

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi
ÇYBD

Cilt 5, Sayı 3, ARALIK 2018
ISSN 2564-7490

EYUDER adına Dergi Yöneticisi
Dr. Adem ÇİLEK

Editör

Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN
Yozgat Bozok Üniversitesi

Editör Yardımcısı

Doç. Dr. Erkan KIRAL
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Alan Editörleri

Dr. Öğr. Üyesi Can MEŞE
Yozgat Bozok Üniversitesi

Dr. Ferah Güçlü YILMAZ
Milli Eğitim Bakanlığı

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Yüksel KAVAK TED Ün.
Prof. Dr. Ayhan AYDIN Osmangazi Ün.
Prof. Dr. Elife DOĞAN KILIÇ İstanbul Ün.
Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN Bozok Ün.
Prof. Dr. Feyzi ULUĞ Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ Karabük Ün.
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN Başkent Ün
Prof. Dr. Temel ÇALIK Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Türkan ARGON Abant İzzet B. Ün.

Journal of Contemporary Administrative Science
JCAS

Volume 5, Issue 3, DECEMBER 2018
ISSN 2564-7490

Journal Manager on Behalf of the EYUDER
Dr. Adem ÇİLEK

Editor in Chief

Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN
Yozgat Bozok University

Vice Editor

Asoc. Prof. Dr. Erkan KIRAL
Aydın Adnan Menderes University

Section Editors

Assist. Prof. Dr. Can MEŞE
Yozgat Bozok University

Dr. Ferah Güçlü YILMAZ
Ministry of National Education

Editorial Board

Prof. Dr. Yüksel KAVAK TED Un.
Prof. Dr. Ayhan AYDIN Osmangazi Un.
Prof. Dr. Elife DOĞAN KILIÇ İstanbul Un.
Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN Bozok Un.
Prof. Dr. Feyzi ULUĞ Gazi University
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ Gazi University
Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ Karabük Un.
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN Başkent Un.
Prof. Dr. Temel ÇALIK Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Türkan ARGON Abant İzzet B. Un.

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi
ÇYBD

Journal of Contemporary Administrative Science
JCAS

Cilt 5, Sayı 3, ARALIK 2018
ISSN 2564-7490

Volume 5, Issue 3, DECEMBER 2018
ISSN 2564-7490

Sayı Hakemleri

Prof. Dr. Mehmet ÖZBAŞ
Prof. Dr. Temel ÇALIK
Doç. Dr. Çetin TAN
Doç. Dr. Ergün RECEPOĞLU
Doç. Dr. Güneş SALI
Doç. Dr. M. Cevat YILDIRIM
Doç. Dr. Hüseyin ERGEN
Doç. Dr. Mehmet Metin ASLAN
Dr. Öğr. Üyesi Aygül NALBANT
Dr. Öğr. Üyesi Bengü TÜRKOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Esra GEDİK
Dr. Öğr. Üyesi Muammer ERGÜN

Issue Referees

Prof. Dr. Mehmet ÖZBAŞ
Prof. Dr. Temel ÇALIK
Assoc. Prof. Dr. Çetin TAN
Assoc. Prof. Dr. Ergün RECEPOĞLU
Assoc. Prof. Dr. Güneş SALI
Assoc. Prof. Dr. M. Cevat YILDIRIM
Assoc. Prof. Dr. Hüseyin ERGEN
Assoc. Prof. Dr. Mehmet Metin ASLAN
Assist. Prof. Dr. Aygül NALBANT
Assist. Prof. Dr. Bengü TÜRKOĞLU
Assist. Prof. Dr. Esra GEDİK
Assist. Prof. Dr. Muammer ERGÜN

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|----------------|
| Çin ve Türk Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması | 223-240 |
| Filiz TANRISEVDİ, Bilgen KIRAL <i>Comparison of Chinese and Turkish Education Systems</i> | |
| Özel Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Davranışları İle Örgütsel Sağlık Arasındaki İlişki | 241-252 |
| Asiye Aksulu Köse, Nezahat Güçlü <i>The Relationship Between The Strategic Leadership Behaviors of Private School Principals and The Organizational Health According To The Teachers' Views</i> | |
| Köy Okullarında Yaşanılan Problemlere Yönelik Öğretmen Görüşleri | 253-261 |
| Erdi SİDAT, Adem BAYAR <i>The Opinions of Teachers about Problems in Village Schools</i> | |
| Lise Yöneticilerinin Beden Dili Davranışlarının Sıklığı İle Öğretmenlerin Etkilenme Biçimleri (Ankara İli Örneği) | 262-279 |
| Şahin AKSOY, Mehmet ŞEREN <i>The Ways of The Effects of Administrators Using Body Language and The Results of The Frequency of That On Teachers (Sample of Ankara City)</i> | |
| İnternet Ortamındaki Şiddet Sunumları ve Yol Açtığı Sosyal Travmalar | 280-296 |
| Ejder ÇELİK <i>Violence Presentations in the Internet Environment and Social Traumas of which it Cause</i> | |
| Siyasi Partilerin 2018 Cumhurbaşkanlığı Seçimi ve Genel Seçimler Bildirgelerinde Eğitime Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi | 297-315 |
| Fahrettin KORKMAZ <i>The Analysis of Political Parties' Opinions Toward the Education System in Their Election Bulletin of 2018 Presidential and General Elections</i> | |

Çin ve Türk Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması

Comparison of Chinese and Turkish Education Systems

Filiz TANRISEVDİ¹, Bilgen KIRAL²

Özet

Araştırmada, PISA sınavlarında ilk on ülke arasında yer alan Çin eğitim sistemi incelenmiş, ardından Çin öğretmen yetiştirme sistemi, eğitim yönetimi, denetimi ve finansman yapısı açıklanarak, Türk Eğitim Sistemi ile karşılaştırılmış, bu iki sistemin benzer ve farklı yönlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmada, genel tarama modellerinden karşılaştırmalı tarama yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada Eğitim sistemleri ile ilgili literatür taraması yapılmış, akademik dergilerde yayınlanmış makaleler, kitaplar gibi bilimsel kaynaklar incelenmiştir. Ayrıca, iki ülkenin eğitim bakanlıklarının elektronik sayfaları taranmış ve uluslararası tanınırlığı olan ve geçerli, güvenilir kabul edilen eğitim sitelerindeki (OECD, EURYDICE, UNICEF, UNESCO, Dünya Bankası vb.) güncel kaynaklardan da faydalanılmıştır. Verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Çin eğitim sisteminde okul öncesi eğitimin zorunlu olmadığı, ilkökul ve ortaokul eğitiminin (6+3 yıl) zorunlu olduğu, ortaöğretimin ise 3 yıl olup zorunlu olmadığı tespit edilmiştir. Hem ortaöğretim hem de yükseköğretime girişte bir sınavın olduğu görülmektedir. Türk eğitim sisteminde ise ilkökul, ortaokul ve lise öğrenimi (4+4+4) zorunlu eğitim kapsamındadır. Türk eğitim sisteminde de Çin'de olduğu gibi liseye ve yükseköğretime giriş sınavı bulunmaktadır. Çin Eğitim Bakanlığı Merkez, taşra ve eyalet, Türk eğitim sisteminde ise merkez, taşra ve yurt dışı örgütü şeklinde bir örgütlenme yapısı mevcuttur. Çin'de okul müdürü yetiştirme programları mevcut iken Türk eğitim sisteminde böyle bir uygulama yoktur.

Anahtar kelimeler: Karşılaştırmalı eğitim, Çin Eğitim sistemi, Türk eğitim sistemi.

Abstract

In the study, the Chinese education system, which is one of the top ten countries in the PISA examinations, was examined and then the Chinese teacher training system, education management, inspection and financing structure were explained and compared with the Turkish Education System and it is aimed to reveal similar and different aspects of both systems. In this study, qualitative research method was used, comparative survey method was preferred within the general survey methods. In the research, literature about education systems was reviewed, scientific sources such as articles published in academic journals and books was examined. In addition, the web pages of the education ministries of the two countries have been scanned and up-to-date resources used from the internationally recognized, reliable and valid educational sites (OECD, EURYDICE, UNICEF, UNESCO, World Bank etc.). In the collection of the data, document analysis which is one of the qualitative research methods is used. It is determined that pre-school education is not compulsory in the Chinese education system, primary and secondary school education (6 + 3 years) is compulsory and secondary education is 3 years and it is not compulsory. It is seen that there is an examination in both secondary and higher education. In the Turkish education system, primary, secondary and high school education (4 + 4 + 4) are included in compulsory education. In the Turkish education system, as it is in China, there is an entrance exam for high school and higher education. The Chinese Ministry of Education has an organizational structure as central, provincial and state organization, Turkish education system has an organizational structure as

Gönderim Tarihi: 11 Aralık 2018

Kabul Tarihi: 27 Aralık 2018

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Aydın Ticaret Borsası Bilim Sanat Merkezi, filizarkan@hotmail.com

² Dr. Öğretim Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ABD, bilgen.kiral@adu.edu.tr

central, provincial and foreign organization. While there are school administrator training programs in China, there is no such practice/implementation in the Turkish education system.

