlere baskın yapıp kız ve erkek çocuklarını kaçırtıyorlardı. Ailem bizim güvenliğimizi sağlamak için göç kararı aldı. Halep'ten 9 kişi parasız yola çıktık, Şimeli köyüne geldik, o zaman ben 12, en büyük kardeşim 15 en küçük kardeşim 4 yaşındaydı. Göç eden diğer insanlarla birlikte gece yarısı minibüsle yola çıktık. Şimali köyüne babaanneme geldik. Babaannem bizi istemeyince Kilis'e göç ettik. Göç esnasında Esad'ın askerleri, DEAŞ, PYD/YPG örgütleri yolda arama yaptılar, geçmemize izin verdiler. Sınır kapısından geçerek Kilis'e girdik ve oturduğumuz mahalleye geldik. Sınırdan tellerden farklı sınır bölgelerinden insanlar Kilis'e geçtiler. Kilis'e geldikten sonra camiye ait bir evde 6 ay kaldık. Sonra tek başına yaşayan 75 yaşındaki yaşlı bir kadına bakmak için onun yanına yerleştik. O evde 1 yıl yaşadık. Yaşlı kadının evinde kira vermeden oturduk. Sonra babam akrabalarıyla bir ev satın aldı. Kendi evimize geçtik. Kilis'i kendi vatanım gibi hissediyorum." (K7).

Katılımcıların Kilis'e gelişleri 2012 ila 2015 yılları arasında olmakla birlikte özellikle 2012 ve 2013 yıllarında gelenlerin sayısı daha fazladır. Katılımcıların geldikleri yerler dikkate alındığında 9'u Halep, geri kalanı ise Azez'den gelmişlerdir. Kilis'i tercih nedenleri, birçoğunun Kilis şehrinde akraba ve tanıdıklarının bulunması, coğrafi yakınlık ve ulaşım kolaylığının olmasıdır.

"Suriye'deyken yaşadığımız yere bombalar atıldı, yiyeceğimiz kalmadı, çok zor durumda kaldık. Bombalar altında yola çıktık yürüyerek sınıra ulaştık köyümüz sınıra yakındı. Gece yarısı sınırı geçtik, 4 metre hendekten, mayınlı araziden geçtik." (K9).

Ayrıca görüşmecilerden 4'ü, Kilis'ten evlilik için gelen erkeklerle taşınıp onların evlilik teklifini kabul ederek evlilik akdi yaptıktan sonra Kilis'e gelip yerleşmişlerdir (Tablo 2). Bu kişilerin eşleri kendilerine araçlar vasıtasıyla ulaşmış, ayrıca bu araçlara 1000 ila 2000 TL arasında aracılık ücreti ödemişlerdir. Tüm gelinlerin başlık parası alma gibi bir durum söz konusu olmamış, onlar için Türk bir erkekle evlenip yaşamlarını güvenceye almaları yeterli gelmiştir. Eşlerin tamamı birbirlerini görerek anlaşarak evlilik kararı almıştır. Görüşülen kadınların tamamı kendi iradeleriyle eş seçimi yaptıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 2. Suriyeli gelinlerin Kilis'e geliş yılları ve Kilis'i tercih nedenleri.

Katılımcılar	Geliş yılı	Geldikleri yer	Kilis'i tercih nedenleri
K1	2014	Halep	Coğrafi yakınlık
K2	2013	Azez	Tanıdıkların olması
K3	2013	Halep	Evlilik
K4	2012	Halep	Evlilik
K5	2013	Azez	Akraba ve tanıdıklarının olması
K6	2012	Halep	Akraba ve tanıdıklarının olması, coğrafi yakınlık, ulaşım kolaylığı
K7	2013	Azez	Akraba ve tanıdıklarının olması, coğrafi yakınlık, ulaşım kolaylığı
K8	2014	Halep-Heretan	Akraba ve tanıdıklarının olması, coğrafi yakınlık, ulaşım kolaylığı
K9	2012	Azez	Akraba ve tanıdıklarının olması, coğrafi yakınlık, ulaşım kolaylığı
K10	2015	Halep-Heretan	Coğrafi yakınlık, ulaşım kolaylığı
K11	2012	Halep	Coğrafi yakınlık, ulaşım kolaylığı
K12	2013	Halep	Coğrafi yakınlık, ulaşım kolaylığı
K13	2013	Azez	Evlilik
K14	2012	Azez	Akraba ve tanıdıklarının olması
K15	2012	Halep	Evlilik

4.2. Suriyeli kadınların evlilik nedenleri

Suriyeli sığınmacı kadınlar, göç sürecinin dezavantajlarından kendilerini korumak için destinasyonlarda yerel toplumdan erkeklerle hem örfi/dini hem de hukuki olarak evlilik akdi yapmaktadırlar. Yapılan çalışmada Suriyeli kadınların Türk erkekleriyle evlenme nedenleri 7 başlık altında toplanmıştır. Bunlar:

1. Güvenli bir yaşam isteği
2. Daha iyi hayat koşullarına erişim
3. Toplumsal kabul görme
4. Özgür yaşama isteği
5. Çocuklu kadınların çocuklarına güvenli bir gelecek sağlama isteği
6. Türk erkeklerinin Suriyeli erkeklerden daha anlayışlı ve duyarlı olduğunun düşünülmesi
7. Eşi tarafından değerli görülme arzusu

Suriyeli kadınların bir kısmı için yaptıkları evlilikler zorunluluktan olsa da hepsi için benzer durum söz konusu değildir. Yapılan saha çalışmasında görüşme yapılan kadınlardan bazıları bizzat evlilik nedeniyle Kilis'e geldiklerini ifade etmiştir.

“Türkiye’ye evlenmek için geldim. Evlilik nedeniyle eşim Suriye’ye geldi beni gördü beğendi ben de onu beğendim. Kocamla evlenmek hiç aklımda yokken Halep’in Diden köyüne gidip kendisini gördüm ve beğendim. Kendi isteğimle evlendim, kocamın 2. eşiyim. Evleneceğimiz zaman ailem beni sınıra getirip sınır kapısından Kilis’e geçirdi. Kilis’te nikahımız kıyıldı. Resmi nikah yapmak için Suriye’de nüfus idaresinden belgeleri getirebilmek amacıyla gidiş geliş yapan araçlara 2 kez para verdik. Belgelerin Türkiye’ye gelmesi 2 yıl sürdü. Belgeler İstanbul’a konsolosluga gelip burada işlem yapıldıktan sonra Kilis’e gönderildi. 2 yılın sonunda resmi nikahım yapılmış oldu. Resmi nikahlı olarak 3 yılımı tamamladığım takdirde Türk vatandaşlığına geçebileceğim.” (K3).

Farklı iki etnik grup arasındaki evliliklerin yapılmasında evlilik yapacak kadının ailesi, akrabaları, araçlar, tanıdıklar gibi farklı kesimler etkin rol oynamıştır. Görüşme yapılan Suriyeli kadınların hemen hepsi evlilik yapacakları bireylerle tanıştırılmış ve daha sonra kendi istekleri dahilinde evlilik yapmışlardır. Bir aracı ya da aile bireyleri tarafından erkek ve kadınların birbirleriyle tanıştırılmaları ve verilen kararlar sonucu evliliklerin yapıldığı tespit edilmiştir.

Evlilik kararı almada ailenin erkekleri kadar evlilik yapacak kadının da evlilik kararı almada söz hakkı bulunmaktadır. Tanıdık olmadıkları farklı bir sosyal ortamda, alışılmadık toplumsal ve sosyal yapıyla yeniden hayatlarını inşa etmek isteyen kadınlar için aldıkları evlilik kararı oldukça önemlidir. Evlenecek kadın ya da erkeğin kişisel özellikleri ve bireysel tercihler de yapılan evliliklerde etkindir.

“Suriye’de iken annem ve babam olmadığı için abim, yengem ve yeğenlerimle birlikte yaşadım, orada kadınların dışarı çıkması pek söz konusu değildir. Eşim beni öksüz ve yetim olduğum için ve ayrıca çocuklarına annelik yapabileceğim için tercih etti. Öksüz büyüdüğüm için eşimin çocuklarına kol kanat gerdim. Kendi çocuklarım kabul ettim. Eşimin 5 yaşındaki kızı bana anne derken 8 yaşındaki erkek çocuğu bana abla diye hitap ediyor. Eşimle rahat ve huzurluyum. Tatil için İzmir’e gitme planları yapıyoruz.” (K1).

Yoksulluk, kişinin herhangi bir özrünün bulunması ya da evlilik yaşını geçirmiş olması gibi nedenlerle Kilis’te evlenme olasılığı bulunmayan veya Kilisli kadınları tercih etmeyen erkekler için Suriyeli kadınlar bu fırsatı sağlamaktadır. Görüşme esnasında Suriyeli kadınların Türk erkekler tarafından neden tercih edildiği sorusuna yanıtlayan Kilisli damatlara göre onları Suriyeli kadınlarla evliliğe iten en önemli etmenler; Suriyeli kadınların Türk kadınlarına göre eşlerine karşı daha itaatkar olması, onların isteklerini her durumda yerine getirmesidir. Görüşmeler esnasında Suriyeli kadınların eşleri, Türk kadınlarının Suriyeli kadınlar kadar uysal olmadığı, dik başlı ve söz dinlemez olduklarını bu sebeple Suriyeli eşleriyle daha mutlu ve huzurlu bir aile ortamı sağladıklarını ifade etmişlerdir.

4.3. Suriyeli gelinlerin sosyal hayata ve mekâna uyumu

Dünyanın hemen her yerinde kadınlar, coğrafi mekânlarda erkeklerden daha dezavantajlı durumda bulunmakla birlikte mekânsal kısıtlılığı fazlasıyla yaşamaktadırlar. Kadınlar daha çok evleri, sokakları, mahalleleri ve çalışma mekânlarında etkin bir hareketliliğe sahiptirler. Bu mekânlar dışındaki yerlerin imkân ve fırsatlarının farkında

olmayan kadınlar, kendilerine oluşturdukları kısıtlı yaşam alanlarında kendi yetenekleri ve yeterliliklerinin farkına varmadan dışa kapalı bir hayat sürmektedirler (Harunoğulları, 2016:388;389).

Evlilik yeni güvenli yaşam alanı inşa etmenin yollarından biridir. Savaşla birlikte aile dinamikleri değişime uğramıştır. Savaşın parçaladığı, ölümlerin ve korkuların sizi hedef aldığı bir ülkeden kaçarak mülteci olma ve ev sahibi ülkede yeni bir günlük yaşam inşa etme ve onu sürdürmeye çalışma, koşullara göre sosyal hayatı yeniden inşa etme ve şekillendirme hiç de kolay değildir. Yeni bir hayatı sürdürmeye çalışırken evlilikle birlikte Suriyeli kadınlar için eşleri tarafından yeni bir yaşam alanı inşa edildiği gibi aynı zamanda yeni sosyal bağlarla birlikte hayat yeni bir anlam kazanmaya başlamıştır.

“İlk eşim teyzemin oğluydu. 4 yıl evli kaldık, sorumsuz bir insandı, çalışmazdı, beni döverdi, kaynanam bana sürekli olarak psikolojik şiddet uyguluyordu. İlk eşimden bir kızım var. Daha fazla dayanamadım ondan ayrıldım. Halep'teyken Esad bizi bombalıyordu. Şimdiki eşimden ve ailesinden memnunum. İlk eşimden ayrıldıktan 5 yıl sonra ikinci evliliğimi yaptım. Şu anki eşimin ailesiyle uyumluyuz problem yaşamıyoruz. Annem ve kardeşlerim İstanbul'da, gidip onları görebiliyorum. Kilis'te her bakımdan rahat yaşıyorum. Eşim tarafından kısıtlanmıyorum. Kilis kültürüne alıştım, giyim, yeme-içme, çarşı-pazara gitme, kendimi ifade etmede sorun yaşamıyorum. Maddi durumumuz kısıtlı ama ona rağmen hayatımdan oldukça memnunum. Komşularıyla iyi anlaşıyorum. Suriye benim vatanım, doğup büyüdüğüm yer ama Kilis'te yaşamaktan memnunum.” (K3).

Ev sahibi toplumda aidiyet duygusu arayan Suriyeli kadınlar için evlilik, onlara toplumla bağ kurmada ve mekâna ait hissetmede yardımcı olmakta ve kendilerini topluluğun bir üyesi olma sürecini kısaltmaktadır. Yapılan evlilikler, aile kuran kadınların geldikleri şehre/mekâna uyum sağlaması, kabul görmesi, kendini yaşadığı yerde güvende hissetmesi, aidiyet bağı kurması, değer görmesi sürecini olumlu etkilemiştir.

“Memleket özlemim yok. Halep'te bombalar atılmış tüm şehir harabeye çevrilmiş. Bombalarla yıkılan, harabeye dönen, ölümlerin yaşandığı o yere gitmek istemiyorum. Kilis'i daha çok seviyorum. Burada kendimi güvende ve huzurlu hissediyorum.” (K7).

Kilis şehrinde yaşayan Suriyeli kadınlarla yapılan görüşmeler neticesinde farklı etnik ya da kültürlerdeki bireylerle evlenenler olduğu gibi aynı etnik köken ve kültüre sahip bireylerle evlilik yapanlar da söz konusudur. Görüşme yapılan Suriyeli kadınların hiç birinin evlendikleri erkeklerle akrabalık bağlarının olmadığı tespit edilmiştir. Kilisli vatandaşların bir kısmı ile Suriye'nin kuzey yerleşmelerinde yaşayan Suriyeli vatandaşların akrabalık bağları da bulunmaktadır. Kilis'in bir sınır ili olması ve aynı zamanda Suriye ile tarihi, kültürel ve akrabalık bağlarının bulunması nedeniyle Suriye iç savaşı öncesinde de Kilisli erkeklerin Suriyeli kadınlarla evlilikleri söz konusudur. Suriye iç savaşından sonra Kilis'e yerleşen Suriyeli nüfusun çokluğu nedeniyle evliliklerde artış yaşanmıştır. Görüşme yapılan Suriyeli kadınların evlilik yaptığı Kilisli erkeklerin bekar veya önceki evliliğini yıllar önce bitirmiş olması dikkat çekmiştir. Sosyal medyada ve yazılı basında Suriyeli kadınların daha çok kuma olarak yer aldığı haberlerin çokluğu tüm Suriyeli kadınların ikinci eş olduğu yönünde bir algı oluşturmuştur. Yaptığımız saha çalışmasında görüşme yaptığımız tüm Suriyeli kadınların evlendikleri erkeklerin bekar olması ve hem dini hem de resmi nikah işlemleri yaptıkları belirlenmiştir. Suriyeli kadınlardan 3'ünün, evlilik yapılan eşlerden 7'sinin ikinci evliliğidir (Tablo 3).

Tablo 3. Eşlerin kaçınıcı evliliği olduğu ve çocuk sayıları

Katılımcılar	Suriyeli gelinin kaçınıcı evliliği	Eşinin kaçınıcı evliliği	Suriyeli gelinin ilk evliliğinden olan çocuk sayısı	Eşinin ilk evliliğinden olan çocuk sayısı	Eşlerin ortak çocukları
K1	1	2	-	2	-
K2	2	2	2	6	1
K3	2	2	1	4	1
K4	1	2	-	4	-
K5	1	2	-	2	-
K6	1	1	-	-	-
K7	1	1	-	-	-
K8	2	2	-	2	-
K9	1	1	-	-	-
K10	1	2	-	1	-
K11	1	1	-	-	-
K12	1	1	-	-	-
K13	1	1	-	-	-
K14	1	1	-	-	-
K15	1	1	-	-	-

Genelde eşlerin ilk evliliklerinden olan çocukları babaanne tarafından bakılmaktadır. İkinci evliliğini yapmış olan Suriyeli kadınların ilk eşlerinden olan çocukları kendileriyle yaşamakta ve şimdiki eşleri tarafından kendi çocukları gibi görülmektedir.

“İlk eşimden de ikinci eşimden de memnun kaldım. Ancak bu eşim bana daha iyi davranıyor. Bana değer veriyor. Bu eşimden daha memnunum. İlk evlendiğim zamanlarda Türkçe bilmiyordum. Çok zorlandım. Şimdi Türkçe anlıyorum az da olsa konuşabiliyorum. Çocuklarımı kendi kültürümle büyütmek istiyorum. Onları okutmak istiyorum. Kilis’te evlendiğim kocam hayatıma anlam kattı. İlk eşimden olan çocuklarım Kilisli eşime baba diye sesleniyor. Onu kendi babaları yerine koydular. Eşim de çocuklarıma baba şefkatini veriyor. Onları kendi çocuklarıymış gibi seviyor.” (K2).

Yapılan görüşmelerde Suriyeli kadınların eşinin kayınvalideleriyle uyumlu bir ilişki kurdukları her iki taraftan birbirlerinden razı oldukları ifade edilmiştir. Ayrıca daha önce Suriye’de evlilik yapmış ve eşini savaş sebebiyle kaybetmiş veya ilk eşinden ayrılmış olan Suriyeli gelinler, Türk kayınvalidelerinin Suriyeli kayınvalidelerden daha anlayışlı olduğunu onlarla ilişkilerinde sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Suriye’de sosyal hayata kısıtlı bir şekilde katılan Suriyeli gelinler, Kilis’te özgürce hareket ettiklerini kendilerini güvenli hissettiklerini ifade etmişlerdir.

“Kendi isteğimle evlendim. Eşimin bir akrabası ile halamın tanıdığı sayesinde eşimle tanıştım. Bir ablam Lazkiye’de evli, annem babam ve diğer kardeşlerim ise Kilis’te yaşıyor. Şu anki eşimin ikinci karısıyım. Benim de ikinci evliliğim. İlk eşimle Suriye’de 5 yıl evli kaldım, çocuğu olmayınca kocam üzerime kuma getirdi. Durum zorlaşınca kocamdan boşandım. Şimdiki eşimin ilk evliliğinden 2 çocuğu var. Çocuklar babaannede kalıyor. Eşimin ailesiyle ayrı yaşıyoruz, bizim kendi evimiz var. Maddi olanaklarımız kısıtlı ama yine de muthuyum. Kaynanam, Suriye’deki kaynanamdan daha iyi, onunla anlaşıyoruz. Ailemle görüşebiliyorum. Suriye’deyken evden dışarı çıkamazdım. Kilis’te tek başıma sokağa çıkıyor, ihtiyaçlarımı kendim alıyorum. Giyim ve yemekler konusunda sorun yaşamadım. Kilis’teki yaşantıya ve kültüre alıştım. Kendi yöresel yemeklerimizi çok az pişiriyorum. Herhangi bir işte çalışmak istemezdim. İhtiyacım olduğu zaman eşimden harçlık alırım. Kilis’e kendimi ait hissediyorum. Herhangi bir sıkıntı yaşamadım. Uyum sağlayabiliyorum. Komşularımızla ilişkilerimiz iyi birbirimize gidip geliyoruz. Suriye’deyken eşim ticaretle uğraşıyordu. Başka şehirlere gidiyordu ben evde tek başıma kalıyordum. Dışarı çıkamıyordum, eşim ailemin bize gelmesini istemiyordu. Evde çok bunalıyordum, buradaki eşimden daha çok memnunum, bu eşim daha iyi, beni istediğim şekilde gezdiriyor, istediğim şekilde rahat yaşıyorum. Bir çocuğum oldu. Suriye’de hiç güzel bir evim olmadı, burada rahatım, huzurum yerinde, artık burası benim vatanım.” (K8).

Suriyeli kadınlar kendi istekleri doğrultusunda sosyal hayata dâhil olmaktadır. İstedikleri gibi giyinmekte ve Suriye’deki gibi giyim konusunda kendilerini baskı altında hissetmemektedirler. Ev ihtiyaçları için kendileri çarşı-pazara çıkma konusunda sorun yaşamamaktadırlar. Aileleriyle özgürce görüşebilmekte farklı şehirlerdeki aile bireylerini ziyaret etmek istedikleri zaman eşleri bu konuda onlara destek olmakta aile ziyaretlerini birlikte yapmaktadırlar. Kayınvalideleri veya eşinin ailesinin diğer kadınlarıyla komşu ziyaretleri yapmakta, Türk yemeklerini öğrenmektedirler. Ayrıca kendi mutfak kültürlerini de yaşatmaktadırlar. Araştırmada komşuluk ilişkileri geliştiren Suriyeli gelinlerin yaşadıkları eve, mahalle ve şehir karşı aidiyet duygusunun geliştiği tespit edilmiştir. Şehre ve yaşadıkları çevreye karşı olumlu duygular beslemektedirler.

“Benim ilk evliliğim. Eşimin ikinci evliliği. Kocam ilk eşiyile 12 yıl evli kalmış ilk eşinden boşandıktan 7 ay sonra benimle evlendi. Eşinin ailesiyle aynı binada iki ayrı dairede oturuyoruz. Eşimin kızıyla çarşıya pazara rahatlıkla çıkabiliyorum. Kilisli gibi giyiniyorum. Kilis’e geldikten sonra yemek yapmayı öğrendim. Kilis yemeklerine ve yaşam tarzına alıştım. İlk zamanlar Türkçe öğrenmeyi istemedim, eşime ve eşimin çocuklarına Arapça öğrettim, onlarla Arapça anlaşıyorum. Ama yavaş yavaş Türkçe konuşmaya başladım. Eşimin ailesiyle herhangi bir anlaşmazlığımız olmadı. Kilis’e kendi isteğimle geldim, kendimi buraya ait hissediyorum. Mahallede komşularıyla anlaşıyorum. Herhangi bir uyum problemi yaşamadım. Kayınvalidemle birlikte Türk komşularına ziyarete gidiyorum. Arap komşularımı tek başıma ziyaret ediyorum. Eşimin çocuklarıyla babaanneleri ilgileniyor.” (K4).

“Kendi isteğimle evlendim. Hem benim hem de eşimin ilk evliliği. Eşimin ailesiyle, komşularıyla uyumluuz. Sorun yaşamıyoruz. Kendimi Kilis’e ait hissediyorum. Kilis kültürünü kolayca benimsedim. Suriye vatanım ama burası da artık benim için vatan.” (K6).

Suriye’de savaşın getirdiği tüm olumsuzluklardan kaçmak ve kendi hayatlarını daha yaşanabilir bir hale getirmek adına yapılan evliliklerde maddi açıdan orta gelir seviyesinde olmalarına rağmen eşlerinin maddi durumları Suriyeli gelinler için yeterli gelmektedir. Harcamalarını eşlerinin gelir seviyesine göre düzenlemekte, eşlerine bu

konuda destek olmaktadır. Suriyeli gelinlerden 5'i uygun iş olursa çalışabileceklerini diğerleri ise eşlerinden harçlık aldıklarını ev işleriyle ilgilenmeyi yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Eşleri ve eşlerinin aileleri tarafından birey olarak değer görüyor olmaktan memnuniyet duymaktadırlar. Akrabalık bağlarını geliştirmedeki rollerinin gereğini yerine getirmektedirler. Suriyeli gelinler Türk vatandaşı bir kişinin nüfusuna geçerek, sınır-ötesi evlilikten ötürü gerçek ailesinden kaybetmiş olduğu hakları, yeni ailesi üzerinden tekrar kazanmaktadır.

5. Sonuç ve tartışma

Kilis'te yaşayan Suriyeli kadınlarla yapılan görüşmeler sonucu elde edilen verilere göre, ataerkil bir aile yapısına sahip olan Suriye toplumunda kadınların yaşam şartları şehir ve kırsal yerleşmeler göre farklılık göstermektedir. Kırsal yerlerde yaşayan kadınlar, şehirde yaşayan kadınlara göre daha fazla kısıtlanmakta şehirlerdeki kadınlar daha özgür bir hayat sürmektedirler. Suriye'de kırsal yerlerde yaşayan kadınlar üzerinde geleneksel yaşamın etkisi giyim tarzı, eğitim durumu, çalışma şartları, erken yaşta evlilik, çok eşlilik gibi sosyal hayatı etkileyen pek çok alanda kendini göstermektedir. Kırsal kesimde kadınlar dış mekânlarda çarşaf giymeyi tercih ederken şehirlerde giyim tarzı ve kıyafet tercihleri aile yapısına göre değişebilmektedir. Kadınlar eğitim hakkına sahip oldukları halde her istediği işi yapabilme gibi bir tercihe sahip değillerdir. Kırsal kesimdeki kadınlar zor ekonomik koşullar nedeniyle aile işlerinde (tarım, bağ-bahçe işleri) kayıt dışı ve ücretsiz bir şekilde çalışmaktadırlar. Suriye toplumunda genç yaşta evlilikler ve çok eşlilik sık rastlanan bir durumdur. Kırsal yerlerde 13-14 yaş gibi erken bir dönemde kız çocukların evlilikleri söz konusu olurken şehirlerde eğitim gören kız çocuklarının evlilik yaşı 18 ve sonrasında gerçekleşebilmektedir. Özellikle kırsal kesimde yaşayan ailelerde eğitimi sürdürmek istemeyen kız çocukları küçük yaşlarda evlenerek aile sorumluluğunu almaktadır.

Suriye'deki iç savaş ve güvensizlik ortamı, aile ve akrabalarda meydana gelen kayıplar, temel ihtiyaçlara erişimde yaşanan sıkıntılar kadınların hayatlarında büyük sorunlara neden olmuştur. Aile bireylerinin gözüaltına alınması, işkence görmesi, güvenlik, barınma, gıda, temiz su, elektrik gibi temel ihtiyaçların karşılanamaması, güvenlik endişeleri, tecavüz, taciz gibi onura dokunacak şiddet tehdidi kadınların göç kararı almasında önemli etkenler olmuştur. Eşleri ölen veya savaşta kaybolan herhangi bir sebeple eşi olmadan göç etmek zorunda kalan kadınların hayata tutunmaları da güç olmaktadır. Suriyeli kadınların karşılaştıkları ilk zorluk konak ülkeye varmak, çocuklarının başını koyacağı yaşayacak bir yuva bulmaktır. Bilinmedik ve alışılmadık bir yerde güvenli bir çevre bulmak önceliktir. Sınırlı kaynaklar ve barınma sorunları yeterli gıdaya ulaşım imkanları onlar için en temel ihtiyaçlardır. Kadınlar savaşın kendi üstlerinde meydana getirdiği travma ve psikolojik sorunlar, şiddet gibi nedenlerle erkeklere göre ruhen daha büyük bir bunalım ve sıkıntı altında bulunmaktadır.

Suriyeli savaş mağdurları kötü yaşam koşulları, güvenlik endişeleri, kira ödeyememe ve akrabalarıyla yaşadıkları sorunlar kendi yerlerine taşınmaları nedeniyle ev sahibi ülkede çevrelerindeki topluluktan izole bir yaşam süren insanlar olmuşlardır. Ev sahibi topluma yabancı olan kadınlar, güvensizlik içinde ve artan sorumluluklarla birlikte kendilerinin, akrabalarının, çocuklu olanlar çocuklarının güvenliği için endişe duymuşlardır. Fiziksel şiddetten ve tacizden korkmuşlardır. Ev sahibi toplumda çocuklarıyla yalnız kalan ve yaşam mücadelesi veren kadınlar çocuklarının hayatlarının nasıl olacağından ve çektikleri duygusal sıkıntıdan dolayı endişe yaşamışlardır. Birçok Suriyeli kadın sığındıkları ülkede yaşama tutunmada büyük bir mücadele örneği göstermiştir.

Saha çalışmasında görüşmeciler arasında, medyada sıklıkla dile getirilen çok eşli evliliklerle karşılaşmamıştır. Türk erkekler ile evlilik yapan Suriyeli kadınlardan 7'sinin ikinci evliliğidir. Bu kadınlar, kendileri gibi ilk eşlerini kaybeden veya yıllar önce onlardan ayrılan Türk erkekler ile evlilik yapmışlardır. Yapılan görüşmelerin hepsinde evliliklerin bürokratik engellerden ötürü imam nikahlı yapıldığını ancak resmi nikah işlemleri için Suriye'deki kurumlardan yasal belgelerini edinmek kadınlar için zahmetli ve uzun zaman almış olsa da yasal belgeler edinildikten sonra çiftlerin resmi nikah için başvuruda buldukları bazı görüşmecilerin resmi evlilik cüzdanını aldığı belirlenmiştir.

Kilis'te yerli erkeklerle evlilik yapan Suriyeli kadınların Türk erkeklerini tercih nedenleri arasında daha önce evlilik yapan ve eşinden bir sebeple ayrılmış (ölüm veya boşanma) olanların kendilerine ve ilk eşlerinden olan çocuklarına daha güvenli ve mutlu bir gelecek sağlama isteğidir. Ayrıca Türk erkeklerle ilk evliliklerini yapan Suriyeli kadınlar için de aynı durum söz konusudur. Bunlara ek olarak Suriyeli kadınlar yaşadıkları ekonomik sıkıntılardan, güvensizlik duygusundan kurtulmak, ailelerine sosyal ve ekonomik anlamda yardımcı olmak ve yaşadıkları ortama daha kolay uyum sağlamak, huzurlu ve mutlu bir aile kurmak isteği de evlilik kararı almalarında etken olmuştur.

Suriyeli kadınların bir kısmının eğitim seviyesi eşlerinden yüksek olsa da bu onlar için bir sorun teşkil etmemektedir. Eşleri ile aralarında yaş farkı bulunması da onlar için önemli değildir. Suriyeli kadınlar eşlerinin aile

bireyleriyle ve komşularıyla uyumlu bir yaşam sürmektedirler. Kilis'te daha özgür, rahat, huzurlu ve güvenli bir ortamda yaşamak onlar için oldukça önemlidir. Daha önce Suriye'de evlilik yapmış olan kadınlar önceki eşleri ve ailelerini şimdiki eşleri ve aileleri ile kıyaslarken şu anki eşlerinden ve eşlerinin ailelerinden, yaşadıkları ortamdan ve yaşam şartlarından çok daha fazla memnuniyet duymaktadırlar. Yaptıkları evliliklerle kendilerine yeni bir gelecek yeni bir hayat kuran, yaşadıkları şehri kendilerine yurt yapan Suriyeli kadınların ülkelerine geri dönme gibi bir düşünceleri de söz konusu değildir.

Yazarların katkı oranı beyanı

Makalenin tüm aşamalarından yazar sorumlu olduğunu beyan eder.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada yazar tarafından herhangi bir çıkar çatışması belirtilmemiştir.

Etik Kurul Onayı

Araştırmanın verileri 2020 yılından önce toplanmıştır. Tüm sorumluluk araştırmacıya aittir. Tüm taraflar kendi özgür iradeleriyle araştırmaya dâhil olmuşlardır.

Kaynakça

- Akyüz, S. ve Tursun, Ö. (2019). *When Syrian 'girls' meet turkish 'boys': mapping gendered stories of mixed marriages*, Middle East Critique, 28 (1), 29–49, <https://doi.org/10.1080/19436149.2018.1549215>.
- Cankurtaran, Ö., Albayrak, H. (2019). *From Syria to Turkey: Being a woman*, (Ed: Özvarış, Bahar ve Erdost, Türküler), Elma Teknik Basım Matbaacılık, Ankara.
- Doumato, E. A. (2010). *Syria, chapter in Women's Rights in the Middle East and North Africa: Progress Amid Resistance*, ed. Sanja Kelly and Julia Breslin (New York, NY: Freedom House; Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2010), <http://www.freedomhouse.org>.
- Fiddian-Qasimiyeh, E. (2014). *Gender and Forced Migration*, in: Fiddian-Qasimiyeh, E., Loescher, G., Long, K. & Sigona, N. (eds) *The Oxford Handbook of Refugee and Forced Migrations Studies*, pp. 395–408 (Oxford: Oxford University Press).
- Gürpınar, B. (2017). Feminist uluslararası ilişkilerde güvenlik ve barış: Suriye iç savaşı ve kadınlar. *Alternatif Politika*, 9 (3): 471-494.
- Harunoğulları, M. (2016). Suriyeli sığınmacıların Kilis şehrindeki mekânsal, kültürel ve ekonomik etkileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (45), 373-396. ISSN: 1307-9581. Doi Number: <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20164520617>.
- IOM. (2020). *World migration report 2020*, <https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr2020.pdf>.
- Landfino. (2018). *Report Syria: Marriage legislation and traditions*, 22 August 2018. Oslo, Norway.
- Mahler, S.J. ve Pessar, P. R. (2001). *Gendered geographies of power: Analyzing Gender Across Transnational Spaces*. 7:4, 441-459, DOI:10.1080/1070289X.2001.9962675
- Personal Status Act No. 59 of 1953, <https://www.global-regulation.com/translation/syria/3370708/law-59-of-1953-personal-status-law.html>.
- Sam, D. L. (2006). *Acculturation of immigrant children and women*. in David L. Sam ve John W. Berry, *Acculturation Psychology* (pp. 403-418). Cambridge University Press, Cambridge.
- Syrian Network for Human Rights, (2020). <http://sn4hr.org/syria-map-snhhr/2020>
- TÜİK, (2020). *Evlenme ve boşanma istatistikleri. 2019*, İstatistik Veri Portalı, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Evlenme-ve-Bosanma-Istatistikleri-2019-33708>
- UNHCR. (2020). *Situation Syria regional refugee response*. <http://data2.unhcr.org/en/situations/syria>
- Ülgül, M. (2017). Suriye iç savaşına feminist bir yaklaşım. *Alternatif Politika*, 9 (3): 442-470.

Extended Abstract

Introduction

Many factors such as economic factors, people's demands for equal rights, freedom and democracy, foreign interventions were effective in the outbreak of the civil war in Syria. During the civil wars, the civilian population is more exposed to conditions that increase the risk of death, injury, disability and disease in the country at different degrees. In the long-lasting bloody civil wars, large masses of population become refugees by having to leave the places where they live in order to have dignified, safe and better living conditions. Since the start of the civil war in March 2011, millions of Syrians have had to leave their homeland and their homes and migrate to neighboring countries as well as North Africa (especially Egypt) and European countries. With a population of 7.2 million (7,245,754), Syria is the country of origin with the largest number of refugees globally, with the largest number of displaced persons. In the ninth year of the war, 13.5 million Syrians became in need of humanitarian aid within the country. According to the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), approximately 5.7 million Syrians have migrated to Turkey, Lebanon, Jordan, Egypt, Iraq, and 6.6 million have been displaced within Syria. 2.98 million people have become struggling to survive in hard-to-reach and besieged areas. Meanwhile, around one million have sought refugees in Europe. With approximately 3.7 million people (3,626,734) in the world, the country hosting the highest number of Syrians is Turkey (UNHCR, 2020; IOM, 2020).

Methodology

In this study, the war situation, escape from the war, migration and the marriage decisions taken by Syrian women refugees in the struggle to build a new life in the host society were evaluated in line with their own expressions. The study area is the city of Kilis, located on the Turkish-Syrian border. The data of the study were obtained through in-depth interviews with 15 Syrian brides who married Turkish men and participant observation technique during the field study conducted in the spring and summer months of 2019. Qualitative observation methods were applied in our study. Syrian brides were reached through local networks using the snowball method. Spouses of Syrian brides participated in some of the interviews. Their views were also taken regarding the decision to marry a Syrian woman, establish a family with her, and the harmony of family members with each other. Since 5 of the Syrian brides interviewed were Syrian Turkmen, they were spoken in Turkish. Communication was established with 10 other Syrian brides with the support of a female translator who speaks Arabic. The ages of the Syrian women participating in the study ranged from 17 to 40. Participants were also asked questions about the pre-war situation, migration, living in the host society and marriage, as well as questions about obtaining personal information. In order for the participants to feel comfortable answering the questions asked, the interviews were conducted in a conversational mood. In the study, their names were not used considering their safety and privacy. Participants are expressed as K1, K2, K3....

Results

In armed conflicts, women are made more targets by the fighters and are forced to leave their homes and seek asylum. Civilian losses occur in wars or armed conflicts, and almost 90% of civilian casualties are women and children (Gürpınar, 2017: 474). It has been stated in the published reports that 28,394 of the 226,247 civilians killed in Syria from March 2011 to March 2020 were women. While 16,062 of them are adult women, 12,332 of them are girls under the age of 18. With the targeting of women, the damage caused by wars in societies has manifested itself at a much higher level (Syrian Network for Human Rights, 2020). Women who lived a comfortable life in the settlements where they lived before the war, who were supported by their close friends, relatives, families, social support networks and men who manage their homes, were suddenly deprived of all these support networks and started to struggle to survive alone or with their children in the face of difficult conditions. Findings regarding the reasons for migration of Syrian women in the interviews can be listed in 8 items.

These are;

1. The pressure of the totalitarian regime in their country
2. The desire to escape from the chaos and war environment in the country
3. Attacks of regime soldiers and terrorist organizations
4. Subjecting (or fear of) attacks and sexual abuse of women by regime soldiers and members of terrorist organizations
5. Increasing political profiling and arrests

6. Torture and violence
7. Air strikes
8. The desire to live in peace in an environment of peace and security

Syrian women, who had to migrate from Syria to Turkey, preferred to marry with men from different cultures for reasons such as being accepted by the host society, having a safe and healthy living space, and overcoming economic difficulties. In the field study conducted in Kilis city, there are Syrian women who married for the first time, as well as women with children who have married in their own country before, but live alone due to the death of their husbands or divorce and have a second marriage in Turkey. Syrian families consider it appropriate to marry their daughters to local men in order for their daughters to have better living conditions due to the vital difficulties they face in the geography they live in. In this way, Syrian refugees also get the support of their groom from Kilis. In order to protect themselves from the disadvantages of the migration process, Syrian refugee women enter into marriages with men from the local community, both traditionally / religiously and legally. In the study, the reasons why Syrian brides marry Turkish men were collected under 7 headings. These are:

1. The desire for a safe life
2. Access to better living conditions
3. Social acceptance
4. Willingness to live freely
5. The desire of women with children to provide a safe future for their children
6. Turkish men are considered to be more understanding and sensitive than Syrian men
7. The desire to be valued by his husband

Marriage is one of the ways to build a new safe living space. Family dynamics have changed with the war. While trying to maintain a new life, a new living space was built by their spouses for Syrian brides with marriage, and at the same time, life began to gain a new meaning with new social networks.

Conclusion and discussion

The civil war and the insecure environment in Syria caused major problems in the lives of women, with the loss of families and relatives and the difficulties in accessing basic needs. The detention of family members, torture, inability to meet basic needs such as security, shelter, food, clean water and electricity, security concerns, rape, and the threat of violence that would touch dignity, such as harassment, have been important factors in the migration decision of women. The desire of Syrian women to get rid of the economic difficulties and feelings of insecurity, to help their families socially and economically, to adapt more easily to the environment they live in, to establish a peaceful and happy family are the most important factors in making a marriage decision.

International Journal of Social Sciences
and Education Research
Volume:7, Issue:4, 2021

Comparative analysis of estimated market values of companies: Forbes 2000
and BIST 388 company example
Çağrı KÖROĞLU, Cahit İNCİOĞLU, Zeynep AYDIN

Comparative analysis of estimated market values of companies: Forbes 2000 and BIST 388 company example

Çağrı Koroğlu¹, Cahit İncioğlu² and Zeynep Aydın³

¹Assoc. Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes Un., Nazilli FEAS, Nazilli, Aydın, Turkey, cagri.koroglu@adu.edu.tr ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4073-1847>

²Ph.D. Student, Aydın Adnan Menderes Un., Business, Aydın, Turkey, [cahitincioğlu@gmail.com](mailto:cahitincioглу@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/000-0003-2449-5346>

³Postgraduate Student, Aydın Adnan Menderes Un., Accounting and Finance, Aydın, Turkey, zynpayyidin@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3358-0000>

Article Info	Abstract
<p>Research Article</p> <p>Received: 2 September 2021 Revised: 17 October 2021 Accepted: 19 October 2021</p> <p>Keywords: Artificial neural networks, Deep learning, Machine learning, Market value, Ratio</p>	<p>One of the main investment instruments that attract foreign and domestic investors is the stocks of companies. The Istanbul Stock Exchange, which has been serving more than 300 companies with a volume of billions of dollars since 1985, offers various opportunities to international investors. Of course, investors have to apply to many analyzes of companies and companies in order to evaluate these opportunities correctly and to make a profit. Therefore, it is of great importance for millions of investors around the world that firm and market data are highly transparent, consistent and predictable. Because otherwise, markets that cannot show stability in developing countries cause the market values of the company to rise and fall excessively with the opportunities and crises that constantly occur. This situation leads to unnoticeable manipulations in firm and market values and investors to be mistaken due to the inability to analyze them correctly. The purpose of this research is to estimate the market values of 2019 Borsa Istanbul firms by using Artificial Neural Networks (ANN) method with the data of Forbes 2000 companies in 2019. As a result of the analysis, it was revealed that the companies in Borsa Istanbul have higher or lower market values than they should be, and the results are also supported by the comparisons of ratio analysis.</p>

1. Introduction

Equity markets are a public market in which company shares are traded at an agreed price and offer investors the opportunity to share the company's profits based on the amount of ownership (Barnes, 2016). Investors need to analyze the market and the company correctly in order to predict these ups and downs. However, manipulations that may arise with high competition can cause competition and mislead investors (Aggarwal and Wu, 2003). Future price predictions of stocks can also be made by methods such as artificial neural networks (Khan etc., 2011). In addition, there are many studies showings that the values of stocks offered for sale during the global crisis decreased to lower levels than expected (Boudriga and Ghachem, 2016). In this risky conjuncture, one of the most concrete methods of providing information about the business performance and economic variables of companies is ratio analysis (Drake and Fabozzi, 2012). However, for these analyzes to yield clear results, company data should be compared with companies in global markets and unreliable markets or companies should be distinguished from others. Ratio analysis is one of the main indicators by which investors can predict the financial performance of companies they want to buy stocks (Nikolai etc. 2009). In these analyzes, variables such as the sales amount, profit, assets and market values of the companies are used.

In this research, the estimated market values of Borsa Istanbul companies, which are a platform where international investors can evaluate their money, were reached and compared with the real market values. Based on the optimum sales, profit, assets and market values of the best Forbes 2000 companies in 2019 the sales, profit and asset data of the companies in Borsa Istanbul were analyzed and compared with the artificial neural networks and

* Ethics Committee Approval is not required for this study. All responsibility belongs to the researchers.

To cite this article: Koroğlu, Ç., İncioğlu, C. & Aydın, Z. (2021). Comparative analysis of estimated market values of companies: Forbes 2000 and BIST 388 company example. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7 (4), 369-390. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.990376>

the estimated market values of Borsa Istanbul. In this research, in which the data of hundreds of companies were used, artificial neural networks provided great convenience. Contrary to many operations and time loss in traditional methods, artificial neural networks, which are a modern method, both save time and unlike operations that can be complex, thanks to the database, practicality has been gained and the probability of error in this direction has decreased, which makes the method more valuable.

2. Factors affecting the market value of companies and analysis

2.1. Factors affecting market value

Market value, which is of great importance for both investors and company managers, can be calculated using the main factors that interact economically with each other such as assets, income, profit and many other variables such as debts, interests, savings and cash flows (Pareja & Tham, 2009). For example; It can be said that assets and income can affect the tax amount, and the tax amount can affect the amount of profit, and in this case, all variables that affect the cash flow affect the market value of the company.

2.1.1. Property assets

Assets represent the valuable things owned by a household, firm or government. It refers to the assets of the company in all items such as material, immaterial, trade receivables, stocks and cash flow. Increase or decrease of these assets have great effects on the calculation of company balance sheet (Deiter, 1991). Companies pay taxes according to the results in their balance sheets, and companies whose balance sheets change can increase or decrease their market value by changing their cash flow costs in both tax and other investment instruments (Machado & Medeiros, 2013). For that reason, it can be said that assets can affect company values directly or indirectly.

2.1.2. Income

Income is the income that a firm earns from the sale of its products or services (Sexton, 2015). The multiplication of the number of products or services sold by the selling price gives the total revenue. In addition, company income is one of the points that investors should pay attention to. Because another criterion used in market value calculations is the net return per share of the invested company (Thomas & Gup, 2010): $\text{Market Value per share} = \text{Price per share} / \text{Net income per share}$. But in order to find net income, all expenses must be subtracted from the income and net profit presented.

2.1.3. Profit

Profit refers to the excess of the business personality's equity at the end of the period over the equity at the beginning of the period. In other words, it can be defined as the increase in net assets (Kızıl et al., 2013). The increase in the profit level can increase the assets and liquidity assets and this situation can increase the value of the company in the market. As the economic profit decreases or increases, the market value added, which informs about the feasibility of investment and operating processes, also changes (Peterson and Fabozzi, 1999). In short, the amount of profit affects the market value by changing both the market value and the demand for the company with the preferences of the investor. Market Value is obtained by multiplying the share price of a firm by the total number of shares (Krantz, 2015). The position of companies in the market is important for investment owners. In order to determine the position of the firms in the market, the market value must be calculated. The current position of firms in markets where competition is intense is of great importance for investors in the decision-making process (Eiteman and Stonehill, 1986).

2.2. Financial ratio analysis methods

Investors or managers use financial ratios to learn more about the past, future and economic potential of the company (Tracy, 2012). These ratios serve to understand information that does not appear in the data presented in the markets and serve as a provision for good or bad results about the company.

2.2.1. Asset turnover speed

Asset turnover is used as a measure of capital intensity or efficiency in the use of assets (Needles et al., 2013). The calculation is Net sales divided by Average total assets. Assuming that other conditions in the business remain the same, it can be said that the profitability ratios of companies with high asset turnover are also high. This ratio should be at least 1.5, companies between 2 and 4 are in good condition. The fact that this ratio is low indicates that there is idle capacity in the enterprise (Peterson, 2006).

2.2.2. Profitability of actives

The profitability ratio of assets is used to evaluate to what extent a firm's ability to make a profit with respect to its total assets (Berman et al., 2008). It also specifies how it uses assets to generate profit for efficient management. Return on assets is calculated by dividing the annual earnings of a firm by total assets (Angenieux, 1964). It can be said that the higher the coefficient of the result, the more successful the companies are in making a profit.

2.2.3. Price sales ratio

The price selling ratio is found by proportioning the total market value to the sales. This ratio shows how much the investor pays for every \$ 1 profit the company generates (Brigham & Houston, 2012). It is better for investment decisions to have a small coefficient of the ratio indicating how many times the firm value is the business volume. In order to analyze how high or low this ratio is, firstly, an average ratio should be determined by making a sectoral comparison (Giacomino & Mielke, 1993).

2.2.4. Share price measurement

The high number of coefficients of the share price measurement calculated by the ratio of firm value to profit indicates that the share price is high, and the low number of times indicates that the price is low (Shim & Siegel, 1988). It shows how many times the net profit is on an annual basis within the market value of the company (Taner & Akkaya, 2004). This ratio is generally preferred to be low (Bhagat & Black, 2001). At the same time, whether the ratio is low or high can be better understood by comparing it with the Price / Earnings ratio of other businesses operating in the same sector or with the average price earning ratio of the sector.

$$F / K \text{ (Share price measurement)} = \text{Market Value} / \text{Net Profit for the Period}$$

3. Literature review

The study in which Singh and Srivastava used Deep Learning (DL) for stock data prediction can be considered as one of the first analyzes on this subject, and it was revealed that the deep learning method gave better results than other neural networks (Singh & Srivastava, 2017). In a study conducted on NSE Stock Market, 2 deep learning models were used for stock prediction and it was concluded that the deep learning method performed better than linear time series models (Hiransha et al., 2018). In a study conducted on the China Stock Exchange in 2018, a deep architecture-based model was built for stock market prediction and the use of artificial neural networks in analysis with big data was proven to be an effective method (Chen et al., 2018).

Vargas, Lima, and Evsukoff have tried to predict the movements of the Standard & Poor index with the Deep Learning method based on the news published in financial articles, and have conducted a study that provides evidence that even words can be converted into financial predictions (Vargas et al., 2017). In a study conducted for Borsa İstanbul, the estimation of stocks was made with the help of Artificial Neural Networks and it was proved that the performances of ANN models are around 70% more efficient than other models (Kara et al., 2011). Research by Dase & Pawar revealed that Artificial Neural Networks (ANN) methods are useful for predicting the stock index and also have a feature that can be used to predict whether it is best to buy, hold or sell stock market shares (Dase & Pawar, 2010).

In the study of Yetis, Kaplan and Jamshidi, ANN model was used for the estimation of stock market prices and as a result of the research; It has been stated that for individual and institutional investors, financial analysts and financial news users, anticipating the future behavior and movement of stock prices can help them to show the necessary behaviors in advance in order to gain more profit or not to lose (Yetis et al., 2014). In an application by Qiu, Song and Akagi on the Japanese Stock Exchange, estimates were made using ANN and it was concluded that not only market value but also real import and export values, discounts, interest and bond estimates could be estimated (Qiu et al., 2014). Cao, Leggio and Schniederjans made a comparison between Fama and French's model and artificial neural networks to predict the Chinese stock market, and given the decreasing availability of information in emerging markets and the sometimes questionable quality of information, investors' It has been found to be more usable to increase predictive power (Cao et al., 2005).

Zhang and Wu applied the ANN model for the estimation of the S&P 500 index, and with different optimizations integrated into the artificial neural network, better estimates were achieved with less computational complexity in stock market forecasts (Zhang & Wu, 2009). Patel and Yalamalle analyzed a number of stocks in the Indian Stock Exchange and it was found that the ANN technique was very useful in predicting stock prices of a particular company as well as stock indices (Patel & Yalamalle, 2014).

4. Material and method

In this study, many options of the Python program were used to analyze the company data in Forbes 2000 according to the characteristics of the companies in Borsa Istanbul and determine their market values. In the study, the entire data set consisting of information about 2000 companies should be analyzed and weighted in each Turkish company. In other words, for the market values entered into the program, it should compare all the data and choose the most approximate market value. Since the data set is slightly larger than the standard survey data and 2 thousand analyzes are required each time, high data analysis speed is required. Therefore, such processes may require machine learning and statistics to work together (Atalay & Çelik, 2017): In the study, Artificial Neural Networks (ANN) method was used as one of the artificial intelligence applications.

4.1. Artificial neural networks (ANN)

In information technology, ANN is a hardware and / or software system modeled after the study of neurons in the human brain. ANNs are also called neural networks for short and are various deep learning technologies that fall under the umbrella of artificial intelligence or machine learning (Rouse, 2019). Neural networks method is particularly successful in detecting nonlinear patterns. Artificial neural networks, pattern recognition and optimization are also used. Artificial neural network applications include supervised and unsupervised learning (Çelik, 2018: 122). In its simplest form, the neural network is a "sensor" consisting of a single neuron. Much like biological neurons with dendrites and axons, a single artificial neuron is a simple tree structure with input nodes and a single exit node connected to each input node (Willems, 2019). The comparison of biological neuron and ANN is given below.

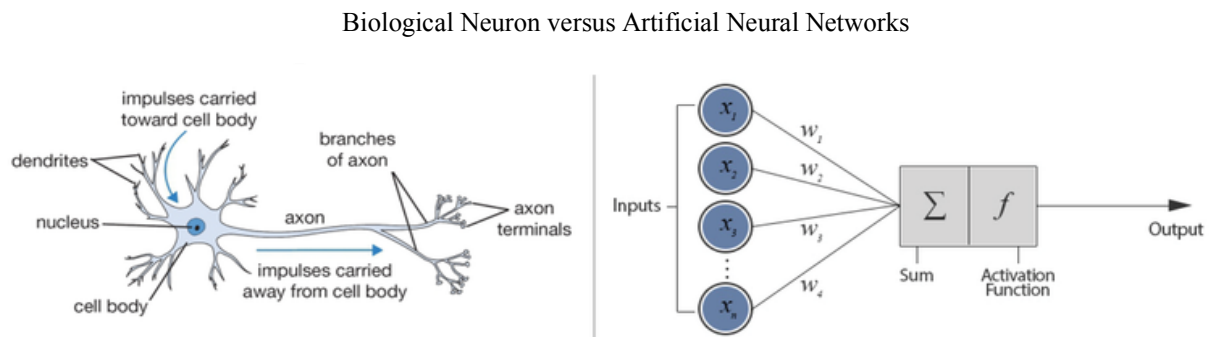


Figure 1. Comparison of Biological Neuron and ANN

Source: Willems, (2019).

As it can be seen on Figure 1, artificial neurons have six components. From left to right, these are (Willems, 2019):

1. Input nodes: Each input node is associated with a numeric value that can be any real number. Real numbers make up the full spectrum: they can be positive or negative, integers or decimals.
2. Links: Each link leaving the login node has a weight associated with it, and this can also be any real number.
3. Then all the values of the input nodes and the weights of the links are combined together: they are used as inputs for the weighted sum: or expressed in a different way,
4. This result will be the input for a transfer or activation function. In the simplest but trivial case, this transfer function will be an identity function.

$$\begin{aligned} \text{Weighted total} = y &= f\left(\sum_i^D \omega_i \cdot x_i\right) \\ y &= f(\omega_1 \cdot x_1 + \omega_2 \cdot x_2 + \dots + \omega_D \cdot x_D) \\ f(x) &= xy = xx \\ f(x) &= 0 \quad x < 0 \\ f(x) &= 0.5x = 0 \\ f(x) &= 1 \quad x > 0 \end{aligned}$$

For sure, the output may not be a linear function: it may be a discontinuous function. Since this can cause problems in mathematical processing, the sigmoid function, which is a continuous variable, is often used. As you already know, a sigmoid function is also a logistics function. Using the logistics function provides a much simpler result.

5. As a result, you have the exit node associated with the function of the weighted sum of input nodes (such as the sigmoid function). The sigmoid function is a mathematical function that results in an "S" shaped curve mathematically as follows:

$$S(x) = \frac{1}{1 + e^{-x}} = \frac{e^x}{e^x + 1}$$

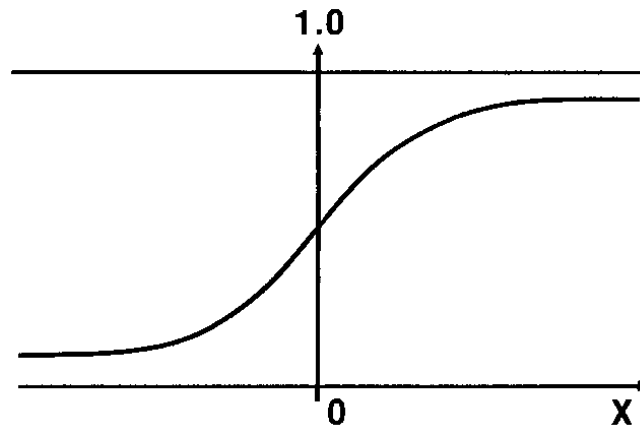


Figure 2. Sigmoid function

Source: Næs et al., (1993).

6. Finally, the sensor can give with an input node advancing to 1 permanently, a parameter called bias. The deviation value is critical because it allows you to scroll to this. Left or right, I can determine the success of your learning.

ANN usually includes a large number of processors running in parallel and arranged in layers. The first stage receives raw input information similar to the optic nerves in human visual processing. Each successive layer receives output from the layer preceding it rather than the raw input, so neurons further away from the optic nerve receive signals from those close to it. The last stage produces the output of the system. Each compute node has its own small area of information, including the rules it sees and is initially programmed or developed for itself. The layers are highly interconnected; This means that each node in layer n will be connected to multiple nodes in layer $n - 1$ (inputs) and layer $n + 1$ providing input data for those nodes. The output layer can have one or more nodes where the output it produces can be read (Rouse, 2019). Artificial neural networks stand out for their adaptability, which means they change themselves as they learn from initial training, and subsequent studies provide more information about the world. The most basic learning model focuses on weighting input streams; it is how each node weighs the importance of the input data from each of its entries. Inputs contributing to obtaining correct answers are heavier (Rouse, 2019).

Deep learning is a subfield of machine learning, a set of algorithms inspired by the structure and function of the human brain. These algorithms are often called Artificial Neural Networks (ANN). Deep learning is one of the hottest areas in data science, with many case studies in the fields of robotics, image recognition, and Artificial Intelligence (AI) with surprising results. One of the most powerful and easy-to-use Python libraries for developing and evaluating deep learning models is Keras; It complements the efficient numerical computing libraries Theano and TensorFlow. The advantage of this is that it basically enables us to get started with neural networks in an easy and fun way (Willems, 2019).

Deep learning networks are separated in depth from the more common single-hidden layer neural networks; that is, the number of node layers that the data must pass through in a multi-step pattern recognition process. Previous versions of neural networks like the first sensors are shallow, consisting of an input and an output layer, and at most one hidden layer in between. More than three layers (including input and output) qualify as "deep"

learning. In deep learning networks, each node layer is trained on a different set of features based on the output of the previous layer. The further you go into the neural network, the more complex the features your nodes can recognize, as they collect and recombine features from the previous layer (Pathmind, 2020).

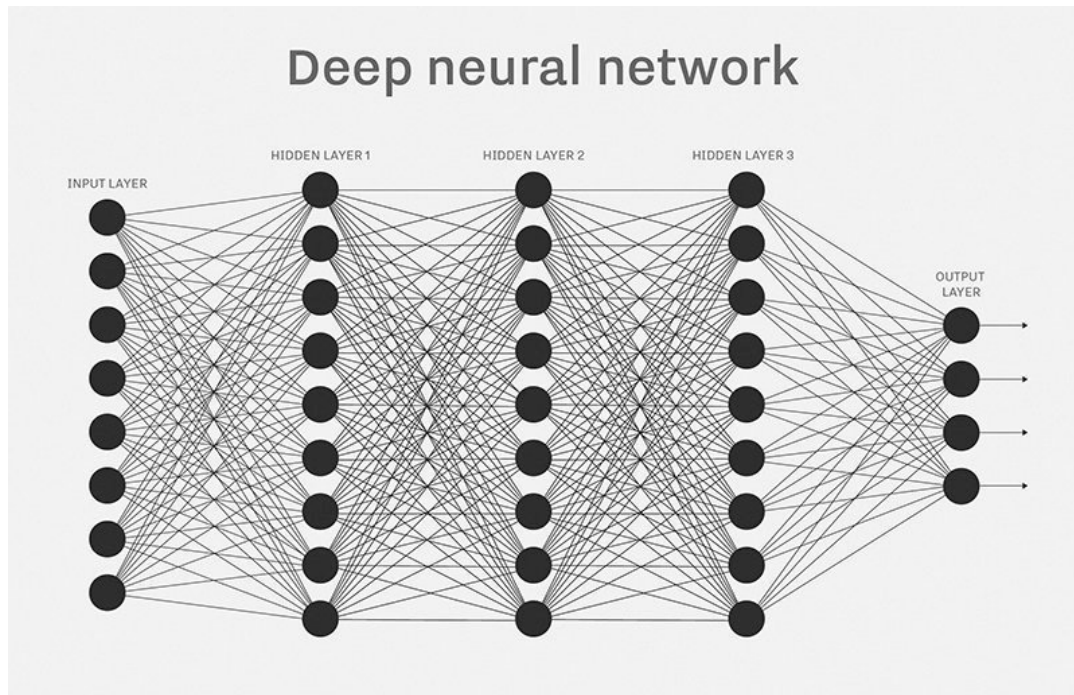


Figure 3. Deep neural network

Source: Willems, K. (2019).

5. Application

In this study, analyzes were made using the "TensorFlow", "Keras" and "Scikit-learn" libraries of the Python program. In addition to these, "Pandas", "Numpy", "Seaborn" and "Matplotlib" libraries were also used. TensorFlow in Python is among the main platforms used in the research and development of Deep Learning. Creating deep learning models with TensorFlow is quite difficult. For this reason, Keras Python library is used to create a deep learning model on TensorFlow. Keras is a minimalist Python library for deep learning that can run on TensorFlow or Theano. Keras was developed to make the application of deep learning models for research and development as quick and easy as possible (Brownlee, 2019). Scikit-learn is a free library that provides many unsupervised and supervised learning algorithms in Python. It also has various algorithms such as the Scikit-learn support vector machine, random forests, and k-neighbors.

In that research, the possible market values of Borsa Istanbul firms are estimated by comparing the data of Forbes 2000 firms with the values of the firms in Borsa Istanbul. In the analysis, continuous value estimation from ANN types, one of the machine learning methods, was used. By this way, according to the sales, profit, assets and market value data of the Forbes 2000 company, the estimated market value was reached by entering the sales, profit and asset values of the companies entered from Borsa Istanbul.

Table 1. Number of layers and parameters created in the study

Layer (type)	Output figure	Parameter
1. Layer (input)	(256)	1024
2. Layer (hidden)	(512)	131584
3. Layer (hidden)	(256)	131328
4. Layer (hidden)	(128)	32896
5. Layer (hidden)	(64)	8256
6. Layer (output)	(1)	65
Total Parameter		
Teachable parameter: 305,153 pcs		

The data of the Forbes 2000 companies for the years 2019-2018 are available from the website <https://www.someka.net/excel-template/forbes-global-2000-list/>, and the data of 389 companies in Borsa Istanbul are available to the Public Disclosure Platform. (KAP) has been accessed from the site <https://www.kap.org.tr>. The number of layers, outputs and parameters formed as a result of the Artificial Neural Network are given as in Table 1. Considering Table 1, since the number of data is high, it is seen that 1 Input layer has 4 Hidden layers and 1 Output layer. The high number of hidden layers in complex data provides better results. The summary of 2019 Forbes 2000 data, which was first entered into the Python program in the research, is shown in Table 2. At the same time, 2018 asset data were entered into the program in order to compare asset turnover ratios.

Table 2. 2018-2019 Forbes 2000 Data entered into the program (million \$)

	Company	Country	Income	Profit	Wealth 2019	Wealth 2018	Market Value	Sectors
1	ICBC	China	175900	45200	4034500	4210900	305100	Finance
2	JPMorgan	USA	132900	32700	2737200	2609800	368500	Finance
3	CCBank	China	150300	38800	3382400	3631600	225000	Finance
...
1997	Incyte	USA	1900	109	2600	160	15800	Medicine
1998	F. G. Lease	Japan	5600	209	23200	22900	1500	Finance
1999	JC Penney	USA	12000	-255	7900	8600	402	Retail

Table 3. 2019 Forbes 2000 descriptive statistics

	Incomes	Profit	Wealth	Market value
Mean	20579	1703	93349	28408
Std.	35446	3724	284633	60025
Min	-9100	-22400	1	9000
25%	4700	420	12000	6875
50%	10250	776	26050	13400
75%	20525	1700	60925	27500
Max	514400	59400	4034500	961300

Descriptive statistics of Forbes 2000 data are given in Table 3. The summary of Borsa İstanbul company data and ratio analysis included in the Python program in the 2. stage of the research is given in Table 4. Descriptive statistics of Borsa İstanbul data are shown in Table 5. (Except for ratio ratios, data are \$ million times.)

Table 4. 2019 and 2018 Borsa Istanbul data entered into the program (million \$)

	Company	Income	Profit	Wealth	Wealth 2018	Return on assets	Price selling ratio	Asset transfer speed	Share price measurement	Sectors
1	ACSEL	1.835	1.564	8,311	6,415	0,118	7,848	0,249	9,207	Manufacture
2	ADEL	-0,001	-0,002	0,065	0,078	-0,038	-57228	-0,013	-21654	Manufacture
3	ADESE	0,005	-0,000	0,258	0,205	-0,000	15352	0,22	-910981	Retail
...
387	YUNSA	0.580	0,846	54,778	54,248	0,015	116,62	0,011	79,876	Textile
388	YYAPI	-6.764	-6,764	101,179	92,962	-0,067	-4,908	-0,070	-4,908	Construction
389	ZOREN	-0,123	-0,027	3,319	2,885	-0,008	-6035,8	-0,041	-27883	Electric

Table 5. Descriptive statistics of Borsa İstanbul data (excluding Ratios m \$)

	Incomes 2019	Profit 2019	Wealth 2019	Wealth 2018	Return on assets	Price selling ratio	Asset transfer speed	Share price measurement
Mean	7,11	4,780	171,0	141,7	0,027	35472	0,060	252572
Std.	31,08	23,326	435,6	333,9	0,184	488113	0,166	3413035
Min	-80,27	-124,4	0,025	0,018	-2,221	-57228	-1130	-13359684
25%	0,005	-0,001	7,805	6,707	-0,001	1,906	0,002	-1,271
50%	0,861	0,591	37,29	30,67	0,030	12,690	0,048	14,328
75%	5,943	5,091	149,8	130,5	0,087	51,120	0,113	48,670
Max	360,4	224,2	4562,5	3399,9	0,453	9145257	1,440	56491478

The income, profit, asset and market values of the companies included in Forbes 2000 were entered into the program, and then the income, profit, assets of the Turkish company data were entered one by one and the market

value was requested from the program. At the same time, ratio calculations were made in order to measure this uncertainty and Table 6 includes the estimated and actual values and ratio ratios of Borsa Istanbul companies.

Table 6. Ratios and estimated market values of Borsa İstanbul firms

Name	Real market value	Estimated market value	Asset transfer speed	Return on assets	Share price-measurement	Price selling ratio
ACSEL	14,4	100,74	0,25	0,19	9,21	7,85
ADEL	53,4	82,96	-0,01	-0,04	-21654,06	-57228,03
ADESE	76,4	82,87	0,02	0,00	-910981,96	15352,76
AEFEES	1916,8	82,94	0,08	0,03	8800,55	3262,74
AFYON	216,8	10,48	-0,09	-0,09	-21,15	-21,14
AGHOL	728,1	82,43	0,06	0,02	3560,03	1272,03
AGYO	73	131,82	0,06	0,06	13,97	14,03
AKBNK	4356,2	80,18	0,02	0,01	4842,63	3383,14
AKCNS	369,6	196,48	0,04	0,04	25,19	25,08
AKENR	206,1	230,50	0,08	-0,11	-1,66	2,45
AKFGY	100,5	179,98	0,03	0,03	7,52	7,52
AKGRT	321,9	755,36	-0,01	0,11	3,89	-48,52
AKGUV	17,7	16,47	-0,18	-0,21	-4,78	-4,77
AKMGY	193,9	249,58	0,31	0,32	14,15	14,28
AKSA	336,8	83,24	0,07	0,07	7216,74	6791,17
AKSEN	502,1	1420,06	0,44	0,08	6,56	1,39
AKSGY	253	1023,45	0,08	0,09	2,74	3,02
AKSUE	26,5	83,19	0,03	0,03	81,51	80,78
ALARK	343,5	1019,98	0,30	0,27	4,48	4,32
ALBRK	322,6	79,29	0,00	0,00	30261,71	12047,66
ALCAR	119,7	92,19	0,02	0,03	43,44	50,66
ALCTL	106,3	10,57	0,00	-0,04	-21,84	-751,65
ALGYO	159,8	878,19	0,29	0,25	2,44	2,40
ALKA	82,9	171,38	0,19	0,19	11,09	11,28
ALKIM	266,6	366,94	0,27	0,25	11,30	11,54
ALYAG	18,7	95,58	0,08	0,10	14,94	15,16
ANACM	571,5	83,54	0,10	0,07	6449,68	5283,74
ANELE	76,3	59,90	0,02	0,00	142,21	14,79
ANHYT	516,8	675,91	0,00	0,02	6,45	-12247,03
ANSGR	461,1	861,37	0,00	0,06	4,83	808,45
ARCLK	1944,4	81,75	0,05	0,03	12139,42	7642,45
ARDYZ	104,6	136,14	0,34	0,30	23,57	23,54
ARENA	77,4	115,22	0,07	0,03	15,25	6,03
ARMDA	80,8	79,22	0,04	0,01	37,15	11,15
ARSAN	63,4	195,78	0,11	0,09	6,32	5,63
ARTI	2,9	10,94	-1,13	-2,22	-0,61	-0,61
ASELS	5278,3	88,43	0,16	0,13	9367,42	8841,71
ASUZU	168	86,53	0,01	0,01	45,88	51,39
ATAGY	12	60,32	-0,08	-0,08	-9,49	-9,49
ATEKS	48,4	82,22	0,04	0,02	23,90	10,24
ATLAS	7,5	103,66	0,25	0,23	4,12	4,11
ATSYH	2,3	81,02	0,04	0,00	18619,05	23,13
AVGYO	26,1	150,77	0,18	0,16	4,58	4,40
AVHOL	7,2	85,93	0,06	0,06	14,39	14,51
AVISA	389,7	357,26	0,00	0,01	8,49	170,16
AVOD	44,1	112,94	0,10	0,06	15,73	11,95
AVTUR	13,1	95,15	0,07	0,07	10,43	10,49
AYCES	145,8	98,74	0,30	0,01	313,36	12,40
AYEN	258,7	88,48	0,03	0,01	75,58	16,78
AYES	8,8	82,81	0,02	0,02	25,49	25,83
AYGAZ	497,8	83,17	0,07	0,06	10830,56	8189,47

BAGFS	108,5	192,82	0,06	0,05	7,89	7,88
BAKAB	46,6	94,13	0,04	0,03	22,14	15,02
BALAT	3,6	77,72	-0,04	-0,04	-22,47	-22,45
BANVT	355,3	344,45	0,20	0,05	19,12	5,83
BASCM	81,5	56,71	0,00	0,00	254,51	304,09
BERA	264,8	200,52	0,02	0,03	16,29	23,92
BEYAZ	55,2	104,01	0,06	0,05	22,70	24,30
BFREN	137,2	137,71	0,25	0,25	29,82	30,45
BİZİM	170	107,21	0,03	0,03	30,58	36,48
BİMAS	6028,8	84,35	0,11	0,08	29285,68	26483,63
BJKAS	111,5	52,07	-0,45	-0,41	-1,39	-1,39
BLCYT	51,1	235,97	0,25	0,25	4,03	4,04
BMEK	13,9	86,31	0,34	0,01	89,90	4,06
BNTAS	35,6	110,10	0,10	0,09	14,43	14,43
BOSSA	85,6	197,58	0,09	0,07	7,89	6,79
BRISA	546,8	204,18	0,00	0,02	28,54	-141,20
BRKO	8,2	48,49	-0,08	-0,08	-4,40	-4,32
BRKSN	9,4	74,98	-0,03	-0,02	-33,37	-29,97
BRMEN	3,8	52,19	-0,11	-0,13	-2,12	-2,21
BRSAN	243,1	154,43	0,04	0,01	22,01	5,15
BRYAT	322,9	208,59	0,15	0,03	28,43	5,90
BSKOE	93,2	25,66	-0,15	-0,15	-2,79	-2,86
BTCİM	88,4	27,06	-0,10	-0,10	-2,26	-2,23
BUCİM	115,7	113,58	0,03	0,04	20,31	22,85
BURCE	13,5	80,93	0,32	-0,02	-27,94	2,16
BURVA	30,6	81,26	0,08	-0,01	-1228,90	141,79
CASA	14,6	96,30	-0,11	0,13	7,00	-8,61
CCOLA	1652,1	83,64	0,08	0,06	10432,51	7892,93
CELHA	25,9	47,80	0,00	-0,04	-14,75	-153,67
CEMAS	109,8	20,15	0,02	-0,06	-31,02	95,47
CEMTS	121,4	187,23	0,10	0,10	12,80	13,22
CEOEM	26,1	81,17	0,02	0,01	136,52	141,99
CİMSA	205,5	20,48	0,01	-0,01	-38,21	35,66
CLEBİ	269,1	451,92	0,13	0,09	8,19	6,72
CMBTN	15,2	71,16	-0,03	-0,02	-33,72	-28,58
CMEN	291,4	82,58	-0,06	-0,06	-16696,49	-16173,64
COSMO	2,4	90,76	0,17	0,17	3,26	3,42
CRDFA	52,8	116,42	0,05	0,05	13,54	13,57
CRFSA	736,3	37,84	-0,11	-0,09	-12,77	-12,33
CUSAN	38,4	94,78	0,02	0,04	20,17	31,45
DAGHL	11,5	84,58	0,09	0,08	42,95	43,26
DAGI	39,9	86,75	0,03	0,03	45,05	47,81
DARDL	89,3	88,59	0,04	0,03	99,82	94,91
DENCM	17,6	62,87	-0,05	-0,05	-17,52	-15,61
DENGE	12,2	8,60	-0,67	-1,03	-1,35	-1,35
DERAS	26,2	86,85	0,04	0,04	40,70	43,96
DERİM	26,3	50,50	-0,02	-0,02	-24,74	-23,29
DESA	35,5	109,00	0,05	0,05	11,58	12,49
DESPC	25	105,40	0,09	0,08	11,93	11,95
DEVA	559,5	634,61	0,15	0,13	11,64	11,61
DGATE	39,2	125,89	0,09	0,09	9,91	9,91
DGGYO	270,9	211,09	0,05	0,05	16,96	16,96
DGKLB	95,7	11,12	-0,08	-0,08	-8,73	-10,68
DIRİT	1,9	64,22	-0,38	-0,52	-1,68	-1,68
DİTAS	36,1	80,98	0,01	0,01	198,14	266,51
DMSAS	45,5	108,06	0,05	0,05	16,68	16,37
DOAS	483,3	82,67	0,01	0,02	37463,16	43458,95
DOBUR	46	73,09	-0,06	-0,04	-110,30	-87,82

DOGUB	13,1	74,79	0,05	-0,11	-28,79	66,89
DOHOL	838,8	83,23	0,06	0,05	8417,24	7273,46
DOKTA	407,3	248,34	0,08	0,07	24,69	22,01
DURDO	39,2	94,35	0,03	0,04	23,04	29,08
DYOBY	93,8	94,38	0,05	0,02	27,62	9,84
DZGYO	39,3	76,04	0,02	0,02	17,52	17,56
ECILC	622	83,02	0,10	0,03	22742,86	7649,78
ECZYT	223	216,40	0,13	0,03	18,27	4,47
EDIP	21,9	108,99	0,04	0,03	4,51	4,50
EGCEY	3,3	79,61	0,00	-0,02	-46,85	-47199,52
EGCYH	4,7	83,99	0,05	0,12	44,80	44,71
EGGUB	122,1	163,23	0,10	0,08	16,03	16,14
EGPRO	170,4	114,19	0,03	0,03	27,41	28,54
EGSER	55,6	120,42	0,06	0,05	13,37	12,09
EKGYO	1195,8	80,22	0,00	0,00	9145257,07	9145257,07
EKIZ	10,7	86,27	0,07	0,07	20,52	20,74
EMKEL	9,7	76,42	0,06	-0,01	-50,54	4,56
EMNIS	3,3	46,79	-0,24	-0,24	-1,54	-1,53
ENJSA	1481,5	82,86	0,04	0,04	8528,19	8744,84
ENKAI	4870,8	89,02	0,15	0,08	7491,19	4284,85
EPLAS	48,4	82,25	0,01	0,02	111,38	134,65
ERBOS	62,2	206,73	0,12	0,11	5,65	5,70
EREGL	4385,3	88,38	0,16	0,07	7467,37	3790,78
ERSU	22,2	84,23	-0,01	0,05	46,38	-281,81
ESCOM	26,4	40,54	-0,21	-0,24	-10,66	-10,66
ETILR	4,7	81,10	-0,01	-0,02	-137,81	-135,77
ETYAT	5	99,56	0,30	0,27	3,57	3,58
EUHOL	15,1	83,27	0,03	0,02	44,34	44,68
EUKYO	5,6	99,76	0,28	0,25	3,90	3,91
EUYO	5	99,30	0,29	0,27	3,63	3,64
FENER	177,4	18,98	-0,10	-0,08	-6,97	-6,90
FLAP	18,8	94,28	0,11	0,06	17,59	10,64
FMIZP	112,1	149,28	0,48	0,45	21,15	21,14
FONET	60,6	111,00	0,19	0,18	24,61	25,19
FORMT	32,1	24,58	-0,12	-0,12	-10,41	-10,53
FRIGO	15,7	103,98	0,14	0,13	8,17	8,51
FROTO	3732,1	86,01	0,14	0,12	11332,57	10800,51
GARFA	57,8	82,84	0,01	0,01	14072,76	14054,93
GEDIK	159,4	181,02	0,07	0,06	14,52	14,66
GEDZA	18,3	107,32	0,13	0,12	8,38	8,44
GENTS	62,6	92,39	0,03	0,03	32,61	33,23
GEREL	59,1	9,15	-0,17	-0,14	-9,83	-7,64
GLRYH	63,8	99,71	0,05	0,04	31,59	32,26
GLYHO	193,7	26,18	-0,03	-0,02	-7,31	-7,07
GOLTS	49,2	126,60	0,04	0,04	7,92	7,90
GOODY	210,5	616,03	0,17	0,17	4,65	4,65
GOZDE	263,6	29,71	0,00	0,00	-176,11	-176,11
GSDDE	29,6	83,00	0,04	-0,02	-30656,22	17770,15
GSDHO	135,7	83,21	0,10	0,08	4915,65	3885,61
GSRAY	209,3	11,39	-0,04	-0,03	-26,66	-26,46
GUBRF	1295,4	20,54	-0,07	-0,02	-78,14	-25,15
GUSGR	326,5	246,36	0,00	0,04	14,28	30700,64
GYHOL	95,5	255,71	0,52	0,41	6,78	6,78
HALKB,THL	2126,4	65,40	0,01	0,00	7354,54	3883,10
HALKS	189,1	493,45	0,00	0,10	3,73	322,64
HATEK	28,3	162,34	0,28	0,07	5,88	1,54
HDFGS	26,8	144,37	0,26	0,23	5,22	5,22
HEKTS	450,9	358,73	0,15	0,12	18,43	18,51

HLGYO	301,5	677,37	0,11	0,11	5,58	5,58
HUBVC	86,1	94,50	0,14	0,13	75,37	75,38
HURGZ	120,7	13,22	0,02	-0,06	-14,52	51,03
ICB	674,1	80,99	0,01	0,00	56491478,87	24645,58
IDEAS	5,3	81,24	-0,01	0,00	939,52	-154,65
IDGYO	5,9	81,79	0,02	0,02	128,31	136,38
IEYHO	75,2	13,69	0,06	-0,06	-14,94	14,25
IHEVA	109,8	166,80	0,14	0,09	15,24	12,14
IHGZT	68	114,32	0,05	0,06	19,97	24,32
IHLAS	96,7	46,73	0,00	0,00	109,35	89,60
IHLGM	160	122,20	0,05	0,03	22,39	22,94
IHYAY	32,9	89,84	0,02	0,03	17,49	27,34
INDES	86	220,07	0,05	0,05	5,01	5,02
INFO	25,1	83,48	0,03	0,02	31,97	31,09
INTEM	35	62,30	0,00	0,00	-719,31	-719,31
IPEKE	528	86,63	0,31	0,26	1773,48	1769,49
ISATR,ISBTR	42,8	76,03	0,02	0,01	41,97	27,56
ISBIR	113,8	134,13	0,05	0,05	16,94	17,99
ISDMR	3037,8	86,68	0,19	0,10	8385,76	4549,48
ISFIN	387	82,03	0,01	0,00	29147468,35	18667,16
ISGSY	81,9	75,83	0,01	0,01	280,69	269,50
ISGYO	282,2	535,44	0,06	0,05	5,65	5,54
ISMEN	337,7	746,12	0,07	0,06	4,77	4,72
ISYAT	59	212,90	0,25	0,23	5,46	5,46
ITTFH	43,7	82,78	0,02	0,00	-3823750,00	7603,89
IZFAS	7,1	80,29	0,01	0,01	82,76	148,82
IZMDC	888,9	123,62	0,00	-0,13	-10,00	507,98
IZTAR	11,2	76,82	0,26	-0,04	-23,77	4,49
JANTS	120	242,46	0,22	0,19	9,07	8,69
KAPLM	28,4	68,31	-0,03	-0,02	-51,47	-40,52
KAREL	134,6	288,57	0,11	0,10	7,10	7,40
KARSN	449,8	84,72	0,02	0,01	131,81	59,32
KARTN	202,5	242,00	0,16	0,15	14,80	14,97
KATMR	51,1	26,10	-0,02	-0,02	-22,46	-22,88
KCHOL	6332,5	90,64	0,04	0,04	6363,21	6244,84
KENT	3960,1	96,55	0,03	0,03	955,16	1119,69
KERVN	40,3	27,22	-0,11	-0,17	-1,45	-2,15
KERTV	469,7	329,92	0,06	0,06	17,59	15,16
KFEIN	52,4	126,52	0,16	0,14	13,94	14,03
KLGYO	106,6	81,76	-0,25	-0,32	-1416,93	-1416,74
KLMSN	90,3	290,35	0,11	0,09	4,76	4,58
KLN	5010,5	81,90	0,03	0,02	66678,76	61351,88
KNFRT	48,7	122,44	0,07	0,08	12,24	15,57
KONYA	208,5	63,02	0,00	0,00	2005,85	-11621,09
KORDS	340,9	726,30	0,10	0,05	5,36	3,27
KOZAA	729,4	86,64	0,31	0,26	2447,63	2445,90
KOZAL	1801,9	86,66	0,33	0,28	6066,52	6054,67
KPHOL	2,2	82,91	0,04	0,04	42,56	42,56
KRDMA	150,5	143,20	0,01	0,01	11,10	13,94
KRGYO	28,8	108,11	0,12	0,11	12,77	12,79
KRONT	55,7	103,13	0,15	0,14	29,81	33,11
KRSTL	28,8	77,90	0,00	0,00	248,57	228,55
KRTEK	25	73,71	0,01	0,01	48,60	46,78
KSTUR	34	110,50	0,25	0,26	14,41	14,41
KUTPO	231,5	154,48	0,08	0,08	33,99	36,58
KUYAS	22,6	12,27	-0,11	-0,13	-5,45	-5,72
LIDFA	42,5	82,93	0,01	0,00	14048611,11	17891,26
LINK	19,6	96,44	0,20	0,18	15,66	15,83