Keywords: Comparative education, Chinese education system, Turkish education systems

Giriş

Çin, son yıllarda ekonomik gelişimi, nüfus oranı, insanların yaşam biçimi, eğitim sistemi ve benzeri sebeplerle adından söz ettiren ülkelerden biri durumuna gelmiştir. Ayrıca PISA sınavlarında elde ettiği başarılar da bakışları Çin'e doğru yöneltmiştir. Bu gibi nedenlerle, Çin'in farklı yapısı ve başarılarının altında yatan nedenler merak edilerek, araştırılmaya başlanılmışlardır.

Çin'in son otuz yıldaki kalkınma başarısının elle tutulur sonuçları ile birlikte, sonraki otuz yılını belirleyecek olan faktörün ise, yetmişmiş insan gücü ve büyük nüfusunu yenilik yapan bir topluma dönüştüreceğidir. Çin'in eğitim sistemi de ekonomisi gibi dinamik bir yapıdadır ve bu nedenle önemli bir değişim baskısı altındadır (Göncü, 2016). Bununla birlikte ülkenin yüzölçümü ve nüfus büyüklüğü, eğitimin kalitesinde bölgesel farklılıkları da beraberinde getirmektedir.

Çin Halk Cumhuriyeti, yaklaşık 9.6 milyon km² yüzölçümü ile Rusya ve Kanada'dan sonra dünyanın en büyük yüzölçümüne sahip üçüncü ülkesidir. Kuzey-güney uç noktaları arasındaki uzaklık yaklaşık 5500 km, doğu-batı uç noktaları arasındaki mesafe ise yaklaşık 5000 km'dir. 1.3 milyara yaklaşan nüfusu ile dünyanın en kalabalık ülkesi olmasına rağmen düzenli olarak dağılan bir nüfus yoğunluğu yoktur. Nüfusun en yoğun olduğu doğu bölgelerinde km²'ye yaklaşık 400, orta kesimlerde yaklaşık 200 ve en az nüfus yoğunluğuna sahip batı ve yayla bölgelerinde ise yaklaşık 10 kişi düşmektedir. Dünya nüfusunun yaklaşık %20'sini (1/5) Çinliler oluşturmaktadır. Nüfusun yaklaşık %39'u şehirlerde (yaklaşık 500 milyon) ise %61'i kırsal kesimlerde (yaklaşık 800 milyon) yaşamaktadır. Nüfusun yaklaşık %52'si erkeklere, %48'i ise kadınlara aittir. Yıllık net nüfus artışı yaklaşık 8.2 milyondur. Çin Halk Cumhuriyeti'nde bulunan 56 farklı etnik gruptan "Han" etnik grubu ülke nüfusunun yaklaşık %92'sini; (1.1 milyar); kalan 55 etnik grup ise %8'ini (200 milyon) oluşturmaktadır. Han-Tibet dil ailesine bağlı Çince'nin en yaygın olanı Hiu-Mançu Çincesidir. Bunların dışındaki diğer 54 etnik grubun kendi dilleri, bazılarının da yazı dili (%23) vardır. Çin'deki bu dil çeşitliliği konusunda başka bir durum ise Çin alfabesinin sembol çeşitliliğidir. 40.000 simgeden meydana gelen Çin alfabesinin öğretiminin zor olması ve okuma-yazma oranlarının artırılmak istenmesi nedeniyle 1000 simgeden meydana gelen temel Çince oluşturulmuştur. (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018b).

Ülkenin yıllar içinde ekonomik göstergeleri yakından incelendiğinde, oldukça hızlı bir gelişme gösterdiği söylenebilir. Çin 1978'de ekonomi reformları başlattığından beri, piyasa temelli bir ekonomiye kaymıştır. Böylece ülkede, hızlı bir şekilde ekonomik ve sosyal gelişme yaşanmıştır. Yılda yaklaşık %10 Gayri Safi Yurtiçi Hasıla (GSYİH) büyüme ile Çin, tarihteki en hızlı büyüyen ekonomi olmuştur. GSYİH büyümenin 2012'den bu yana kademeli olarak artması ile Çin dünyada ikinci büyük ekonomi olmayı başarmıştır. Böylece Çin, kalkınmada ve küresel ekonomide giderek daha önemli ve etkili bir rol oynamıştır. Öte yandan Çin'in bu hızlı gelişimine rağmen kırsal-kentsel gelişmenin aynı doğrultuda gitmemesi nedeniyle ülkede yoksulluk da ciddi boyuttadır. 2015 itibarıyla kırsal alanlarda 55 milyon yoksulun yaşamakta olduğu tahmin edilmektedir. Hızlı ekonomik yükseliş, yüksek eşitsizlik dâhil olmak üzere birçok zorluğu da beraberinde getirmiştir. Çin ayrıca yaşlanan nüfus ve iç göçün gelişmiş bölgelere doğru işleyişi ile ilgili demografik baskılarla da karşı karşıyadır (Dünya Bankası, 2018). Bu demografik baskılara çözüm olarak Çin'de Hukou sistemi uygulanmaktadır. Hukou sistemi, nüfus dağılımını ve kırdan kente göçü düzenleyen bir aile pasaportu olarak hizmet veren bir aile kayıt programıdır. Bu sistem, sosyal ve coğrafi kontrol için bir araç olarak kurulmuştur (Zhou, 2018). Tüm baskı ve zorluklara rağmen Çin, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme (Programme for International Student Assessment [PISA]) sınavında ilk 10 ülke arasında yer almaktadır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018). Türkiye ise, katıldığı sınavlarda OECD ortalamasının altında kalmakla birlikte, 2015 PISA sonuçlarına göre 72 ülke arasından ancak 50.

sırada kendine yer bulabilmiştir (MEB, 2018a). Bu bağlamda incelendiğinde, Çin ve Türkiye'nin PISA sıralamalarını iyi ve kötü olarak değerlendirilebileceğini düşünmek yanlış olmayacaktır. Nitekim eğitim sistemi ve eğitim yönetimi açısından bu iki ülkeyi karşılaştırmalı bir bakış açısı ile değerlendirmenin, kuramsal olarak ve uygulama bağlamında süreç içerisinde önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede yapılan araştırmada, öncelikle Çin eğitim sistemi incelenmiş, öğretmen yetiştirme, eğitim yönetimi, denetimi ve finansman yapısı açıklanmış, ardından Türk Eğitim Sistemi ile karşılaştırılarak, benzer ve farklı yönlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, veri kaynakları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Çin ve Türk eğitim sistemlerinin karşılaştırılması amaçlandığından, bu araştırma karşılaştırmalı bir eğitim araştırmasıdır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmada, genel tarama modellerinden karşılaştırmalı tarama yöntemi tercih edilmiştir. Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları genel olarak yatay, dikey, problem çözme, örnek olay, tanımlayıcı, açıklayıcı ve değerlendirici yaklaşımlar olarak sınıflanabilir. Bu çalışmada konu ile ilgili alan yazın taranmış, eğitim sistemleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırılmıştır. Bu sebeple araştırmada tanımlayıcı ve yatay yaklaşımlar kullanılmıştır (Delibaş, 2007).

Veri Kaynakları

Eğitim sistemleri ile ilgili literatür taramasında birincil kaynaklar olan kitaplar, akademik dergilerde yayınlanmış makaleler gibi bilimsel kaynaklar incelenmiştir. Ayrıca, iki ülkenin eğitim bakanlıklarının elektronik sayfaları taranmış ve uluslararası tanınırlığı olan ve geçerli, güvenilir kabul edilen eğitim sitelerindeki (OECD, EURYDICE, UNICEF, UNESCO, Dünya Bankası vb.) güncel kaynaklardan da faydalanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmadaki verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veriler, belgelere ulaşma, orijinalliğin kontrol edilmesi, belgeleri anlama ve verileri kullanma aşamaları (Yıldırım ve Şimşek, 2011) ile incelenmiş, tablolatırılmış ve yorumlanmıştır. Geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için; veriler en güncel haliyle toplanmış ve uzman incelemesine sunulmuştur.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde önce Çin Eğitim Sistemi açıklanmış; ardından Türk Eğitim Sistemi ile karşılaştırılarak, benzer ve farklı yönleri ortaya konulmuştur.

Çin Eğitim Sistemi

Çin, yaklaşık 844.504 okul (anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise), 250 milyon öğrenci ve 15 milyondan fazla öğretmen ile dünyanın en büyük eğitim sistemine sahiptir (Ministry of Education (MOE, 2018a). 1986 yılında yürürlüğe giren Çin zorunlu eğitim kanunu ve 1995 yılında yürürlüğe giren Çin eğitim kanununda, Çin eğitim sisteminin genel amaçları şu şekilde ifade edilmiştir (Compulsory Education Law of the People's Republic of China, 1995; MOE, 2018b):

- Çin halkının ahlaki, entelektüel ve fiziksel olarak çok yönlü gelişimlerini gerçekleştirebilmeleri sağlama,
- Çin halkının yüksek ideallere ve ahlaki bütünlüğe sahip, iyi eğitilmiş ve öz disiplinli bireylerden oluşmasını sağlama,
- Marksizm, Leninizm, Mao Zedong Düşüncesi ve sosyalizm çerçevesinde insan yetiştirme temeli esas alma şeklinde sıralanabilir.

Yukarıda sayılan amaçlarda da görüldüğü gibi Çin eğitim sisteminde amaçlanan her yönüyle gelişmiş, iyi eğitilmiş ve kendi ideolojik düşünceleri doğrultusunda insan yetiştirmektir. Buna göre de eğitim sistemi şekillendirilmektedir. Çin'de tüm eğitim örgütlerinde öğretim iki dönemden oluşmakta olup; eylül ayında başlamakta ve temmuz ayında sona ermektedir. Tatillerin başlama-bitiş tarihi ile

süresi eyaletlere ve eğitim düzeyine göre değişmektedir. Akademik yıl, ilkokullar için 190, ortaokullar için 195 ve liseler için ise 200 iş gününden oluşmaktadır. Eğitim-öğretim birçok okulda hafta içi tam gün olarak uygulanmaktadır. Üniversiteye giriş sınavına hazırlık kursları düzenleyen okullar cumartesi günleri de faaliyetlerine devam edebilmektedir. (Kan, 2015). Çin'in eğitim sistemi yapısı Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Çin Eğitim Sistemi Yapısı

| Yükseköğretim | Yaşam Boyu Öğrenme | | |
|--|--------------------|---------------|---------------------|
| Genel Lise (3 yıl) | Özel Eğitim Lisesi | Meslek Lisesi | El sanatları Lisesi |
| Ortaokul (Junior Secondary) (Zorunlu -3 yıl) | | | |
| İlkokul (Primary) (Zorunlu -6 yıl) | | | |
| Okulöncesi (Pre-School) (3-4 yıl) | | | |

Kaynak: OECD, 2010.

Tablo 1 incelendiğinde, zorunlu eğitimin ilkokul ve ortaokul eğitimini kapsadığı anlaşılmaktadır. Çin 1986 yılında zorunlu eğitim kanunu ile zorunlu eğitim uygulamasını başlatmıştır. İlkokula başlama yaşına gelen öğrencilerin okul kayıt oranı, zorunlu eğitim kanunu öncesinde %95.9 (1985) iken; 2017 itibariyle %99.9'a yükselmiştir (MOE, 2018a). Çin'de ilkokul 6 yaşından 12 yaşına kadar devam etmekte ve 6 yıl sürmektedir. Ortaokul ise 12 yaşından 15 yaşına kadar devam etmekte ve toplam 3 yıl sürmektedir. İlkokul ve ortaokuldaki zorunlu eğitim süresi toplam 9 yıldır. Lise öğrenim süresi toplam üç yıldır ve zorunlu değildir. Öğrenciler, lise öğrenim süresi sonunda lise bitirme sınavına girmektedir. Üniversiteye giriş, lise bitirme sınavı ve Çin üniversite giriş sınavına bağlıdır. Üniversite giriş sınavında, özellikle seçkin üniversitelere girişte, büyük rekabet yaşanır (Eguizhou Provincial Information Office, 2018; National Bureau of Statistics of China, 2018).

Okul Öncesi Eğitim

Çin'de, okul öncesi eğitim örgütlerinde öğrenciler genellikle 2 yaşında eğitime başlamakta ve 6 yaşında ayrılmaktadır. Okul öncesi eğitim zorunlu değildir ve birçok okul öncesi eğitim örgütü özeldir. Bununla birlikte, Çin hükümeti 2020 yılına kadar okul öncesi eğitimin öneminden hareketle, ülke genelinde bu eğitimin yaygınlaşmasını teşvik edici önlemler almayı planlamıştır (OECD, 2016).

İlköğretim (Zorunlu Eğitim)

Çin'de 1986 yılında yürürlüğe giren “Zorunlu Eğitim Yasası” kapsamında zorunlu eğitim 6 yaşında başlamaktadır. Ancak bazı bölgelerde yerel koşullar nedeniyle ilkokul 5 yıl olarak da uygulanabilmektedir. Okullar tam gün (bazı kırsal bölgelerde zorunluluktan dolayı yarım gün olabilmektedir) eğitim yapmaktadır (MEB, 2018b). 1990'lı yıllara kadar ortaokula giriş için sınav yapılmaktaydı. Çin hükümeti, zorunlu eğitimin devamlılığını sağlamak için giriş sınavını, adrese göre zorunlu kayıt politikasıyla değiştirmiştir (OECD, 2016). Çin'de 2009 yılında %99.4 olan temel eğitime katılım oranı, 2017 itibariyle %99.9'a yükselmiştir (MOE, 2018a; OECD, 2010).

Ortaöğretim

Çin'de zorunlu eğitimi bitirdikten sonra, liseye devam edip etmemek öğrencilerin seçimine bağlıdır. Lise eğitimi üç yıl sürer. Genel lise, teknik lise, yetişkinler için lise, el sanatları lisesi ve meslek lisesi olmak üzere Çin'de beş tip lise bulunmaktadır. Son dört lise türü genel olarak meslek okulları olarak adlandırılır. Öğrenciler, liseye girmeden önce “Zhongkao” adında bir sınava girerler ve okula kabul edilmeleri bu sınavdaki puanlarına bağlıdır. Çin Eğitim Bakanlığı, öğrencileri liselere yerleştirmek için Zhongkao sınav sonuçlarını kullanmaktadır (OECD, 2016).

Yükseköğretim

Yükseköğretim iki kategoriye ayrılmıştır. Bunlardan biri dört veya beş yıllık lisans derecesi veren üniversitelerdir. Diğeri ise üç yıllık diploma veya sertifika veren kolejlerdir. Lisansüstü eğitim sadece üniversitelerde verilmektedir (Kan, 2015). Çin, 21. yüzyılın ilk on yılında, yükseköğretim

öğrenci sayısında büyük bir gelişme yaşamıştır. Tablo 2’de görüleceği üzere üniversiteye kayıtlanma oranının giderek artması bu büyük gelişmeyi ortaya koymaktadır.

Tablo 2. Çin’de Yükseköğretim Kayıtlanma Oranı

| Yükseköğretim | Kayıtlanma Oranı (%) | | | | | | | | | |
|---------------|----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
| Kadın | 20.85 | 22.84 | 24.82 | 26.44 | 29.57 | 33.57 | 44.57 | 49.57 | 53.26 | 56.17 |
| Erkek | 20.51 | 21.98 | 23.33 | 24.23 | 26.63 | 29.55 | 38.32 | 41.66 | 44.16 | 46.43 |
| Toplam | 20.67 | 22.40 | 24.05 | 25.29 | 28.04 | 31.46 | 41.28 | 45.35 | 48.44 | 51.01 |

Kaynak: UNESCO, 2018.