LKMNH	32,3	86,57	0,03	0,02	23,24	18,46
LOGO	320,7	248,98	0,14	0,11	22,11	20,48
LUKSK	31,8	99,28	0,06	0,06	18,50	20,73
MAALT	83,1	115,46	0,11	0,10	28,77	28,79
MAKTK	67	112,24	0,30	0,06	37,64	8,70
MARKA	8,1	89,52	0,14	0,14	12,14	12,13
MARTI	21	26,31	-0,02	-0,10	-0,98	-4,58
MAVI	323,7	83,09	0,09	0,06	17852,15	13708,68
MEGAP	9,5	93,41	0,09	0,06	8,38	8,40
MEPET	40,2	61,71	0,01	-0,01	-101,99	50,42
MERIT	8,3	94,71	0,11	0,14	6,85	9,05
MERKO	13,1	36,13	-0,18	-0,18	-4,94	-4,94
METRO	77,8	334,67	0,13	0,12	3,50	3,51
METUR	6,2	79,36	0,00	0,00	12903,11	-12118,92
MGROS	1104,7	81,20	-0,02	0,00	-13359684,96	-21052,22
MIPAZ	114,2	257,42	0,35	0,28	7,95	7,95
MMCAS	3,4	80,76	-0,02	-0,01	-93,95	-95,05
MNDRS	111,5	17,98	-0,01	-0,01	-37,48	-36,92
MPARK	607,4	82,71	0,01	0,01	64244,85	81850,57
MRGYO	36,7	109,26	0,09	0,03	11,60	3,49
MRSHL	120,8	113,78	0,07	0,06	38,33	38,79
MSGYO	46,7	151,07	0,14	0,14	7,96	7,97
MTRYO	14,6	109,05	0,27	0,24	6,40	6,40
MZHDL	26,1	83,53	0,02	0,02	48,89	57,39
NATEN	122,6	210,66	0,16	0,12	10,76	11,31
NETAS	140,5	22,04	-0,04	-0,07	-5,62	-10,20
NIBAS	110,2	97,22	0,47	0,03	186,29	14,80
NTHOL	194,7	215,46	0,09	0,01	13,23	1,95
NUGYO	190,8	37,13	-0,16	-0,17	-3,91	-4,02
NUHCM	350,4	366,86	0,08	0,09	12,97	13,28
ODAS	235,1	20,00	-0,09	-0,06	-7,50	-4,68
OLMIP	190,4	13,24	-0,11	-0,12	-12,30	-11,95
ORGE	50	172,19	0,18	0,15	6,57	6,61
ORMA	29,1	16,06	-0,01	-0,02	-8,75	-15,27
OSTIM	32,7	80,90	0,01	0,01	47,19	49,14
OTKAR	547,2	83,45	0,01	0,13	9260,28	101725,93
OYA	19,5	199,18	0,08	0,07	1,66	1,67
OYAKC	1427,8	130,15	0,06	0,10	314,62	411,77
OYLUM	12,8	83,01	0,03	0,03	42,64	44,07
OZBAL	24,4	49,91	-0,04	-0,09	-12,55	-31,88
OZGYO	82	29,66	-0,02	-0,03	-37,83	-38,22
OZKGY	224,3	1202,37	0,14	0,12	2,27	2,21
OZRDN	7	65,50	-0,09	-0,08	-7,48	-7,19
PAGYO	69,5	182,90	0,06	0,06	6,61	6,61
PAPIL	79,6	97,16	0,11	0,09	57,24	57,38
PARSN	209	83,14	0,12	0,01	129,37	6,03
PEGYO	19	57,21	-0,06	-0,06	-13,78	-13,75
PEKGY	92,7	53,57	0,00	0,00	-503,08	-514,07
PENGD	33,5	68,85	0,51	-0,02	-23,88	1,44
PETKM	1283,1	83,18	0,05	0,05	9989,63	10693,32
PETUN	116	193,66	0,19	0,05	14,94	4,68
PGSUS	769,8	2425,18	0,11	0,06	3,43	2,36
PINSU	35,9	9,76	-0,04	-0,10	-6,52	-16,68
PKART	47,3	97,25	0,09	0,08	33,52	33,80
PKENT	41,8	107,43	0,18	0,21	19,10	20,49
PNSUT	118,9	129,75	0,10	0,02	20,40	5,03
POLHO	327,1	152,71	0,02	0,03	30,77	34,72
POLTK	74,8	88,45	0,10	0,10	111,16	108,62

PRKAB	178,4	121,16	0,04	0,04	29,51	33,18
PRKME	85,5	65,68	0,01	0,01	125,44	80,65
PRZMA	14,4	81,43	0,02	0,02	83,45	92,97
PSDTC	11,1	70,79	0,01	0,01	7,23	7,25
QNBFF	21143,1	82,95	0,03	0,03	2605232,05	2617918,28
RALYH	52,8	80,45	0,01	0,01	1131,66	1397,69
RAYSG	138,3	149,26	0,00	0,05	12,53	-3653,55
RHEAG	12,7	80,58	0,02	0,02	148,79	148,79
RODRG	2,6	83,31	0,08	0,05	13,37	8,09
ROYAL	18,4	13,63	-0,14	-0,15	-1,25	-1,37
RTALB	223,8	88,68	0,05	0,05	291,22	303,28
RYGYO	192,5	1182,30	0,22	0,20	2,09	2,09
RYSAS	101,7	57,31	0,00	0,00	134,10	117,87
SAFKR	22,1	90,74	0,06	0,06	24,27	24,76
SAHOL	2705,2	84,62	0,02	0,02	1883,85	1724,56
SALIX	7,3	81,99	-0,02	-0,06	-171,55	-495,08
SAMAT	15,9	43,41	-0,14	-0,16	-7,01	-7,01
SANEL	10,1	86,39	0,07	0,07	18,97	19,22
SANFM	10,7	86,41	0,03	0,04	17,47	23,56
SANKO	110	152,66	0,10	0,10	17,56	17,55
SARKY	208,3	198,73	0,05	0,04	13,94	13,43
SASA	1321,7	82,64	0,18	0,00	624037,06	7389,84
SAYAS	14,8	78,01	-0,01	-0,01	-170,24	-190,28
SEKFK	32,3	82,95	-0,01	-0,01	-42099,67	-28237,58
SEKUR	14,4	84,47	0,06	0,01	37,58	8,20
SELEC	756,4	1273,74	0,09	0,08	6,48	6,59
SELGD	4,6	89,29	0,27	0,10	8,42	3,58
SERVE	10,7	63,43	-0,94	-1,53	-8,65	-8,64
SEYKM	20,4	90,57	0,15	0,13	25,26	25,40
SILVR	27,5	58,49	-0,04	-0,03	-25,68	-23,02
SISE	2006,2	85,79	0,11	0,07	4420,55	3348,08
SKTAS	32,1	28,36	-0,01	-0,02	-13,29	-47,98
SMART	38,1	96,41	0,13	0,11	28,98	29,51
SNGYO	183,2	398,85	0,04	0,04	5,04	5,12
SNKRN	3,1	73,17	-0,19	-0,15	-6,38	-4,97
SNPAM	101,2	156,11	0,26	0,17	17,62	13,29
SODA	1002,4	84,82	0,16	0,13	5378,39	4862,27
SODSN	25,1	105,53	0,29	0,28	13,05	13,37
SOKM	1161,7	33,16	-0,07	-0,05	-23,17	-23,09
SONME	66,9	167,11	1,44	0,10	18,16	2,23
SRVGY	127,7	168,20	0,09	0,05	14,38	8,45
SUMAS	11,7	104,79	0,27	0,25	6,16	6,35
TACTR	6,1	67,51	-0,16	-0,18	-7,19	-7,22
TATGD	193,4	185,28	0,06	0,06	17,39	19,27
TAVHL	902,4	86,39	0,14	0,09	2222,92	1680,57
TBORG	707,6	83,82	0,18	0,17	9624,26	9631,18
TCELL	5157,2	86,78	0,08	0,07	9364,74	8680,02
TDGYO	21,5	97,23	0,09	0,11	15,63	15,57
TEKTU	78,2	10,91	-0,02	-0,04	-10,45	-17,06
TGSAS	16,6	61,21	0,00	0,00	8,55	8,57
THYAO	2378,5	83,03	0,08	0,03	3119945,99	1472180,90
TIRE	189,4	21,63	-0,02	-0,02	-69,80	-62,34
TKFEN	921,8	85,10	0,12	0,11	3876,51	3639,23
TKNSA	106,6	82,49	-0,13	-0,10	-4267,33	-4263,28
TKURU	2,3	79,64	-0,05	-0,17	-11,47	-37,37
TLMAN	41,3	189,67	0,40	0,38	4,72	4,75
TMPOL	15,3	109,46	0,08	0,15	5,91	11,04
TMSN	114,8	48,30	0,34	-0,03	-19,88	2,06

TOASO	1850,3	85,21	0,12	0,12	7430,48	7326,56
TRCAS	132,2	12,70	-0,03	-0,02	-27,43	-19,51
TRGYO	528,9	83,58	0,07	0,06	3635,32	3635,32
TRKCM	821,3	83,45	0,10	0,05	6354,55	3721,52
TSGYO	134,2	177,81	0,10	0,09	15,32	15,35
TSK,TSKB	493,6	80,95	0,02	0,02	4185,76	3098,37
TSPOR	214,9	9,48	-0,07	-0,06	-35,22	-34,89
TTKOM	4028,4	84,64	0,05	0,06	9958,93	12049,25
TTRAK	697,1	233,27	0,04	0,04	37,07	36,98
TUCLK	23,3	78,14	0,02	0,01	86,30	27,09
TUKAS	344,8	289,23	0,15	0,13	19,14	19,39
TUPRAS	3117,6	81,29	0,15	0,00	316910,46	2655,82
TURGG	57,2	81,28	0,01	0,01	146,50	146,81
UFUK	36,2	66,30	0,29	-0,02	-25,27	2,50
ULAS	7,6	77,00	-0,03	-0,03	-42,73	-41,27
ULKER	1262,6	84,15	0,11	0,08	7429,09	5988,42
ULUSE	451,1	262,35	0,20	0,17	29,67	30,12
ULUUN	111,9	97,33	0,03	0,02	24,66	22,34
UMPAS	4,6	10,94	-0,21	-0,28	-0,44	-0,49
USAK	58,2	71,40	0,01	0,01	32,50	39,65
UTPYA	23,5	49,51	0,00	-0,01	-27,36	-93,79
UZERB	5,8	80,32	-0,09	-0,08	-50,17	-48,54
VAKBN	2771,1	89,33	0,38	0,24	5883,77	3757,26
VAKFN	70,4	82,76	0,01	0,01	13264,93	11546,39
VAKKO	117,7	223,59	0,08	0,07	8,35	8,78
VANGD	6,2	56,80	-0,24	-0,27	-3,94	-3,93
VERTU	41,1	144,84	0,18	0,17	7,84	7,84
VERUS	280,5	234,37	0,18	0,15	22,06	20,73
VESBE	742,4	83,85	0,12	0,11	7775,92	7867,18
VESTL	799,6	81,06	0,03	0,00	135217,28	9729,26
VKFYO	24,8	83,67	0,06	0,06	125,83	124,99
VKGYO	191	218,83	0,06	0,05	11,82	11,81
VKING	28,1	9,33	-0,08	-0,12	-4,99	-7,33
YAPRK	10,7	83,34	0,04	0,04	35,12	35,12
YATAS	178,7	238,39	0,10	0,09	12,33	12,59
YAYLA	21,7	87,43	0,17	0,02	71,61	6,53
YBTAS	101,3	57,38	-0,04	-0,05	-77,58	-77,05
YESIL	15,6	186,01	0,17	0,15	1,78	1,78
YGGYO	280,6	752,51	0,16	0,15	4,87	4,85
YGYO	32,2	15,77	-0,05	-0,05	-1,62	-1,62
YKBNK	2818,2	71,04	0,01	0,01	4657,62	7686,27
YKGYO	21,4	86,48	0,04	0,04	36,28	37,09
YKSLN	71,9	116,01	0,11	0,09	23,74	23,80
YONGA	60,9	82,17	0,01	0,02	215,77	674,19
YUNSA	67,6	79,60	0,01	0,02	79,88	116,63
YYAPI	33,2	9,36	-0,07	-0,07	-4,91	-4,91
ZOREN	740,1	80,21	-0,04	-0,01	-27883,91	-6035,81

The ratio of period net profit to total assets used in profitability analysis shows how profitable companies are according to their total assets. In the graphs comparing Turkish companies and Forbes 2000 companies, changes in the period coefficients have been observed and these differences are shown in Figure 4. Although there are companies that use their investments efficiently from companies in Borsa Istanbul, their inefficiency rates appear to be significantly higher than Forbes companies. In line with the data obtained, the reason for the lower investment returns of Turkish companies seems to be the inability to generate profit. When this situation in Turkish companies is revised, companies can be in a position to earn more with less investment. The column chart version of the asset profitability differences of Borsa İstanbul companies and Forbes 2000 companies is given in figure 5.

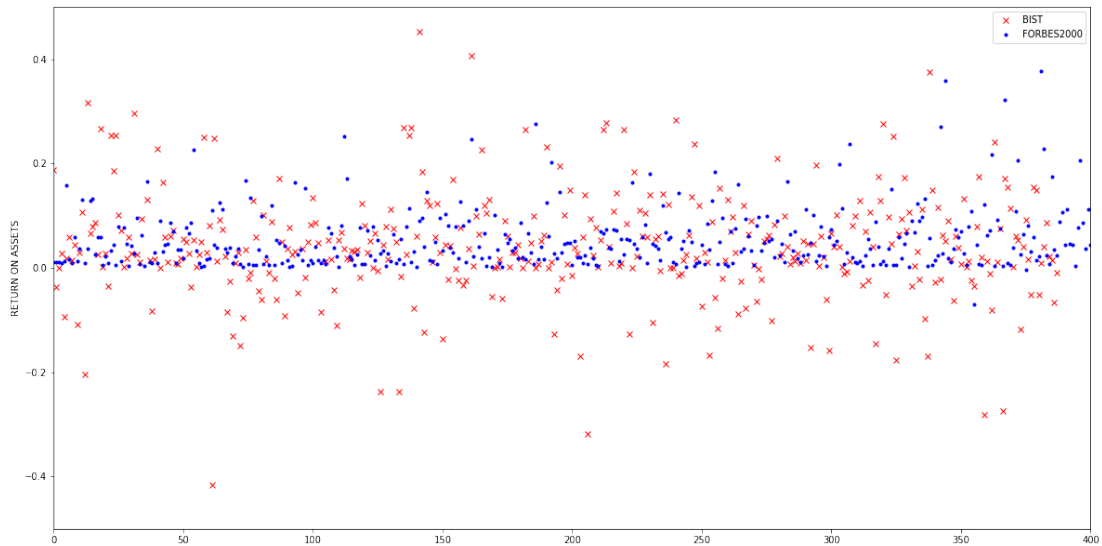


Figure 4. Asset profitability distribution graph of Borsa İstanbul and Forbes 2000 Firms

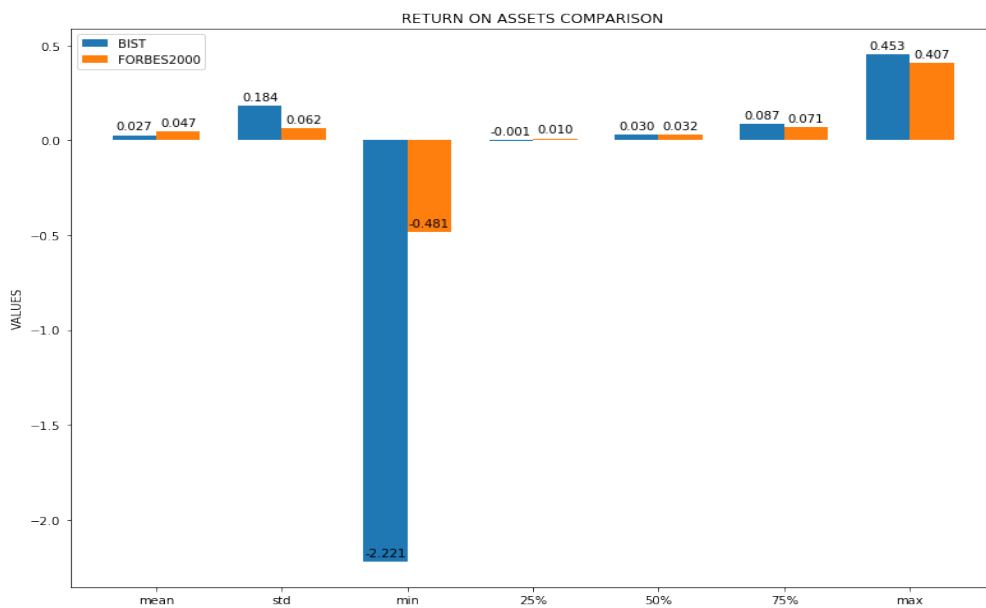


Figure 5. Asset profitability column chart of Borsa İstanbul and Forbes 2000 Firms

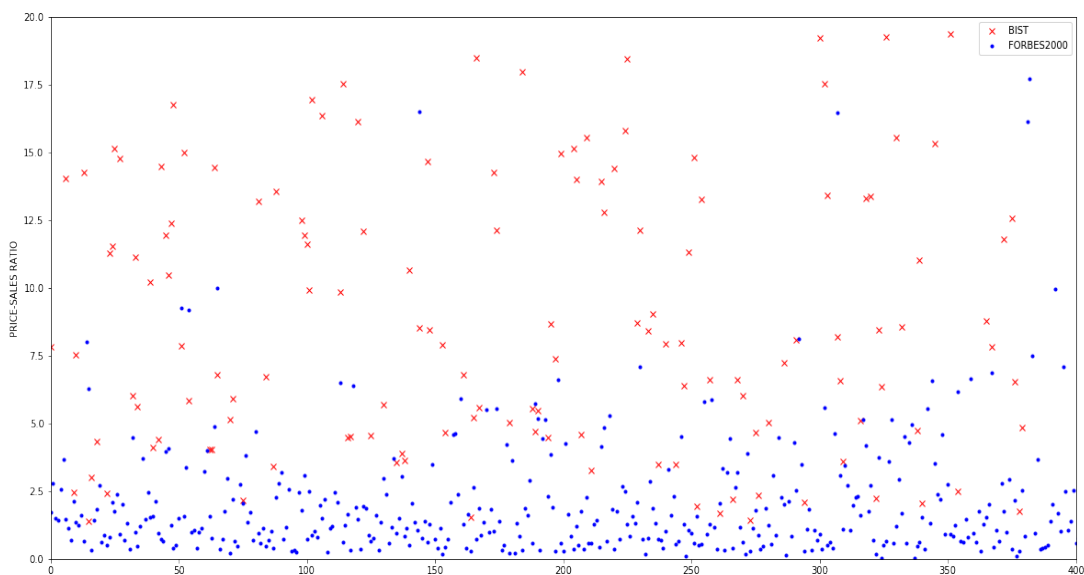


Figure 6. Price sales ratio distribution chart of Borsa İstanbul and Forbes 2000 Firms

The price / sales ratio indicating how many times the company value is the business volume and how much money companies will pay for each unit of sales are found. When the graphs of Turkish companies and companies in Forbes 2000 are examined, it is seen that the ratio of Forbes companies is smaller. If this ratio is small, it indicates a positive situation but a high does not mean that the company is cheap. However, when Borsa İstanbul companies are analyzed by sector, it is concluded that some companies are smaller than their multiplier averages. These differences are shown in Figure 6. It has been concluded that companies with low price / sales ratio, which is very important for investors, make future pricing or company shares are quite expensive. With future pricing, which is a risky situation, companies promise that they will make higher profits in the future than their current profits. In this case, it is necessary to pay attention to whether there is manipulation or not and the relevant institutions should follow this situation. The column chart of the price-selling ratio differences between Borsa İstanbul companies and Forbes 2000 companies is given in Figure 7.

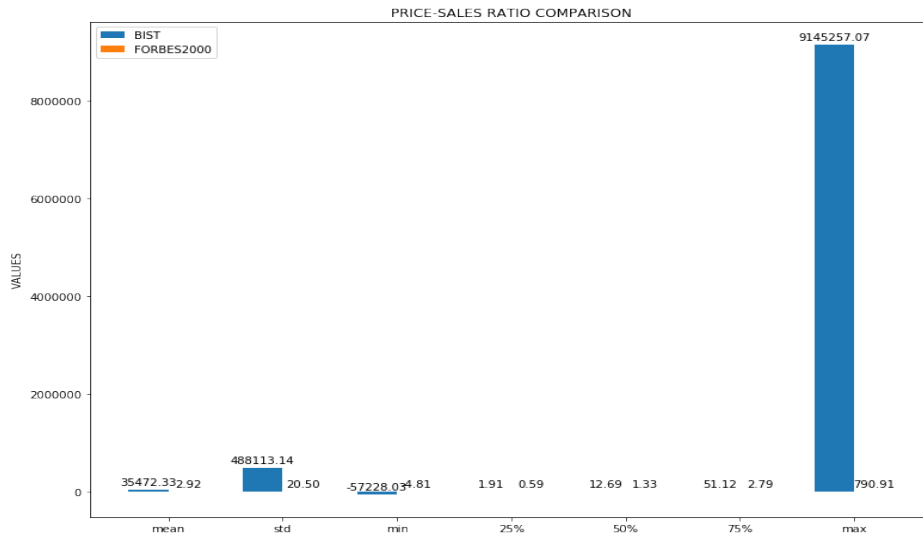


Figure 7. Price sales course column chart of Borsa İstanbul and Forbes 2000 Firms

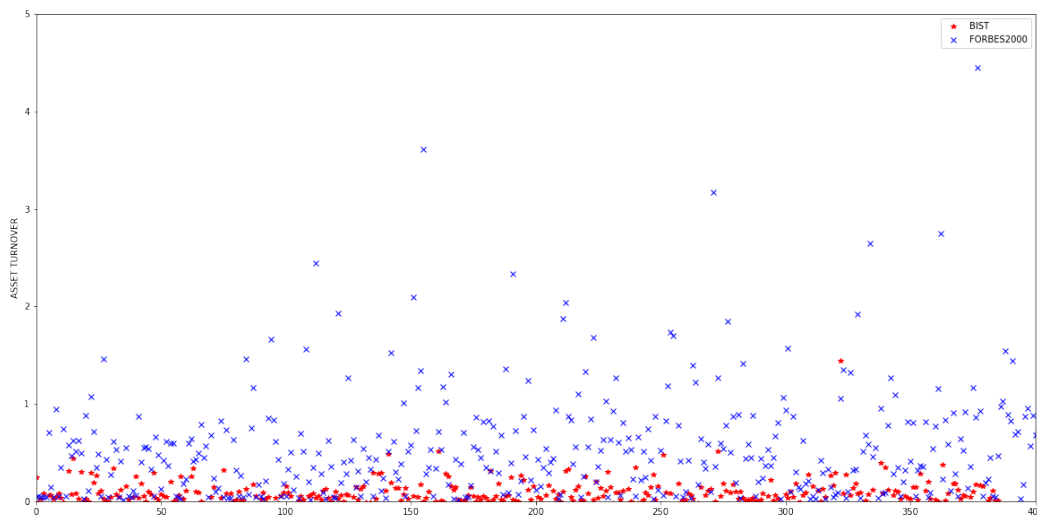


Figure 8. Asset Turnover Distribution Point Graph of Borsa İstanbul and Forbes 2000 Firms

Turnover ratio of assets (actives) is a kind of risk measure. The ratio is obtained by the formula of proportioning annual sales to total assets. As it can be understood from the formula, increasing the turnover of the company or decreasing the balance sheet will increase the asset turnover rate. It can be said that there are idle resources in companies that have the effect of reducing the turnover rate. The higher turnover of the companies listed in Forbes 2000 in terms of million \$ in the charts than the companies in Borsa İstanbul indicates that the companies have less risk factor. These differences are shown in Figure 8. Although the ratio varies from sector to sector, the fact that this ratio is 1.5 and above indicates that the company is doing enough. It can be said that the situation of companies with 2 and above is quite good. Based on the graphics, it can be said that companies in Borsa İstanbul have lower asset turnover rates than Forbes 2000 companies. The column chart of the asset turnover differences between Borsa İstanbul companies and Forbes 2000 companies is given in Figure 9.

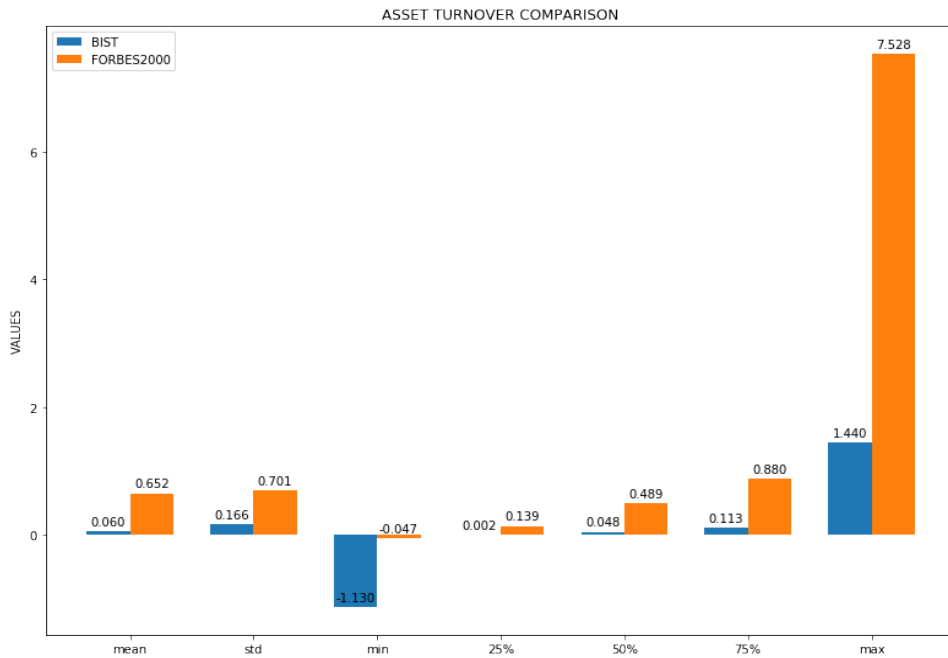


Figure 9. Asset turnover column chart of Borsa İstanbul and Forbes 2000 Firms

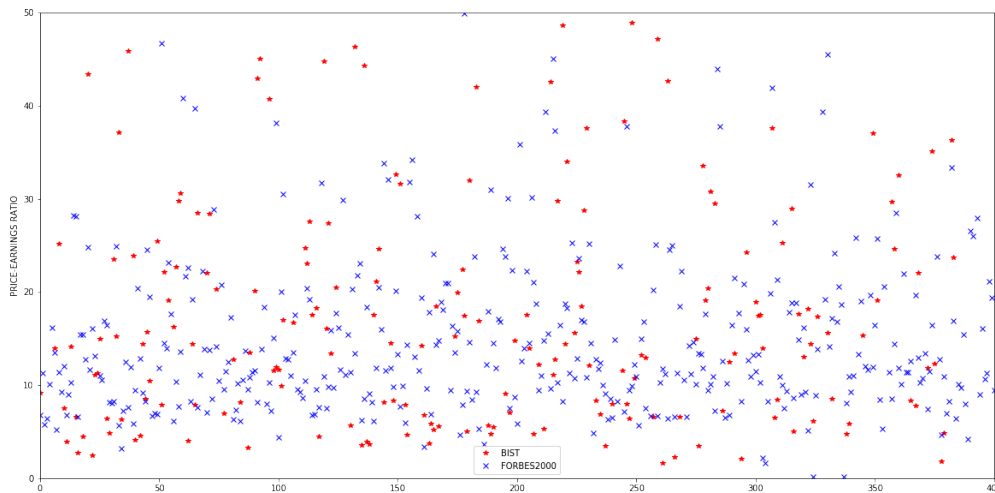


Figure 10. Distribution graph of stock price measurement of Borsa İstanbul and Forbes 2000 Firms

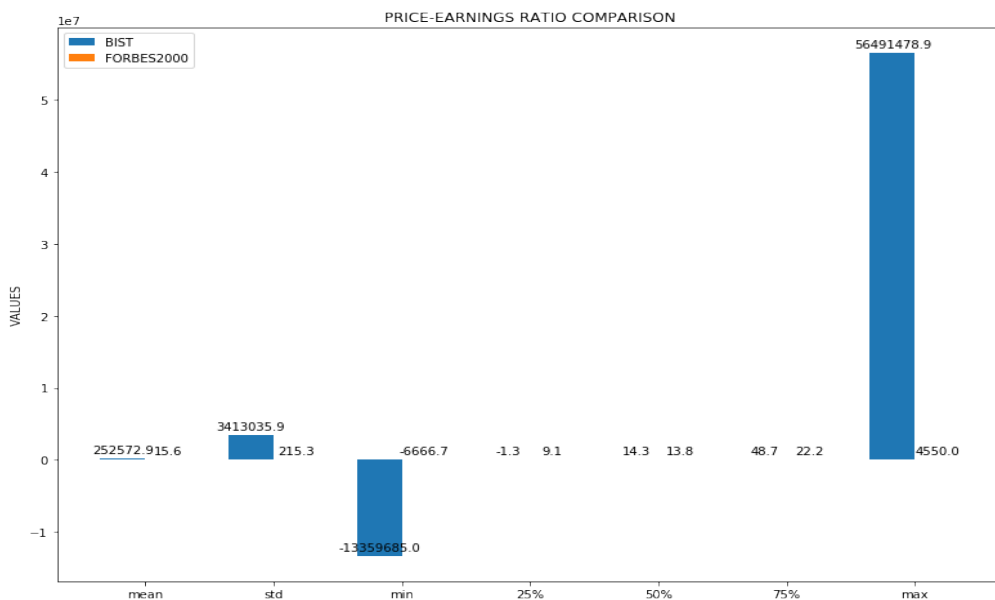


Figure 11. Column chart of stock price measurement distribution of Borsa İstanbul and Forbes 2000 Firms

The analysis performed is within the scope of fundamental analysis and is based on estimating the value of a stock or the entire market. The point distribution graph of the share price measurement ratio differences of Borsa İstanbul companies and Forbes 2000 companies is given in Figure 10. Share price measurement is one of the financial ratios frequently used by both shareholders and managers. The fact that the rates of Turkish companies are higher than they should be is a proof that there are directions within the company and they can be easily affected by possible exchange rate fluctuations. This will create a particularly negative situation for small investors. Investors will continue to suffer as long as they are not examined by the necessary institutions and penal sanctions are imposed. The column chart of the share price measurement ratio differences of Borsa İstanbul firms and Forbes 2000 firms is given in Figure 11. A sectoral analysis reveals that the real market values of the Factoring and Banking sectors are quite high and have a rate-increasing effect. Among the sectors, the companies that use their assets in the best way have been mining / quarry and chemical product enterprises. While it is a good situation to have companies with high ratios, having low sectors can be a dangerous situation. It was observed that the Factoring and Construction companies made a more profitable investment on a sectoral basis, from the rate at which the companies were calculated how much money would be paid for each unit of sales. Figure 12 shows real market value, active profitability in Figure 13, and sectoral differences of price sales ratios in Figure 14.

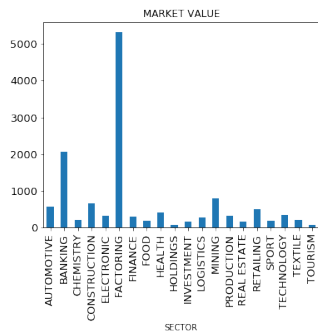


Figure 12. Market value chart

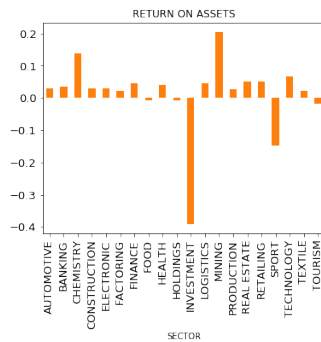


Figure 13. Active profitability chart

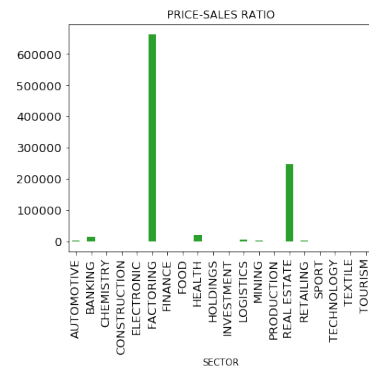


Figure 14. Sectoral comparison charts for price sales ratios

It is seen that the difference between the actual value created by the Turkish companies in Borsa Istanbul and the estimated value emerging in the software is quite high. As a result of the analysis, this situation is acceptable and these ratios that give clues about the real and estimated market values of the companies are given in Figure 17.

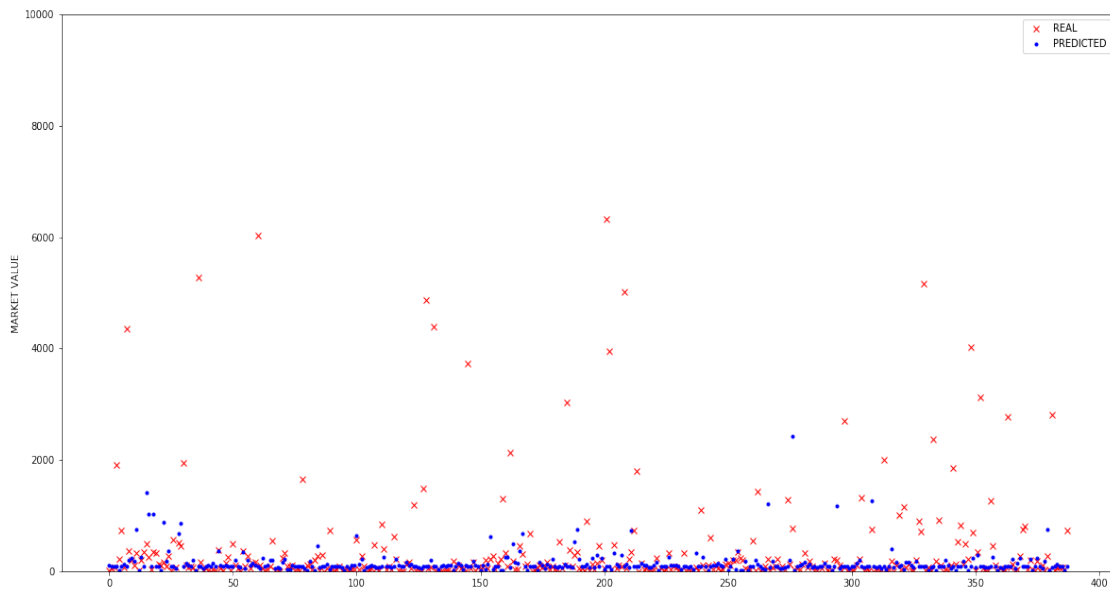


Figure 17. Comparison chart for real and estimated market values of Borsa İstanbul Firms

When the possible reasons for this difference seen in the chart are investigated, it can be concluded that the company shares are at a very high level of what they should be, the asset management is not carried out well and the shares of the company that are traded in the stock exchange are exposed to manipulative effect. In addition, it is an inevitable end that the company shares in this situation will fall sharply in possible crises. In order to prevent

this situation, the control over the stocks should increase and the win-lose situation should be replaced by a win-win policy. Column chart showing the differences between actual and estimated values is given in Figure 18.

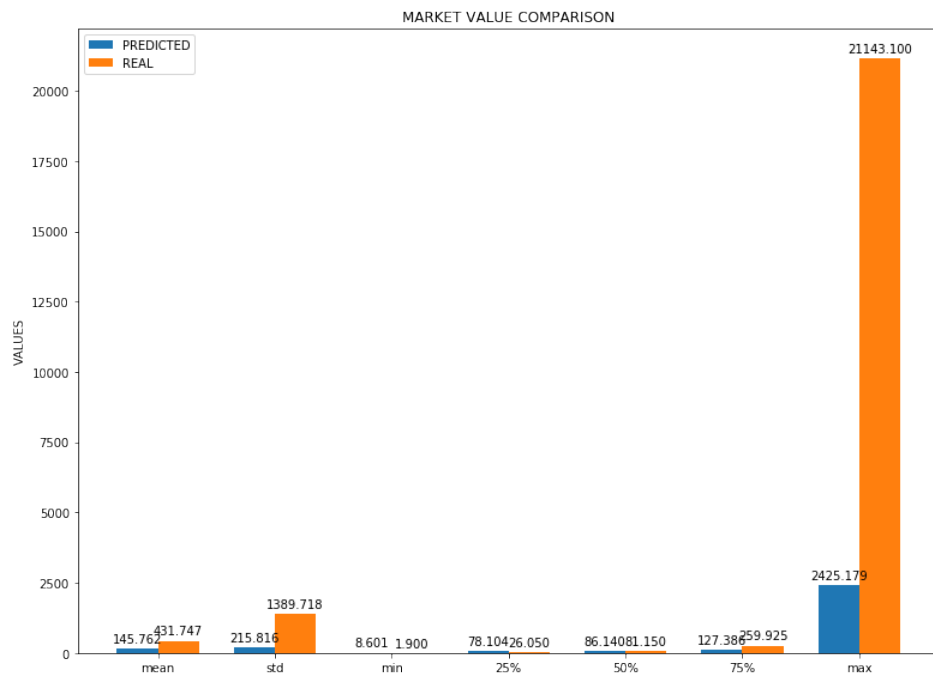


Figure 18. Comparison of real and estimated market values of Borsa İstanbul firm’s column chart

When the correlation table of the ratio analysis is examined, the relationship between the real market value and the stock price measurement is at a moderate level, while the price selling ratio is at a high level close to the level of perfection, the relationship between the other variables and the real market value is weak or 0. On the other hand, there is an excellent relationship between the price selling ratio and the share price measurement plot and they are highly affected by each other. If the asset is profitability, there are 3 variables and it is weakly related to variables such as profit / loss, estimated market value and asset turnover. The ratio in 2019 sales is moderate with the estimated market value, while there is a zero or no relationship with 2018 assets and 2019 profit / loss with other weak variables. In the case of profit and loss, there is a high relationship with the estimated market value, a moderate relationship with 2019 and 2018 assets, while there is a weak relationship between return on assets and 2019 sales. The strongest relationship in predicted market value is affecting the profit / loss situation of 2019, 2019 sales, 2019 assets and 2018 assets moderately affecting this value. The assets that affect 2019 the most are 2018 assets at the level of excellence with 0.99. The only variable in asset profitability can be mentioned, and this is the weak relationship between 2019 sales. The correlation graph is shown in Figure 19.