Tablo 2’ye göre, üniversiteye kayıt oranındaki en hızlı artış 2013 ile 2014 yılları arasında gerçekleşmiştir. Üniversiteye kayıtlanma oranı 2013’te %31.46 iken, 2014’te %41.28’e, 2017’de %51.01’e yükselmiştir. Üniversiteye kayıt oranlarında dünya geneline paralel olarak, kadınların lehine bir artıştan söz edilebilir. Üniversiteye kayıt oranındaki en hızlı artışın yaşandığı 2013 ile 2014 yılları arasında çok sayıda yükseköğretim örgüt ve programları kurulmuş, uluslararası hareketlilik ve iş birliği önemli ölçüde teşvik edilmiştir. Sonuç olarak, yükseköğretim sistemi çok yönlü, çeşitli ve uluslararası hale gelmiştir. Çin’de, lisans eğitimi genellikle dört yıl sürerken, önlisans eğitimi üç yıl sürmektedir. Diğer yandan lisansüstü eğitim süreleri, yüksek lisans eğitimi için iki-üç yıl, doktora eğitimi için ise lisans sonrası beş yıl ve yüksek lisans sonrası üç yıldır (OECD, 2016).

Çin Eğitim Finansmanı

Çin eğitim örgütlerinin finansmanı, son 30 yılda merkezi bir finansman sisteminden yerleştirilmiş bir sisteme taşınmıştır. Günümüzde, yerel yönetimler eğitim örgütlerinin yönetim ve finansmanından birincil derecede sorumludur. Ancak bu yerleşme, kırsal bölgeler açısından eşitsiz bir şekilde sonuçlanmıştır. Bununla birlikte, bu durum yerel yönetimlerin eğitim finansmanını daha adil yollarla tahsis edebileceği anlamına da gelmiştir. Örneğin, Şanghay, finansman açısından ayrıcalıklı olan “Key School” sistemini kaldırmış ve okul finansman sistemini daha adil bir hale getirerek daha iyi sonuçlar üretmiştir. Devlet finansmanına ek olarak, okullar özel işletmelerden bağışlar şeklinde veya özel okul olarak sınıflandırılmadan okul ücretleri aracılığıyla da fon temin edebilmektedirler. Çin’de ayrıca özel okulların kurulmasının teşvik edilmesiyle son yirmi yıl içinde özel okullardaki okullaşma hız kazanmıştır. Örneğin 1997’den 2003 yılına tüm seviyelerdeki özel okulların öğrenci sayısı %134 artarak, 29964’ten 70256’a yükselmiştir (Min, 2004). Özel öğretim örgütlerinin tüm eğitim örgütleri içerisindeki oranları 2015 yılı itibariyle ilkokullarda %7.4, ortaokullarda %11.7 ve liselerde %10.8 olarak gerçekleşmiştir. Bu oranların 2020 yılı itibariyle ilkokullarda %8.9, ortaokullarda %13.8 ve liselerde ise %12.8 yükseleceği öngörülmektedir (Flannery, 2018). Özel okulların artmasıyla bilim, teknoloji ve yeniliğin teşvik edileceği düşünülmektedir (NCEE, 2018).

Çin’de eğitim yatırımı, 2005-2014 yılları arasında yüksek oranda artmaya devam etmiştir. Çin’in eğitime yatırımı son on yılda ortalama %19 oranında artmıştır (National Bureau of Statistics of China, 2018). Artan yatırım eğilimi, hükümet yasalarına ve politikalarına bağlıdır. Çin Eğitim Kanunu, ulusal ekonominin büyümesi ile orantılı olarak her düzeyde eğitim için devlet ödeneklerinin artırılmasını gerektirmektedir (OECD, 2016). Ulusal ekonomik büyümenin devam edeceği öngörüsüyle Çin’de eğitime yatırımın da artarak devam edeceği söylenebilir. Çin hükümetinin eğitime ayırdığı bütçenin yanında başka finansman kaynakları da vardır. Çin hükümetinin eğitime ayırdığı hükümet bütçesi dışında eğitim finansman kaynaklarına örnek olarak okul kayıt ücretleri, özel okul destekleri ve araştırmadan sağlanan kaynaklar gösterilebilir. Okul kayıt ücretlerinin nedeni Çin’de uygulanan adrese dayalı kayıt zorunluluğudur. Çocuklarını adres dışındaki bir okula göndermek isteyen aileler ise kayıt ücreti ödemek durumundadır. Bu durum, eğitim finansmanına hükümet ödeneği dışı finans kaynağı olarak yansımaktadır (Dongcheng, 2008, akt. Bakioğlu ve Özcan, 2016). Çin Eğitim Kanunu ayrıca, devletin GSYİH’nin yüzdesi olarak eğitim ödeneğinin ülkenin ekonomik kalkınma ve gelir artışına uygun olarak büyümeye devam etmesi gerektiğini de şart koşmaktadır (OECD, 2016). Bu çerçevede 2005-2014 yılları arasında eğitim ödenekleri genelde artış eğilimi

göstermiştir (National Bureau of Statistics of China, 2018). Özellikle 2012 yılında GSYİH %4'ün üzerine çıkararak en yüksek seviyesine ulaşmıştır. Bu yükselişte Ulusal Orta ve Uzun Süreli Eğitim Reformu ve Kalkınma Programı (2010-2020) tarafından belirlenen hedeflerin etkili olduğu söylenebilir (OECD, 2016).

Çin Eğitim Yönetimi

Çin Eğitim Bakanlığı, erken çocukluk döneminden yükseköğretime kadar tüm kademelerde, eğitimden sorumludur. Çin Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen eğitim politikaları ve stratejiler, diğer eğitim yönetim bölgeleri tarafından uygulanmaktadır. Çin Eğitim Bakanlığı, bu çerçevede 10 yıllık eğitim planları hazırlamaktadır. En son yapılan eğitim planı 2010-2020 yılları için hazırlanmıştır. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, dokuz yıllık zorunlu eğitimin geliştirilmesi, lise eğitim kademesindeki kayıt oranının yüzde 90'a yükseltilmesi, yükseköğretim kademesindeki kayıt oranının yüzde 40'a çıkarılması, 2010-2020 eğitim planında yer alan hedeflerden bazılarıdır (NCEE, 2018). 2010-2020 eğitim planında yer alan hedeflerden biri olan yükseköğretim kademesindeki kayıt oranının %40'a yükseltilmesi hedefi, 2014 yılı itibarıyla %41.28 olarak gerçekleştirilmiştir (UNESCO, 2018). Çin Eğitim Bakanlığı'nın merkezi örgütlenme yapısı, çeşitli bölümlerden oluşmaktadır. Merkez örgütü, eğitim bakanı ve beş yardımcısı ile yönetilmektedir. Merkezi örgütünü oluşturan bölümler ise; Genel Yönetim Ofisi, Kanun ve Düzenlemeler Bölümü, Gelişim Planlaması Bölümü, Kapsamlı Reformlar Bölümü, Personel Bölümü, Finansman Bölümü, Temel Eğitim Bölümü, Mesleki ve Yetişkin Eğitimi Bölümü, Yükseköğretim Bölümü, Ulusal Eğitim Denetleme Ofisi, Azınlık Eğitimi Bölümü, Öğretmen Eğitimi Bölümü, Beden Eğitimi, Sağlık ve Sanat Eğitimi Bölümü, Ahlak Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilimler Bölümü, Bilim ve Teknoloji Bölümü, Kolej Öğrenci İşleri, Akademik Ünvan Komisyonu, Dil Eğitimi ve Uygulamaları Bölümü, Uluslararası Eğitim İş Birliği ve Değişim Bölümü (Hong Kong, Macao ve Taiwan Eğitim Ofisi), Komünist Parti Komisyonu Bölümü, Emekli Personel Bürosu, Unesco Sekreteryası şeklinde yapılandırılmıştır.

Çin'in topraklarının çok geniş bir coğrafyaya yayılması ve büyük bir nüfusa sahip olması nedeniyle merkez örgütünde oluşturulan bölümlerin yanında, ülke genelinde eğitim yönetimi yapısında bölümlenmeye gidilmiştir. Bu çerçevede taşra yönetimi üç düzeye ayrılmıştır. Taşra yönetim düzeyleri, eyalet, bölge ve şehir eğitim yönetim basamaklarından oluşmaktadır. Taşra eğitim yönetim düzeylerinin en büyüğü eyalet yönetimidir. İlköğretim ve ortaöğretim örgütleri buldukları bölgenin yönetim basamağına bağlı iken, yükseköğretim örgütleri eyalet eğitim yönetimlerine bağlıdır (OECD, 2016). Eyalet eğitim yönetimleri, bakanlığın belirlediği hedeflere ulaşmak için kendi beş veya on yıllık planlarını oluşturmaktadır. Bu çerçevede kendi yönetmeliklerini yapma hakkına sahip olan eyalet eğitim yönetim basamakları, bu yönetmelikleri eğitim kanununa aykırılık oluşturmayacak şekilde düzenlemektedir (NCEE, 2018). Çin'de 23 eyalet, merkeze doğrudan bağlı 4 şehir, 5 özerk bölge ve 2 özel yönetimli bölge yer almaktadır. Özel yönetimli bölgeler Hong Kong ve Macau'dur. Hong Kong ve Macau kendi kanunlarını yapma hakkına sahiptir ve bu sisteme "İki sistem, bir Çin" adı verilmektedir. Eğitim yönetimi de bölge yönetimi gibi özerktir (OECD, 2016).

Merkezi Çin hükümeti tüm okullara politika direktifleri, öğretim programı kılavuzları ve materyaller sağlar, ancak son birkaç yıl içinde hükümet bu konulardaki bazı sorumlulukları ulusal düzeyden eyalet ve bölge düzeylerine kaydırmaya başlamıştır. Çin Eğitim Bakanlığı, ulusal öğretim programı belirlemek, ders kitaplarını ve öğretim materyallerini değerlendirmek ve onaylamak, eyalet eğitim bölümlerini denetlemek ve az gelişmiş okulların sistemlerini geliştirmek ve öğretmen eğitim programları için özel finansman sağlamaktan sorumludur. Eyalet, bölge ve şehir eğitim bölümleri, kendi bölgeleri için eğitim geliştirme planlarının hazırlanmasından, ulusal öğretim programına dayalı olarak kendi eğitim bölgelerinin öğretim programının geliştirilmesinden, kullanılacak öğretim materyallerinin seçilmesinden, okul programlarının uygulanmasından ve yerel eğitim desteklerinin sağlanmasından sorumludur. Liseye geçiş sınavlarını yeniden yapılandırma, öğretmen eğitimi ve istihdamı için ek standartlar belirleme gücüne sahiptirler (NCEE, 2018).

Çin'de yönetici eğitimi, 1980'lerin sonuna kadar usta-çırak ilişkisiyle gerçekleştirilmekteydi. 1990'lı yıllardan sonra ise üniversitelerin eğitim desteğiyle daha işbirlikçi bir sisteme geçiş

yapılmıştır. Bu yeni sistemde yönetici temel eğitimi, uygulamada gerekli olan mesleki nitelikler ile ilişkilendirilmiştir. Bu gelişmelerin ardından Çin Eğitim Bakanlığı 1991’de yönetici yeterlikleri ile ilgili temel nitelikleri belirleyen yasal düzenlemeye gitmiştir (NCEE, 2018). Bu düzenlemede, eğitim yöneticilerinin sahip olması gereken dört temel mesleki nitelik ifade edilmiştir. Okul yöneticilerinin sahip olması gereken mesleki nitelikler; ulusal eğitim politikalarını uygulamak, demokratik yönetim stratejisi geliştirerek öğretmenlerin yaratıcılıklarını ve etkili çalışmalarını sağlamak, veliler ve okul çevresi ile iş birliği geliştirmek, ahlak eğitimi, iş gören eğitimi, öğretim, beden eğitimi, sanat eğitimi gibi çeşitli öğretimsel liderlik görevlerini ve Komünist Parti ile ilişkiler kurma gibi diğer yönetim görevlerini yürütmektir (Yan ve Ehrich, 2009). Çin’de mevcut uygulamada üç tür okul müdürü yetiştirme programı bulunmaktadır. Yönetici yetiştirme programlarında yönetim, eğitim, psikoloji alanlarındaki akademisyenler eğitici olarak yer almaktadır. Bu yönetici eğitim programlarının detayları şu şekildedir (NCEE, 2018; Yan ve Ehrich, 2009):

İlk defa müdür olarak atanacaklar için yeterlik eğitimi (en az 300 saat): Temel bilgi ve beceri geliştirme sağlar. Müdür adayları, eğitim sonunda uygulanan yazılı sınavı geçmeleri durumunda yöneticilik sertifikası almaktadırlar.

Geliştirme eğitimi (5 yılda bir, en az 240 saat): Bu eğitim, daha önce yöneticilik sertifikası almış olan görevi başındaki müdürlerin geliştirilmesi için verilmektedir. Bu eğitimin beş yılda bir alınması gerekmektedir. Bu eğitimin süresi 2014 itibariyle 360 saate çıkarılmıştır. Yüksek başarı gösteren okul müdürlerine her beş yılda bir altı aylık ara verme hakkı (half-year sabbatical) tanınmaktadır. Bu ara verme hakkında okul müdürleri yurtdışındaki eğitim programlarına katılma hakkına da sahip olurlar.

Atanmak üzere seçilmiş müdürler için ileri düzey eğitim semineri (Her hangi bir zaman yok): Bu eğitim türünde zaman şartı yoktur, ancak katılanlar bir ay boyunca üniversite kampüsünde yaşamaya teşvik edilirler; bu süre zarfında derslere katılır ve yerel okulları ziyaret ederler. Eğitim sonunda öğrenme yolculukları ile ilgili yazılı bir rapor sunmaları istenmektedir.

Yönetici eğitim programının detayları incelendiğinde Çin Eğitim Bakanlığı’nın 2014 yılında okul yöneticilerinin eğitim programına bazı eklemeler yaptığı anlaşılmaktadır. Bu eklemeler taşra bölgelerinde görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçları dikkate alınarak yapılmıştır. Bu düzenlemelerle taşra bölgesindeki öğretmenlerin ihtiyaç duydukları konular, yöneticilerin eğitim programında yapılan taşraya özel düzenlemeler ile karşılanmaya çalışılmıştır (Liu, Xu, Grant, Strong ve Fang, 2017). Ülke genelinde temel eğitim ve liselerdeki okul müdürlerinin sayısı yaklaşık 620.000’dir. Büyüyen eğitim vizyonu ile Çin’in yüksek nitelikli okul müdürü ihtiyacı artmıştır ve bu artışın devam edeceği söylenebilir (Liu vd., 2017). Okul müdürlerinin kariyer basamakları için Şanghay, Çin eyaletleri içerisinde oldukça farklıdır. Okul müdürlüğü beş basamak olarak uygulanmaktadır. En üst basamak ise “uzman müdür” basamağıdır. Okul müdürleri başarılı öğretmenler arasından seçilmektedir ve bu başarının gösterilebilmesi çoğu okul müdürü için 10 yıllık bir süreyi aşmaktadır. Bugün tüm Çin’de uygulanan okul müdürü olmak için gerekli olan eğitimlere ve yetiştirme programlarına Şanghay eyaleti öncülük etmiştir. Bu eğitimler ve yetiştirme programının okul müdürlerinin güçlü öğretim kültürü oluşturmalarında, öğretimi desteklemelerinde onlara yardımcı olacağı düşünülmektedir. Şanghay Eyalet Eğitim Komisyonu (SMEC), her yıl 200 okul müdürünü özel öğretim ve liderlik geliştirme programına almaktadır. Bu okul müdürleri eğitim değerlendirme sonuçları çerçevesinde seçilmektedir. Her beş yılda bir “Model Müdür” olarak belirlenecek 100 okul müdürü seçimi yapılır. Seçilen bu okul müdürleri, diğer okul müdürlerine rehberlik yaparak, onların profesyonel gelişimlerini koordine etmektedirler. Bu model müdürlerden 10 müdür ise ulusal düzeyde model müdür olarak seçilirler. Çin, Şanghay’da pilot düzeyde yapılan bu uygulamaların, ulusal düzeyde uygulanmasını sağlamaya dönük genişletme çalışmaları yapmaktadır (NCEE, 2018).