MARKET VALUE	1.00	0.25	0.05	0.04	0.04	-0.01	-0.01	-0.02	-0.02	-0.03
PRICE-SALES RATIO	0.25	1.00	-0.01	-0.02	0.15	-0.01	-0.02	-0.02	-0.03	-0.03
RETURN ON ASSETS	0.05	-0.01	1.00	0.79	-0.01	0.22	0.20	0.15	0.00	-0.00
ASSET TURNOVER	0.04	-0.02	0.79	1.00	-0.02	0.21	0.22	0.28	-0.03	-0.04
PRICE-EARNINGS RATIO	0.04	0.15	-0.01	-0.02	1.00	-0.02	-0.02	-0.02	-0.03	-0.03
PROFIT(2019)	-0.01	-0.01	0.22	0.21	-0.02	1.00	0.87	0.69	0.49	0.46
PREDICTED MARKET VALUE	-0.01	-0.02	0.20	0.22	-0.02	0.87	1.00	0.82	0.57	0.54
REVENUE(2019)	-0.02	-0.02	0.15	0.28	-0.02	0.69	0.82	1.00	0.41	0.38
ASSET(2019)	-0.02	-0.03	0.00	-0.03	-0.03	0.49	0.57	0.41	1.00	0.99
ASSET(2018)	-0.03	-0.03	-0.00	-0.04	-0.03	0.46	0.54	0.38	0.99	1.00
	MARKET VALUE	PRICE-SALES RATIO	RETURN ON ASSETS	ASSET TURNOVER	PRICE-EARNINGS RATIO	PROFIT(2019)	PREDICTED MARKET VALUE	REVENUE(2019)	ASSET(2019)	ASSET(2018)

Figure 19. Correlation matrix

6. Conclusion

In this research, the data of the best 2000 companies in the world according to Forbes were taken as optimum and the estimated market values of Turkish companies in Borsa Istanbul were obtained. According to the research, the market value of 235 of 388 Turkish firms was higher than the estimated market value, while the market value of 153 firms was below the estimated values. To support these results and to understand where the problem lies, ratio analyzes were made and compared with Forbes 2000 companies and Borsa İstanbul companies.

The first thing that stands out in ratio analysis is the asset transfer results. According to Forbes 2000 data, none of the Borsa Istanbul companies is above 1.5. In this case, it can be said that Borsa İstanbul companies do not use their assets at 100% capacity or that the idle capacity is high. It is seen that the value of textile and mining enterprises among these companies is high. Likewise, the company with the closest value to 1.5 is SÖNMEZ textile company. In order to understand whether the investments made by the companies in general are correct or not, the return on assets ratios, which show how efficiently the companies are invested according to their total assets, have been determined.

It was determined that 209 of the companies were above the general average of 0.03 according to their return on assets. However, these data should be based on the industry average. Only 209 of Borsa Istanbul companies are above the general average, and 179 are below the general average. Sectorally, mining is the most productive investment sector. In the analysis of both the asset turnover rate and the return on assets ratio, it is seen that some Borsa Istanbul companies keep this amount as investment amount instead of distributing it as dividend, although they make a profit. However, it can be said that this investment, which is spent instead of dividends, is not efficient enough due to idle capacities.

There are 2 other ratio analyzes to get information about market values, namely price to sale ratio and share price measurement. According to share price measurements, 380 companies are below the general average. According to the price-sales ratio, 381 companies are above the general average. These ratios should be lower than the industry average, not the general. The clearest result that can be said as a result of share price measurement and price sales ratio analysis is that banks and factoring companies make excessive profits according to their firm values. Because there is little need for fixed assets in both sectors, it can keep assets and firm value lower than profits.

Borsa Istanbul is the only market in which Turkey has shares. The Turkish economy, which is important for foreign investors in terms of markets, can be affected by small fluctuations in exchange rates and Borsa Istanbul indices can be affected either extremely negatively or extremely positively. According to the analysis, although these firms have high potential, they do not seem profitable enough. For this reason, Borsa İstanbul companies should be well supervised by state authorities and investors should be able to trade on more transparent data.

In the study, the ratio can be calculated on the basis of company data and in general, but researchers who want to work on this subject can reach comparative information about companies and markets by reaching ratio averages on a sectoral basis or they can reach stronger results, for example, they can detail the research by accessing equity information. Valuable investors who will invest in Borsa Istanbul are recommended to invest using the methods shown in the research, to examine the balance sheets, cash flow statements and income statements of companies, and to invest by taking into account the country's economy. In this way, both the information about how to invest in a company and the extent to which the company will be affected by possible manipulative movements will be known in advance.

Author contribution statements

Authors contributed equally to the design and implementation of the research, to the analysis of the results and to the writing of the manuscript.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

Ethics committee approval

Ethics Committee Approval is not required for this study. All responsibility belongs to the researchers.

References

- Aggarwal, R. K., & Wu, G. (2003, March). Stock market manipulation-theory and evidence. In AFA 2004 San Diego Meetings.
- Angelescu, G. (1964). *Les Ratios et L'Expansion de L'Entreprise*. Paris: Dunod.
- Atalay, M., & Çelik, E. (2017). Büyük Veri Analizinde Yapay Zekâ Ve Makine Öğrenmesi Uygulamaları-Artificial Intelligence and Machine Learning Applications in Big Data Analysis. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(22), 155-172.
- Barnes, P. (2016). *Stock market efficiency, insider dealing and market abuse*. CRC Press.
- Berman, K., Knight, J., & Case, J. (2008). *Financial intelligence for entrepreneurs: What you really need to know about the numbers*. Harvard Business Press.
- Bhagat, S. and B. Black (2001): Board independence and long-term firm performance, *Journal of Corporation Law* 27, 231–273.
- Boudriga, & Ghachem, (2016). Does US stock market react differently to rating announcements during crisis period? The case of the 2008 worldwide financial crisis. *American Journal of Finance and Accounting*, 4(3-4), 193-214.
- Brigham, E. F., & Houston, J. F. (2012). *Fundamentals of financial management*. Cengage Learning.
- Brownlee, J. (2019, September 13). Introduction to Python deep learning with Keras. Retrieved from <https://machinelearning-mastery.com/introduction-python-deep-learning-library-keras/>, Erişim Tarihi: 25.06.2020.
- Cao, Q., Leggio, K. B., & Schniederjans, M. J. (2005). A comparison between Fama and French's model and artificial neural networks in predicting the Chinese stock market. *Computers & Operations Research*, 32(10), 2499-2512.
- Chen, L., Qiao, Z., Wang, M., Wang, C., Du, R., & Stanley, H. E. (2018). Which artificial intelligence algorithm better predicts the Chinese stock market. *IEEE Access*, 6, 48625-48633.
- Çelik, S. (2018). *Büyük Veri*. Gece Kitaplığı. Ankara. ISBN: 978-605-288-811-7.
- Dase, R. K., & Pawar, D. D. (2010). Application of Artificial Neural Network for stock market predictions: A review of literature. *International Journal of Machine Intelligence*, 2(2), 14-17.
- Drake, P. P., & Fabozzi, F. J. (2012). *Financial ratio analysis*. Encyclopedia of Financial Models.
- Eiteman, A., & Stonehill, D. (1986). *Multinational Business Finance*. California: Addison Wesley Publishing.
- Giacomino, D. E., & Mielke, D. E. (1993). Cash Flows: Another Approach to Ratio Analysis. *Journal of Accountancy*, 55-57.
- Gibbons, J. D. (1976). *Nonparametric Methods for Quantitative Analysis*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gordan, R. (2000). *Macroeconomics*. Addison-Wesley.
- Hiransha, M., Gopalakrishnan, E. A., Menon, V. K., & Soman, K. P. (2018). NSE stock market prediction using deep-learning models. *Procedia computer science*, 132, 1351-1362.
- Howell, C. D. (1992). *Statistical Methods For Psychology*. California: Duxbury Press.
- Kara, Y., Boyacioglu, M. A., & Baykan, Ö. K. (2011). Predicting direction of stock price index movement using artificial neural networks and support vector machines: The sample of the Istanbul Stock Exchange. *Expert systems with Applications*, 38(5), 5311-5319.
- Khan, Z. H., Alin, T. S., & Hussain, M. A. (2011). Price prediction of share market using artificial neural network (ANN). *International Journal of Computer Applications*, 22(2), 42-47.
- Kızıllı, A., Fidan, M., Kızıllı, C., & Keskin, İ. (2013). *Türkiye Muhasebe ve Finansal Raporlama Standartları*. İstanbul: Der Yayınları.
- Krantz, M. (2016). *Fundamental analysis for dummies*. John Wiley & Sons.
- Machado, M. A. V., & de Medeiros, O. R. (2013). Does the liquidity effect exist in the brazilian stock market?. Available at SSRN 2217941.
- Mansfield, E. (1998). *Essential Microeconomics*. Norton & Company.
- Næs, T., Kvaal, K., Isaksson, T., & Miller, C. (1993). Artificial neural networks in multivariate calibration. *Journal of Near Infrared Spectroscopy*, 1(1), 1-11.
- Needles, B. E., Powers, M., & Crosson, S. V. (2013). *Financial and managerial accounting*. Nelson Education.
- Nikolai, L. A., Bazley, J. D., & Jones, J. P. (2009). *Intermediate Accounting (Book Only)*. Cengage Learning.

- Patel, M. B., & Yalamalle, S. R. (2014). Stock price prediction using artificial neural network. *International Journal of Innovative Research in Science, Engineering and Technology*, 3(6), 13755-13762.
- Pathmind (2020). A beginner's guide to neural networks and deep learning. Retrieved from <https://wiki.pathmind.com/neural-network>.
- Peterson & Fabozzi, (1999). *Analysis of financial statements* (Vol. 54). John Wiley & Sons.
- Peterson, P. (2006). *Financial Management and Analysis*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Qiu, M., Song, Y., & Akagi, F. (2016). Application of artificial neural network for the prediction of stock market returns: The case of the Japanese stock market. *Chaos, Solitons & Fractals*, 85, 1-7.
- Rouse, M. (2019, August 29). What is an artificial neural network (ANN)?. Retrieved from <https://searchenterpriseai.tech-target.com/definition/neural-network>.
- Samuelson, P. A., & William D, N. (1995). *Economics*. McGr Angenieux, G. (1964). *Les Ratios et L'Expansiyon de L'Entreprise*. Paris: Dunod.
- Singh, R., & Srivastava, S. (2017). Stock prediction using deep learning. *Multimedia Tools and Applications*, 76(18), 18569-18584.
- Sexton, R. L. (2015). *Exploring economics*. Cengage Learning.
- Shim, J. K., & Siegel, J. G. (1988). *Handbook of Financial Analysis, Forecasting & Modeling*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Spiegel, M. R. (1972). *Theory and Problems of Statistics*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Taner B., Akaya G. C. (2004): *Sermaye Piyasası, Faaliyet Alanı ve Menkul Kıymetler*
- Thomas, R., & Gup, B. E. (2010). *The valuation handbook: valuation techniques from today's top practitioners* (Vol. 480). John Wiley & Sons.
- Tracy, A. (2012). *Ratio analysis fundamentals: how 17 financial ratios can allow you to analyse any business on the planet*. RatioAnalysis. net.
- Vargas, M. R., De Lima, B. S., & Evsukoff, A. G. (2017, June). Deep learning for stock market prediction from financial news articles. In *2017 IEEE International Conference on Computational Intelligence and Virtual Environments for Measurement Systems and Applications (CIVEMSA)* (pp. 60-65). IEEE.
- Willems, K. (2019). (Tutorial) KERAS tutorial: DEEP learning in PYTHON. Retrieved from <https://www.datacamp.com/community/tutorials/deep-learning-python>.
- Yetis, Y., Kaplan, H., & Jamshidi, M. (2014, August). Stock market prediction by using artificial neural network. In *2014 World Automation Congress (WAC)* (pp. 718-722). IEEE.
- Zhang, Y., & Wu, L. (2009). Stock market prediction of S&P 500 via combination of improved BCO approach and BP neural network. *Expert systems with applications*, 36(5), 8849-8854.

International Journal of Social Sciences
and Education Research
Volume:7, Issue:4, 2021

Ulusal Turizm Kongrelerinde “gastronomi ve mutfak sanatları” ile ilgili
yayınlanan bildirilerin bibliyometrik analizi
Sibel ÖZDEMİR, Gülüm KASAP

Ulusal Turizm Kongrelerinde “gastronomi ve mutfak sanatları” ile ilgili yayınlanan bildirilerin bibliyometrik analizi

A bibliometric analysis of presentations in the field of “gastronomy and culinary arts” in National Tourism Congresses

Sibel Özdemir¹ ve Gülsüm Kasap²

¹Öğr. Gör., Yozgat Bozok Üniversitesi Sorgun Meslek Yüksekokulu, Yozgat/Türkiye, sibel.canik@yobu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0700-0823>

²Öğr. Gör., Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Eğirdir Meslek Yüksekokulu, Isparta/ Türkiye, gulsumtabak@isparta.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8735-348X>

Makale Bilgisi	Öz
<p>Araştırma Makalesi</p> <p>Gönderilme: 12 Temmuz 2021 Düzeltilme: 17 Ekim 2021 Kabul: 19 Ekim 2021</p> <p>Anahtar kelimeler: Ulusal Turizm Kongreleri, Gastronomi ve Mutfak Sanatları, Bildiri</p>	<p>Bilimsel olarak yapılan çalışmaların belli zaman dilimlerinde araştırılması, çalışmaların nitelik ve nicelik açısından gelişmelerinin ortaya çıkarılması ve değerlendirilmesi konusunda önemli bir yer tutmaktadır. Gastronomi ve mutfak sanatları alanı gün geçtikçe önemi artan bir disiplin olarak karşımıza çıkmakta ve bu alanda yapılan çalışmaların sayısı dikkat çekecek bir boyuta ulaşmaktadır. Bu bağlamda çalışmada, 2010-2019 yılları aralığı seçilmiştir. Pandemiden dolayı UTK' ların düzenlenmemesi nedeniyle son yılların araştırmaya dahil edilemediği araştırmanın tarih aralığını belirlemiştir. Çalışmada “Ulusal Turizm Kongrelerinde” Gastronomi ve Mutfak Sanatları alanında hazırlanan bildirilerin çeşitli parametreler kullanılarak bibliyometrik analizle incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 10 kongrenin elektronik bildiriler kitabı taranmış ve 140 bildiriye ulaşılmıştır. Ulaşılan bildiriler istatistik program ile analiz edilmiş ve belirlenen parametreler frekans ve yüzde değerleri ile açıklanmıştır. Bulgulara göre, sayıca en fazla bildirinin 19. Ulusal Turizm Kongresinde yayınlandığı, genellikle 6-10 sayfa aralığında yazıldığı, görgül çalışmaların yoğunlukta olduğu, 3 anahtar kelimenin tercih edildiği, en fazla gastronomi anahtar kelimesinin kullanıldığı söylenebilir. Ayrıca veri toplama tekniği olarak anket tekniğinin kullanıldığı, bildirilere en çok katkı sağlayan üniversitenin “Mersin Üniversitesi” ve yazarların doktor öğretim üyesi unvanına sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Araştırmalarda daha çok “İstanbul” ili üzerinde durulmuş ve bildirilerin en çok “Tüketici görüş ve düşünceleri” alanında yazıldığı belirlenmiştir.</p>
Article Info	Abstract
<p>Research Article</p> <p>Received: 12 July 2021 Revised: 17 October 2021 Accepted: 19 October 2021</p> <p>Keywords: National Tourism Congress, Gastronomy and Culinary Arts, Conference Paper</p>	<p>Examination of scientific studies at certain times is important in terms of revealing and evaluating the development of studies in terms of quantity and quality. The field of gastronomy and culinary arts emerges as a discipline whose importance is increasing day by day, and the number of studies in this field reaches a remarkable level. The main purpose of the study is to examine the papers published in the field of gastronomy in “National Tourism Congresses” bibliometrically. In this qualitatively designed research, descriptive analysis has been adopted for the accessed data. In the period of 2010-2019, total of 10 congress proceedings in electronic form were reviewed and 140 studies were derived. According to the results, it can be said the most of the papers were published at 19th National Tourism, average length of papers was 6 to 10, empirical studies with quantitative research approach and 3 keywords are preferred. In addition, it was concluded most frequently used data collection method was survey, the university that contributed the most to the papers was “Mersin University” and mostly written under the supervision of academicians who have “Assistant Professor” title. In addition to all, most preferred city as a research area is “Istanbul” and the topics of the study is heavily associated with “Consumer opinions and thoughts”.</p>

* Bu çalışma için Etik Kurul Onayı gerekmemektedir. Tüm sorumluluk yazarına aittir.

Kaynak göster: Özdemir, S. & Kasap, G. (2021). Ulusal Turizm Kongrelerinde “gastronomi ve mutfak sanatları” ile ilgili yayınlanan bildirilerin bibliyometrik analizi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7 (4), 391-402. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.969775>

1. Giriş

İnsanlığın var oluşundan bu yana yaşamı devam ettirmede yemek yemek belki de en temel insan aktivitelerinden biridir (Capaldi, 1996). Turistler seyahat ederken bütçelerinin neredeyse yarısını yiyecek ve içeceğe harcadıklarından (Boyne vd., 2002), yemek temel bir turizm ürünü olarak kabul edilmektedir (Lee vd., 2015). Bununla birlikte son yıllarda turist profilinde değişimler meydana gelmiştir. Artık turistlerin birçoğu destinasyonlara deniz, kum ve güneş üçlüsü yerine farklı turizm alternatiflerinden dolayı da seyahat etmektedirler. Bu sayede alternatif turizm çeşitleri turizm pazarında önemli bir yere sahip olmaktadır. Turistlerin bir destinasyon tercih ederken çekici bir etken olarak düşündükleri önemli faktörlerden biri durumundaki gastronomi, o bölgeye özgü ve o bölgeye ait olan tatlar olarak tanımlanabilir. Gastronomi kavramı ilk zamanlarda turizmde bir faaliyet olarak düşünülürken, daha sonraları gastronomi turizmi adıyla bir turizm türü olarak literatürde yer almaktadır (Kivela ve Crotts, 2005). Gastronomi turizmi; yiyecek, içeceklerin hazırlanması, sunulması, tüketilmesi sürecini içermekle beraber alternatif bir turizm türü olarak da günümüzde dikkat çekmektedir (Çalışkan, 2013).

Türkiye’de 1990 yılından beri düzenli olarak yapılan ulusal turizm kongrelerinde gastronomi turizmi farklı örneklem veya teknikler ile incelenmiştir. Bu kongrelere bir dönem ara verilmiş; daha sonra 2009 yılından itibaren tekrar düzenlenmeye devam edilmiştir. Her yıl düzenli olarak yapılan ulusal turizm kongrelerine ilişkin çıkarılan bildiri kitapçıkları süreli bir yayın olarak düşünülmektedir. Süreli yayınlar ülkedeki bilim düşüncesinin gelişip katkıda bulunmasına ve bilim kurumlarının meydana gelmesine olanak tanıyan yayın olma niteliğindedir. Bilimsel kongrelerde sunulan bildiriler alan bazında yazarların arasında iletişim aracı durumundadır. Bu nedenle, çalışmaların belirli kriterlere göre yayımlanması ve belli bir niteliğe sahip olması, aradaki iletişimi daha faal yapmaktadır (Çakıcı, Yıldırım ve Karacaoğlu, 2013).

Belli bir alanda yazılan literatürün gelişim evresini tespit etmek, araştırmacılara fikir vermek ve onlara rehberlik etmek için daha çok süreli yayınların değerlendirilmesinde bibliyometri çalışmalarından faydalanmaya başlanmıştır. Bu alanlardan biri de turizm sektörü içerisinde değerlendirilen gastronomi ve mutfak sanatları alanıdır. Turizm sektöründe gastronomi konulu çalışmaların artmasına rağmen, gastronomi araştırmalarının nasıl geliştiğini ve yazarların hangi çerçevelere dikkat ettiğini ve hangi konularla bağdaştırıldığını gösteren analizler çok azdır (Björk ve Kauppinen-Räisänen, 2016). Bu nedenle bu çalışmada amaç 2009-2019 yılları aralığında yazılmış olan “Ulusal Turizm Kongrelerinde” gastronomi ve mutfak sanatlarıyla ilişkili bildirilerin bibliyometrik olarak incelenmesidir.

2. Literatür taraması

Belirli bir disiplinde yapılan çalışmaların özelliklerini sayısal incelemelerle araştıran bir teknik aracı olan bibliyometrinin turizm alanında kullanılması giderek daha çok yaygınlaşmaktadır. Bibliyometri kısaca “kitap, dergi, makale gibi bilimsel bilgi paylaşım araçlarının matematiksel ve istatistiksel tekniklerle incelenmesi” (Diodato, 1994; Evren ve Kozak, 2012) olarak tanımlanabilir. Belirli bir disiplinin veya bilim dalının profilini tespit etmeyi amaçlayan bibliyometrik analiz bilimsel bilgi üretiminin gelişimini, eksikliklerini, odak merkezini ortaya çıkarmak bakımından da oldukça önem arz etmektedir (Işık vd., 2019).

Türkiye’de bibliyometrik çalışmalarla ilgili alanyazına bakıldığında, turizm ve turizm ile ilişkili bilim dallarında çeşitli çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışma alanlarından bir tanesi de gastronomi ve mutfak sanatlarıdır. Gastronomi; “ülke ya da bölge mutfaklarını birbirinden ayıran, bir ülkenin ya da bölgenin yiyeceklerini, yeme-içme alışkanlıklarını ve yiyecek hazırlama tekniklerini ifade etmektedir” (Kivela ve Crotts, 2005). Bir başka ifadeyle gastronomi, “kültür ve yemek arasındaki ilişkiyi inceleyen yeme-içme bilimi ve sanatı” olarak da tanımlanabilir (Çavuşoğlu, 2011). Gastronomi ve mutfak sanatlarının gelişim evresi yiyecek ve içecek işletmeciliğinin başlamasıyla beraber daha fazla popülerlik kazanmıştır. Yiyecek ve içeceğin, kültürel mirasın merkezine yerleşmesi de bu konunun incelenmesini zorunlu hale getirmiştir.

Türkiye’de turizm alanında yazılan ilk bibliyometrik araştırmalardan biri Kozak (1994) tarafından ele alınmıştır. Kozak (1994) çalışmasında 1990-1994 yılları aralığında Anatolia Dergisinde yayınlanan 249 makale unvan, konu, sayfa sayısı, yayın yılı, kurum, yazar sayısı, çeviri ve tercih edilen araştırma yaklaşımı gibi parametreler çerçevesinde incelenmiştir. Turizm alanındaki bibliyometrik araştırmaların artan hızına paralel olarak gastronomi alanında da bu tür çalışmalara ilgi duyulmaya ve yaygınlaşmaya başladığı görülmektedir. Tablo 1’de de ulusal alanyazında yayınlanan gastronomi ve mutfak sanatları alanında hazırlanan bibliyometrik çalışmalara yer verilmiştir.

Tablo 1. Ulusal alanyazında gastronomi ve mutfak sanatları alanı ile ilgili yayınlanan bibliyometrik çalışmalar

Yazar	Yıl	İncelenen çalışma	Tez	Makale	Bildiri	Kitap	Diğer	Toplam
Aydın (2014)	1988-2013	“1988-2013 Yılları Arasında Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği Alanında Yazılan Tezler”	179					179
Sarıışık ve Özbay (2015)		“Gastronomi Turizmi Üzerine Bir Literatür İncelemesi”	9	59	7	7		82
Uyar ve Zengin (2015)	1983-2013	“Gastronomi Turizminin Alternatif Turizm Çeşidi Olarak Değerlendirilmesi Bağlamında Gastronomi Turizm İndeksinin Oluşturulması”	7	85			5	97
Altaş (2017)	1998-2017	“Türkçeye Tercüme Edilen Gastronomi Kitapları”				90		90
Güzeller ve Çeliker (2017)	1970-2017	“Geçmişten Günümüze Gastronomi Bilimi: Bibliyometrik Bir Analiz”		414	111	93	74	703
Sünnetçioğlu vd. (2017)	1987-2017	“Turizm Alanında Yazılmış Gastronomiye İlişkin Tezler”	33					33
Yılmaz (2017a)	2004-2015	“Restoranlarda Bahşiş Konusu ile İlgili Yayınlanan Makaleler”		201				201
Yılmaz (2017b)	2009-2015	“Ulusal Turizm Kongrelerinde Gastronomi ve Mutfak Sanatları Alanı ile İlgili Yayınlanan Bildiriler”			63			63
Altaş ve Acar (2018)	1987-2018	“Gastronomi Alanında Yazılan Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Profili”	51					51
Ayaz ve Türkmen (2018)	1999-2017	“Yöresel Yiyecekleri Konu Alan Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi”	45					45
Boyras ve Sandıkçı (2018)	2013-2017	“Turizm Kongrelerinde Yer Alan Gastronomi Bildirilerinin Değerlendirilmesi”			285			
Göyce vd. (2018)	2001-2017	“Destinasyon Pazarlamasında Gastronominin Rolü: Bibliyometrik Bir Analiz”	3	48		5		56
Sökmen ve Özkanlı (2018)	2013-2018	“Gastronomi Turizmi Alanyazının Gelişimi: Journal Of Tourism And Gastronomy Studies Dergisinde Yayımlanan Makaleler Üzerine Bir İnceleme”		281				281
Şahin, Akdağ, Çakıcı ve Onur (2018)	2014-2017	“Gastronomi ve Mutfak Sanatları Ana-bilim DallarındaYayımlanan Tezlerin Bibliyometrik Analizi”	23					23
Tayfun vd. (2018)	1990-2018	“Turizm Alanında Yiyecek ve İçecek ile İlgili Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi”	164					164
“Acar, Güldemir ve Aksöz (2019)	1994-2017	“Gastronomiye Çok Disiplinli Bakış: Lisansüstü Tezlerine Yönelik Bir Değerlendirme”	189					189
Deniz (2019)	1974-20	“SSCI Q1 Kategorisinde Yer Alan Uluslararası Turizm Dergileri Örneğinde Gastronomi Konusu Üzerine Bir İnceleme”		54				54
Nebioğlu (2019)	1970-20	“Turizm ve Yiyecek Tüketimi: Uluslararası Alanyazın Üzerine Bibliyometrik Bir Analiz”		214	37	1	3	265
Sandıkçı ve Mutlu (2019)	2013-20	“Gastronomi AlanındaYayımlanan Makalelerin Bibliyometrik Profili (2013-2017)”		202				202
Çuhadar ve Morçin (2020)	1990-2019	“Türkiye’de Gastronomi Turizmi ile İlgili Çalışmaların Bibliyometrik Analizi”	47	161	268	18	18	512
Ercan (2020)	2010-2020	“Türkiye’deki Gastronomi Turizmi Konulu Makalelerin Bibliyometrik Analizi”		84				84
Köşker (2020)	2001-2019	“Coğrafi İşaret Konusunda Yazılmış Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi”	43					43
Tekeli ve Kırıcı Tekeli (2020)	1975-2020	“Gastronomi Turizmine Yönelik Araştırmaların Bibliyometrik Analizi”		24	11	10		45
Süslü ve Demir (2020)	2013-2019	“Gastronomi Dergilerinde Yer Alan Gastronomi Makalelerinin Bibliyometrik Analizi”		368				368

Kaynak: Araştırmacı tarafından oluşturulmuştur

Literatürdeki araştırmalarda gastronomi ve mutrak sanatlarıyla ilgili birden fazla alanda yazılan (tez, makale, bildiri, kitap, diğer) çalışmaları inceleyen araştırmalarla birlikte (Sarışık ve “Özbay, 2015; Uyar ve Zengin, 2015;” Güzeller ve Çeliker, 2017; Gövce, Özdoğan ve Şimşek, 2018; Nebioğlu, 2019; Çuhadar ve Morçin, 2020; Tekeli ve Kırcı Tekeli, 2020) sadece lisansüstü çalışmaları analiz eden çalışmalar (Aydın, 2014; Sünnetçioğlu vd., 2017; Altaş ve Acar, 2018; Ayaz ve Türkmen 2018; Şahin vd., 2018; Tayfun vd., 2018; Acar, Güldemir ve Aksöz, 2019; Köşker, 2020) bulunmaktadır. Ayrıca belirli bir dergide yayınlanan makaleleri inceleyen çalışmalar da (Yılmaz, 2017a; Sökmen ve Özkanlı, 2018; Deniz, 2019; Sandıkçı ve Mutlu, 2019; Ercan, 2020; Süslü ve Demir, 2020) mevcuttur. Sadece kitaplardaki gastronomi konularını inceleyen çalışma sayısı ise 1 tanedir (Altaş, 2017).

Tablo 1 incelendiğinde gastronomi turizmine yönelik bibliyometrik analizlerin daha çok makale ve tezler üzerinde yapıldığı görülmektedir. Buna rağmen gastronomi alanında yazılmış kitap ve bildirimlerle ilgili bibliyometrik çalışmaların daha az sayıda olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca periyodik ve alana özgü olarak düzenlenen kongrelerdeki gastronomi çalışmalarını analiz eden sadece 2 çalışmaya rastlanmıştır (Yılmaz, 2017b; Boyraz ve Sandıkçı, 2018). Ancak bu çalışmaların her geçen gün alanı genişleyen ve farklı disiplinlerle ilişkilendirilen gastronomi ile ilgili güncel verileri kapsamadığı ve bu nedenle literatürde bir boşluk olduğu görülmüştür. Ayrıca ele alınan çalışma analiz edilen parametreler açısından da farklılıklara sahiptir. Araştırmada bu noktada, alan yazındaki eksikliğin giderilmesi ve verilerin güncellenmesi amacıyla 2010-2019 yılları aralığında düzenlenen ulusal kongrelerde gastronomi ve mutfak sanatları alanındaki bildirimlerin bibliyometrik analize tabi tutulması hedeflenmiştir.

3. Yöntem

Bu araştırma ile günümüzde oldukça önem arz eden ve turizm türü olarak da literatürde yer alan gastronomi turizmi ile ilgili yapılan bildirimlerin farklı parametreler bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada evren olarak, Türkiye’de 2010- 2019 yılları arasında yapılan ulusal turizm kongrelerinde sunulan gastronomi alanındaki tam metin bildirimleri seçilmiştir. Bu aşamada ilk olarak ulusal turizm kongreleri hakkında bilgiler tespit edilmiştir (<https://utk20.anadolu.edu.tr>). Daha sonra ulaşılan kongrelerin web sitelerine ve bildiri kitaplarına erişim sağlanmış ve bildiri kitaplarındaki gastronomi alanıyla ilgili bildirimlerin tespit edilmesi için tüm bildirimlerin başlık, özet, anahtar kelimeler açısından içerik analizi yapılarak yayınlanmış çalışmaların gastronomi temasında olup olmadığı belirlenmiştir.

Bu noktadan hareket edilerek belirtilen nitelikleri taşıyan 10 farklı kongreden gastronomiyle ilgili olan 140 bildiriye ulaşılmıştır. Daha sonra ulaşılan bildirimler bibliyometrik analize tabi tutulmuştur. Bibliyometri terimini tanımlayan ilk yazarlardan biri olan Allan Pritchard, 1969 yılında bibliyometriyi “yazılı ve diğer iletişim araçlarına belirlenen istatistiksel ve matematiksel tekniklerin uygulanması” olarak tanımlamıştır (Canik ve Güneren Özdemir, 2017). Bibliyometrik çalışmalarda çalışmaların veya yayınların çeşitli özelliklerinin çözümlenmesiyle bilimsel iletişim ile ilgili bulgular ortaya çıkmaktadır. Bu özelliklerin bazıları; yayın türü, yayın yeri, yayın dili, yazarın unvanı, araştırma konusu, atıf, referans kaynak (türü, dili, yaşı vb.), yayın çeviri durumu, anahtar kelime ve sayfa sayısı gibi çok sayıda parametreden oluşmaktadır. Çalışmaya dahil edilen bildirimler, SPSS programı ile sıklık ve yüzdelik analizleriyle çözümlenmiş ve aşağıda belirtilen bibliyometrik parametrelere göre incelenmiştir.

- Bildirimlerin kongrelere ve yıllara göre dağılımı
- Bildirimlerin yıl ve sayfa aralığına göre dağılımı
- Bildirimlerde kullanılan araştırma metodlarına göre dağılımı
- Bildirimlerin anahtar kelime sayısına göre dağılımı
- Bildirimlerin anahtar kelimelere göre dağılımı
- Bildirimlerin yıl ve veri toplama aracına göre dağılımı
- Bildirilere katkı sağlayan üniversitelerin dağılımı
- Bildirimlerin çalışma konularına göre gösterdiği dağılımı
- Bildirimlerindeki yazarların unvanlarına göre dağılımı
- Bildirimlerin araştırdığı illere göre dağılımı

4. Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda ulusal turizm kongrelerinde gastronomi alanında yazılmış bildirimlere ulaşılmıştır. 2010-2019 yılları aralığında ulusal turizm kongrelerinde toplam 1031 bildirim yayımlandığı belirlenmiştir. Bu yıllar içerisinde gastronomi ve mutfak sanatları alanı konusunda toplam 140 bildiri sunulmuştur. Gastronomiyle ilgili bildirimlerin toplam bildiri sayısına oranı ise %13,57 olarak hesaplanmıştır. Konuyla ilgili en fazla araştırmanın 34 bildiri (%21,5) ile 2019 yılında gerçekleştirilen 20. UTK kapsamında yapıldığı söylenebilir. Ek olarak

“Ulusal Turizm Kongrelerinde” yıllar itibariyle gastronomi ve mutfak sanatları alanı ile ilgili yayınlanan bildirilerin sayısında artış gözlemlenmiştir. Bu da bu kavramın daha fazla ilgi gördüğünü ve araştırıldığını göstermektedir.

Tablo 2. Gastronomi turizmine yönelik yapılmış araştırmaların yıllara göre dağılımı

Kongre/Yıl	Toplam bildiri	Toplam bildiriler içinde gastronomi bildiri yüzdeleri	Gastronomiyle ilgili bildiri sayısı
11. UTK-2010	72	5,5	4
12. UTK-2011	67	7,4	5
13. UTK-2012	80	7,5	6
14. UTK-2013	81	12,3	11
15. UTK-2014	112	10,7	11
16. UTK-2015	108	12,0	13
17. UTK-2016	148	10,1	15
18. UTK-2017	112	21,4	24
19. UTK-2018	93	18,2	17
20. UTK-2019	158	21,5	34
Genel Toplam	1031	13,57	140

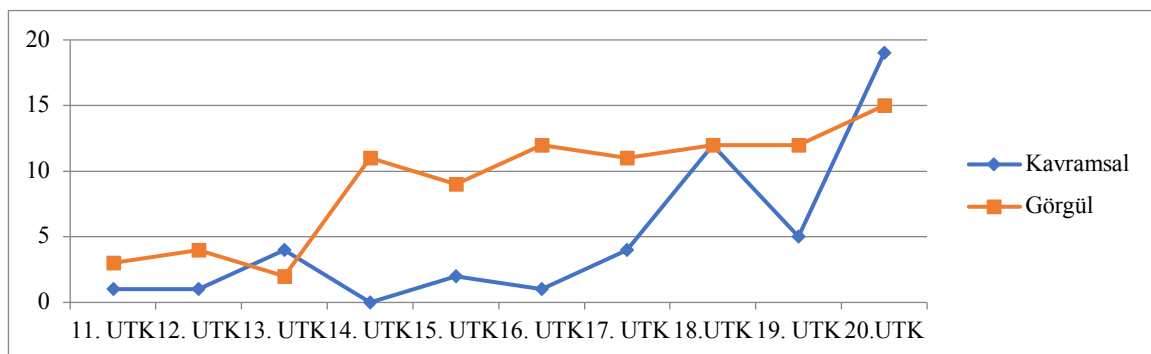
Bildirilerin sayfa sayısına göre dağılımı beş farklı grupta incelenmiştir. 1-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21 ve üzeri şeklindedir. Bu bağlamda 6-10 sayfa aralığında olan bildirilerin sayısı diğerlerine göre daha fazladır. Sayfa sayılarının incelenmesindeki amaç, yazarların konuyu ele alma uzunluğu hakkında bir fikir sahibi olmaktır. Ancak bildiri sayfa sayıları üzerinde özellikle yazım kurallarında belirtilen kuralların birinci derecede etkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 3. Bildirilerin sayfa sayılarının yıllara göre dağılımı

Kongre/Yıl	Sayfa aralığı					Toplam
	1-5	6-10	11-15	16-20	21 ve üzeri	
11. UTK-2010	0	1	3	0	0	4
12. UTK-2011	1	3	1	0	0	5
13. UTK-2012	0	3	1	2	0	6
14. UTK-2013	0	0	2	6	3	11
15. UTK-2014	0	1	7	3	0	11
16. UTK-2015	0	0	4	9	0	13
17. UTK-2016	0	10	5	0	0	15
18. UTK-2017	0	18	6	0	0	24
19. UTK-2018	0	2	12	2	1	17
20. UTK-2019	3	28	3	0	0	34
Toplam	4	66	43	22	4	140

Bildirilerde kullanılan araştırma türleri incelendiğinde, çalışmaya dahil edilen yıllar arasında gastronomi ve mutfak sanatları alanı ile ilgili yayınlanan 140 bildirinin %35’inde (49 bildiri) kavramsal yaklaşım kullanılırken %65’inde (91 bildiri) görgül yaklaşım tercih edilmiştir (Şekil 1). Yıllar içerisinde görgül araştırmalarının sayısının giderek artış gösterdiği söylenebilir. Ayrıca kavramsal çalışma metoduna olan ilginin son yılda yapılan UTK’da görgül araştırmaları geçtiği gözlemlenmiştir.

Şekil 1. Bildirilerin araştırma yaklaşımlarının yıllara göre dağılımı



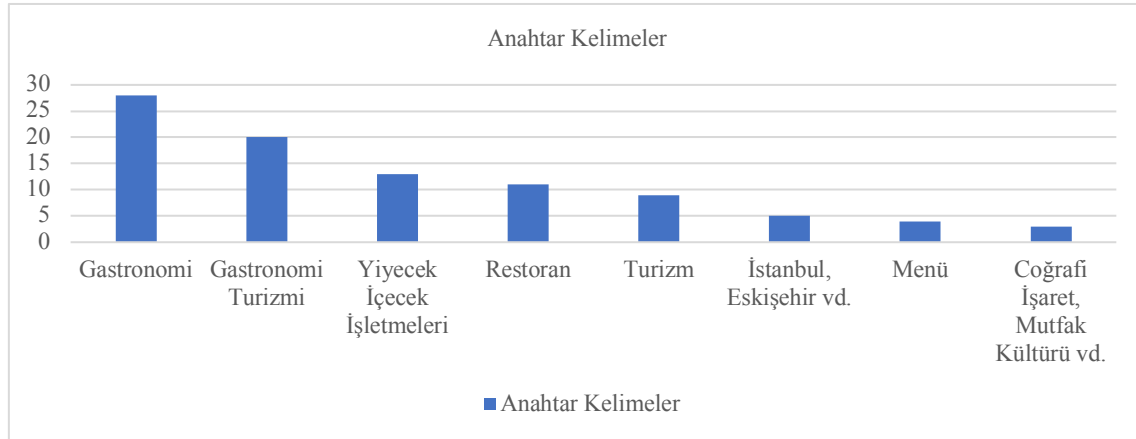
Tablo 4'te bildirilerde kullanılan anahtar kelime sayılarıyla ilgili detaylarına yer verilmiştir. Bu kapsamda bildirilerin %44,28'inde (62 bildiri) üç anahtar kelime, %35,71'inde (50 bildiri) dört anahtar kelime, %16,42'sinde (23 bildiri) beş anahtar kelime, %3,57'sinde (5 bildiri) iki anahtar kelime kullanılmıştır.

Tablo 4. Bildirilerin anahtar kelime sayısına göre dağılımı

Anahtar kelime sayısı	Sıklık	%
2 anahtar kelime	5	3,57
3 anahtar kelime	62	44,28
4 anahtar kelime	50	35,71
5 anahtar kelime	23	16,42
Toplam	140	100,0

İncelenen 140 bildiri içerisinde en çok kullanılan anahtar kelimeleri gösteren grafik Şekil 2'de gösterilmiştir. Yapılan analiz neticesinde toplam 514 anahtar kelime tespit edilmiş ve aynı olanlar gruplandırılmıştır. Buna göre en çok tekrar eden anahtar kelime %5,4 (28 kere) ile gastronomidir. Bu kelimedenden sonra ise 20 kere (%3,9) gastronomi turizmi kelimesinin kullanıldığı belirlenmiştir. 13 kere (%2,5) yiyecek içecek işletmeleri, 11 kere (%2,1) restoran, 9 kere de (%1,8) turizm kelimelerinin tercih edildiği görülmektedir. Buna ek olarak 5 kere (%1,0) Eskişehir, İstanbul, Mardin, Türk Mutfağı, yerel yiyecek; 4 kere (%0,8) menü, 3 kere (%0,6) coğrafi işaret, Gaziantep, mutfak kültürü, restoran tercihi, şehir turizmi, tüketici, yemek kültürü ve yöresel ürün kelimeleri tespit edilmiştir. Bunların dışında coğrafi işaretleme, festival, fiziksel kanıtlar, gastronomi deneyimi, gastronomi festivalleri, gastronomi müzeleri, hizmet kalitesi vb. kelimelere de rastlanılmıştır.

Şekil 2. Bildirilerin anahtar kelimelere göre dağılımı



Tablo 5'te gastronomi ve mutfak sanatları ile ilgili yazılan bildirilerde tercih edilen veri toplama tekniğinin nasıl dağılım gösterdiği yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre incelenen 140 bildiri içerisinde 60 bildiri ile en fazla anket tekniğinin tercih edildiği söylenebilir (%42,85). Onu takiben 48 bildiri (%34,28) doküman inceleme, 27 bildiri (%19,28) görüşme ve mülakat tekniğinin tercih edildiği belirlenmiştir. Gözlem tekniği kullanılan bildiriye ise rastlanılmamıştır.

Tablo 5. Bildirilerin yıl ve veri toplama aracına göre dağılımı

	Kongre/Yıl										Toplam
	11. UTK 2010	12. UTK 2011	13. UTK 2012	14. UTK 2013	15. UTK 2014	16. UTK 2015	17. UTK 2016	18. UTK 2017	19. UTK 2018	20. UTK 2019	
Veri toplama aracı											
Anket	2	3	2	9	7	11	6	9	6	5	60
Görüşme/mülakat	1	1	0	2	2	1	4	3	5	8	27
Gözlem	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Doküman	1	1	4	0	2	0	5	12	5	18	48
Gözlem/Görüşme	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3	4
Anket/Görüşme	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1

Bildiri yazarlarının hangi kurumlarda çalıştığı ile ilgili bilgiler Tablo 6'da yer almaktadır. Gastronomi ve mutfak sanatları alanı ile ilgili bildiriye 64 farklı üniversitede görev yapan kişilerin katkıda bulunduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre en fazla bildirinin Mersin Üniversitesi'nde (%11,5) görev yapan akademisyenler tarafından yazıldığı belirlenmiştir. Bu üniversiteyi Anadolu Üniversitesi (%9,1), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (%6,4) ve Çanakkale Üniversitesi (%4,8) takip etmektedir. Bildirilere üniversite dışından da katkı sağlayan kişiler mevcuttur. Bu kişilerden biri Antakya Gastronomi Derneği (dernek üyesi), bir diğeri ise otel personeldir.

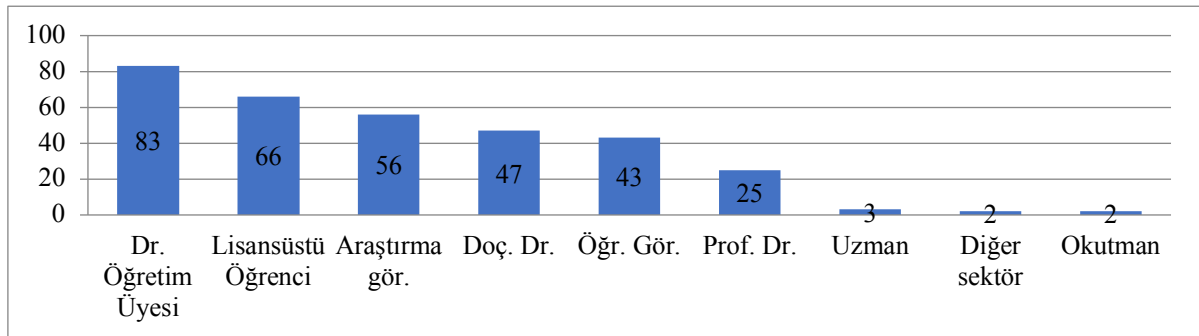
Tablo 6. Yazarların çalıştığı kurumlara göre dağılım

Kurum ismi	N	%
"Mersin Üniversitesi"	38	11,5
"Anadolu Üniversitesi"	30	9,1
"Muğla Sıtkı Koçman"	21	6,4
"Çanakkale 18 Mart Üniversitesi"	16	4,8
Erciyes Üniversitesi	15	4,5
"Balıkesir Üniversitesi"	14	4,2
Akdeniz Üniversitesi	13	3,9
"Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi"	13	3,9
9 Eylül Üniversitesi	10	3,0
"Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi"	10	3,0
Sakarya Üniversitesi	10	3,0
Gazi Üniversitesi	9	2,7
Mardin Artuklu Üniversitesi	9	2,7
Süleyman Demirel Üniversitesi	8	2,4
İstanbul Arel Üniversitesi	7	2,1
Afyon Kocatepe Üniversitesi	6	1,8
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	6	1,8
"Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi"	5	1,5
"İstanbul Üniversitesi"	5	1,5
Üniversite Dışı	2	0,6
Diğer Üniversiteler	81	24,6
Toplam	328	100

*Yazarların katkı sağladığı kurumlar tek tek değerlendirilmiştir.

Bildiri yazarlarının unvanları Prof., Doç. Dr., Dr. Öğr. Üyesi., Arş. Gör., Öğr. Gör., Okutman, Uzman, lisansüstü öğrenci ve diğer sektör şeklinde sınıflandırılmaktadır. Yapılan incelemeler sonucunda 12. Ulusal Turizm Kongresi'nde yayınlanan bildirilerin yazarlarının unvanlarının belirtilmediği görülmüştür. Ancak yazarların YÖK personelindeki akademik özgeçmişine bakılmış ve tabloya eklenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre en fazla bildiri yayınlayan yazarların sırasıyla doktor öğretim üyesi (%25,3), lisansüstü öğrenci (%20,1), araştırma görevlisi (%17), doçent doktor (%14,3), öğretim görevlisi (%13,1) olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra diğer yazarların profesör doktor (%7,6), uzman (%0,9), diğer (%0,6) ve okutman (%0,6) unvanına sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Şekil 3. Yazarların unvanlarına göre dağılımı



Gastronomi ve mutfak sanatları ile ilgili yazılan makalelerin konu olduğu il sayısı toplamı 40'tır. Bu iller incelendiğinde 13 (%7,38) çalışma ile İstanbul ilk sırada yer almaktadır. İstanbul'un ardından 9 (%5,11) çalışma ile Eskişehir, 7 (%3,97) çalışma ile Çanakkale ve Muğla, 6 (%3,40) çalışma ile Antalya, Gaziantep, Kayseri, Mersin, Nevşehir, Aydın ve İzmir, 5 (%2,84) çalışma ile Mardin yer almaktadır. Ayrıca 4 (%3,74) çalışma ile Afyon ve 3 çalışma (%1,70) ile Adana, Ankara, Bolu, Şanlıurfa sıralanabilir. İncelenen çalışmalar arasında 36 çalışmada ise herhangi bir il değerlendirilmeye alınmamıştır. Ayrıca yurtdışındaki ülkelerin de (Kuala Lumpur, Londra, Parma, Zahle, Bangkok, New York, Paris, Tokyo, Singapur, İtalya ve Dubai) incelendiği tespit edilmiştir.

Tablo 7. Bildirilerin araştırıldığı illere göre dağılımı

İl	N	%	İl	n	%
İstanbul	13	7,38	İzmir	6	3,40
Eskişehir	9	5,11	Mardin	5	2,84
Çanakkale	7	3,97	Afyonkarahisar	4	2,74
Muğla	7	3,97	Adana	3	1,70
Antalya	6	3,40	Ankara	3	1,70
Gaziantep	6	3,40	Bolu	3	1,70
Kayseri	6	3,40	Şanlıurfa	3	1,70
Mersin	6	3,40	Belirtilmemiş	36	20,4
Nevşehir	6	3,40	Yurtdışı	11	6,24
Aydın	6	3,40	Diğer	30	17,0
Toplam: 176					

*Toplam 174 çıkmasının nedeni bazı çalışmalarda birden fazla ilin araştırılmasıdır

Tablo 8’ de bildirilerin konu bakımından gastronomi ve mutfak sanatları olgusunun hangi alanda yazıldıklarına ilişkin dağılımına yer verilmiştir. Bu bulgulara göre 16 gastronomi teması arasında bildirilerin %28,53 oranında en çok “Tüketici görüş ve davranışları” konusunda yoğunluk yaşandığı tespit edilmiştir. Diğer ifadeyle turizm kongrelerinde gastronomi alanında yayınlanan bildirilerin çoğu tüketicilerin gerek işletme gerekse de ürünler hakkındaki görüşlerini incelemişler ve bunu davranışlarına ne kadar yansıttıklarını ortaya koymaya çalışmışlardır. Bunun yanı sıra “Yiyecek- içecek işletme uygulamaları” %11,59 oranıyla ikinci, “Gastronomi alanyazını” ise %10,86 oranıyla üçüncü tercih edilen konu olmuştur. Diğer taraftan 12 (%8,69) bildiride “Destinasyon pazarlama aracı olarak gastronomi turizmi”, 9 (%6,52) bildiride “Yiyecek- içecek işletmelerinde çalışan işgören ve yöneticiler”, 8 (%5,79) bildiride “Menü Planlama” konusu ele alınmıştır. Yapılan incelemeler neticesinde “Gastronomide yeni trendler” konusu adında füzyon mutfak, moleküler mutfak, vegan beslenme, foodie ve NBN mutfak alt başlıklarına rastlanmıştır.

Tablo 8. Bildirilerin konu alanlarına göre dağılımı

Konu Alanı	n	%
Tüketici görüş ve davranışları	39	28,53
Yiyecek-içecek işletme uygulamaları	16	11,59
Gastronomi alanyazını	15	10,86
Destinasyon pazarlama aracı olarak gastronomi turizmi	12	8,69
Yiyecek- içecek işletmelerinde çalışan işgören ve yöneticiler	9	6,52
Menü Planlama	8	5,79
Coğrafi işaretleme	6	4,34
Gastronomide yeni trendler	5	3,62
Eğitim ve kariyer	5	3,62
Gastronomi müzeleri	5	3,62
Gastronomik ürünler	5	3,62
Gastronomide Sürdürülebilirlik	3	2,17
Personel sorunları	3	2,17
Hizmet	3	2,17
Şikâyet yönetimi	3	2,17
Gastronominin Diğer Disiplinlerle İlişkisi	3	2,17
Toplam	140	100

5. Sonuç ve öneriler

Son dönemlerde gastronomi ve mutfak sanatları alanının akademik disiplin olarak hızla ilerlediği görülmektedir. Gastronomi alanına ait akademik dergilerin varlığının artması ve bu alanlara özgü bilimsel çalışmaların sayısındaki artış önemli ve dikkat çeken gelişme olarak düşünülmektedir (Yılmaz, 2015). Bu nedenle çalışma, 2010-2019 yılları arasında düzenlenen Ulusal Turizm Kongrelerinde gastronomi ve mutfak sanatları alanını konu alan bildirilerin çeşitli parametreler dikkate alınarak incelenmesini kapsamaktadır. Bu amaç çerçevesinde çalışmada Ulusal Turizm Kongrelerinde yayınlanan elektronik bildiri kitapları taranmış ve gastronomi ve mutfak sanatları alanı ile ilgili 140 bildiriye ulaşılmıştır.

“Yapılan analizler sonucunda gastronomi turizmine yönelik yapılan araştırmalarda” “yayın yılları”, “sayfa aralıkları”, “araştırma metotları”, “anahtar kelime sayısı”, “anahtar kelime”, “veri toplama aracı”, “ilgili kurumlar”, “konu”, “unvan” ve “il” çerçevesinde değerlendirmeler yapılmıştır. 2010-2019 yılları arasında gastronomi ve mutfak sanatları alanında yapılan çalışmaların en çok 20. Ulusal Turizm kongresinde yayınlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan araştırmada Ulusal Turizm Kongrelerinde yıllar itibarıyla gastronomi ve mutfak sanatları alanı ile ilgili yayınlanan bildirimlerin sayısının giderek artış gösterdiğini söylenebilir. Benzer bir şekilde Tekeli ve Kırıcı Tekeli (2020) yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bildirimlerin genel olarak 6-10 sayfa arasında yazıldığı ve görgül araştırma yaklaşımının benimsendiği tespit edilmiştir. Bu sonuç Çakıcı vd. (2013), Kodaş (2014), Şahin ve Acun (2015)’ un yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir. Ayrıca çalışmada en çok tercih edilen anahtar kelimeler belirlenmiştir. Buna göre sırasıyla gastronomi, gastronomi turizmi, yiyecek içecek işletmeleri, restoran, turizm, İstanbul, Türk Mutfağı gibi kelimelerin kullanıldığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar araştırmada ele alınan parametreleri destekler niteliktedir. En çok araştırma yapılan ilin İstanbul olması, çalışılan konular arasında gastronomi turizminin ön sıralarda olması vb. araştırmacıların anahtar kelimeleri konuya uygun belirlediklerini düşündürmektedir.

Araştırmaların daha çok üç anahtar kelimeyle yazıldığı, veri toplama aracı olarak diğer tekniklere oranla anket tekniğinin tercih edildiği tespit edilmiştir. Ayrıca bildirimlere kurum bazında en çok katkı sağlayan üniversitenin Mersin Üniversitesi olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu Boyraz ve Sandıkçı’ nın (2018) yaptığı çalışmayla örtüşmektedir. Bildirimlere üniversite dışından da katkı sağlayan kişiler mevcuttur. Bu kişilerden biri Antakya Gastronomi Dernek üyesi, bir diğeri ise otel personelidir. Elde edilen sonuçlara ek olarak daha çok doktor öğretim üyesi unvanına sahip yazarların bu çalışmalara katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Gastronomi ve mutfak sanatları ile ilgili yazılan bildirimlerin konu olduğu il sayısı toplamı 40’tır. Bu iller incelendiğinde İstanbul ilk sırada yer almaktadır. Turizmi kongrelerinde gastronomi alanıyla ilgili bildiri araştırmaları konu bakımından en çok “Tüketici görüş ve davranışları”, “Yiyecek-içecek işletme uygulamaları” ve “Gastronomi alanyazını” üzerine gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veri elde etmek için sadece “Ulusal Turizm Kongrelerinden” yararlanılması bu çalışmanın en temel sınırlılığını oluşturmaktadır. Diğer sınırlılıkları ise, pandemiden dolayı UTK (Ulusal Turizm Kongresi)’ ların düzenlenmemesi nedeniyle son yılların araştırmaya dahil edilememesi, ayrıca konuyla ilgili hazırlanan bilimsel yayınların toplanmasında sadece yukarıda belirtilen parametrelerin kullanılması bir diğer sınırlılığı oluşturmaktadır.

Gastronomi ve mutfak sanatları alanıyla ilgili 2010-2019 yılları arasındaki bildirimlerin bibliyometrik olarak incelenmesi çalışmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır. Bu çalışmayla birlikte veriler güncellenmiş ve alana katkı sağlanmıştır. Bunun yanı sıra çalışma bugüne denk kongrede yapılmış çalışmaların bibliyometrik açıdan özetlemesi nedeniyle de özgünlük ve önem taşımaktadır. Diğer yandan alanyazında ilgili çalışmaların yönünü ve eğilimlerini göstermesi açısından da çalışmanın ilgili alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca kongrenin bundan sonraki yayınlanacak bildirimlere de bir kaynak oluşturması beklenmektedir. Bunun yanı sıra gastronomi alanının detaylı analizinin yapılması ve belirli parametreler içerisinde sistematik olarak incelenmesi de bu çalışmanın önemini vurgulamaktadır. Son olarak Ulusal Turizm Kongresinin ilk defa yapılmasından 2019 yılına kadar yayınlanan bildirimler üzerinden gerçekleştirilen bu bibliyometrik analiz çalışması kongrenin gelişimini sergilemek açısından özgünlük ve önem arz etmektedir.

Gelecekteki çalışmalarda, bu konu ile ilgili bibliyometrik çalışmaların belirli aralıklarla tekrar edilmesi, başka parametreler çerçevesinde ele alınması ve araştırma alanının daha geniş tutulması alana daha geniş ölçüde bakılmasını sağlayacak ve diğer çalışmalarla karşılaştırma yapma imkânını da sunacağı düşünülmektedir.

Yazarların katkı oranı beyanı

Yazarlar makalenin veri toplama, veri analizi, raporlaştırma ve diğer aşamalarından eşit düzeyde sorumlu olduğunu beyan ederler.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması belirtilmemiştir.

Etik Kurul Onayı

Bu çalışma için Etik Kurul Onayı gerekmemektedir. Tüm sorumluluk yazarına aittir.

Kaynakça

- Acar, D., Güldemir, O. ve Aksöz, E.O. (2020). Gastronomiye Çok Disiplinli Bakış: Lisansüstü Tezlerine Yönelik Bir Değerlendirme. *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 535-558
- Altaş, A. (2017). Türkçe'ye Tercüme Edilen Gastronomi Kitaplarının Bibliyometrik Analizi. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 103-117.
- Anadolu Üniversitesi. (2020). 20. Ulusal Turizm Kongresi ve 4. Uluslararası Turizm Kongresi Hakkında Bilgi. <https://utk20.anadolu.edu.tr/sayfa/bildiri-kitab%C4%B1>
- Altaş, A. ve Acar, Y. (2018). Gastronomi Alanında Yazılan Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Profili. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-10
- Ayaz, N. ve Türkmen, B.M. (2018) Yöresel Yiyecekleri Konu Alan Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi. *Gastroia: Journal of Gastronomy and Travel Research*, 2(1), 22-38.
- Aydın, B. (2017). YÖK Tez Merkezinde Yiyecek İçecek İşletmeciliği Alanında Kayıtlı Bulunan Tezlerin Bibliyometrik Analizi. *Disiplinlerarası Akademik Turizm Dergisi*, 2(1), 23-38.
- Björk, P. ve Kauppinen, H.R. (2016). Exploring the Multi-Dimensionality of Travellers' Culinary-Gastronomic Experiences. *Current Issues in Tourism*, 19(12), 1260-1280.
- Boyne, S., Williams, F. ve Hall, D. (2002). *On the Trail of Regional Success: Tourism, Food Production and the Isle of Arran Taste Trail*, In A.M. Hjalager and Richards, G. (Eds). *Tourism and Gastronomy*, London: Routledge, 91-114.
- Boyraz, M. ve Sandıkcı, M. (2018). Turizm kongrelerinde yer alan gastronomi bildirimlerinin değerlendirilmesi. 2 nd International EMI Entrepreneurship & Social Sciences Congress, 09-11 November 2018, Cappadocia
- Canik, S. ve Güneren Özdemir, E. (2019). Sağlık Turizmini Konu Alan Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Değerlendirmesi (1988-2017). *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 30 (2 Özel Sayı), 125-134
- Capaldi, E.D. (1996). *Why We Eat What We Eat: The Psychology of Eating*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Çakıcı, A. C., Yıldırım, O., & Karacaoğlu, S. (2013). Ulusal Turizm Kongreleri Bildirilerinin Bibliyometrik Profili. *14. Ulusal Turizm Kongresi Bildiri Kitabı*, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Turizm Fakültesi, 1429-1447.
- Çalışkan, O. (2013). Destinasyon Rekabetçiliği ve Seyahat Motivasyonu Bakımından Gastronomik Kimlik, *Journal Of Tourism And Gastronomy Studies*, 1(2): 39-51.
- Çavuşoğlu, M., (2011), 'I. Uluslararası IV. Ulusal Eğridir Turizm Sempozyumu Bildiriler Kitabı' İçinde N. Avcı ve Ö. Kürşat (Editörler), *Gastronomi turizmi ve Kıbrıs Mutfak Kültürü Üzerine Bir Araştırma*, ss. 527-538, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Basımevi.
- Çuhadar, M ve Morçin, İ. (2020). Türkiye'de Gastronomi Turizmi ile İlgili Çalışmaların Bibliyometrik Analizi. *Journal of Recreation and Tourism Research*, 7 (1), 92-106
- Diodato, V. (1994). *Dictionary of Bibliometrics*. New York: The Hawthorne Press.
- Deniz, G. (2019). SSCI Q1 Kategorisinde Yer Alan Uluslararası Turizm Dergileri Örnekleminde Gastronomi Konusu Üzerine Bir İnceleme. *4. Uluslararası Gastronomi Turizmi Araştırmaları Kongresi*, 19-21 Ekim 2019, Nevşehir
- Ercan, F. (2020). Türkiye'deki Gastronomi Turizmi Konulu Makalelerin Bibliyometrik Analizi. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 8 (2), 1058-1075
- Evren, S. ve Kozak, N. (2012). Türkiye'de 2000-2010 Yılları Arasında Yayımlanan Turizm Konulu Makalelerin Bibliyometrik Analizi, VI. Lisansüstü Turizm Öğrencileri Araştırma Kongresi Bildiriler Kitabı, (s. 250-266). Antalya: *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi ve Gazi Üniversitesi*.
- Gövce, M., Özdoğan, O.N. ve Şimşek, U. (2018). Destinasyon Pazarlamasında Gastronominin Rolü: Bibliyometrik Bir Analiz. *Uluslararası Gastronomi Turizmi Araştırmaları Kongresi*, 20-22 Eylül, Kocaeli.
- Guzmán, T.L., García, J.R ve Rodríguez, A.V. (2012). Análisis diferenciado del perfil y de la motivación del turista nacional y extranjero en la ruta del vino del Marco de Jerez. *Grand Tour: Revista de Investigación Turística*, 6 (2012), 83-100
- Güzeller, C.O. ve Çeliker, N. (2017). Geçmişten Günümüze Gastronomi Bilimi: Bibliyometrik Bir Analiz, *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 5(Special Issue 2), 88-102.
- Hegarty, J. (2009). How Might Gastronomy Be A Suitable Discipline for Testing The Validity of Different Modern and Post-modern Claims About What May Be Called Avant-Garde, *Journal of Culinary Science & Technology*, 7: 1-18.
- Işık, C., Günlü Küçükaltan, E., Kaygalak Çelebi, S., Çalkın, Ö., Enser, İ. ve Çelik, A. (2019). Turizm ve Girişimcilik Alanında Yapılmış Çalışmaların Bibliyometrik Analizi, *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 119-149.
- Kivela, J. ve Crotts, J. C. (2006). Tourism and Gastronomy: Gastronomy's Influence on How Tourists Experience a Destination, *Journal of Hospitality and Tourism Research* 30: 354-77.

- Kodaş, D. (2014). International Journal of Wine Business Research (IJWBR) Dergisinin Bibliyometrik Özellikleri Açısından İncelenmesi, VII. Lisansüstü Turizm Öğrencileri Araştırma Kongresi Bildiriler Kitabı (s. 98-112), Aydın: Anatolia Turizm Araştırmaları Dergisi ve Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kozak, N. (1994). Anatolia Dergisi'nde Yayımlanan Yazılar Üzerine Bir İnceleme, *Anatolia Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5 (3): 22-33.
- Köşker, H. (2020). Coğrafi İşaret Konusunda Yazılmış Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 10 (4), 775-787
- Lee, K.H., Packer, J. ve Scott, N. (2015). Travel Lifestyle Preferences and Destination Activity Choices of Slow Food Members and Non-Members, *Tourism Management*, 46: 1-10
- Nebioğlu, O. (2018). Turizm ve Yiyecek Tüketimi: Uluslararası Alanyazın Üzerine Bibliyometrik Bir Analiz. *Journal of Travel and Hospitality Management*, 16 (1), 71-88
- Sandıkçı, M. ve Mutlu, H. (2019). Gastronomi Alanında Yayımlanan Makalelerin Bibliyometrik Profili. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(33), 32-42.
- Sarışık, M. ve Özbay, G. (2015). Gastronomi Turizmi Üzerine Bir Literatür İncelemesi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 26(2), 264-278
- Sökmen, C. ve Özkanlı, O. (2018) Gastronomi Turizmi Alanyazının Gelişimi: Journal of Tourism and Gastronomy Studies Dergisinde Yayımlanan Makaleler Üzerine Bir İnceleme, *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 6(2), 99-127.
- Sünnetçiöğlü, A., Yalçınkaya, P., Olcay, M., & Okan, Ş. (2017). Turizm Alanında Yazılmış Olan Gastronomiye İlişkin Tezlerin Bibliyometrik Profili. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 5(Special Issue 2), 345-354.
- Süslü, C. ve Demir, E. (2020). Gastronomi Dergilerinde Yer Alan Gastronomi Makalelerinin Bibliyometrik Analizi. 6. *Uluslararası Türk Dünyası Turizm Sempozyumu*,
- Şahin, S. ve Acun, A. (2015). Turist Rehberliği Alanının Bibliyometrik Profili (Ulusal Turizm Kongreleri Bildirileri), *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (34), 213- 234.
- Şahin, E., Akdağ, G., Çakıcı, C. ve Onur, N. (2018). Gastronomi ve Mutfak Sanatları Anabilim Dallarında Yayımlanan Tezlerin Bibliyometrik Analizi, *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 2(Ek.1), 30-41.
- Tsai, C.T.S ve Wang, Y.C. (2017). Experiential value in branding food tourism. *Journal of Destination Marketing & Management*, 6 (1), 56-65
- Tayfun, A., Ülker, M., Gökçe, Y., Tengilimoğlu, E., Sürücü, Ç. ve Durmaz, M. (2018). Turizm Alanında Yiyecek ve İçecek ile ilgili Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi, *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 6(2), 523-547.
- Tekeli, M ve Kırıcı Tekeli, E. (2020). Gastronomi Turizmine Yönelik Araştırmaların Bibliyometrik Analizi. *Uluslararası Göbeklitepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Kongresi*, 5-7 Haziran 2020, Şanlıurfa
- Uyar, H. ve Zengin, B. (2015). Gastronomi Turizminin Alternatif Turizm Çeşidi Olarak Değerlendirilmesi Bağlamında Gastronomi Turizm İndeksinin Oluşturulması, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(17), 355-376.
- Yılmaz, G. (2017a). Restoranlarda Bahşiş ile İlgili Yayımlanan Makalelerin Bibliyometrik Analizi. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 14(2), 65-79.
- Yılmaz, G. (2017b). Ulusal Turizm Kongrelerinde Gastronomi ve Mutfak Sanatları Alanı ile İlgili Yayımlanan Bildiriler Üzerine Bir Araştırma. *Turizm ve Araştırma Dergisi*, 6(1), 1-21.

Extended Abstract

The tourism sector in the last century, has been constantly developing and product diversification. Thus, a trending market has emerged, involving travelers with different motivations, making shorter and more frequent trips, visiting traditional sun and beach destinations as well as finding new places and experiences. One of these trends, is the interest in knowing everything about the local food of the region visited. In this way, gastronomic tourism has also become the main reason to visit a particular region (Guzmán et al., 2012).

In the national tourism congresses held regularly since 1990 in Turkey, the subject of gastronomy has been examined with different samples or methods. These congresses were suspended for a period; It has been reorganized since 2009. The congress book of the national tourism congresses that are held regularly every year is considered as a periodical. In the study, it is aimed to examine the papers on gastronomy in the national tourism congresses held between the years 2010-2019 within the framework of various parameters.

From this point of view, 140 papers related to gastronomy were reached from 10 different congresses with the specified qualifications and these publications were subjected to bibliometric analysis. The papers included in the study were analyzed with the SPSS program by frequency and percentage analysis. In the bibliometric analysis, the distribution of the papers according to the congresses and years, the distribution of the papers according to the year and page range, the distribution according to the research methods used in the papers, the distribution of the papers according to the number of keywords, the distribution of the papers according to the year and data collection tool, the distribution of the universities that contributed to the papers, the study of the papers.

In line with the purpose of the research, were reached papers written in the field of gastronomy in national tourism congresses. It was determined that a total of 1031 papers were published in national tourism congresses between 2010-2019. During these years, a total of 140 papers were presented on the field of gastronomy and culinary arts. The ratio of the papers related to gastronomy to the total number of papers was calculated as 13.57%. It can be said that the most research on the subject was carried out within the scope of the 20th UTK, which was held in 2019 with 34 papers (21.5%).

The choices made here are “research methods”, “page ranges”, “number of keywords”, “keyword”, “data collection tool”, “relevant class”, “subject”, “title” and “things related to gastronomic tourism”, “province” evaluations were made. Between 2010 and 2019, gastronomy in the national cuisine fields was reached in 20. Tourism. At the same time, it is related to the small kitchen designs of the related papers in the fields of gastronomy and art in national tourism congresses. The papers are written and seen between 6-10 in general. Also, the most preferred keywords in school. Accordingly, relative gastronomy, gastronomy tourism, beverage establishments, tourism, Istanbul, Turkish cuisine etc.

It was determined that the studies were mostly written with three keywords, and the scanning method was preferred over other techniques as a data collection tool. In addition, Mersin Universities are the universities that contribute the most to the papers on an institutional basis. In addition, the authors with more user profiles were accessed on this site. The number of provinces where articles on gastronomy and culinary arts are the subject is 40. These provinces are in the first place of the system Istanbul. In tourism congresses, the opinions about the researches on the gastronomy field were mostly made on “Consumer opinions and”, “Food and beverage management practices” and “Gastronomy literature”.

International Journal of Social Sciences
and Education Research
Volume:7, Issue:4, 2021

Fakültemizi ne kadar tanıyoruz? Örgüt kültürüne ilişkin bir araştırma
Sibel GÜVEN, Merve UÇAR

Fakültemizi ne kadar tanıyoruz? Örgüt kültürüne ilişkin bir araştırma

How much do we know our faculty? A research on organizational culture

Sibel Güven¹ ve Merve Uçar²

¹Doç. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Çanakkale, Türkiye, e-mail: s_guven@comu.edu.tr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4550-7297>

²Doktora öğr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Çanakkale, Türkiye, e-mail: merveucar7@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9561-1159>

Makale Bilgisi	Öz
Araştırma Makalesi Gönderilme: 3 Ekim 2021 Düzeltilme: 27 Ekim 2021 Kabul: 27 Ekim 2021 Anahtar kelimeler: Örgüt kültürü, Örgütsel semboller, Yükseköğretim öğrencileri, Durum çalışması	<p>Eğitim fakültesi 4. sınıf öğrencilerin eğitim fakültelerini ne kadar tanıdıklarını örgüt kültürünün bileşenleri çerçevesinde ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de yer alan bir devlet üniversitesinin, Eğitim Fakültesi 141 son sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Nitel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada desen olarak durum çalışması tercih edilmiştir. Veriler, açık uçlu soruların yer aldığı “Eğitim Fakültemizi ne kadar tanıyoruz?” anketi ile Google formlar aracılığı ile web üzerinden toplanmıştır. Verilerin analizinde, içerik analizi kullanılmıştır. “MAXQDA 2020” paket programı ile kodlanan verilerin analizi yapılmış, veriler yüzde frekans değerleriyle tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarına göre eğitim fakültesi süreç içinde insanı geliştiren, eğitim ve öğretmenin temel olan, aydınlatan insanları amaçlarına ulaştıran bir yer olarak tanımlanmıştır. Eğitim fakültesinin, öğretmen adaylarının beklentilerini genel anlamda karşıladığını ve bunu da hocalar ve eğitim açısından karşılamasıyla ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının buldukları eğitim fakültesinde en çok sızlandıkları durumun fiziki yapı olduğu, eğitim fakültesi dekan ve dekan yardımcılarının kim olduklarını, görev tanımlarını ve odalarının nerede olduğunu bilmediklerini ifade etmişlerdir.</p>

Article Info	Abstract
Research Article Received: 3 October 2021 Revised: 27 October 2021 Accepted: 27 October 2021 Keywords: Organizational culture, Organizational symbols, Higher education students, Case study	<p>The study group of this research, which was carried out in order to reveal how much the 4th year students of the faculty of education know about the faculties of education, within the framework of the components of the organizational culture, consisted of 141 senior students from the Faculty of Education of one of state university in Turkey. In this research, in which the qualitative method was used, case study was preferred as the design. The data were collected from the “How well do we know our Faculty of Education?” with open-ended questions. The data were collected on the web through a questionnaire and Google forms. Content analysis was used in the analysis of the data. The data coded with the “MAXQDA 2020” package program was analyzed and presented in tables with percentage frequency values. According to the results obtained from the research, the education faculty was defined as a place that develops people in the process, is the basis of education and teaching, and enlightens people to reach their goals. It was concluded that the faculty of education met the expectations of teacher candidates in general terms and they related this to meeting them in terms of teachers and education. On the other hand, they stated that the situation they complained about the most in the education faculty they were in was the physical structure, and they did not know who the deans and vice deans of the faculty of education were, their job descriptions and where their rooms were.</p>

* Bu araştırma T.C. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulunun 04.05.2020 tarih ve 4/2020/72 kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur. Tüm sorumluluk yazarına aittir.

Bu araştırma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi (BAP) tarafından desteklenen SBA-2019-2934 nolu projesinin parçasıdır.

Kaynak göster: Güven, S. & Uçar, M. (2021). Fakültemizi ne kadar tanıyoruz? Örgüt kültürüne ilişkin bir araştırma. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7 (4), 403-426. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.1004135>

1. Giriş

Geniş anlamıyla örgüt; belirli amaçlar doğrultusunda kişilerin çabalarının uyumlu olarak sürdürüldüğü bir yönetim işlevi; amaç, insan, teknoloji boyutlarının etkileştiği bir sistem; kişiliğini belirleyen ve kendine özgü bir kültürü olan; işleri, mevkileri, çalışanları ve aralarındaki yetki ve iletişim ilişkilerini gösteren bir yapıdır. Örgütlerin hayatta kalmaları birçok dinamiği barındırmaları ile mümkün olmaktadır. Bu dinamiklerin en önemlisi şüphesiz kültürdür. Kültür, örgütleri saran toplumsal çevre şartlarının en önemli öğelerinden biridir, bu nedenle örgütlerin yaşama ve gelişmelerini geniş ölçüde etkiler. Örgüt kültürü örgüt gerçeğinin görülmesine imkân veren düşünsel bir yapı yani bir paradigmadır. Örgüt kültürü, “bir örgütün içindeki insanların davranışlarını yönlendiren normlar, davranışlar, değerler, inançlar ve alışkanlıklar sistemidir” (Dinçer, 1992, Güçlü, 2003). Örgüt kültürü, örgüt üyelerinin örgüte ve amaçlarına yönelik bağlılık geliştirmelerini sağlayan, örgütte yaşanan sorunların çözümüne yönelik yol gösterici bir nitelik taşıyan, örgüt üyelerinin örgütsel davranış biçimlerini algılamalarına ve çözümlenmelerine yardımcı olan, örgütün amacını, vizyonunu değerleri, normları, ritüelleri, inanış biçimlerini, gelenekleri, törenleri, hikayeleri ve işgörenler arasındaki ilişkileri kapsayan bir üst kavram olarak değerlendirilebilir (Peterson ve Deal, 2009; Schein, 2010; Akt. Kılıç, 2014:99). Örgütsel kültür, her örgütün diğer örgütlerden kültürel olarak farklılığını ifade eder (Güney, 2001). Eldridge ve Crombie’ye göre bir örgütün kültürü, grup üyelerince paylaşılan normlar, değerler, inançlar, tutum ve davranışlardır. Her örgüt kendine has bir kültür ile var olmaktadır. Ve bu kültür yapısı ile diğer örgütlerden ayrılmaktadır. Kendine has derin bir kültüre sahip olan örgütlerden en önemlilerinden biri de eğitim fakülteleridir.

Çağdaş öğretmenlerin varlığı ve çabası ile yetiştirilebilecek olan iyi insanın her konu açısından donanımlı, ufku açık, bilgi birikimi yüksek, değişime, gelişime açık gibi özellikleri taşıması gerekmektedir. Böylece toplumların gelişmişlik düzeylerini belirleyen iki göstergeden biri olan yetişmiş insan gücü karşılanmış olacaktır. Çağdaş bir öğretmenin varlığı ise eğitim fakültelerinin sahip olduğu önemi daha da arttırmaktadır. Kaliteli bir eğitim, donanımlı bir eğitim kadrosu, fiziki yeterlilik yanında güçlü bir örgüt kültürü, güçlü bir vizyon ve olumlu bir iklim eğitim fakültelerinin sahip olması gereken özellikler arasında yer almaktadır. Eğitim fakülteleri hayatımızın her alanında var olan örgütlerden sadece biridir. Her örgüt hizmet verdiği alan ve taşıdığı amaçlara göre farklılık göstermektedir. Bu farklılık tören gelenek, görenek, değer ve kişilerle var olan ve örgütlerin kendi kültürlerini üretmeleri ile yakından ilişkilidir (Çelik, 2012). Hiçbir insan nasıl ki var olduğu kültürden kendini soyutlayamaz ona ayak uydurmak zorundadır örgütte var olan bireylerde belli bir kültürü kabul etmek ve kültürün gerektiği değer yargılarını kabul etmek zorundadırlar. Örgüt Kültürü, bir örgütü diğer örgütlerden ayıran, diğer örgüt üyeleri tarafından paylaşılan bir anlam (değer) sistemini ifade eder. Örgüt kültürü, bir dizi sembol, değerler, normlar, inançlar, gelenekler, semboller, tören ve mitten oluşur. Bütün bunlar, örgütün inanç ve değerlerini çalışanlara aktarır (Ouchi, 1987:45). Steinhoff ve Owens (1989)’ de örgüt kültürünün öğelerinin, örgüt tarihi, değerler ve inançlar, normlar, hikâyeler ve mitler, törenler ve kahramanlar, gelenek ve göreneklerden oluştuğunu belirtmiştir. Örgüt kültürünün temel öğeleri değerler, normlar ve varsayımlardır. Diğer yandan, örgüt kültürünün görülebilen ifade biçimleri arasında; seremoniler ve törenler, adetler (ritüeller), hikayeler, mitler, semboller, dil ve kahramanlar sayılabilir.