Çin Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Çin’de öğretmen olmak için çeşitli alternatifler mevcuttur. Bir başka deyişle öğretmen yetiştirmek için sadece eğitim fakülteleri görevli değildir (Polat ve Arabacı, 2012). Öğretmenlik, geçmişten beri Çin’de saygın bir meslek olagelmıştır. Kentsel alanlarda öğretmenlik iş olanakları

açısından rekabetçi bir ortam varken, kırsal alanlarda çoğunlukla öğretmen adayı eksikliği yaşanmaktadır. Çinli öğretmenlerin maaşları yüksek olmasa da özel ders vererek gelirlerini artırma fırsatlarının varlığı, öğretmenliği birçok üniversite adayı için çekici kılmaktadır. Çin'de standart bir öğretmen yetiştirme sistemi bulunmamaktadır. (NCEE, 2018). Çin'de öğretmen olabilme alternatifleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Çin'de Öğretmen Olabilme Alternatifleri

| | |
|-----------------------------|--|
| İlkokul öğretmenliği için | 3-4 yıllık öğretmen kolejleri |
| Ortaokul öğretmenliği için | 4 yıllık öğretmen kolejleri veya normal üniversite |
| Lise öğretmenliği için | 4 yıllık öğretmen kolejleri veya normal üniversite |
| Bazı lise öğretmenliği için | Yüksek lisans |

Kaynak: Polat ve Arabacı, 2012.

Tablo 3 incelendiğinde her öğretim kademesi için gerekli olan öğretmenlik mezuniyet durumunun farklı olduğu görülmektedir. Bunun yanında özellikle kırsal bölgelerde öğretmen ihtiyacının karşılanabilmesi için 1999'dan beri, öğretmen adayının öğretmen hazırlama örgütünden mezun olması gerekmektedir. Öğretmen adayı dört yeterlilik testini geçebilirse, öğretmenlik sertifikasını alabilir. Bir öğretmenlik sertifikası alındıktan sonra, öğretmen adayı okullara başvuru yapabilmektedir. Öğretmenin branşı sertifikalarda açıkça belirtilmektedir. Sertifikalar ömür boyu geçerli değildir. Belirli aralıklarla yenilenmesi gerekmektedir (Ingersoll, 2007).

Çin Eğitim Denetimi

Eğitim Müfettişliği, 1986 yılında Eğitim Bakanlığı bünyesinde yeniden yapılandırılan ve ulusal düzeyde eğitim denetimini yöneten örgüttür. 2016 yılında ise, bu örgüt Ulusal Eğitim Denetleme Bürosu olarak yeniden isimlendirilmiştir. Çin'in eğitim denetim sistemi, tüm eğitim bölgelerini kapsayan dört yönetsel seviyeden oluşmaktadır. Ulusal Eğitim Denetleme Bürosu'nun sorumluluğu sadece devlet yasalarının, yönetmeliklerinin, ilkelerinin ve politikalarının uygulanmasını izlemekle ve denetlemekle kalmaz, aynı zamanda alt düzey yönetimlere ve örgütlere faydalı geribildirim değerlendirmektedir. Ulusal Eğitim Denetleme Bürosu, denetim için standartları ve kuralları belirlemektedir. Örgüt, bu çerçevede her seviyede denetimler düzenlenmektedir. Buna ek olarak örgüt ayrıca farklı türdeki eğitim örgütlerinin kalitesini izleme ve değerlendirmenin yanı sıra kalite değerlendirmesi için standartlar ve kurallar belirlemekten de sorumludur (OECD, 2016). Her denetim çalışmasından sonra geri bildirimler okullara veya alt düzey yönetimlere iletilmektedir. Denetimlerin sonuçları kamuya da açıklanmaktadır. Bu çerçevede eğitim kalitesi raporları yayınlanmaktadır ve raporlar, hükümetin gelecekteki çalışmaları için önemli bir referans görevi görmektedir. Genel denetimlerin yanında belirli konulara odaklanan özel denetimler de yapılmaktadır. Özel denetimler, mevcut eğitim reformlarının takibi amacıyla veya acil durumlarda yapılmaktadır. Özel denetimlerin konuları Çin eğitim sisteminde güncel sorunlar çerçevesinde değişmekle beraber son birkaç yıl için dört özel denetim konusu belirlenmiştir. Bu konulardan üçü kırsal alanlarda zorunlu eğitim ile ilgilidir. İlki, yoksul bölgelerdeki binalar ve tesisler gibi temel okul koşullarının iyileştirilmesidir. İkinci konu, kırsal ve kentsel alanlar arasındaki performans farklılıklarını azaltmaya yönelik, daha etkin ve adil mali transferler yoluyla, zorunlu eğitimin adil bir şekilde geliştirilmesidir. Üçüncüsü kırsal alanlarda zorunlu eğitim öğrencileri için bir beslenme iyileştirme programıdır. Sonuncusu ise okul otobüslerinin güvenliğidir. Bu konunun özel denetim konusu olarak belirlenmesinde birkaç okul otobüsü kazası etkili olmuştur (OECD, 2016).

Çin'de her okulda, ayda bir kez denetimi gerçekleştirmek üzere bir müfettiş görevlendirilmektedir. Müfettişlerin görev yaptığı okullar her üç yılda bir rotasyonla değiştirilmektedir. Bunun yanında önceki yıllarda daha çok emekli eğitimcilerin müfettiş olarak görev yapması uygulamasından, çağdaş denetim yaklaşımları konularında daha fazla bilgi sahibi çalışan öğretmen ve yöneticilerin müfettiş olarak görevlendirilmesi uygulamasına geçilmiştir. Denetimlerin formal çerçevede gerçekleştirilmesinin yanında, başarılı öğretmen ve yöneticilerin ön plana çıkarılması ve hatta başarısı düşük okullarda başarılı yönetici ve öğretmenlerin görevlendirilmesi;

meslektaş denetimleri ile okul geliştirme uygulamalarına gidilmektedir (NCEE, 2018). Çin’de merkezi denetim sistemlerinin dışında eyaletler ve belediyeler, iyileştirilmesi gereken okullara yardım etmek için kendi sistemlerini geliştirmiştir. Şanghay eyaleti yerel denetim sistemleri geliştirmede lider olmuştur. Güçlendirilmiş Yönetim Programı kapsamında, Şanghay Belediye Eğitim Komisyonu, yüksek performanslı okullar ile düşük performanslı okulları kendi başvuruları çerçevesinde eşleştirmektedir. Bu eşleştirme ile yüksek performanslı okuldan öğretmenler ve yöneticilerin, düşük performanslı okulda haftada birkaç gün geçirmeleri sağlanmaktadır. Böylece, düşük performanslı okul yönetici ve öğretmenlerine yönelik koçluk ve teknik destek sağlanmaktadır. Düzenleme genellikle iki yıllık bir dönem içindir. Bu çalışmalar sonunda rehberliğe ihtiyacı olduğu düşünülen öğretmenlere, en az üç yıllık bir süreç için, rehber atanır ve performanslarını iyileştirmek için meslektaşlarından destek almaları sağlanmaktadır. Şangay eyaleti ayrıca, düşük performanslı okulların ihtiyaçlarını gidermek için ciddi mali kaynak sağlamaktadır (NCEE, 2018).

Çin ve Türk Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması

Çin zorunlu eğitim sistemi; 6 yaşında ilkökul eğitimi ile başlamakta olup; 15 yaşına kadar devam etmekte ve 9 yıllık bir eğitim sürecini içermektedir. Bu yönüyle Türk eğitim sisteminden farklılıklar göstermektedir. Çin’de, lise bitirme sınavı ulusal düzeyde yapılırken, Türkiye’de yapılmaması diğer farklı uygulamalara örnek olarak gösterilebilir. Benzer ve farklı uygulamalar çerçevesinde iki ülke eğitim sisteminin karşılaştırması Tablo 4’te özetlenmiştir.