Değerler, örgütteki tüm bireylerin ortaklaşa inandığı ve paylaştığı, kurum kültürünün önemli bir ögesidir. Geniş anlamda değerler, kültürün daha çok gözle görülmeyen, öznel, içsel yönünü oluşturmaktadır. Normlar ise örgütsel kültür içinde davranışı etkileyen, sosyal sistemi kurumsallaştıran ve güçlendiren öğeler olarak tanımlanmaktadır (Owens ve Steinhof, 1989). Varsayımlar, örgütlerde, çalışanların tutumlarını, dolayısıyla da günlük eylemlerinin somut sonuçlarını etkileyen en güçlü kültürel öğelerden biridir. Varsayımlar örgüt üyelerinin algı, düşünce, his ve davranışlarını yönlendirerek, onların örgütsel yaşama ilişkin taşıdıkları doğru-yanlış, anlamlı-anlamsız, olanaklı-olanaksız gibi ön kabullerini oluşturan tartışmasız doğrulardır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998; İpek, 1999). Seremoniler özel olaylardır. Bu özel olay sırasında örgüt çalışanları örgütsel kültürün bir parçası olan kahramanlara, mitlere ve sembollere ait kutlamalar yaparlar. Bu nedenle seremoniler, önemli kültürel normların ve değerlerin anıldığı ve sağlaştırdığı olaylara örnek teşkil etmektedirler. Seremonilerin birçoğu, gelenekselleşmiş etkinlikler olarak tanımlanan törenleri kapsamaktadır (Özkalp ve Kırel, 2000; Çelik, 2000). Semboller ise örgüt kültürünü pekiştirmeye yardımcı olan maddesel niteliklerdir. Semboller, alanların ve binaların tasarımı ve fiziksel görünümü, mobilyalar, yönetici giysileri, örgüt tarafından kullanılan logolar, ürün tasarımları, ambalajlar vb. sembollerdir (Terzi, 2000). Bu semboller iş görenlere kimin önemli olduğunu, üst yönetim tarafından arzulanan eşitlik derecesini ve uygun olan davranış tarzlarını (risk alan, tutucu, otoriter, katılımcı, bireyci, sosyal vb.) aktarır (Taş, 1999). Adetler, yazılı olmayan, sürekli tekrarlanan veya günlük örgütsel uygulamalarda görülen davranışlardır (Nelson ve Campbell, 1997). Hikâye ve efsaneler örgüt kültürü açısından önem taşıyan ve genellikle örgütün geçmişine yönelik olayların, biraz da abartılarak aktarılması sonucunda ortaya çıkan kültür taşıyıcılarıdır (Unutkan, 1995). Dil, bir iletişim aracı olmanın yanı sıra, kültürün de yapı taşlarından birini oluşturmaktadır. Örgüt

dilini ancak, o örgütte çalışanlar anlayabilir ve kullanabilmektedir. Çalışanlar bu dili öğrenerek, kültürü kabul ettiklerini gösterirler. Böylelikle, kültürün korunmasına yardımcı olurlar (Terzi, 2000). Buna göre her örgütün kendine özgü olan dili içinde; argo ifadeler, deyimler, şakalar mecazlar, metaforlar, sloganlar sözel semboller yer almaktadır (Becerikli, 1999).

Bu araştırmada ise semboller üçe ayrılarak incelenmiştir. Bunlar; fiziksel, sözel ve işlevsel sembollerdir. Örgütsel yaşamda var olan semboller; örgütlerin logoları, mimarisi, eşyalar gibi fiziksel semboller, örgütte kullanılan dil, metaforlar, mizah ve anlatılan hikayeler, efsaneler, kahramanlar gibi sözel semboller ve örgütte düzenlenen törenler ve seremoniler gibi işlevsel semboller olarak karşımıza çıkmaktadır (Özoğlu, 2015).

Yükseköğretim kurumları, her yıl iç değerlendirme raporu hazırlamakta ve bu raporlar temel alınarak yükseköğretim kurumları beş yılda en az bir defa Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından yürütülen dış değerlendirme sürecine dâhil edilmektedirler. Yükseköğretim kurumlarının yönetim stratejileri, hedeflerin tutarlılığı, süreçlerin etkin yönetimi gibi unsurlar ile yöneticilerin kurumu sahiplenmesi, liderlik gücü ve motivasyonu gibi etkenler kurumların kalite güvence çalışmalarının başarısında önemli rol oynamaktadır. Bu süreçlerde sadece üniversite değil, alt birimler fakülteler, yüksekokullar ve akademiler de aktif olarak katılım göstermektedir. Özellikle fakülteler ve fakülte bileşenleri olarak akademisyenler ve öğrencilerin de bu çalışmalara katılması beklenmektedir. Ancak öğrencilerin araştırma sürecine dahil edilme oranı söz konusu 50 üniversite için %14 civarındadır. Bu oldukça düşük bir orandır. Öğrencilerin karar alma süreçlerine katılımı ile ilgili farkındalık düzeylerinin artırılmasına yönelik çalışmaların ivedilikle başlatılması ve Fakülte/YO/ Enstitü/MYO yönetim kurulları ile Senato ve Yönetim Kurullarındaki öğrenci katılımı ve temsiliyetinin uygulamaya da geçirilmesi bu noktada büyük bir önem arz etmektedir. Kurumların misyonu doğrultusunda öğrencilerin eğitim, araştırma ve toplumsal katkı ile ilgili süreçlere de dâhil edilmesi teşvik edilmelidir (YDKG, 2017). Buradan hareketle yapılan bu araştırma eğitim fakültesi öğrencilerinin kendi fakültelerini ne kadar tanıdıklarını, fakültenin örgütsel kültürünü benimseme noktasında yöneticilerin, öğretim elemanlarının ne kadar yeterli olduğunu göstermesi açısından büyük bir önem taşımaktadır. Araştırmanın amacı bu nedenle, eğitim fakültesi 4. sınıf öğrencilerin eğitim fakültelerini ne kadar tanıdıklarını örgüt kültürünün bileşenleri olan fiziksel, sözel ve işlevsel bileşenler çerçevesinde ortaya koymaktır. Bu genel amaca bağlı olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin eğitim fakültesinin mimari ve fiziksel özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin beklentilerini karşılayabilmekte midir?
3. Eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri öğretim elemanları ne kadar tanımaktalar?
4. Eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri fakülte ve bölüm yöneticilerini ne kadar tanımaktalar?
5. Eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri eğitim fakültesinde buldukları süre içinde gelişen olaylara ne kadar hakimler?
6. Eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri eğitim fakültesini bir şeye benzetse bu ne olurdu?

2. Yöntem

Bu araştırma T.C. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulunun 04.05.2020 tarih ve 4/2020/72 kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur. Tüm sorumluluk yazarına aittir. Araştırmada araştırmanın amacına uygun olarak nitel yöntem, desen olarak ise durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışmalarında genelleme yapmak yerine durumdan en mükemmel şekilde ne anlaşıldığının çalışılmasının tasarısı üzerinde vurgu yapılmaktadır (Denzin ve Lincoln, 1994). Bu araştırmada da örgüt kültürünün etkisinin anlaşılması adına eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitim fakültesini ne kadar tanıdıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Amaç genelleme yapmak olmamış, var olan durumun net bir şekilde ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Böylece ortaya çıkacak olan ürün, gelecek araştırmalar için daha detaylı olarak nelere odaklanmanın gerektiğinin keskin bir biçimde anlaşılmasına yardımcı olur. Kısaca, durum çalışmalarının gerçekte var olan durum karşısında neler olduğunu anlama, sistematik bir biçimde verileri toplama, analiz etme ve sonuçları ortaya koyma yoludur (Davey, 2009).

2.1. Evren ve örneklem / çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinden araştırmaya gönüllü olarak katılan 141 kişi oluşturmuştur. Çalışma grubuna ait demografik özellikler tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular

Özellikler	f	%
Cinsiyet		
Kadın	104	73.76
Erkek	33	23.40
Ana Bilim Dalı		
Temel Eğitim	68	48.23
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	48	34.04
Eğitim Bilimleri	14	9.93
Matematik ve Fen Eğitimi	6	4.26
Güzel sanatlar eğitimi	2	1.42
Fakülte de bulunma süresi		
1	10	7.09
3	63	44.68
2	22	15.60
4 ve üzeri	42	29.79
Toplam	141	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 141 öğretmen adayının 104 tanesi kadın, 33 tanesi ise erkek katılımcılardan oluşmaktadır. %73.76 orana denk gelen kadın öğretmen adaylarının, katılımcıların çoğunluğunu oluşturdukları söylenebilir. Katılımcıların çoğunluğunun %48.23 oranında (f:68) Temel Eğitim ABD’de öğrenim gören öğretmen adayları olduğu, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitiminden 48, Eğitim Bilimlerinden 14, Matematik ve Fen Eğitiminden 6 ve Güzel Sanatlar Eğitiminden 2 öğretmen adayının araştırmaya katılım gösterdiği belirlenmiştir. Tablo 1’de ayrıca araştırmaya katılan 141 öğretmen adayının 63 tanesinin 3 yıldır, 42 tanesinin ise 4 yıl ve üzeri, 22 tanesinin 2 yıldır, 10 tanesinin ise 1 yıldır bu fakülte de bulunan katılımcılar oldukları görülmektedir.

2.2. Veri toplama aracı ve verilerin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması

Araştırmada “Eğitim Fakültemizi Ne Kadar Tanıyoruz?” Anketi kullanılmıştır. “Eğitim Fakültemizi Ne Kadar Tanıyoruz?” anketi araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır ve 6 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgiler, ikinci bölüm eğitim fakültesinin mimari özellikleri, üçüncü bölüm öğretim elemanları, dördüncü bölüm yöneticiler, beşinci bölüm eğitim fakültesinde ..., ve altıncı bölüm ise eğitim fakültesini bir şeye benzetmeniz ne olurdu? başlıkları ile birlikte toplamda anket 39 sorudan oluşmuştur. Soruların bir kısmı evet-hayır şeklinde bir kısmı ise öğrencilerin uzun cevaplar verecekleri şekilde düzenlenmiştir.

Anketin oluşturulmasından sonra anket 5 üçüncü sınıf öğrencisine gönderilmiş öğrencilerin anketi doldurması istenmiştir. Soruların açık ve anlaşılır olup olmadığının, verilen yanıtların sorulan soruların yanıtlarını yansıtmadığının belirlenmesi amacıyla, öğrencilerin cevapladıkları formların alanı eğitim yönetimi ve temel eğitim olan 2 öğretim elemanı tarafından incelenmesi istenmiştir. Öğretim elemanlarının dökümleri inceleyerek soruların açık ve anlaşılır olup olmadığını, ele alınan konuyu kapsayıp kapsamadığını ve gerekli olan bilgileri sağlama olasılığını da düşünerek, kontrol etmesi istenmiştir. Bu çalışmanın sonunda, soru maddelerinin geçerliği saptanmıştır. Bilindiği gibi nitel araştırmalarda iç geçerlik, araştırmacının ölçmek istediği veriyi, kullandığı araç ya da yöntemle gerçekten ölçüp ölçemeyeceğine ilişkindir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak adına Uzman ve araştırmacı birbirinden bağımsız olarak görüşme kodlama anahtarına her bir soru için işaretleme yapmışlardır. Araştırmacı dışındaki bir kişinin analiz sürecinde yer alması ve sonuçların karşılaştırılması sonucunda %80 oranında hem fikir sağlanması kodlamanın güvenilirliğini sağlamaktadır (Büyüköztürk ve Diğerleri 2010). Görüşme sorularının güvenilirlik analizi için Miles ve Huberman (1994)’ın formülü ile gerçekleştirilmiştir: “Uzlaşma Yüzdesi = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” uygulanmıştır. Araştırmada görüşme sorularının güvenilirlik ortalaması ise %89,20 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, %70’den yüksek olduğu için araştırma güvenilir kabul edilmiştir.

2.3. Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmada veriler ilgili uygulama izinlerinin ve etik izin başvurularının alınmasından sonra Google formlar aracılığı ile katılımcılara ulaştırılmıştır. Araştırmada gönüllülük esas alındığı için herhangi bir zorlama olmaksızın anketi dolduran öğrencilerin geri dönüşleri beklenmiştir. Anket 2020-2021 güz döneminde öğretmen adaylarına ulaştırılmış ve aynı dönem toplanan veriler analiz edilmiştir.

Veriler analiz edilirken, oluşturulan tema ve alt temalar aracılığı ile kodlanmıştır ve temalar etrafında birleştirilerek anlaşılır kılınmıştır. Verilerin analizinde tümevarımsal bir yaklaşım benimsenmiştir. Veriler, tema ve kategoriler ile karşılaştırma yapılabilmesi için sayıya indirgenmiştir. Bu aşamada sistematik ve pratik bir analiz yapabilmek amacıyla yazılım kullanımı tercih edilmiştir. Kurulan hiyerarşik ilişkiler ile veriler sistematik ve hızlı bir şekilde kodlanmıştır. Analizin yapılması için “MAXQDA 2020” paket programı kullanılmıştır. Kodlanan verilerin analizi yapılmış ve yüzde frekans değerleriyle tablolar halinde bulgularda sunulmuştur.

Tablolarda verilen katılımcı görüşleri ile kodlardan bahsetme durumları, kodlanmış ve kodlanmamış belgeler olarak tabloda yer alan değerlerde farklılık oluşturmaktadır. Bunun nedeni olarak kodun katılımcı sayısı bakımından bahsedilme sıklığı ve ilişkili kategorinin tablo istatistiklerinde kodlanma sıklığının farklılaşmasıdır. Öğretmen adaylarının aynı kategoride birden fazla koddan bahsettikleri değişkenlerde, kodlardan bahseden katılımcı sayısında artış belirirken, her katılımcı raporu, ilgili kategori için sadece bir kez kodlanmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde nitel verilerin analizi sonucu elde edilmiş bulgular sunulmuştur.

3.1. Katılımcıların Eğitim Fakültesine yönelik beklenti değişkenine ilişkin görüşleri

Araştırmada ilk olarak katılımcıların eğitim fakültesine yönelik beklentilerinin neler olduğu ele alınmış, bulgular tablo 2’de gösterilmiştir. Yüzdeler oranların birbiri içerisinde farklılaşmasının nedeni beklentisini karşıladığını belirten bazı öğretmen adaylarının aynı zamanda bazı yönlerden beklentilerinin karşılanmadığını da belirtmiş olmalarıdır. Bu durum çakışan kodlar şeklinde detaylı şekilde incelenmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların eğitim fakültesine yönelik beklenti değişkenine göre dağılımı

Eğitim fakültesine yönelik beklenti	f	%
Karşıladi	94	66.67
• Hocalar ve eğitim açısından karşıladi	58	41.13
• Fiziksel anlamda karşıladi	11	7.80
Karşilamadı	72	51.06
• Hocalar ve eğitim açısından karşilamadı	29	20.57
• Fiziksel anlamda karşilamadı	27	19.15
Toplam	141	100

Tablo 2 incelendiğinde, 94 öğretmen adayı, eğitim fakültesine yönelik beklentilerinin karşılandığını ifade etmişlerdir. %66.67 orana denk gelen öğretmen adaylarının, beklentisini karşılamadığını belirten öğretmen adaylarına (%51.06) oranla çoğunlukta olduğu görülmektedir. Tablo 2’ye göre beklentisini karşıladığını belirten 94 öğretmen adayından 58’i hocalar ve eğitim yönünden karşıladığını, 11’i ise fiziksel açıdan karşıladığını ifade etmiştir. Eğitim fakültesinin beklentilerini karşılamadığını belirten katılımcıların ise; 29 tanesinin hocalar ve eğitim açısından, 27 tanesinin ise fiziksel açıdan karşılamadığını belirttiği görülmüştür. Beklentisini karşıladığını belirten öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir;

k.9: Eğitim fakültesi beklentilerimi karşıladı. Her bölümün kendi sınıflarının olması, etkileşim bağlamında aktif bir fakülte.

k.10: Çok isteyerek geldim ve eğitiminden oldukça memnunum

k.59: Eğitim kalitesi açısından beklemediğimden daha iyi karşıladı. Hocalarımız biz öğrencileri derste daha aktif kılacak şekilde ders işliyorlar. Bu da öğrendiklerimizin kalıcı olmasını ve meslek hayatımıza daha iyi hazırlanmamızı sağlıyor.

Beklentisini karşılamadığını belirten katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir;

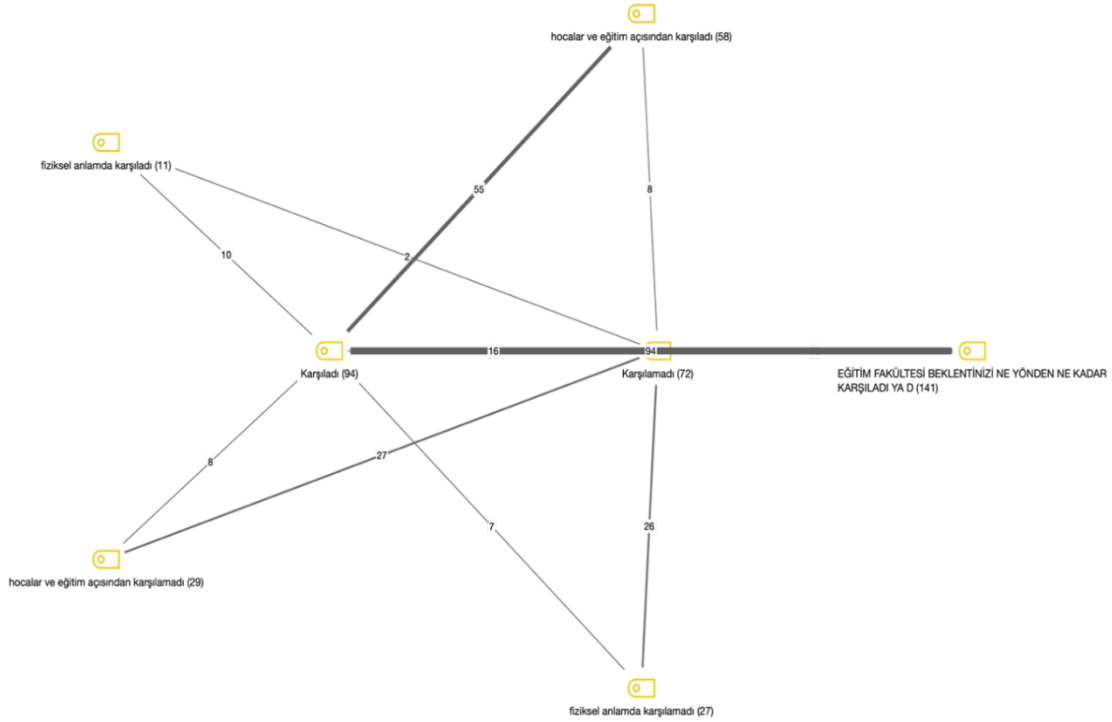
k.3: Daha aktif olunur sanıyordum, etkinlik açısından yetersizdi

k.14: Bambaşka bir dünyanın kapılarını açacağını umuyordum. Elbette bu beklentimi karşılamadı. Vasat hocalar, yalnızca kadro tahsisi için açılmış dersler bu durumu etkileyen değişkenler arasında.

k.26: Öncelikle öğrencilerin ve öğretmenlerin otoparkları ayrı olması, öğretmenler fakülte önünde daha güvenli bir noktada araçlarını park ederken, öğrenciler hemen girişte solda ağaçların altında park ediyor, orayı izleyen ufak bi güvenlik kamerası dahi yok. Motorumun aynaları 2 kere çalındı

k.131: Kampüs havası yok olmadığı için ilk başta kendimi dershaneye gider gibi hissediyordum yani en azından bahçede vakit geçirilebilecek alan beklerdim lakin o da yok ama yine de konumunu seviyorum, eğitim olarak ortalama olduğunu düşünüyorum

Şekil 1. Kod birlikte oluşturma modeli çakışan kodlar: eğitim fakültesine yönelik beklenti değişkenine göre dağılımı



Şekil 1 incelendiğinde; beklentisini karşılamadığını söyleyen 72 öğretmenden 16 tanesinin aynı zamanda farklı yönlerden de beklentisini karşıladığını belirttiği böylece hem karşıladı hem de karşılamadı şeklinde görüş belirttiği tespit edilmektedir. Şekle göre beklentisini hocalar ve eğitim açısından karşıladığını belirten 58 öğretmenden 8 tanesinin aynı zamanda beklentimi karşılamadı şeklinde de görüş belirttikleri bulgusuna ulaşılmaktadır.

Beklentisini hem karşıladığını hem de karşılamadığını belirten katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir;

K12. Eğitim fakültesi eğitim açısından beklentimi karşıladı fakat sınıfların küçük/dar olması dolayısıyla beklentimi karşılamadı.

k.37: Arkadaşlık bağları açısından karşıladı eğitim alanında bazı hocaların yeterliliği karşılamadı

k.66: Sosyal faaliyetler, konferanslar ve etkinlikler konusunda yetersizdi fakat öğretmenlerimizin bilgisi ve ilgisi her zaman çok güzeldi

k.76: Mikroöğretim anlamında beklentimi karşıladı fakat her öğretmen uygulamayı ön planda tutmadı. Yaparak, yaşayarak öğretim için öğrenmek gerek önce. Öğretmenler de öğrenciler gibi farklı tabiki de fakat çağdaş eğitimi savunup derslerin %80 ini geleneksel işleyen öğretmenlerimiz de oldu. (Öğrenciyi sürece dahil etme konusunda)

k.83: Okul akademisyenlerinin öğrenciye verdiği değer açısından beklentimi karşılasa da okulun fiziki yapısının beklentimin altında olduğunu düşünüyorum.

k.113: Yüz yüze eğitim oldukça verimli iken online eğitimden memnun değilim.

Araştırmada ikinci olarak öğretmen adaylarının fakültenin rengini, kat sayısını giriş kapılarının yerini bilip bilmeme durumlarına ilişkin görüşleri alınmış, tablo 3' de gösterilmiştir. Tablo 3'e göre, araştırmaya katılım gösteren 141 öğretmen adayından 120 tanesinin fakültenin rengini bildiğini belirttiği görülmektedir. Öğretmen adaylarından 21'i ise eğitim fakültesinin rengini bilmemektedir. Araştırmaya katılım gösteren öğretmen adaylarının 124 tanesinin buldukları eğitim fakültesinin kat sayısını bildiği, 17'sinin ise eğitim fakültesinin kaç katlı olduğu

hakkında “bilmiyorum” şeklinde görüş belirttiği; yine 130 tanesinin fakültenin giriş kapılarının yerini bildiği, 11’inin ise eğitim fakültesinin giriş kapıları hakkında bilgi sahibi olmadığı görülmüştür.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının fakültenin rengini, kat sayısını giriş kapılarının yerini bilip bilmeme durumlarına ilişkin görüşleri

	Biliyorum		Bilmiyorum	
	f	%	f	%
Eğitim fakültesinin rengini	120	85.10	21	14.81
Eğitim fakültesinin kat sayısını	124	87.94	17	12.05
Giriş kapılarının yerini bilme	130	92.20	11	7.80

Araştırmada katılımcıların eğitim fakültesinde kullanılan en belirgin eşyayı bilme durumları da sorulmuş, bulgular tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların eğitim fakültesinde kullanılan en belirgin eşyayı bilme durumları

Binada kullanılan en belirgin eşyalar	f	%
Binadaki ve koridordaki eşyalar	89	63.12
Sınıftaki eşyalar	41	29.08
Bilmiyorum	19	13.48
Toplam	141	100

Binada kullanılan en belirgin eşyaların ne olduğu konusunda görüş belirten 89 öğretmen adayının bu eşyaların bina ve koridordaki eşyalar (panolar, asansör, merdivenler, oturma alanları, saksılar...) olduğunu, 41 öğretmen adayının bu eşyaların sınıf içerisindeki eşyalar (akıllı tahta, sıralar...) olduğunu belirttikleri Tablo 4’de görülmektedir. Tablo 5’de ise katılımcıların eğitim fakültesinde kullanılan en belirgin araç ve gereçleri bilme durumları verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların eğitim fakültesinde kullanılan en belirgin araç ve gereçleri bilme durumlarına göre dağılımı

Binada kullanılan araç gereçler	f	%
Sınıf araç gereçleri	68	48.23
Binadaki ve sınıftaki araç gereçler	63	44.68
Bilmiyorum	22	15.60
Toplam	141	100

Tablo 5 incelendiğinde binada kullanılan en belirgin araç ve gereçlerin ne olduğu konusunda görüş belirten 63 öğretmen adayının bu eşyaların bina ve koridordaki eşyalar (panolar, asansör, merdivenler, oturma alanları, saksılar...) olduğunu, 68 öğretmen adayının bu eşyaların sınıf içerisindeki eşyalar (akıllı tahta, sıralar...) olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Tablo 6. Katılımcıların sınıfların fiziksel özelliklerinden memnun olma durumlarına göre dağılımı

Sınıfların fiziksel özelliklerinden memnun olma durumu	f	%
Memnun değilim	102	72.34
Memnunum	32	22.70
Bilmiyorum	6	4.26
Toplam	141	100

Bir sonraki bulguda katılımcıların sınıfların fiziksel özelliklerinden memnun olma durumları ele alınmış, bulgular tablo 6’da verilmiştir. Tablo 6’ya göre öğretmen adaylarının 102 tanesi sınıfların fiziksel özelliklerinden memnun olmadığını belirtmiştir. Bunun yanında 32 öğretmen adayının ise sınıfların fiziksel özelliklerinden memnun oldukları görülmüştür. Sınıfların fiziksel durumundan memnun olmayan öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir;

k.5: Memnun değiliz bina yeni olmasına rağmen sınıflar dar ve küçük havalandırma yönünden de kalabalık olduğu için sınıflar yetersiz

k.8: Sınıflarda bulunan sıralar ahşap nitelikli olup oldukça rahatsızdır. Kürsü ve tahta herkesin görebileceği amfi tarzında değildir, binalar arası çok bitişik olduğu için derslerde başka bir sınıfla, özellikle yaz aylarında camlar açıkken, seslerimiz karışarak dikkat dağıtmaktadır.

k.10: Hiç memnun değilim. Çok küçük. Ön sıralar tahtanın tam önüne denk geliyor. İstedığımız gibi öğretim yöntemlerini yapamıyoruz. Sıralar çok rahatsız edici. Saatlerce oturmak bel fıtığı garantili. Camlar çok büyük olduğu için açmak ayrı bir dert.

k.30: Sınıflar oldukça küçük ve mevcudumuz 43 kişi olduğundan sınıflara sığmada oldukça sıkıntı çektik. (Ayrıca bazı dersleri alttan alan öğrenciler de olduğunda sınıflar oldukça kalabalık ve havasız olmaktadır.)

Araştırmada katılımcıların EF'nin amblemini bilip bilmedikleri de sorulmuş, bulgular tablo 7'de verilmiştir. Öğretmen adaylarına "eğitim fakültesinin ambleminin ne olduğu" sorulduğunda, katılımcıların 51 tanesinin amblemi eğitim ile ilişkilendirdiği, 49 tanesinin bilmediğini belirttiği, 45 öğretmen adayının Çanakkale ile ilişkili bir amblem olduğunu söylediği ve 10 öğretmen adayının ise buldukları üniversite ile ilişkilendirdiği Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7. Katılımcıların EF'nin amblemini bilme durumlarına göre dağılımı

EF'nin amblemini bilme durumu	f	%
Eğitim ile ilişkilidir	51	36.17
Bilmiyorum	49	34.75
Çanakkale ile ilişkilidir	45	31.91
Diğer	10	7.09
Üniversite (ÇOMÜ) ile ilişkilidir	10	7.09
Toplam	141	100

Diğer kategorisine yönelik görüş belirten katılımcıların bazılarının görüşleri şu şekildedir:

k.79: Mavi zemin üzerine yerleştirilmiş beyaz çizgiler üzerine yapılmış turuncu model

k.43: Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi

k.58: Ödev kapaklarına eklediğimiz mavi bordo renkli şekil.

Tablo 8. Katılımcıların EF'nin logosunu bilme durumlarına göre dağılımı

EF'nin logosunu bilme durumu	f	%
Bilmiyorum	58	41.13
Çanakkale ile ilişkilidir	38	26.95
Eğitim ile ilişkilidir	31	21.99
Üniversite (ÇOMÜ) ile ilişkilidir	25	17.73
Diğer	11	7.80
Toplam	141	100

Öğretmen adaylarına "eğitim fakültesinin logosunun ne olduğu" sorulduğunda, katılımcıların çoğunluğunun %41.13 oranında (f:58) logoyu bilmediğini belirttiği, 38 tanesinin logoyu Çanakkale ile ilişkilendirdiği, 31 öğretmen adayının eğitim ile ilişkili bir logo olduğunu söylediği ve 25 öğretmen adayının ise logoyu buldukları üniversite ile ilişkilendirdiği Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 9. Katılımcıların öğretim elemanlarının cüppelerinin rengini bilme durumlarına göre dağılımı

Öğretim üyelerinin cüppelerinin rengi	f	%
Biliyorum	75	53.19
Bilmiyorum	66	46.80
Toplam	141	100

Araştırma kapsamında ele alınan diğer bir bulgu katılımcıların öğretim elemanlarının cüppelerinin rengini bilip bilmediklerine ilişkindir. Tablo 9'da katılımcıların öğretim elemanlarının cüppelerinin rengini bilip bilmediklerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Tablo 9 incelendiğinde görüş belirten 141 katılımcının 75 tanesinin öğretim elemanlarının cüppelerinin rengini bildiği, 66 katılımcının ise bilmediğini belirttiği görülmüştür. Tablo 10'da ve tablo 11'de sırası ile katılımcıların EF'nin misyonunu ve vizyon bilme durumları ele alınmıştır.

Tablo 10. Katılımcıların EF'nin misyonunu bilme durumlarına göre dağılımı

EF'nin misyonunu bilme durumu	f	%
Öğretmen yetiştirmek	54	38.30
Nitelikli bir fakülte olmak	48	34.04
Bilmiyorum	43	30.50
Toplam	141	100

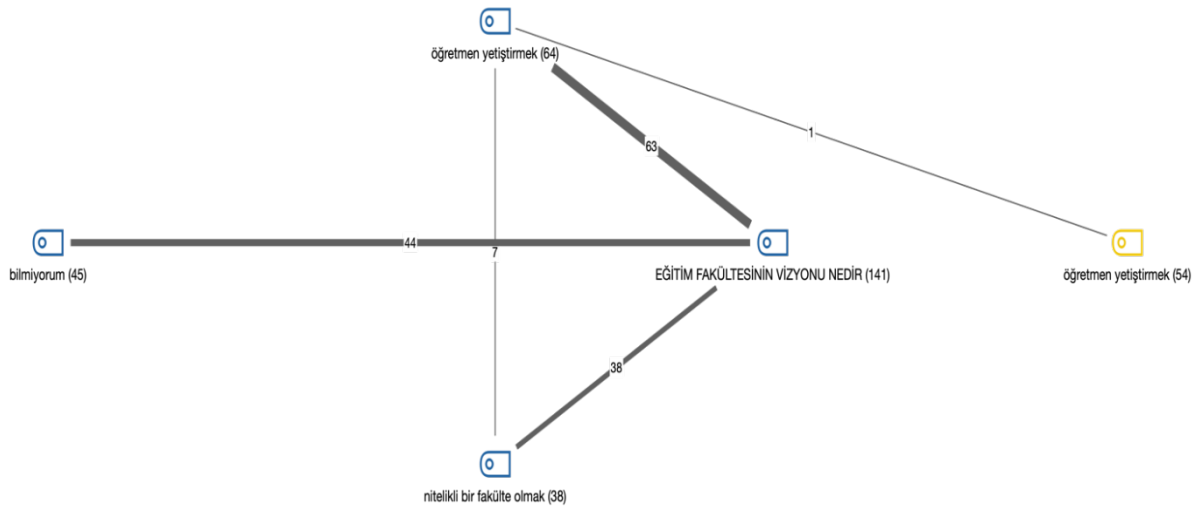
Tablo 10'a göre öğretmen adaylarının 54'ünün eğitim fakültesinin misyonunu öğretmen yetiştirme ile ilişkilendiği, 48 öğretmen adayının ise nitelikli bir fakülte olmak ile ilişkili olduğunu belirttiği görülmektedir. 43 öğretmen adayı ise EF'nin misyonunu bilmediklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 11. Katılımcıların EF'nin vizyonunu bilme durumlarına göre dağılımı

EF'nin vizyonunu bilme durumu	f	%
Öğretmen yetiştirmek	63	44.68
Bilmiyorum	45	31.91
Nitelikli bir fakülte olmak	38	26.95
Toplam	141	100

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların 63 tanesinin eğitim fakültesinin vizyonunu öğretmen yetiştirme ile ilişkilendiği, 45 öğretmen adayının ise nitelikli bir fakülte olmak ile ilişkili olduğunu belirttiği görülmektedir. 38 öğretmen adayı ise eğitim fakültesinin vizyonunu bilmediğini söylediği görülmektedir.

Şekil 2. Kod birlikte oluşturma modeli çıkarılan kodlar: katılımcıların EF'nin vizyonunu bilme durumlarına göre dağılımı



Şekil 2'ye göre EF'nin vizyonunu bildiğini belirten öğretmen adaylarının 64 tanesi vizyonu öğretmen yetiştirmeyle ilişkilendirmiştir. Bu 64 öğretmen adayından 7'sinin aynı zamanda vizyonu nitelikli bir fakülte olmayla da ilişkilendirdiği tespit edilmektedir. Aynı şekilde öğretmen yetiştirme ile ilişkilendiren 64 katılımcının 54 tanesinin "EF'nin misyonunu biliyor musunuz?" sorusuna verdikleri cevaplarını öğretmen yetiştirme ile ilişkilendirdikleri (sarı etiketli şekil) şekil 1'de görülmektedir. Katılımcılara EF'nin misyon ve vizyonunun nerde yazıldığı sorulmuş, bulgular tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Katılımcıların EF'nin vizyonu ve misyonun nerede yazdığını bilme durumlarına göre dağılımı

Vizyonu ve misyonun nerede yazdığını bilme durumu	f	%
Okulun internet sitesinde	66	46.81
Bilmiyorum	57	40.43
Fakülte içerisinde	12	8.51
Toplam	141	100

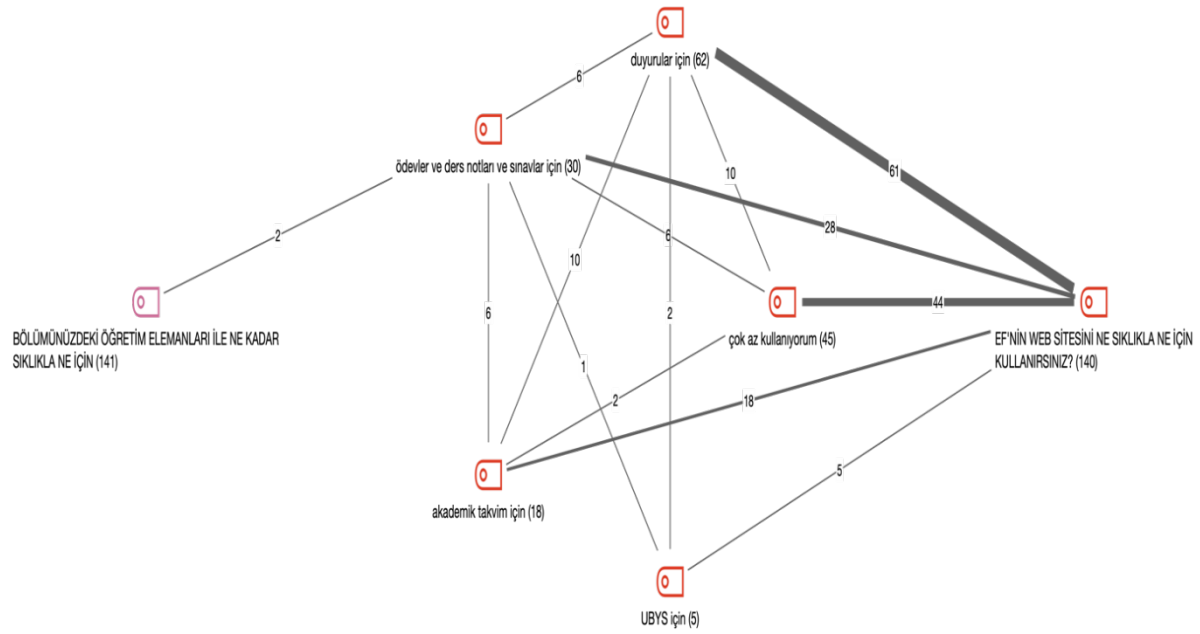
Katılımcıların EF'nin misyonunun ve vizyonunun nerede yazdığını bilme durumlarına bakıldığında katılımcıların %46.81'e denk gelen çoğunluğunun (f:66) okulun internet sitesinde yazdığını belirttikleri görülmektedir. 57 katılımcının ise bilmediğini belirttiği ve 12 öğretmen adayının ise fakülte içerisinde bir yerde yazdığını söylediği Tablo 12'de görülmektedir.

Bir diğer bulgu katılımcıların EF'nin internet sitesini kullanma sıklığı ile ilgilidir. Tablo 13'de gösterilmiştir. Tablo 13 incelendiğinde, 62 öğretmen adayının eğitim fakültesinin internet sitesini duyurular için kullandığını belirttiği, 45'inin çok az kullandığını, 30 öğretmen adayının ödevler ve ders notları için kullandığını, 18'inin akademik takvim için kullandığını, 17'sinin kullanmadığını ve 5 katılımcının da UBYS için kullandığını belirttikleri görülmektedir.

Tablo 13. Katılımcıların EF'nin internet sitesini kullanma sıklıklarına göre dağılımı

EF'nin internet sitesini kullanma sıklıkları	f	%
Duyurular için kullanıyorum	62	43.97
Çok az kullanıyorum	45	31.91
Ödevler ve ders notları ve sınavlar için kullanıyorum	30	21.28
Akademik takvim için kullanıyorum	18	12.77
Kullanmıyorum	17	12.06
UBYS için kullanıyorum	5	3.55
Toplam	141	100

Şekil 3. Kod birlikte oluşturma modeli çıkarılan kodlar: katılımcıların ef'nin internet sitesini kullanma sıklıklarına göre dağılımı



Kod birlikte oluşturma modeli incelendiğinde, eğitim fakültesini duyurular için kullandığını belirten 62 öğretmen adayının 10 tanesinin siteyi aynı zamanda çok az kullandığı, 6 tanesinin ödevler ve dersler içinde kullandığını ve 10 tanesinin de akademik takvim için de kullandığını belirttiği görülmektedir. Eğitim fakültesi internet sitesini çok az kullandığını belirten 45 katılımcının 6 tanesi siteyi ödev ve ders notları için, 2 tanesi akademik takvim için kullandığını belirtmiştir.

Tablo 14. Katılımcıların öğretim elemanlarıyla iletişime geçme sıklıklarına göre dağılımı

Öğretim elemanlarıyla iletişime geçme sıklıkları	f	%
Yalnızca ödevler ve ders konusunda iletişim kuruyorum	81	57.45
Çok az iletişim kuruyorum	45	31.91
Sıklıkla iletişim kuruyorum	24	17.02
Toplam	141	100

Tablo 14 incelendiğinde, 81 öğretmen adayının öğretim elemanlarıyla yalnızca ders ve ödevler konusunda iletişim kurduğunu belirttiği, 45'inin çok az iletişim kurduğu, 24 öğretmen adayının ise sıklıkla iletişim kurduğunu görülmektedir.

Tablo 15. Katılımcıların öğretim elemanlarıyla iletişime geçme şekillerine göre dağılımı

Öğretim elemanlarıyla iletişime geçme şekilleri	f	%
Mail	103	73.05
Whatsapp	80	56.74
Yüz yüze görüşme	45	31.91
Diğer	19	13.48
Telefon ile sesli arama	11	7.80
Toplam	141	100

Tablo 17’de katılımcıların EF’de rol model aldıkları ve onları motive eden kişilere ilişkin bulguları verilmiştir.

Tablo 17. Katılımcıların EF’de rol model aldıkları ve onları motive eden kişi

Katılımcıların EF’de rol model aldıkları ve onları motive eden kişi	f	%
Öğretim elemanı	105	74,47
Yok	23	16,31
Diğer	6	4,26
Toplam	141	100

Tablo 17’ye göre, 105 katılımcının eğitim fakültesinde kendine rol model olarak gördüğü ve kendilerini motive ettiğini söyledikleri kişi ve/veya kişilerin öğretim elemanlarının arasından olduğunu belirttiği, 23 tanesinin böyle bir kişi olmadığını, 6 öğretmen adayının ise diğer kategorisine yönelik (annem, Hz. Muhammed, ilkokul öğretmeni...) belirttikleri görülmektedir. Eğitim fakültesinde onları motive eden kişinin öğretim elemanı olduğunu belirten öğretmen adaylarından çoğunluğu yalnızca isim ya da isimler yazsa da bazılarının görüşleri şu şekildedir;

k.93: hocamın çok güzel motive cümleleri var ders işlerken hayatımızın içinden olayları derse katması bende dersin daha kalıcı olmasına yardımcı oluyor. Ders esnasında sorular sorarak aktif olarak katılmamızı sağlıyor ve beni bu şekilde motive ediyor. Yüz yüze eğitimde ders işlerken ara ara kişilik envanter çalışmaları ve bunlara yönelik ödevler vermesi beni motive ediyor ve kendimi, kendime karşı ifade etmeme yardımcı oluyor.

k.11: kimya hocam. Gerçekçi konuşmaları olduğu için gelecekle ilgili karar vermemde mantıklı düşüncemi sağlıyor ve beni motive ediyor.

k.116: Derslerime giren bütün hocalarım bu sorunun cevabıdır. Çünkü akademisyenlik hayalimde her ders gördüğüm hocalarım benim için motive kaynağı olmuştur.

k.129: öğrencilerin dilinden anlayan, 0 ego sahibi, güler yüzlü ve dünyanın en anlayışlı insanı, akademik olarak tam doyuruculuk sağlayan biri.

k.137: çünkü bakış açısı ve ders dışındaki güncel bilgileri beni çok etkiliyor ve hayranlık duyup motive oluyorum.. Ayrıca not konusunda adaletli.

Katılımcıların araştırma kapsamında kendilerini motive eden olayın ne olduğuna ilişkin görüşleri de alınmış, görüşleri tablo 18’de vermiştir.

Tablo 18. Katılımcıların motive eden olay

Katılımcıların en iyi motive eden olay	f	%
Yok	41	29.08
Başarı/sınav notları	31	21.99
Hocaların desteği ve tutumu	25	17.73
Diğer	23	16.31
Öğretmenlik mesleği	15	10.64
Bu okulda bulunmak	3	2.13
Toplam	141	100

Tablo 18 incelendiğinde, 41 öğretmen adayının kendilerini motive bir olayın bulunmadığını belirttiği, 31 katılımcının, başarı ve sınav notlarını, 25 tanesinin hocaların desteğini, 15 tanesinin öğretmenlik mesleğini ve 3 tanesinin ise bu okulda bulunmanın kendilerini motive eden olay olarak belirttikleri görülmektedir. Hocaların desteği ve tutumuna ilişkin olarak görüş belirten katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir;

k.10: 'nın 1. sınıfta dediği; günümüz kahramanları sokaktan değil kütüphaneden çıkacak sözü. Ne zaman ders çalışmak istemesem aklıma bu sözü gelir.

k.20: Yüksek enerjili öğretmenlerin güdüleyici ve yaptığımız işe değer verdiğini hissettiren konuşmaları

k.37: Hocaların bize hocam diye hitap etmesi

k.40: Öğrenciye hakkını hak ettiği şekilde ne az ne çok veren, özel bir muamele yapılmadan değerlendirmelerin yapılması

k.66: Hocalarımızın derslerde imkansız gibi görünen ama uzun uğraş sonucu ulaştıkları başarıları anlattıkları olaylar.

k.112: *Biyoloji ve anatomi dersinde sınıfa girdiğimde bana günaydın pınar demesi ismimi bilmesi ve bir şeyi doğru yaptığımda övmesi beni motive ediyordu.*

k.117: *Öğretmenlerimin sabırlı yaklaşımları. Tek bir olay gelmiyor aklıma. Yakın zamanda çok ciddi tüç operasyon geçirdim. Tüm o sağlık sıkıntılara rağmen derslere katıldım, çalıştım, çabaladım. Benim motivasyonum içten geliyor. Yaş itibarıyla genelin üzerindeyim, Hayata karşı sorumluluklarım var ve gerçekten hayalim olan bölümü okuyorum. Açıkçası ekstra motivasyona ihtiyaç duymuyorum. Anlamaya çabaladığım zamanlarda öğretmenlerimin davranışları ile bu motivasyon hiç düşmüyor. Eğer aksi bir tavırla yaklaşılsalardı sanırım bu durum beni etkilerdi.*

k.138: *Bir hocamızın birkaç arkadaşımızla bizi Çanakkale' deki bir köy okuluna götürüp öğrencilerle ders işlememizi sağlaması.*

Öğretmenlik mesleğinin motive etmesine ilişkin olarak görüş belirten katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir;

k.3: *Bir gün öğrencilerimle ders işleyebilecek olmak*

k.7: *Hayalindeki mesleği yaparak yeni nesillerin, Türk Milleti için faydalı bireyler olmasına katkı sağlayabilecek olma düşüncesi*

k.23: *Okul derslerimi yüksek notla geçmek ve öğretmenlik hakkında her gün yeni deneyimler kazanmak beni motive eder.*

k.34: *Öğretmenliğin ne kadar önem arz ettiğini, hocalardan ve toplumdaki duymak.*

k.60: *Okul gözlemine gittiğimde çocukların "Elif Öğretmenim" şeklinde hitap etmeleri beni çok motive etmişti*

k.99: *Küçük çocukların bir şeyler öğrenebilmek için gözümün içine baktığı o dönemde onlara öğretebildiğim ne varsa öğretmeyi hayal ediyordum. Onlara layık olmak için çalışmak beni motive ediyor. Bazen ders çalışırken sıkılısam bile bunu onlar için yaptığımı aklıma geliyor ve daha istekli oluyordum.*

k.110: *Öğretmenlik Aşkı*

Katılımcılara ayrıca öğrencilik hayatlarında hafızalarına kazınan bir olay olup olmadığı da sorulmuş, bulgular tablo 19'da vermiştir.

Tablo 19. Katılımcıların hafızalarına kazınan olay

Katılımcıların hafızasına kazınan olay	f	%
Yok	65	46.10
Diğer	17	12.06
Hocaların davranışları	14	9.93
Ders sırasında gerçekleşen olaylar	11	7.80
Ders sunumları	8	5.67
Sınav çalışmaları	8	5.67
Okulun ilk günü	6	4.26
Okulun yıkılması	5	3.55
Okuldaki faaliyetler	4	2.84
Pandemi	3	2.13
Toplam	141	100

Tablo 19'a göre katılımcıların büyük oranda (f:65) hafızalarına kazınan bir olaya ilişkin görüş belirtmedikleri görülmüştür. 14 katılımcının hocaların davranışlarının, 11'inin ders sırasında gerçekleşen olayların, 8 tanesinin ders sunumlarının, 8 tanesinin sınav çalışmalarının, 6 katılımcının okulun ilk gününün, 5 katılımcının eğitim fakültesinin yıkılıp yeniden yapılmasının ve 3 tanesinin ise pandemi sürecinin hafızalarına kazınan olay olduğunu söylediği tespit edilmiştir. Hocaların davranışlarının hafızalarına kazınan bir olay olmasına ilişkin olarak görüş belirten katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir;

k.21: *Cok var ama hocanın bir hatamı gördüğünde kendine gel demesi benim için bazen çok yeterli oluyor bir kerede final sınavında çok saçma bir soruyu yanlış yaptığımı görünce hoca koridorda kenara çekip sen nasıl cevap veriyorsun öyle O soruyu nasıl yanlış yaparsın demesiyle sınavlarda daha dikkatli davranmışım*

k.26: *Öğretim görevlilerinin arasında kavgalar olabilir, davalar vs*

k.111: *Bir gün bir hocam sürekli derslerde uyduğumu ama yine de dersten geçtiğime şaşırıldığını söylemişti. Çalışmadığım için önüme çıkan fırsatları kaçırma ihtimalimi hatırlatıp beni motive etmişti*

k.117: Bir öğretmenimizin durduk yere koridorda bağırması daha doğrusu haklı olmasına rağmen aşırı ve rencide edici şekilde bağırması.

k.140: Şehit polis Nefize Özsoy'un fakültemiz mezunu hocamızın da öğrencisi olması ve ona polis olacağını bildirmesi hocamızın ise onun öğretmen olmasını istemesidir.

k.105:'ın bir dersinde yaptığım sunum ve bana söyledikleri. Kibritçi Kız canlandırması yapmışım. Öğretmen olsam ya da olunca bu şekilde yapardım dediğimde benim zaten böyle düşünmekle ve yapmakla artık gerçek bir öğretmen olduğumu söylemişti.

k.42: Ben Türk Dili ve Edebiyatı mezunuyum ve bu 2.üniversitem. Türkçe Eğitimi bölümünü kazandım ve başladığım ilk zamanlardı. Uzem için ders şifrelerini almaya bir asistan vs birisinin odasına gittiğimde bölümde olan fakat anladığım kadarıyla seçmeli derslere giren bir hoca da vardı. Durumumu öğrendiklerinde İki beraber üstüme yüklenmişlerdi ve hoca bu bölümü okumamın vakit kaybı olduğunu söylemişti, beni kpss edebiyata çalışmamakla suçlamıştı ve bundan hariç küçük düşürücü sözlerde bulunmuştu. Ayrıca kendi bölümümüzdeki öğrencilerin haberi yok ama (Türkçe Öğrt.kastediyor) bu bölümün önü de yakın zamanda tıkanacak ve atanamayacaklar vs demişti. Bir hocanın, kendi bölümü ve öğrencileri için böyle düşüncelere sahip olması beni çok üzdü. Bu üniversiteye ve fakülteye olan olumlu tutumumu bir nebze değiştirdi diyebilirim. Üstelik ben bu üniversiteye ve bu eğitim fakültesine güzel hayallerle gelmişken. Başta dediğim gibi eğitim fakültesi hocalarının hepsi insaniyetli sanırdım fakat bunun eğitimle ilgili olmadığını anladım. Yaşadıklarım başarılı olmak için beni ne kadar üzse de hırslandırdı. Üstten bir sürü ders aldım ve en kısa zamanda okulumu bitiricem inşallah.

Tablo 20. Katılımcıların EF ile ilgili duyduğun hikayeler

Katılımcıların EF ile ilgili duyduğun hikayeler	f	%
Yok	109	77.30
Var	32	22.69
Toplam	141	100

Katılımcıların EF ile ilgili duyduğu hikayelere ilişkin görüşleri tablo 20'de verilmiştir. Tablo 20 incelendiğinde görüş belirten 141 katılımcının 109 tanesinin eğitim fakültesine özel anlatılan bir hikaye veya efsane olmadığını, 32 katılımcının ise böyle bir hikaye olduğunu belirttiği tespit edilmiştir. Bir efsane duyduğunu belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

k.8: O kadar çok efsane, hikaye, olay duyuyoruz ki. Ama bunlar yaşanması muhtemel ya da yaşanmamış, asparagas olma ihtimali olan olaylar olacağı için anlatmanın etik olduğunu düşünmüyorum.

k.58: ben tesettürlü bir öğrenciyim. Üniversite ye başladığımda bölümden bir kaç öğrenci bana bazı hocaların tesettürlü öğrencilere kötü davrandığını dışlandığını hatta dersten bıraktığını anlattı. Bende haliyle bunlara inanıp korkmuşum hatta bu durumdan dolayı daha başında okulu bırakmayı düşündüm ailem izin vermedi ve psikolojik destek aldım. Danışmanım bana 'başarıyı hiçbir şey örtemez gölgeleyemez' demişti. Fakültede ki hocalarla o öğrencilerin bahsettiği olumsuz durumlardan hiçbirini yaşamadım. Hocaların ismini de söylemişlerdi. O bahsettikleri hocaları o kadar sevdim ki. Onlarda beni seviyor inanıyorum kalpten. Bu olay bana kendi tecrübelerimle hareket etmeyi başka insanların tecrübeleriyle, algılarıyla anlattığı şeyleri değerlendirmeyi ama asla olduğu gibi kabul etmeyi öğretti.

k.73: Dördüncü kata merdiven yapmayı unutmaları çok tuhaftı duyunca şaka zannetmişim k.76: Hem fakülte hem öğretmenlik anlamında bakarsam eğer kolay bölüm zaten, eğleniyorsunuz vs. Deniliyordu. Eğlendim ama kendimi sürece dahil ettiğim için eğlendim. Emek verdiğim için eğlendim diye düşünüyorum ve düşünülenin aksine çok kolay ya da çok zor olduğunu düşünmüyorum.

k.109: ... domuz girmiş dediler.

k.130: Fakültenin eski binasının çok daha iyi olduğunu duydum genelde

k.96: ç3 efsaneleri, fakültenin eski binasının öğretmen lisesi olduğu, başka yok.

Tablo 21. EF'de kullanılan özel bir özel bir dil

EF kullanılan özel bir dil	f	%
Yok	128	90.78
Var	13	9.21
Toplam	141	100

Araştırmada ayrıca katılımcılara EF’de kullanılan özel bir dil olup olmadığı da sorulmuş, bulgular tablo 21’de verilmiştir. Tablo 21’e göre görüş belirten 141 katılımcıların 128 tanesinin eğitim fakültesine özel anlatılan bir dil olmadığını, 13 katılımcının ise böyle özel bir dil olduğunu belirttiği görülmektedir.

Tablo 22’de katılımcıların EF’de katıldıkları etkinliklere ilişkin görüşleri verilmiştir.

Tablo 22. Katılımcıların katıldığı etkinliklerin ne olduğuna ilişkin dağılımı

Katılımcıların katıldığı etkinliklerin ne olduğuna ilişkin dağılım	f	%
Katılmadım	53	37.59
Seminer/Konferans/Sempozyum	33	23.40
Öğrenci toplulukları	26	18.44
Diğer	19	13.48
Geziler	19	13.48
Bahar Şenlikleri	7	4.96
Oryantasyon	3	2.13
Toplam	141	100

Tablo 22 incelendiğinde katılımcılardan çoğunluğunun (f:53) eğitim fakültesinde herhangi bir etkinliğe katılmadığı görülmektedir. Katılımcıların 33 tanesi Seminer/Konferans/Sempozyum gibi etkinliklere, 26 tanesi öğrenci topluluklarının etkinliklerine, 19 tanesi gezilere, 7 tanesi bahar şenliğine ve 3 tanesi ise oryantasyona katıldığını belirtmiştir.

Araştırma kapsamında ele alınan diğer bir bulgu katılımcıların EF’de hoşnutsuzluk duydukları durum ile ilgilidir. Tablo 23’de gösterilmiştir.

Tablo 23. Katılımcıların EF’de hoşnutsuzluk duyduğu durum

Katılımcıların EF’de hoşnutsuzluk duyduğu durum	f	%
Fiziki yapı	60	42.55
Eğitim	28	19.86
Yok	25	17.73
Diğer	16	11.35
Hocalar	15	10.64
İdari konular	13	9.22
Sosyal anlamda	11	7.80
Toplam	141	100

Tablo 23 incelendiğinde katılımcılardan çoğunluğunun (f:53) eğitim fakültesinde fiziki yapıdan hoşnutsuz olduğu görülmektedir. Katılımcıların 28 tanesi eğitimden, 15 tanesinin hocalardan, 13 tanesinin idari konulardan, 11’inin ise sosyal konulardan sızlandığı tespit edilmiştir. Öğretmen adayların sızlandığı/memnun olmadığı durum olarak fiziki yapıdan bahseden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

k.3: Sınıfların çok küçük, koridorlarınsa çok büyük olması

k.31: Yeterli araç gereç donanımına sahip olmaması, derslerde yeterli bilgi ve becerilerin verilmemesi. (öğretmen olduğumuzda neler yapamamız gerektiğiyle ilgili). Derslerin daha çok sunum odaklı geçmesi ve öğretim elemanlarının bu sebeple yeterli bilgiyi aktaramaması.

k.38: Fakültenin fiziki durumundan hiç memnun değilim ama artık gidemediğimiz için bu problemi unuttum . Diğer yakındığım konu uzaktan eğitim döneminde hocaların anlayışlı davranmamask.104: Peyzajının kötü olması. Öğrencilerin şöyle çimlerde oturup ya da kamelyalarda oturup çayını kahvesini içeceği sohbet edebileceği bir alan yok.

k.114: Fakülte binasının en üst katına merdiven yok. Binanın çevresinde oturacak alan yok

k.127: Bina yetersizliği, tuvaletlerde kağıt olmaması.... Ama şu an buna bile razıyım. eden eğitim zor.... Özellikle enstrüman dersleri.

k.141: bulunduğu konum dolayısıyla etrafındaki ev ve yurt fiyatları oldukça fazla. Kampüs içinde olmasını tercih ederdim. Farklı bir yerleşke olduğundan dolayı bahçesinin öğrenciler için daha sosyal bir ortam sunmasını isterdim.

Öğretmen adayların sızlandığı/memnun olmadığı durum olarak idari konulardan bahseden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

k.74: Sınıfların bölünmesi, lisedeki gibi şube olması ders programını çok karıştırıyor. Alttan alınan dersler için her defasında bir sürü kişinin onayını almak ve kendi programıma uydurmak büyük enerji ve zaman kaybı. Okuldayken de ders onayları bittikten sonra sitedeki liste güncellenmiyordu. Derse girilen sınıfın, günün, saatin değişmesi sebebiyle kaçırdığım dersler olmuştu.

k.77: Öğrenci işleri/ Okul logolu ürünlerin satılmaması

k.92: Ubys deki teknik sıkıntılar Kayıt yenileme sorunları Seçmeli dersler

k.93: Öğrenci işlerinde işlerin çok yavaş ilerlemesi ve bazı konularda bizi ertelemesi.

k.135: Öğrenci işlerinin ilgili olmaması, işlerinin çok yavaş ilerlemesi, öğrenci işlerinden kaynaklı bir sorunun nedenini onların bulması gerekirken benim bulmak zorunda kalmam

Öğretmen adayların sızlandığı/memnun olmadığı durum olarak hocalardan bahseden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

k.1: Bazı öğretmenler hiç halden anlamıyor. Daha saygı çerçevesinde ilerleseydi mutlu olurum.

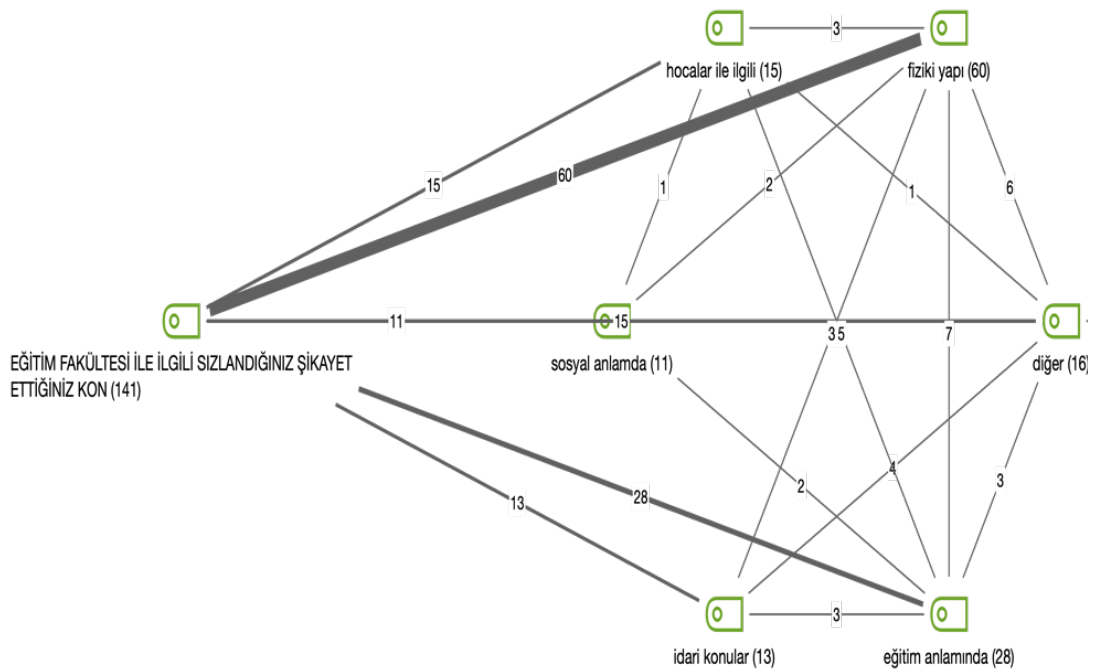
k.8: Ders programlarının ve içeriğinin düzenlenmesinin çok işlevsel olduğunu düşünmüyorum. Bazı hocalarımızın da sınav ya da ödevlendirme yapmayacağım diyerek final haftası içinde ödevlendirme yapıp iki gün süre vermesi de en çok şikayetçi olduğum konulardan birisi.

k.13: Yeterince donanımlı hocaların bulunmaması ve hocaların bizimle yeteri kadar ilgilenmemesi. Asıl amaç iyi birer insan yetiştirmek ezber yapan bir öğretmen değil umarım ben bunu başarırım

k.29: Bazı öğretmenlerin aşırı sorumsuz olması. Genelde öğretmenlerin akademik çalışmaları öğrencilerden daha önemli önemli. Bence, öğretmenlerin okulla ilgili öncelikleri, öğrencileri olmalı, tabi bu benim görüşüm.

k.94: Hocalar uzaktan eğitim sürecinde çok fazla ödev vermekte. Ödevin niteliğinden çok niceliğine bakılıyor gibi geliyor. Çok ödev verildiği takdirde konuları daha iyi öğrenmiyoruz. Bilakis, aradan çıksın da diğer ödevleri yetiştirelim diye uğraşyoruz. Ödev yükünün fazla olmasının verimli olduğunu düşünmüyorum. Ayrıca bazı derslerin ödevlerinde bölümümüz itibariyle materyal almak gerekiyor. Benim bir ders için 200-250 lira ayıracak bütçem olmasına rağmen maddi durumu iyi olmayan arkadaşlarımız bu konuda sıkıntı yaşamakta. Bazı hocalarımızın ödev verirken bunu da dikkate aldığını düşünmüyorum. Ayrıca pandemi nedeniyle sokağa çıkma kısıtlamaları bulunmakta, malzeme alınabilecek dükkanlar da kapalı olunca mecbur internetten alışveriş yapmak zorunda kaldığımız da oluyor. Kredi kartı kullanmayan ve internetten alışveriş yapmasını bilmeyen insanlar olduğunu da dikkate almak gere

Şekil 5. Kod birlikte oluşturma modeli çakışan kodlar



Kod birlikte oluşturma modeli incelendiğinde eğitim fakültesinde fiziki yapıdan şikayetçi olan 60 öğretmen adayının 3 tanesinin aynı zamanda hocalar ile ilgili konulardan da sızlandığı görülmektedir. Eğitim anlamında şikayetçi olan 28 kişinin 3 tanesinin, idari konulardan sızlanan 13 kişiden 3'ü olduğuna yine Şekil 7'den ulaşılmaktadır.

Araştırma kapsamında katılımcıları EF'de mutlu eden ilk üç şey de sorulmuştur. Katılımcıların kendilerini mutlu eden ilk üç şeye ilişkin bulguları tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 24. Katılımcıları eğitim fakültesinde mutlu eden ilk üç şey

Mutlu eden ilk üç şey	f	%
Öğretim elemanlar	157	34.7
Lokasyon	124	27.4
Kantin	179	39.5
Toplam	453	100

Katılımcıların belirttikleri görüşler doğrultusunda eğitim fakültesinde öğretmen adaylarını en çok mutlu eden ilk şeyin öğretim elemanları olduğu Tablo 24'de görülmektedir. Öğretmen adayları, eğitim fakültesinde kendilerini mutlu eden 2. Şeyin fakültenin konumu (lokasyon) (f:124) ve 3. Şeyin ise kantin (f:179) olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmada elde edilen genel bulgulara göre, öğretmen adayları tarafından "eğitim fakültesi" kavramına ilişkin toplam 150 adet geçerli metafor üretilmiş ve bu metaforlar; 9'u olumlu, 4'ü olumsuz olmak üzere 13 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Eğitim Fakültesini tanımlamada kullanılan metaforlar ve bu metaforların ait oldukları kategoriler ile kategorilere dair frekans ve yüzde değerleri Tablo 25'te verilmiştir;

Tablo 25. Eğitim fakültesiyle ilgili metaforların genel dağılımına ilişkin bulgular

Eğitim Fakültesi... Benzer	f	%
Olumlu	104	73.76
• Geliştiren-süreç olan bir yer	31	21.99
• Eğitim ve öğretmenliğin temeli olan bir yer	20	14.18
• Ev-yuva olan bir yer	17	12.05
• Aydınlanılan-ufak açan bir yer	15	10.64
• Amaçlara ulaştıran ve biçimlendiren bir yer	15	10.64
• Yol gösteren-yönlendiren bir yer	11	7.80
• Çalışma gerektiren bir yer	10	7.09
• Vazgeçilmez bir yer	9	6.38
• Mutluluk veren bir yer	5	3.55
• Olumsuz	31	21.99
• Karmaşık ve değişiklik gösteren bir yer	16	11.35
• Liseye benzeyen bir yer	7	4.96
• Zorlayıcı-kuralcı bir yer	6	4.26
• İşlevsiz bir yer	5	3.55
• Bilmiyorum	6	4.26
Toplam	141	100

"Eğitim fakültesi... benzer" sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin verdikleri cevaplar olumlu görüşler ve olumsuz görüşler altında toplanmıştır. Olumlu şekilde düşünüp bir metafor oluşturan 104 öğretmen adayı, olumsuz yargıya varan ise 31 öğretmen adayı olduğu görülmektedir. Tablo 64 incelendiğinde olumlu metaforlar üreten 104 katılımcıdan 31 tanesi eğitim fakültesinin geliştiren- süreç olan bir yer olduğunu, 20'si aydınlanılan- ufuk açan bir yer olduğunu, 15 tanesi amaçlara ulaştıran- şekillendiren bir yer olduğunu, 11'i yol gösteren- yönlendiren bir yer olduğunu, 10'u çalışma gerektiren, 9'u vazgeçilmez bir yer olduğunu ve 5 katılımcı ise mutluluk veren bir yer olduğuna ilişkin metaforlar üretmiştir.

Tablo 64'e göre olumsuz metaforlar üreten 31 katılımcıdan 16 tanesi eğitim fakültesinin karmaşık ve değişiklik gösteren bir yer olduğunu, 7'si liseye benzeyen bir yer, 6 tanesi zorlayıcı- kuralcı bir yer olduğunu ve 5 katılımcı ise işlevsiz bir yer olduğuna ilişkin metaforlar üretmiştir.

Olumlu kategoriye yönelik metafor üreten öğretmen adaylarından geliştiren-süreç olan bir yer kategorisinden bahseden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

k.10: Tohum gibidir. Çünkü hepimiz oraya tohum olarak giriyoruz fidan olarak çıkıyoruz. Meslekte ilerledikçe yavaş yavaş ağaca dönüşüyoruz.

k.12: Eğitim fakültesi yol gibidir çünkü öğretmen adaylarına öğretmenlik becerileri kazandırır

k.15: Ağaç, her zaman insanı geliştirir.

k.23: Hayat gibidir. Çünkü burada gerçekten hayatın içinden şeyler öğreniyoruz ve insan psikolojisi çocuk psikolojisi açısından kendimizi daha çok geliştirme fırsatımız oluyor.

k.67: Çiçek gibidir çünkü çiçeği suladığımızda büyür ve gelişir çevresine koku saçar. Eğitim fakültesinde bulunan öğrencilere de bilgiler aktarıldığı zaman gelişir ve çevresine bilgi saçar.

k.71: Ağaca benzetirim çünkü oda hep gelişir

k.102: Anne gibidir büyütür olgunlaştırır mezun eder

k.111: Kitap gibidir çünkü hocalarımdan öğrendiklerim beni çok geliştirdi. Sadece teorik değil günlük yaşamım için de bana kattıkları çok şey var.

k.117: Hayatta hazırlanacağınız yer gibidir. Çünkü zor olan bir sürü süreç ve sınavdan başarıyla ya da başarısızlıkla çıkarız hayatta da başımıza bir sürü olay gelir ve onları aşmak için gerekli azmi aslında bir sınava çalışırken elde ettiğimiz azimle yeneriz.

k.140: Eğitim Fakültesi çınar ağacına benzer çünkü sürekli büyür ve uzun yıllar yaşar.

Olumlu kategoriye yönelik metafor üreten öğretmen adaylarından ev- yuva olan bir yer kategorisinden bahseden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

k.6: Eve benzer. Çünkü bazen şükredersin bazen gitmek istersin ama yine de çoğunlukla kendini iyi hissedersin.

k.58: Yuva gibidir. Sarıp sarmalar

k.63: Yaşadığımız ev gibidir. Çünkü evimizde ailemizin bize öğrettiklerinin devamı niteliğindedir.

k.65: EF aileye benzer. Çünkü orada da sınıf arkadaşlarıyla ve özellikle bazı hocalarla aile gibi oluruz. Kendimizi güvende hissediyoruz

k.68: Eğitim fakültesi ev gibidir. Çünkü her öğrenci bir tuğladır. Eğitim fakültesinde öğrenciler ne kadar bilimsel, sosyal çalışmalar yaparsa; fakülteden mezun olduklarında gelecek nesilleri yetiştirecek ve böylece gelecek nesillerin temelleri sağlam olmuş olacaktır.

k.94: Eğitimin fakültesi ikinci evimiz gibidir çünkü sosyal hayatta etkili iletişim kurmak için gerekli olan görgü, bilgi ve becerileri orada ediniriz.

k.108: Eğitim Fakültesi sıcak bir yuva gibidir. Çünkü sınıf arkadaşlarımız, fakültedeki diğer öğrenciler, öğretmenlerimiz çok kaliteli ve sıcak insanlar. Ortama alıştıktan sonra kendini gerçekten oraya ait hissediyorsun...

Olumsuz kategoriye yönelik metafor üreten öğretmen adaylarından karmaşık- değişiklik gösteren bir yer kategorisinden bahseden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

k.18: Bozuk tarla gibi yapıldığından beri bir türlü düzenleme yapılmadı

k.22: Eskişehirspor gibidir çünkü bize mutluluğu haram eder kötü anıları hatırlatır ayrıca kavuşamayız

k.26: Hastaneye karışık ve kötü

k.78: Bir dersane havası var herkes kendi işine odaklanmış kimse kimsenin ne yaptığını umursamıyor

k.82: Eğitim fakültesi bir şans oyununa benzer çünkü eğitim sistemi ve politikaları her an değişebilmektedir.

k.86: Şirket gibi. Çünkü okul dediğin yer karşıdan bakınca belli olur. Modern bir şey inşa edelim demişler ama orasının okul olduğunu unutmuşlar sanki. Fiziksel olarak bana hiç hitap etmiyor. Ruhsuz bir yapı. Şirketler de öyle. İçeride samimiyet yok, bir ruh yok. Herkes birbiriyle rekabet içinde ama eğitimde rekabet olmamalı, kazanan-kaybeden olmamalı. Öğrenen olmalı. Bizim okul da bana şirket gibi geliyor. Maalesefki.

Araştırmada katılımcılara EF’de yöneticileri ne kadar tanıdıkları da sorulmuş, bulgular tablo 26’da verilmiştir. Katılımcıların yöneticileri tanıma durumlarına yönelik belirttikleri görüşler doğrultusunda ana bilim dalı başkanı (f:120) ve bölüm başkanını (f:123) tanıdıkları buna karşın dekan ve yardımcılarını (f:78) tanımadıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmen adayları yöneticilerin odalarının nerde olduğunu (f:80) ve görev dağılımlarını (f:119) bilmediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların bölüm sekreterinin adını bildikleri (f:89) ancak fakülte sekreterinin adını bilmedikleri (f:102) Tablo 26’da görülmektedir.

Tablo 26. Katılımcıların EF yöneticilerini tanıma durumları

	f	%
Ana bilim dalı başkanının adını soyadını bilme durumu		
Evet	120	85.1
Hayır	21	14.8
Bölüm başkanının adını soyadını bilme durumu		
Evet	123	87.2
Hayır	18	12.7
Dekanın ve yardımcılarının kim olduklarını bilme durumu		
Evet	63	44.6
Hayır	78	55.3
EF yöneticilerinin odalarının nerede olduğunu bilme durumu		
Evet	61	43.3
Hayır	80	56.7
Eğitim fakültesi yöneticilerinin görev dağılımlarını bilme durumu		
Evet	22	15.6
Hayır	119	84.3
Bölüm sekreterinin adını bilme durumu		
Evet	89	63.1
Hayır	52	36.8
Fakülte sekreterinin adını bilme durumu		
Evet	39	27.6
Hayır	102	72.3
Toplam	141	100

4. Tartışma ve sonuç

Bu çalışmada semboller üçe ayrılarak incelenmiştir. Bunlar; fiziksel, sözel ve işlevsel sembollerdir. Örgütsel yaşamda var olan semboller; örgütlerin logoları, mimarisi, eşyalar gibi fiziksel semboller, örgütte kullanılan dil, metaforlar, mizah ve anlatılan hikayeler, efsaneler, kahramanlar gibi sözel semboller ve örgütte düzenlenen törenler ve seremoniler gibi işlevsel semboller olarak karşımıza çıkmaktadır (Özoğlu, 2015). Çalışmada elde edilen nitel veriler bu doğrultuda sonuçlara dayalı olarak ele alınmıştır. Çalışmanın nitel boyutundan elde edilen sonuçlara göre;

Eğitim fakültesinin, öğretmen adaylarının beklentilerini genel anlamda karşıladığını ve bunu da hocalar ve eğitim açısından karşılamasıyla ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların çoğu eğitim fakültesinin sahip olduğu fiziksel yapıyı açıkça bildiklerini, eğitim fakültesinin rengini, kat sayılarını ve giriş kapılarının nerede ve kaç adet olduğunu bildiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar fakülte de buldukları zaman dilimi içerisinde en çok koridorlarda bulduklarını ve sınıfların fiziksel düzenlemelerinden de memnun olduklarını söylemişlerdir. Eğitim fakültesinin misyon ve vizyonun, fakültenin web sitesinde yazdığı konusundaki fikir birliği sağlayan katılımcılar, eğitim fakültesinin misyonunu ve vizyonunun, öğretmen yetiştirme içeriğini yansıttığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar eğitim fakültesinin amblemini eğitim ile ilişkili bulduklarını fakat “eğitim fakültesinin logosunun ne olduğu bilmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının eğitim fakültesi web sitesini kullanma sıklıklarına göre dağılımlarına yönelik bulgular incelendiğinde fakültenin web sitesini sadece duyurular için kullandığı görülmüştür. Katılımcıların tamına yakını eğitim fakültesi dekan ve dekan yardımcılarının ve bölüm başkanlarının odalarının nerede olduğunu bilmediklerini ifade etmişlerdir.

Örgütsel kültürün fiziksel sembolleri olarak, mimari özellikleri, çalışma yerlerinin düzenlenmesinde kullanılan eşyalar, araçlar, gereçler, arabalar, teknoloji, kıyafetler, etiketler, logolar, amblemler, rozetler, posterler sayılabilir. Örgütlerde, özellikle yönetici odalarının bulunduğu yerler, bunların düzenlenişinde kullanılan nesnelere, yöneticilerin arabaları, bunların renkleri, statü sembolleri arasında yer alır (Şişman, 2002). Buradan hareketle katılımcıların eğitim fakültesinin fiziksel sembolleri açısından benimseme durumlarının yetersiz olduğu yorumu yapılabilir. Sadece fiziksel özelliklerin ve mimari özelliklerin örgüt üyeleri tarafından bilinmesi fiziksel sembollerin içselleştirilmesi adına yeterli değildir. Misyonun bilinmemesi, eğitim fakültesi logosunun ne olduğunun bilinmemesi ve web sitesinin sadece duyuru amaçlı kullanılması örgütsel açıdan kültürel olarak öğrencilerin zayıf bir fakülte kültürüne sahip olduklarını göstermektedir.

Katılımcının çoğu eğitim fakültesinde hayran oldukları, kendilerine rol model olarak gördükleri, kendilerini motive eden öğretim elemanlarının olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların çok azı eğitim fakültesinde hayran oldukları, kendilerine rol model olarak gördükleri, kendilerini motive eden her hangi bir öğretim

elemanının olmadığını ifade etmiştir. Katılımcıların çoğu buldukları fakültede öğretim elemanlarıyla rahatça iletişim kurabildiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların iletişime geçme şekillerine bakıldığında çoğunluğun öğretim elemanları ile mail ile iletişim kurduğu, iletişime geçme nedenleri olarak ise ödevler ve ders konusunda olduğu belirtilmiştir.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların, eğitim fakültesinde kendilerini motive eden, hafızalarına kazınan bir olay olmadığını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların çoğu eğitim fakültesine özel anlatılan bir hikâye veya efsane ya da özel bir dil olmadığını belirttikleri sonucu elde edilmiştir. Örgütlerin doğuşunda ve yaşamını sürdürmelerinde dil hayati bir rol oynar. Üyeler, dile yönelik çeşitli sözcük dizileri, kodlar, işaretler, semboller, metaforları kullanarak kendi gerçekliklerini tanımlarlar. Dilin temelini, anlamlı semboller oluşturmaktadır. Dil sayesinde iletişim kurar, başkalarının rollerini alabilir, kendimizi ifade edebilir ve zihnimizde her türlü düşünme aktivitesini gerçekleştirebiliriz (Özoğlu, 2015). Carlson (2012) da yaptığı çalışmada örgüt üyeleri arasında oluşturulan dilin önemi üzerinde durmuştur.

Eğitim fakültesinde öğretmen adayları kendilerini mutlu eden ilk üç şeyin; öğretim elemanlar, lokasyon ve kantin; mutsuz eden ilk üç şeyin ise okulun fiziki donanımı, sınıfların donanımı ve etkinlikler olduğunu ifade etmişlerdir. Buradan da öğretmen adaylarının buldukları eğitim fakültesinde en çok sızlandıkları durumun fiziki yapı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen eğitiminin niteliğini olumsuz etkileyen unsurlar arasında Eğitim Fakültelerindeki fiziksel olanakların yetersizliğinin yer aldığı yaptığı araştırmalar ile ortaya koyan YÖK (2007a), Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) raporunda da vurguladığı üzere, çoğu Eğitim Fakültesinde fiziki imkanların yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Eğitim Fakültelerinde alt yapı eksiklerinin olduğu yapılan diğer araştırmalarda da ortaya konmaktadır (Dursun, 2013; Yanpar Yelken vd., 2007)

Katılımcıların eğitim fakültesinin yöneticilerine ilişkin görüşleri oldukça ilgi çekicidir. Katılımcıların tamına yakını eğitim fakültesi dekan ve dekan yardımcılarının kim olduklarını, görev tanımlarını ve odalarının nerede olduğunu bilmediklerini ifade etmişlerdir. Bununla beraber katılımcıların çoğu bölüm ve ana bilim dalı başkanlarının isimlerini bildiklerini fakat odalarının nerede olduğunu bilmediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Üniversitelerde akademik teşkilat yönetmeliğine göre, dekanın görevleri, fakülte kurullarına başkanlık etmek, fakülte kurullarının kararlarını uygulamak ve fakülte birimleri arasında düzenli çalışmayı sağlamak, her öğretim yılı sonunda ve istendiğinde fakültenin genel durumu ve işleyişi hakkında rektöre rapor vermek, fakültenin ödenek ve kadro ihtiyaçlarını gerekçesi ile birlikte rektörlüğe bildirmek, fakülte bütçesi ile ilgili öneriyi fakülte yönetim kurulunun da görüşünü aldıktan sonra rektörlüğe sunmak, fakültenin birimleri ve her düzeydeki personeli üzerinde genel gözetim ve denetim görevini sürdürmek, kanun ve yönetmeliklerle kendisine verilen diğer görevleri yapmak olarak sıralanmıştır. Bu noktada her dekan en az iki dekan yardımcısı ve bir fakülte sekreteri ile üzerine düşen yükümlülükleri yerine getirmektedir. Öğrencilerin üst yönetimi tanımaması, görev dağılımlarını bilmemesi oryantasyon etkinliklerinin zayıf olduğunu göstermektedir. Bölüm ve anabilim dalı başkanlarının isimlerinin bilinmesi işlevsel olarak ders programları, sınav programları ya da yapılan duyurularda imza ve ismin yer alması nedeni ile daha akılda kalıcı olmaktadır. Bunun yeterli olmadığı düzenli aralıklarla öğrenci ve yöneticilerin bir araya gelerek gerek öğrenci sorunları gerekse fakülte ile ilgili istek ya da varsa şikayetlerin dinlenmesi fakülte kültürünün oluşmasında dinamik bir yapı oluşturmaktadır. Manevi olarak kendini fakülteye ait hisseden bir öğrenci fakülte kültürüne daha kolay adapte olabilmektedir.