Tablo 4. Çin Halk Cumhuriyeti ve Türkiye Cumhuriyeti Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması

| KARŞILAŞTIRILAN UNSUR | ÇİN HALK CUMHURİYETİ EĞİTİM SİSTEMİ | TÜRKİYE CUMHURİYETİ EĞİTİM SİSTEMİ |
|--|--|---|
| Okul sayısı | 844.504 (2017-2018) | 65.568 okul (Milli Eğitim İstatistikleri, 2017-2018 yılı, 2018) |
| Öğrenci sayısı | 250 milyon (2017-2018) | 17.885.248 (Milli Eğitim İstatistikleri 2017-2018 yılı, 2018) |
| Öğretmen sayısı | 15 milyon (2017-2018) | 1.030.130 (Milli Eğitim İstatistikleri, 2017-2018 yılı, 2018) |
| Eğitimin amaçlarının belirlendiği yasal metinler | Çin Zorunlu Eğitim Kanunu (1986) ve Çin Eğitim Kanunu (1995) | 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (1973) |
| Eğitimin Amaçları | Çin halkının ahlaki, entelektüel ve fiziksel olarak çok yönlü gelişimlerini gerçekleştirebilmelerini, yüksek ideallere ve ahlaki bütünlüğe sahip, iyi eğitilmiş ve öz disiplinli bireylerden oluşmasını sağlama; Marksizm, Leninizm, Mao Zedong Düşüncesi ve sosyalizm çerçevesinde insan yetiştirme temelini esas alma şeklindedir. | Atatürk inkılap ve ilkelerine bağlı, milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven, insan haklarına devletine karşı görev ve sorumluluklarını bilen vatandaşlar yetiştirmek; beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, kendini gerçekleştiren kişiler olarak yetiştirmek; ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek bir meslek sahibi olmalarını sağlamak şeklinde özetlenebilir (1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973) |
| Eğitim dönemi | 2 dönemdir. | 2 dönemdir. |
| Ders yapılan işgünü | İlkokullar: 190 işgünü; Ortaokullar: 195 işgünü; Liseler: 200 işgünü | Tüm okul türlerinde aynı olmak üzere 180 işgünüdür. (Okulöncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014; Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013) |
| Okulöncesi eğitim | Zorunlu değildir. | Zorunlu değildir (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961). |
| İlkokul | Zorunlu 6 yıl | Zorunlu- 4 yıl |
| Ortaokul | Zorunlu- 3 yıl | Zorunlu 4 yıl |
| İlköğretim okula kayıt | Adrese göre zorunlu kayıt politikasına göre yapılmaktadır. Çocuklarını adres dışındaki bir okula göndermek isteyen aileler ise kayıt ücreti ödemek durumundadır. | Adrese dayalı kayıt sistemine göre öğrenciler okullara yerleştirilmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2018) |
| Zorunlu eğitim | 9 yıl olup; İlkokul+ ortaokul şeklindedir. | 12 yıl (4+4+4) ilköğretim+ortaokul+lise şeklindedir. (18.08.1997 tarihli ve 4306 sayılı Kanun ile 1997/98 öğretim yılından itibaren 8 yıllık kesintisiz, 30.03.2012 tarihli ve 6287 sayılı Kanun ile 2012/13 öğretim yılından itibaren de 12 yıllık kademeli zorunlu eğitime geçilmiştir.) |
| Ortaöğretime yerleştirme sınavı | Var- zorunlu değil- Zhongkao adlı sınava göre liseye yerleştirme | Var-zorunlu değil- LGS (Lise Yerleştirme Sınavı) sınavına göre |

| | | |
|--|---|--|
| | yapılmaktadır. | öğrenciler nitelikli okullara yerleştirilmekte, yerleştirilmeyenler adrese dayalı olarak liselere yerleştirilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş Yönergesi, 2018). |
| Ortaöğretim bitirme sınavı | Vardır. | Yoktur (Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş Yönergesi, 2018). |
| Ortaöğretim | Zorunlu değildir- 3 yıl | Zorunludur. 4 yıl (Örgün veya açık liselerle tamamlanabilir) |
| Ortaöğretim okul türleri | Genel lise, teknik lise, yetişkinler için lise, el sanatları lisesi ve meslek lisesi | Anadolu liseleri, meslek liseleri, imam hatip liseleri, güzel sanatlar ve spor liseleri, sosyal bilimler ve fen liseleri |
| Yükseköğretim örgütleri | Üniversiteler ve kolejler Üniversiteler: Dört veya beş yıllık lisans derecesi ve lisansüstü eğitim verirler. Kolejler: Üç yıllık diploma veya sertifika verirler. | Üniversiteler, Fakülteler, Enstitüler, Yüksekokullar, Konservatuvarlar, Meslek yüksekokulları, uygulama ve araştırma merkezleri (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973) Lisans: 4-5-6 yıllık ve Önlisans: Meslek yüksekokulları |
| Lisansüstü eğitim süreleri | Yüksek Lisans: 2-3 yıl Doktora: Lisans sonrası 5 yıl; yüksek lisans sonrası ise 3 yıldır. | Yüksek Lisans: 2 yıl Doktora: 4 yıl |
| Üniversiteye giriş | Merkezi bir sınav yapılmaktadır. | Merkezi bir sınav yapılmaktadır (Yükseköğretim Kanunu, 1981). |
| Eğitim yönetimi | Eğitim yönetimi eyalet, bölge ve şehir olarak yerleştirilmiştir. | Eğitim yönetimi Millî Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi düzeyde yürütülür (Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 2011). |
| Özel okullar | Var | Var |
| Özel okulların oranı | İlkokullarda %7,4, ortaokullarda %11,7 ve liselerde %10,8 olarak gerçekleşmiştir (2015 verileri) | Özel öğretimin toplam içindeki payı tüm eğitim düzeylerinde %8,3'tür (Millî Eğitim İstatistikleri, 2018). |
| Eğitimin finansmanı | Hem merkezi yönetim hem de eyalet, bölge ve şehir olmak üzere yerel düzeyde karşılanır. | Eğitimin finansmanı merkezi yönetim tarafından karşılanır (Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 2011). Okul Aile Birliği, döner sermaye, bağışlardan elde edilen gelirler vardır (Okul Aile Birliği Yönetmeliği, 2012) |
| Çin Eğitim Bakanlığı'nın merkezi örgütlenme yapısı | Merkez, taşra ve eyalet olarak üçe ayrılır. Merkezi eğitim örgütü eğitim bakanı ve beş yardımcısı ile yönetilmektedir. | Merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatı olarak örgütlenmektedir. Millî Eğitim Bakanı ve dört bakan yardımcısı bulunmaktadır. (MEB, 2018) |

| | | |
|--|--|---|
| Taşra ve Eyalet eğitim yönetimleri | Taşra yönetim düzeyleri, eyalet, bölge ve şehir eğitim yönetim basamaklarından oluşmaktadır. İlköğretim ve ortaöğretim örgütleri buldukları bölgenin yönetim basamağına bağlı iken, yükseköğretim örgütleri eyalet eğitim yönetimlerine bağlıdır Bakanlığın belirlediği hedeflere ulaşmak için kendi beş veya on yıllık planlarını oluşturmaktadır. Bu çerçevede kendi yönetmeliklerini yapma hakkına sahip olan eyalet eğitim yönetim basamakları, bu yönetmelikleri eğitim kanununa aykırılık oluşturmayacak şekilde düzenlemektedir | Taşra örgütü İl ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden oluşmaktadır. İlköğretim ve ortaöğretim örgütleri il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlıdır. Yükseköğretim örgütleri, YÖK'e bağlıdır. Eyalet yönetimi yoktur (Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname [652 sayılı KHK], 2011). |
| Çin Eğitim Bakanlığının görevleri | Ulusal öğretim programı belirlemek, ders kitaplarını ve öğretim materyallerini değerlendirmek ve onaylamak, eyalet eğitim bölümlerini denetlemek ve az gelişmiş okulların sistemlerini geliştirmek ve öğretmen eğitim programları için özel finansman sağlamaktan sorumludur. | Eğitim ve öğretimin her kademesi için ulusal politika ve stratejilerin belirlemek, eğitime erişimi kolaylaştırmak, her vatandaşın eğitim fırsat ve imkânlarından eşit derecede yararlanabilmesini teminat altına alan politika ve stratejilerin geliştirilmesi amacıyla çalışmalar yapmak, belirlenen politikaları uygulamak gibi görevleri vardır (Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi'ne dair 1 Numaralı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi) |
| Okul müdürü yetiştirme programları | Var. Yönetim, eğitim, psikoloji alanlarındaki akademisyenler eğitici olarak yer almaktadır. | Yok. |
| Yönetici eğitim programlarının özellikleri | <ul style="list-style-type: none"> •İlk defa müdür olarak atanacaklar için yeterlik eğitimi (en az 300 saat). •Geliştirme eğitimi (5 yılda bir, en az 240 saat). •Atanmak üzere seçilmiş müdürler için ileri düzey eğitim semineri (zaman yok). | Herhangi bir eğitim olmaksızın, atama yapılır yapılmaz göreve başlamaktadırlar (Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği, 2018). |
| Öğretmen yetiştirme | İlkokul öğretmenliği için 3-4 yıllık öğretmen kolejleri; Ortaokul öğretmenliği için 4 yıllık öğretmen kolejleri veya normal üniversite; Lise öğretmenliği için 4 yıllık öğretmen kolejleri veya normal üniversite; Bazı lise öğretmenliği için Yüksek lisans mezunu olmak | Dört yıllık eğitim fakültesi mezunu olmak veya dört yıllık fakülte eğitiminin sonrasında/sırasında pedagojik formasyon almak gerekmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, 2015). |
| Okul denetimi | Her okulda, ayda bir kez denetim gerçekleştirilmek üzere bir müfettiş görevlendirilmektedir. Müfettişlerin görev yaptığı okullar her üç yılda bir rotasyonla değiştirilmektedir. Denetimlerin formal çerçevede gerçekleştirilmesinin yanında, başarılı yönetici ve öğretmenlerin görevlendirilmesi ile meslektaş | Denetimler müfettişlerden alınmış, okul müdürleri tarafından yapılması esası getirilerek, öğretmen performansını takip etme, denetleme görevi okul yöneticilerine verilmiştir (Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2014). |