Katılımcıların çoğu fakülte sekreterinin ismini bilmedikleri fakat bölüm sekreterinin ismini bildiklerini ifade etmişlerdir. Fakülte genelinde her türlü işleyiş, fiziki mekânların kontrolü, memurların işleyişinin denetimi ve her türlü yazışma görevlerini yerine getirmekle yükümlü olan kişi fakülte sekreteridir. Bölüm sekreteri ise bölüm ve anabilim dalı içindeki bölüm başkanı ya da ana bilim dalı başkanının kendisine verdiği işi yapmakla yükümlü, öğrencilerle daha çok bir arada bulunan öğrencilerin dilekçe ve akademik sorunlarla ilgili başvurduğu yetkilidir. Bu nedenle bu sonuç şaşırtıcı bir sonuç olmamakla birlikte fakülte üst yönetiminin örgütsel kültürü oluşturabilmesi adına dikkate alınması gereken yapılardan birinin varlığına dikkati çekmektedir.

Araştırma sonuçlarında katılımcılardan çoğunluğunun eğitim fakültesinde herhangi bir etkinliğe katılmadığı görülmektedir. Örgütlerde düzenlenen ritüeller ve seremoniler, işlevsel semboller arasında yer alır. Bunlara katılım örgütteki bireylerin kendilerini örgüte ait olmaları be bağlı olmalarını sağlar. Araştırmadan elde edilen bu sonuç işlevsel semboller olarak eğitim fakültesinin sahip olduğu örgütsel kültürüm bu noktada zayıf olduğunu göstermektedir. Trice, Belasco ve Alutto (1969) yaptıkları çalışmada örgütsel davranışın anlaşılmasında seremonilerin etkililiği üzerine durmuş, bireylerin değer, norm, tutum ve beklentilerinin sistemi destekleyecek şekilde olumlu olması yönünde seromoni ve etkinliklerin ne kadar önemli olduğunu ifade etmiştir.

“Eğitim fakültesi... benzer” sorusuna yönelik olarak son sınıf öğrencilerinin verdikleri cevapların çoğunun olumlu görüşler altında toplandığı görülmüştür. Öğretmen adaylarını göre eğitim fakültesi süreç içinde insanı geliştiren, eğitim ve öğretmenliğin temeli olan, aydınlatan insanları amaçlarına ulaştıran bir yer olarak tanımlanmaktadır. Metaforlar, alışılmışı acayip, acayip olanı alışılmışı yapan ifadelerdir. Metaforlar karmaşık konuları, bizim tutumlarımızı ve eylemlerimizi etkileyen anlaşılabilir imgelere sığdırır. Metaforlar, önemli kültürel artefaktlar olup Greenfield’in de belirttiği gibi insan yaşamına anlam katan ve merkezi bir yer teşkil eden değerler ile yakından ilgilidir (Bates, 2001). Bu açıdan bakıldığında okul yaşamında bireylerin bilinçli ya da bilinçsiz şekilde kullandıkları metafor, okulda yerleşik kültürün temellerini açığa çıkartma da faydalı olabilir.

Her örgüt ortak bir tarih, kimlik ve bütün üyelerini birleştiren bir yapıya sahiptir. Örgütsel kültür, örgüt üyelerinin örgütsel etkinlikler ve bunların sonuçların ilişkin yorumlar taşır. Bu yapı, değerler ve tutumlar, özel örgütsel bir dil, sosyal ve mesleki kurallar, ortak bir tarih, örgüt felsefesi, hikayeler, masallar, kahramanlar gibi öğelerden oluşur (Çelik, 2012). Örgüt üyeler örgütün temel değerlerini ne kadar benimser ve bu değerlere ne kadar bağlanırsa, kültür de o kadar güçlenir. Güçlü bir örgüt kültürüne sahip olmak bir bütün adına örgütsel başarı için vazgeçilmez bir olgudur. Bu nedenle eğitim örgütlerinin başarısında en önemli faktörlerden birisi de okul kültürüdür. Tüm eğitim örgütlerinde olduğu gibi üniversitelerde de güçlü bir örgüt kültürü yapısı bulunmaktadır. Üniversite kültürü farklı bir örgütsel kültür yapısını gerektirmektedir. Bunun nedeni olarak üniversite sürecinin temelinde örgüt kültürünün yer almasıdır (Salonda, 2008). İnançlar, değerler ve örgüt kurucularının varsayımları ile oluşan örgüt kültürü tüm örgüt üyeleri tarafından paylaşılan bir yapı olarak devamlılığı sağlar. Eğitim örgütlerinde kültürden beklenen alt kültürler arası iş birliği sonucu oluşan dinamik bir yapıdır. Özellikle yöneticiler, iş birliği kültürünü yaratmada kilit bir role sahiptir. Güç ve sorumluluğun paylaşılması, alt kültür gruplarının yarattığı sembol ve ritüellerin varlığı ve bunlardan yöneticilerin faydalanabilmesi gibi uygulamalar örgütsel kültürü güçlendirir (Campo, 1993). Hamm (1993) yükseköğrenim kurumlarının kültürel etkinliklerini öğretim üyelerinin ve öğrencilerin moral özelliklerine, öğrenci gelişimine ve dış çevre ilişkilerine bağlamaktadır. Öğrenci alt kültürü ve öğretim elemanları alt kültürü ile oluşan akademik kültürde bu araştırma da özellikle öğrenci alt kültürü ele alınmıştır. Demografik özelliklere göre karmaşık, sosyal değişime açık olan bu alt kültür yapısı, arkadaş yapısı ile şekillenen duygu ve manevi değerlerin ön planda olduğu bir yapı ile oluşur. Kampüs kültürü olarak da isimlendirilen bu yapıda, geniş anlamda bir öğrenci kültürü ve arkadaş ortamında beliren çevresini algılamasını şekillendiren değerler, inançlar, tutumlar, törenler ve bazı faaliyetler bütünü görülebilir (Erdem ve İşbaşı, 2001).

Yazarların katkı oranı beyanı

S. Güven ve M. Uçar makalenin veri toplama, veri analizi, raporlaştırma ve diğer aşamalarından eşit düzeyde sorumlu olduğunu beyan ederler.

Çıkar çatışması

Bu çalışmada yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması belirtilmemiştir.

Etik kurul onayı

Bu araştırma T.C. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulunun 04.05.2020 tarih ve 4/2020/72 kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur. Tüm sorumluluk yazarına aittir.

Kaynakça

- Bates, RJ (2001). Eleştirel Teori Açısından Eğitim Yönetimi (Çev.: Selahattin Turan, Mehmet Şişman). Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 28, 573-592.
- Becerikli, S. Y. (1999). Örgüt kültürü oluşumunda örgüt içi iletişimin rolü. Ankara: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, (Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Cambo, C. (1993). Collaborative school cultures: How principals make a difference, School Organization, 13 (2).
- Carlson, E. (2012). Precepting and symbolic interactionism- a theoretical look at preceptorship during clinical practice. *Journal of Advanced Nursing*, 69(2), 457- 464. DOI: 10.1111/j.1365-2648.2012.06047.
- Çelik, V. (2000). Okul kültürü ve yönetimi. Ankara:Pegem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2012). *Okul kültürü ve yönetimi. (5. Baskı) Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara:Pegem Yayıncılık.
- Davey, L. (2009). The Application of Case Study Evaluations. *Elementary Education Online*, 8(2), 1- 3.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds) (1994). Handbook of Qualitative Research. Thousand Oas, CA: Sage Publications.
- Dinçer, Ö. (1992). *Stratejik yönetim ve işletme politikası*, İstanbul:1992.

- Dursun, F. (2013). *Bilişim teknolojileri öğretmen yeterliklerinin öğretim elemanı, öğretmen adayı ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın
- Erdem, F. Ve İşbaşı, J.Ö. (2001). Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve öğrenci alt kültürünün algılamaları. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, (1), 33-57
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 61-85.
- Güney, S. (2001). *Yönetim ve organizasyon*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İpek, C. (1999). *Resmi ve liseler ve özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen öğrenci ilişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara.
- Kılıç, A.Ç. (2014). Örgüt kültürü ile ilişkili kavramlar, (Editör:Nezahat Güçlü). Ankara:Pegem Akademi Yayınları.
- Nelson, D.L. & Campbell, J.Q. (1997). *Organizational behavior*. West Publishing Company.
- Ouchi, William G. (1987), Teori Z: Japonların yönetim tarzı nasıl işliyor? Çev.Yakut Güneri, İstanbul: İlgı Yayıncılık
- Özalp, E. ve Kırel. Ç. (2000). *Örgütsel davranış (5. baskı)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İşletme Fakültesi Ders Kitapları Yayın No:11.
- Özoğlu, E.A. (2015). *Okul kültürünün sembolik açıdan çözümlemesi: etnografik bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Eskişehir
- Peterson, K.D. and Deal, T.E. (2009). *The shaping school culture fieldbook*, (2nd edition), USA: Jossey Bass.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1998). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa/Aktüel Kitapevleri.
- Salonda, L.L. (2008). *Exploration of a university culture:A Papua New Guinea case study* (Yayımlanmamış doktora tezi) Victory üniversitesi, Avustralya
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (Vol. 2). John Wiley & Sons.
- Steinhoff, Carl R. and Owens Robert G. (1989). Towards a theory of organisational culture, *Journal of Educational Administration* 27,3, pp. 6-16
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taş, H. (1999). *Yaratıcı örgüt kültürü ve yönetim* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi.
- Terzi, A.R. (2000). *Örgüt kültürü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Trice, H. M., Belasco, J., & Alutto, J. A. (1969). The role of ceremonials in organizational behavior. *ILRReview*, 23(1), 40-51.
- Unutkan, G.A. (1995). *İşletmelerin yönetimi ve örgüt kültürü*, Ankara: Türkmen Kitabevi.
- Yanpar Yelken, T., Çelikkaleli, Ö. ve Çapri, B. (2007). Eğitim fakültesi kalite standartlarının belirlenmesine yönelik öğretmen aday görüşleri (Mersin üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2): 191-215.
- YDKG (2017). <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=38>, Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı Tanıtıcı Özet Bilgi
- YÖK (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi). Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını 2007-5.

Extended abstract

Purpose

This research is of great importance in terms of showing how much the students of the education faculty know their own faculties and how competent the administrators and lecturers are at the point of adopting the organizational culture of the faculty. The aim of the research is to reveal how well the 4th year students of the faculty of education know the faculties of education within the framework of the physical, verbal and functional components of the organizational culture.

Methodology

In the research, qualitative method was preferred in accordance with the purpose of the research, and case study was preferred as the design. Instead of generalizing in case studies, emphasis is placed on the design of studying what is best understood from the situation (Denzin & Lincoln, 1994). In this study, in order to understand the effect of organizational culture, it was tried to reveal how much the students of the faculty of education know about the faculty of education. The aim was not to generalize, but to reveal the existing situation clearly. Thus, the resulting product will help to understand sharply what needs to be focused on in more detail for future research. In short, case studies are a way of understanding what is actually happening, collecting data in a systematic way, analyzing it, and presenting results. (Davey, 2009). The study group of the research consisted of 141 senior students studying at the education faculty of a state university, who voluntarily participated in the research.

Results

Participants associated the emblem of the faculty of education with education. It was concluded that the majority of the participants did not know the logo. The majority of the participants associated the mission and vision of the education faculty with training teachers. However, it was concluded that the majority of the participants were agreed on where the mission and vision were written on the school's website. When the frequency of communication of the participants with the instructors was evaluated, it was concluded that they only communicated about homework and the course. Considering the way in which the participants communicated with the faculty members in their faculties, it was concluded that the majority of them communicated via e-mail. It was determined that the pre-service teacher stated that the person and/or people whom the education faculty admires are the instructors. It was concluded that the participant stated that the person and/or people he saw as a role model in the faculty of education were teaching staff. It was concluded that the majority of the pre-service teachers stated that the person and/or people who motivated them in the faculty were the instructors. When the research findings were evaluated, it was concluded that the participants stated that there was no event that motivated them in the education faculty. According to the results of the research, there is no event that is engraved in their memories in the education faculty for the majority of the participants. In line with the opinions of the participants, the first three things that make teacher candidates happy in the education faculty are; It has been concluded that there are teaching staff, location and canteen. The first three things that make the participants unhappy in the education faculty are; It was concluded that the physical equipment of the school, the equipment of the classrooms and activities. "Faculty of Education.... The answers given by the teachers to the question "similar to the question" were grouped under positive and negative opinions, and most of the participants expressed their opinions on the positive category. According to the prospective teachers, the faculty of education is similar to a place that develops and has a process.

Conclusion and discussion

In this study, symbols were analyzed by dividing into three. These; physical, verbal and functional symbols. Symbols existing in organizational life; Physical symbols such as logos, architecture, and objects of organizations, verbal symbols such as the language used in the organization, metaphors, humor and stories, legends, heroes, and functional symbols such as ceremonies and ceremonies held in the organization (Özoğlu, 2015). The qualitative data obtained in the research were handled based on the results in this direction. "Faculty of Education.... It has been seen that most of the answers given by the senior students to the question of "similar to the question" were gathered under positive opinions. According to teacher candidates, the faculty of education is defined as a place that develops people in the process, is the basis of education and teaching, and enlightens people to reach their goals. Metaphors are expressions that make the ordinary strange and the strange ordinary. Most of the participants stated that they do not know the name of the faculty secretary, but they know the name of the department secretary. The person responsible for all kinds of operations, control of physical spaces, supervision of the functioning of civil servants and all kinds of correspondence throughout the faculty is the faculty secretary. Although this result is not surprising, it draws attention to the existence of one of the structures that the top management of the faculty

should consider in order to create the organizational culture. The opinions of the participants about the administrators of the education faculty are quite interesting. Almost all of the participants stated that they did not know who the deans and vice deans of the education faculty were, their job descriptions and where their rooms were. However, it was observed that most of the participants stated that they knew the names of the heads of departments and departments, but they did not know where their rooms were. According to the regulations of the academic organization in universities, the duties of the dean are to preside over the faculty committees, to implement the decisions of the faculty committees and to ensure regular work between the faculty units, to report to the rector on the general condition and functioning of the faculty at the end of each academic year and when requested, to present the appropriation and staff needs of the faculty together with the justification. notifying the rectorate, presenting the proposal regarding the faculty budget to the rectorate after receiving the opinion of the faculty administrative board, maintaining the general supervision and control duty on the units of the faculty and personnel at all levels, and performing other duties assigned to him by laws and regulations. At this point, each dean fulfills its obligations with at least two vice deans and a faculty secretary. The fact that the students do not know the senior management and do not know the distribution of tasks shows that the orientation activities are weak.

International Journal of Social Sciences
and Education Research
Volume:7, Issue:4, 2021

Teacher's roadblocks in the time of quarantine teaching
Lovely C. CORCUERA, Abel V. ALVAREZ, Jr.

Teacher's roadblocks in the time of quarantine teaching*

Lovely C. Corcuera¹ and Abel V. Alvarez, Jr.²

¹Far Eastern University, Manila, Philippines, e-mail: lcorcuera@feu.edu.ph, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9597-7783>

²Far Eastern University, Manila, Philippines, e-mail: aalvarez@feu.edu.ph, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2319-6881>

Article Info

Abstract

Research Article

Received: 1 October 2021

Revised: 28 October 2021

Accepted: 28 October 2021

Keywords:

Covid-19,

Emergency remote education,

Distance teaching,

Online teaching,

Virtual teaching and learning

Educational sectors implemented various reforms to continuously deliver the teaching and learning processes to students since the Covid-19 hits the world. Teachers in higher education, taking the responsibility of implementing the curriculum and the high expectation to the teachers to deliver quality education, suddenly experienced different roadblocks with the absence of face-to-face instruction. A qualitative case study research design was employed as this paper attempted to listen and give voice to the challenges experienced by global south educators, particularly in one of the higher education institutions in the Philippines. Using the thematic analysis, three themes or divisions emerged: digital, technology, and communication presence. The researchers discussed the findings through the lenses of participants' experiences. This study revealed teachers' roadblocks that may serve as an eye opener and basis for continuous effective innovations of the teaching and learning in the time of crisis. Further, implications for recommendations for each division were presented in response to the growing challenges of emergency remote teaching.

1. Introduction

As the Philippines is considered a developing country, a closer look at its educational system is needed to improve its quality. Various reforms and changes that aim to enhance its quality were done over the years. One of these is the implementation of the K-12 basic education program. However, these reforms, guidelines, and policies cannot just give sufficient and applicable data to continuously practice the quality in education since the contagious disease, Covid-19, hits the Philippines. As of September 2021, there were more than two million cases identified in the Philippines, which resulted to the closure of schools for the meantime. However, the Philippines is used to face-to-face mode of instruction. Further, the exploration of educational technology is still raw (e.g., Asio & Bayucca, 2020; Tomaro & Mutiarin, 2018, Toquero, 2020). Since Covid-19 continuously disrupts the normal functioning of the schools, the Higher Education Institutions (HEIs) introduced different modes of instruction for continuous teaching and learning during emergency remote education.

Emergency remote education seems to be the accurate term to define what is happening during this time of public health emergency (Bozkurt & Sharma, 2020; and Bozkurt et al., 2020; Hodges, Moore, Lockee, Trust, & Bond, 2020). HEIs implemented different measures that adhere to government directives to prevent the spread of the disease. These include execution of various teaching and learning alternatives (Joaquin & Biana., 2020). However, one of the most affected here is the teachers in higher education. Teachers in higher education, taking the responsibility of implementing the curriculum and the high expectation to teachers to deliver quality education, suddenly experienced different roadblocks with the absence of face-to-face instruction. Studies such as this may help to discern profoundly and intuitively their experiences regarding the change of teaching modalities (Koehler & Farmer, 2020). Further, the documentation of these different roadblocks may give an idea for educational leaders on proper actions to take in successfully delivering the emergency remote education to students.

*This study was presented at 5th International Congress on Action Research, Action Learning (ARAL 2021), De La Salle University, 20-22 May 2021. All responsibility belongs to the researchers. All parties were involved in the research of their own free will.

To cite this article: Corcuera, L.C. & Alvarez, A.V. (2021). Teacher's roadblocks in the time of quarantine teaching. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7 (4), 427-434. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.1003162>

2. Literature

Even in pre-pandemic, teaching and learning continuously improve following the society's needs. The technology integration in education and utilization of different teaching modalities are innovative ways that have been practiced since then. The absence of face-to-face instruction due to Covid-19 intensified these innovations and developments. Researchers from various fields documented these to fit the new normal in education.

Numerous researches recorded the transition of face-to-face instruction to emergency remote education (e.g., Basilaia & Kvavadze, 2020; Danjou, 2020; Gautam & Gautam, 2020; Ho & Tay, 2020; Naciri, Baba, Achbani, & Kharbach, 2020; Quezada, Talbot, & Quezada-Parker, 2020; Sintema, 2020; Yanus, Abubakar, & Abudu, 2020). For instance, Naciri et al. (2020) explored the use of mobile as an alternative way of learning. Additionally, Basilaia and Kvavadze (2020) studied the use of the Google Meet Platform as an online form of education during the pandemic crisis. However, the successful implementation of these alternatives is not without its challenges.

There were several researchers emerged identifying these specific challenges, which focus on students' perspectives (e.g., Adnan & Anwar, 2020; Coman, Tiru, Mesesan-Scmitz, Stanciu & Bularca, 2020; Hussein Daoud, Alrabaiah, & Badawi, 2020; Mishra, Gupta, & Shree, 2020; Simamora, 2020; Tejedor, Cervi, Perez-Escoda, Tusa, & Parola, 2020). For instance, Adnan and Anwar (2020) enumerated students' challenging experiences such as unavailability of the internet due to technical and financial issues, response time, absence of traditional classroom socialization, and lack of face-to-face interaction with teachers. Furthermore, Conman et al. (2020) also documented students' challenges: technical issues, teachers' lack of technical skills, improper teaching style, and lack of interaction with the teacher.

On the other hand, teachers were also continuously struggling to practice emergency remote education (Alea, Fabrea, Roldan, & Farooqi, 2020; Santi, Gorghui & Pribeanu, 2020). For instance, even though Iranian teachers had positive beliefs on technology in teaching English as a Foreign Language, they still encountered challenges (Khatoony & Nezhadmehr, 2020). These include lack of appropriate materials, learner's lack of attention and demotivation, and lack of funding support from language institutions. Mishra et al. (2020) also noted other problems such as unstable internet connection, socio-economic status, power interruption, and lack of learning materials. However, there were limited researches regarding the teachers' roadblocks in higher education in the Philippine context.

HEIs utilized different teaching modalities to ensure that students still learn despite the prohibitions of face-to-face classes in the Philippines. For instance, Joaquin and Biana (2020) explored the alternative modes of instruction used by HEIs in the Philippines compared to Southeast Asian HEIs. However, when Asio and Bayucca (2021) analyzed the readiness on distance learning of 36 administrators, they found that administrators were not ready to implement distance learning and various challenges emerged from the study. The same problems were noted in the research conducted by Arinto way back in 2016. It is a clear indication that the idea of distance learning is still raw in the Philippines. Teachers, on the other hand, have been put into a unique position. The uncertainty of how to effectively implement the emergency remote education continuously gives roadblocks to the teachers.

Thus, there is a need to identify teachers' problems as they are in charge of the implementation of emergency remote education. Identifying their challenges offers an opportunity for both the students and teachers and even the school itself to further develop distance teaching and learning during and even after the emergency remote education. Furthermore, studies such as this may serve as an eye-opener and basis for policymakers to take appropriate action.

3. Methodology

3.1 Research design

Since the focus of this study is about examining the challenges experienced by educators in the time of emergency remote teaching, the researchers utilized qualitative case study research to understand in-depth the experiences and insights of the participants about their distance teaching journey (Merriam, 1998; Stake, 1995; Yin, 2009). At the same time, case study research provided the researchers an opportunity to examine a particular context of the educational institution. Further, it helped the researchers grasp and explore the shared meanings from the participants' experiences (Stake, 1995; Yin, 2009). Lastly, the researchers ensured involvement from data gathering to analyzing the data. Hence, the researchers served as a key instrument throughout the study (Creswell, 2005; Stake, 1995).

3.2. Participants and locale

Ten participants were purposively selected following specific criteria. From 15 participants that were introduced by their cluster heads, only 10 confirmed their full participation. The others backed out in participating in this study due to personal reasons and time conflict. The selection criteria for the participants were: full-time higher education instructors, either male or female, handles business management courses, and engage in teaching remotely. Moreover, Merriam (1998) and Yin (2009) agreed that one of the characteristics of a case study is having a zone of focus. Therefore, this study was also bounded by a specific locale where it was conducted in one of the universities in Manila, Philippines. Table 1 shows the graphical representation of the demographic profile of the participants.

Table 1. Demographic profile of the participants

Participant	Age	Years of teaching experience in higher education
1	47	27
2	40	18
3	27	3
4	26	3
5	37	12
6	28	5
7	43	15
8	55	20
9	35	13
10	58	30

3.3 Data collection and data analysis

Individual interviews were done according to the availability of the participants. Since face-to-face interaction was still prohibited due to the continuous surge of COVID-19 cases in the country, the researchers maximized technology-mediated communication tools such as MS Teams and Zoom. Moreover, the researchers explained the purpose and overview of this study to the participants to have a glimpse of the questions to be asked. Doing this served as establishing rapport to make the conversational interaction smooth (Patton, 1987).

Furthermore, the researchers utilized semi-structured interviews to gather authentic information from the participants (Merriam, 2002). In this way, it provided an opportunity to converse with the participants and learn from the challenges or roadblocks they experienced in teaching remotely. This process also helped the researchers to deepen the data through having an open-ended exchange of conversations (Esterberg, 2002; Kvale, 1996). The interviews lasted for about 15-20 minutes, and these were all audio-recorded to ensure the accuracy of the information they have shared (Merriam, 1998).

The researchers transcribed the interviews first. After which, researchers go through the process of reading and re-reading the transcripts to familiarize themselves with the data and make a preliminary analysis. Guided by the concepts of Braun and Clarke's (2013) thematic analysis, the data were initially coded by highlighting and descriptively coding the key statements of participants. Then, from these chunks of codes, the researchers reanalyzed and reorganized the small codes that emerged during the first cycle of the coding process to come up with sub-themes or categories. These were refined and reconstruct to develop sets of themes. Further, these were peer-checked by two of the researchers' colleagues in the field to ensure the credibility of the results (Lincoln & Guba, 1985).

4. Findings

This section provides findings of the study derived from higher education teachers' responses through thematic analysis. Interestingly, there were three themes or "division" revealed from this study: digital, technology, and communication presence. The theme "digital divide" entails the disparity of both the learners and the teachers to have quality and equitable access to internet connectivity. Despite having been in a digital society, the Covid-19 proved that nothing in this world is indispensable. Hence, this phenomenon served as a wake-up call that the digital divide exists. For instance, one of the significant challenges that P3 experienced in remote teaching was having a poor internet connection which resulted in being disconnected.

"Our internet connection is really bad. I mean, despite paying a huge amount of money for a cable internet, I am still experiencing poor internet connection, especially when I am having my online teaching. It makes me sick of the internet situation in our area." (P3)

The same dilemma was also shared by his colleagues when asked about their teaching journey in the time of the pandemic crisis. To wit:

“It’s about internet connection of students especially for those who are residing in the provinces. As much as I want to conduct synchronous lectures, I couldn’t because of unreliable connectivity. I just miss having face-to-face class.” (P4)

“There were instances when my students had sudden internet connectivity and technical issues while we are in the middle of class discussion. They notified me that they can no longer join the synchronous class because of issues on internet connection.” (P5)

Interestingly, educators were not excluded from this problem of quality access to internet connectivity. Some also had bad limelight, even having availed higher internet bandwidth from service providers. P6 experienced having a sluggish virtual class which affected their virtual classroom productivity, thus, resulted in early class dismissal.

“From my experience, I am the only using our fiber internet, yet, I still experienced that there was a lag of presentation from my students. Some students also called my attention that they can no longer understand and see my slides.” (P8)

Meanwhile, technology, as the term implies in this study, describes that division does not confine to the notion of the internet but also entails problems in teaching strategies and pedagogy of teachers in integrating technology in emergency remote education. For instance, P10 emphasized that in teaching management courses, one must be skilled in Microsoft excel and syntax. Moreover, P1 and P8 reminisced the time they had to figure out how to deliver their lectures interactively in an online setting which is new to them:

“The major obstacle that I have encountered in this particular subject was the translation of theories to real-life examples. It was quite a challenge for me wherein in the regular setting I can automatically link the discussion to a real-life activity.” (P1)

P9 related his pedagogical challenges in technology integration, in which he had difficulty facilitating his students to engage and actively participate in virtual class discussions. Moreover, P8 also shared that:

“I do a lot of diagrams and links/arrows on a step by step process to solve a particular problem/case. However, when this was still done in face-to-face, I just used a pen and a blackboard to immediately show to my students the procedures in solving a problem.” (P8)

Likewise, some teachers’ pedagogical problem as they continue to navigate emergency remote teaching was the teaching strategies on engaging students actively in virtual class. For instance, P9 shared that:

“One of the challenges is how to make the students as engaging and participative in the discussion. I have to make sure that the engagement is not monopolized by only one or two voices in the class. I had more than 50 students per class so facilitating a discussion to keep them engage was a challenged.”

Lastly, the theme "communication presence" is perceived to be a challenge for some educators because of the transactional distance that exists between teachers and students. It also came to a point where P9 felt that her students had become demotivated due to the separation of time, space, and lack of physical exchange of conversations, insights, and ideas, she expressed:

“Since we don’t meet in a face-to-face set-up, some students raised concerns about having been meeting limited to virtual setting. They felt being demotivated in their online class because they don’t see and feel the real classroom setting, as they described. In fact, I sometimes experienced as well the lack of real conversations with my students because in today’s online setting, they are more likely to be passive communicators. They are shy in expressing their insights, and even, sometimes, don’t want to open their cameras during virtual class interaction.” (P9)

At the same time, P8 agreed that students were becoming passive communicators. The virtual classroom became a roadblock for students to express their insights and feelings about the course they were into. To wit:

“From my experience, during the start of our online lecture, students don’t immediately respond yes or no if they already see or hear you. Some students are also away from their devices when I called them for virtual recitation.”

This phenomenon had also been recalled by P7 where she shared that virtual communication somehow creates space for students and teachers since both parties were physically separated by time and space. There were instances that P7 was unaware of how her students reacted during their virtual discussions. P7 also believed that students' reaction is a vital component in continuous improvement in teaching and learning process. Thus, P7 agreed that "communication is an important aspect that teachers must go into regardless whether it is in virtual or physical classroom setting."

5. Discussions

This study focuses on identifying the challenges of ten higher education teachers in delivering online teaching and learning. There were three-division identified from the findings of the study: digital divide, the technology divide, and the communication presence divide.

The first division highlights the notion of the digital divide between the teachers and students during online teaching and learning. The digital divide is commonly defined as a gap between those who have and do not have internet and computer, making it a multifaceted problem (Chang, 2014; Dijk, 2006). Access to quality and equitable internet connectivity uplifts online teaching and learning productivity. However, higher education teachers experience the digital divide. Alvarez (2020) claimed that the digital gap worsened by the pandemic era, which became more of a luxury than a privilege.

Additionally, the launching of policies and initiatives is a challenge among students, teachers, and administrators to meet digital equity (Resta & Laferrière, 2015; Soomro, Kale, Curtis, Akcaoglu, & Bernstien, 2020). It should involve other stakeholders to achieve digital equity. The results implied that although Information and Communication Technology (ICT) assist in online teaching to achieve 21st-century skills for students, it is unguaranteed that all have equal access to it and might still trigger other different roadblocks to higher education teachers. Furthermore, several studies also noted the digital divide during emergency remote education (Alvarez, 2021; Khatoony & Neshadmehr, 2020; Lestyanawati & Widyantoro, 2020; Mishra et al., 2020; Rasmadadila, Aliyyah, Rachmadtulla, Samdunin, Syaodih, Nurtanto, & Tambunan, 2020).

Moreover, the second division, as the term implies in this study, is technology. These pertain to the teaching strategies and pedagogy of teachers in integrating technology. One of the roadblocks encountered by the higher education teachers is student engagement with technology integration during emergency remote education.

Student engagement is vital in teaching and learning in traditional instruction. However, this is entirely different from the conventional way of teaching because it requires different approaches. Thus, teachers still struggle to effectively engage and condition the students to participate in activities and discussions, given that this is new in education. The result of the study corroborates with the study of Rasmadadila et al. (2020), wherein the Iranian teachers find it hard to engage the students in an online setup. Furthermore, research findings in the study of Lestyanawati and Widyantoro (2020) also reflected the technology divide in terms of explaining the materials online. Their results were somehow related to the third division, the communication presence divide.

Distant communication between teachers and students was made possible by technology even in when pre-pandemic era. Given its advantages, it is a reality that distant communication is not always enough to reach the students, especially during emergency remote education. It seems that Covid-19 intensified this communication presence divide. The same results corroborate the study of Alawamleh et al. (2020), wherein they found the negative effects of online learning communication between students and teachers. Additionally, Mayende, Prinz, and Isabw (2017) found that most communication in an online learning system is about technical problems, and only 20% are active, while 80% are passive students. Khatoony & Nedzhamehr (2020) also noted the demotivation of the student during online classes. Findings of the research indicate that communication between the teacher and student should take into consideration for it affects the teaching and learning in an online learning environment. For instance, König et al. (2020) suggested that people should learn to establish communication and interaction differently. These three divisions may set as an eye-opener for other teachers, students, school administrators, and policymakers to take action on the realities of emergency remote education. Those who have the power to contribute to improving the quality of education in the Philippines should not turn a blind eye to these problems. Yet, these divisions may not be stopped but can be prevented and improved.

6. Conclusion and suggestions

This study focuses on the roadblocks encountered by ten higher education teachers in migrating conventional modes of instruction. This study also aims to provide series of recommendations to improve the quality of online

teaching in the time of pandemic crisis and to contribute to the ongoing discussions about emergency remote education. The researchers utilized a qualitative case study research to identify different teacher's roadblocks during quarantine teaching.

Interestingly, three themes or divisions emerged from the study findings: digital, technology, and communication presence. This study gave voice to the struggles of higher education teachers in conducting emergency remote education. Furthermore, this evidence-based finding may help contribute to the ongoing discussions about the challenges encountered by teachers and emergency remote education. This study revealed teachers' roadblocks that may serve as an eye opener and basis on how to effectively improve emergency remote education.

Even though online learning already exists in the pre-pandemic era, the same problems such as these divisions still emerge and intensify during this health emergency crisis. Further, the following recommendations should be taken into account (1) government, public, and private educational sectors should collaborate to initiate policies regarding digital inclusion, (2) empirical studies regarding efficient and effective technology approaches and effective communication during emergency remote education and post-pandemic should be made, lastly (3) since generalization cannot be made, it is recommended to conduct a study with a larger sample using the same or different approach. These recommendations may help to create an online environment conducive to learning during emergency remote education.

Author contribution statements

Authors contributed equally to the design and implementation of the research, to the analysis of the results and to the writing of the manuscript.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

Ethics committee approval

All responsibility belongs to the researchers. All parties were involved in the research of their own free will.

References

- Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), 45-51. doi:10.33902/JPSP.2020261309
- Alawamleh, M., Al-Twait, L. M., & Al-Saht, G. R. (2020). The effect of online learning on communication between instructors and students during Covid-19 pandemic. *Asian Education and Development*. doi:10.1108/AEDS-06-2020-0131
- Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D., & Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 127-144. doi:10.26803/ijlter.19.6.8
- Alvarez, J. A. (2021). Rethinking the digital divide in the time of crisis. *Globus Journal of Progressive Education*, 11(1), 26-28. doi: 10.46360/globus.edu.220211006
- Arinto, P. (2016). Issues and challenges in open and distance e-learning: Perspectives from the Philippines. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(2), 162-180.
- Asio, J. M., & Bayucca, S. A. (2021). Spearheading education during the Covid-19 rife: Administrator's level of digital competence and schools' readiness on distance learning. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 3(1), 19-26. doi:10.33902/JPSP.2021364728
- Basalaia, G., & Kavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-Cov-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), 1-9.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Corona Virus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. doi:10.5281/zenodo.3778083
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., . . . Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. doi:10.5281/zenodo.3878572
- Braun, V. &. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2), 120-123.

- Chang, Y. W. (2014). A three-tier ICT access model for intention to participate online a comparison of developed and developing countries. *Information Development*. doi:10.1177/0266666914529294
- Coman, C., Tiru, L. G., Mesesan-Schmitz, L., Stanciu, C., & Bularca, M. C. (2020). Online teaching and learning in higher education during the coronavirus pandemic: Student's perspective. *Sustainability*, 12, 1-24. doi:10.3390/su122410367
- Danjou, P.-E. (2020). Distance teaching of organic chemistry tutorials during the COVID-19 pandemic: Focus on the use of videos and social media. *Journal of Chemical Education*, A-D. doi:10.1021/acs.jchemed.0c00485
- Dijk, J. A. (2006). Digital divide research, achievements, and shortcomings. *Elsevier*, 34, 221-235.
- Esterberg, K. G. (2002). *Qualitative methods in social research*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Gautam, D. K., & Gautam, P. K. (2020). Transition to online higher education during COVID-19 pandemic: Turmoil and way forward to developing country of South Asia-Nepal. *Journal of Research in Innovative Teaching and Learning*, 14(1), 93-111. doi:10.1108/JRIT-10-2020-0051
- Ho, J., & Tay, L. Y. (2020). Ensuring learning continues during a pandemic. *International Studies in Educational Administration*, 48, 49-55.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March 27). The difference between emergency remote teaching and online learning. Retrieved from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hussein, E., Daoud, S., Alrabaiah, H., & Badawi, R. (2020). Exploring undergraduate student's attitudes towards emergency online learning during Covid-19: A case from the UAE. *Children and Youth Services Review*, 119, 1-7.
- Joaquin, J. J., & Biana, H. T. (2020). The Philippine Higher Education sector in the time of Covid-19. *Frontiers in Education*, 5(576371), 2-6. doi:10.3389/educ.2020.576371
- Khatoony, S., & Nezhadmehr, M. (2020). EFL's teachers' challenges in the integration of technology for online classrooms during Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Iran. *The Asian Journal of English Language & Pedagogy*, 9 (Special Issue), 1-16. doi:10.37134/ajelp.vol8.sp.1.2020
- Koehler, A. A., & Farmer, T. (2020). Preparing for e learning using digital learning plans. In R.
- Ferdig, E. Baumgartner, R. Hartshorne, R. Kaplan-Rokowski, & C. Mouza, Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field (pp. 47-51). Association for the Advancement of Computing in Education. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/216903/>.
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622. doi:10.1080/02619768.2020.1809650
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lestiyawati, R., & Widyantoro, A. (2020). Strategies and problems faced by Indonesian teachers in conducting e-learning system during Covid-19 outbreak. *Journal of Culture, Literature, Linguistics and English Teaching*, 2(1), 71-82.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Mayende, G., Prinz, A., & Isabwe, G. M. (2017). Improving communication in online learning system.
- Proceedings of the 9th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU 2017). 1, pp. 300-207. *Science and Technology Publications, Lda*. doi:10.5220/0006311103000307
- Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of Covid-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*. doi:10.1016/j.ijedro.2020.100012
- Merriam, S. A. (1998). Conducting effective interview. In case study research in education (1st Ed). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of Covid-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*. doi:10.1016/j.ijedro.2020.100012
- Naciri, A., Baba, M. A., Achbani, A., & Kharbach, A. (2020). Mobile learning in higher education: Unavoidable alternative during COVID-19. *Aquademia*, 4(1), 1-2.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* (2nd Ed). Newbury Park, CA: Sage.
- Quezada, R. L., Talbot, C., & Quezada-Parker, K. B. (2020). From bricks and mortar to remote teaching: A teacher education programme's response to COVID-19. *Journal of Education for Teaching*, 1-12. doi:10.1080/02607476.2020.1801330

- Rasmitadila, Aliyyah, R. R., Rachmadtulla, R., Samdunin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the Covid-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies, 7*(2), 90-109. doi:10.29333/ejecs/388
- Resta, P. &. (2015). Digital equity and intercultural education. *Education and Information Technologies, 20*(4), 743-756. doi:10.1007/s10639-015-9419-z.
- Santi, E. A., Gorghui, G., & Pribeanu, C. (2020). Teacher's perceived self-efficacy for mobile teaching and learning. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională, 12*(1), 157-166. doi:10.18662/rrem/12.1sup2/259
- Simamora, R. M. (2020). The challenges of online learning during the Covid-19 pandemic: An essay analysis of performing arts education students. *Studies in Learning and Teaching, 1*(2), 86-103. doi:10.46627/silet.v1i2.38
- Sintema, E. J. (2020). E-learning and smart revision portal for Zambian primary and secondary school learners: A digitalized virtual classroom in the COVID-19 era and beyond. *Aquademia, 4*(1), 1-2.
- Soomro, K. A., Kale, U., Curtis, R., Akcaoglu, M., & Bernstien, M. (2020). Digital divide among higher education faculty. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17*(21), 1-16. doi:10.1186/s41239-020-00191-5
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. E. (2000). *The art of case study research: Perspectives on practice* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tejedor, S., Cervi, L., Perez-Escoda, A., Tusa, F., & Parola, A. (2020). Higher education response in the time of Coronavirus: Perceptions of teachers and students, and open innovation. *Journal of Open Innovation, 7*(43), 1-15. doi:10.3390/joitmc7010043
- Tomaro, Q. P., & Mutiarin, D. (2018). ICT integration in the educational system of Philippines. *Journal of Governance and Public Policy, 5*(3), 259-282. doi:10.18196/jgpp.5399
- Toquero, C. M. (2020). Emergency remote teaching amid COVID-19: The turning point. *Asian Journal of Distance Education, 15*(1), 185-188. doi:10.5281/zenodo.3881748
- Yanus, A., Abubakar, S., & Abudu, Z. A. (2020). COVID-19 pandemic lockdown: Online platforms as panacea for effective teaching and learning in Nigerian secondary schools. *Journal of Social Sciences and Humanities, 93*-102. Retrieved from <http://ejournal.ukm.my/ebangi/article/view/41246>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.