| | | |
|------------------------|--|--|
| | denetimleri ile okul geliştirme uygulamalarına gidilmektedir | |
| Yönetici seçilme | Okul yöneticileri yerel eğitim yönetim basamakları tarafından oluşturulan kurullar tarafından seçilir. | Okul yöneticileri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından seçilir (Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Atama Yönetmeliği, 2018). |
| Resmi ve dini tatiller | Tatiller yaz tatili, noel tatili, yılbaşı tatili ve milli bayramlardan oluşmaktadır. | Tatiller yaz tatili, yılbaşı tatili ve milli bayramlardan oluşmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013; Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014) |

Tablo 4'te özetlenen farklı uygulamalardan biri olan Çin'de öğretmen yetiştirme sistemine bakıldığında, Çin'de uygulamadaki bölgesel farklılıklar nedeniyle, Türkiye'den hem benzer hem de farklı olduğu söylenebilir. Ancak Çin'de hiçbir bölgede atama yöntemi merkezi değildir. Yerel yönetimlerin, başta öğretmen işe alma olmak üzere çeşitli görevleri vardır. Diğer bir deyişle, Çin'de öğretmenlerin işverenleri bir anlamda yerel otoritelerdir. Çin eğitim sistemi merkezden Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen politikalar doğrultusunda yürütülür. Türkiye'de de eğitim sistemi merkezden Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yönetilmektedir. Bu açıdan Çin Eğitim Bakanlığının yapısı ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ancak Çin'de son yıllarda yerelleşmeye gidilmiş ve yerel eğitim yönetim basamaklarına merkezi politikalar çerçevesinde özerklik verilmiştir. Çin'de eğitim yönetiminin yerelleşmesi ile Çin eğitim yönetimi ve Türk eğitim yönetimi yapısının farklılaştığı söylenebilir. Türkiye'de zorunlu eğitim 2012-2013 yılı itibarıyla 8 yıldan 12 yıla çıkarılmış olup 1. kademe 4 yıl süreli ilköğretim, 2. kademe 4 yıl süreli ortaokul ve üçüncü kademe yine 4 yıl süreli liselerdir (MEB, 2018c). Ancak Çin eğitim sisteminde zorunlu eğitim 9 yılı kapsar ve içerisinde ilköğretim ve ortaokul kademelerini barındırır. Liseye girişte ve bitirmede Çin'de zorlu bir sınav uygulanmaktayken, Türkiye'de liseye girişte kısmen sınav uygulaması söz konusudur. Ancak Çin'deki uygulamanın aksine Türkiye'de lise bitirme sınavı uygulaması yoktur. Üniversiteye girişte ise her iki ülkede de merkezi bir sınav yapılmaktadır.

Yönetici atama ile ilgili iki ülkenin birbirinden farklı olduğu anlaşılmaktadır. Çin'de Türkiye'den farklı olarak yöneticiler, yerel yönetimlerce atanmaktadır. Yöneticilerin okullardaki yetkilerinin ise Türkiye'den daha geniş olduğu söylenebilir. Ayrıca atanabilmeleri yerel yönetimlerin tekelindedir. Türkiye'de ise Millî Eğitim Bakanlığı yönetici olarak atanabilme şartlarını açıklar, yazılı ve sözlü sınav yapılır, yazılı sınavın %60'ı, sözlünün %40'ı alınır ve başarılı olanlar ihtiyaca göre atanır. Öğretmenlerin, müdür olarak atanabilmesi için vekâleten de olsa en az 1 yıl yönetsel görev almış olmaları gerekir (Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği, 2018). Bu çerçevede il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri okul yöneticisi ihtiyaç listesi belirler ve puan üstünlüğüne göre atamalar yapılır. Ayrıca müdürlerin öğretmen görevlendirme ve görevlerine son verme yetkileri yoktur. Denetim sistemleri açısından bakıldığında Çin'de olduğu gibi Türkiye'de de okul müdürleri öğretmen denetimi yapma yetkisine sahiptir. Bu yönüyle iki ülke eğitim denetimi yapısı benzese de birçok açıdan farklılıkların olduğu söylenebilir. Merkezi düzeyde Türkiye'dekine benzer şekilde Çin Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi denetim bürosu vardır. Ancak merkezi düzeyde sadece standartlar belirlenmektedir. Bu çerçevede Çin'de eğitim denetiminin daha çok yerel yönetimler tarafından yapıldığı sonucuna varılabilir. Ayrıca Çin'de başarısız okul yöneticisi ve öğretmenlerin geliştirilmelerine dönük başarılı okul yöneticisi ve öğretmenlerin rehberlik yapma uygulamaları açısından da Çin, Türkiye'den farklılaşmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Çin Eğitim sistemi incelenmiş, ardından Çin ve Türk eğitim sistemleri karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma yapmak için Çin'in seçilme sebebi PISA sınav sonuçlarına göre ilk on ülke arasına girmiş olmasıdır. PISA sınavı katılım sonuçları incelendiğinde Çin'in ilk kez 2009 yılında Şanghay eyaleti ile PISA sınavına katıldığı ve sıralamada birinci konumda yer aldığı görülmektedir. 2012 PISA sonuçları Aralık 2013'te açıklandığında ise, Şanghay'ın ortalama performansının önceki PISA'dan dört puandan fazla artış gösterdiği ortaya çıkmıştır. Çin'in 2015 PISA sonuçları incelendiğinde ise Şanghay dışında üç eyaletin daha sınava dâhil edildiği görülmektedir. Bu tarihe kadar diğer eyaletler sınava girmemiştir. Sınava 2015 yılında katılan eyaletler; Pekin, Jiangsu ve Guangdong'dur (OECD, 2018). Ayrıca Tayvan, Makao ve Hong Kong da Çin adı altında sınavda değerlendirilmişlerdir. Şöyle ki PISA 2015'te "Çin-Tayvan 4, Çin- Makao 6, Çin-Hong Kong 9 ve Çin Halk Cumhuriyeti (Sadece Pekin, Şanghay, Jiangsu ve Guangdong kent ve eyaletlerinde) 10. Sırada" yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı PISA Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Raporu [PISA 2015 Ulusal Raporu], 2016).

Türkiye'nin PISA sonuçlarına göre Çin'deki gibi sadece belirli bölge veya şehirlerdeki öğrencilerin sınava girmediği tüm Türkiye'den örneklem alındığı görülmektedir. Örneğin 2015 yılında Türkiye "İstanbul, Batı Marmara, Ege, Doğu Marmara, Batı Anadolu, Akdeniz, Orta Anadolu, Batı Karadeniz, Doğu Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu" olmak üzere 12 bölgeye ayrılarak tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi ile 187 okul ve 5895 öğrenci ile sınava katılmıştır. Bu sınav sonucunda Türkiye, 72 ülkede 50. sırada yer almaktadır (PISA 2015 Ulusal Raporu, 2016). Çin'de de PISA katılımının ülke geneline yayılması durumunda, ülkenin kırsal-kentsel gelişimi arasında ciddi bir gelişmişlik farkı olduğundan hareketle sıralamasının daha aşağılara düşeceği öngörülebilir (OECD, 2018). Çin'in başarılı olma sebebi belirli bölgelerdeki öğrencilerin sınava dâhil edilmesi olarak söylenebilir.

PISA sınavlarında Çin ilk 10 içerisinde yer alsa da tıpkı Türk Eğitim Sisteminde olduğu gibi birtakım sorunlarının olduğu görülmektedir. Çin'de eğitim sistemindeki en önemli sorunun Türkiye'de olduğu gibi eğitim hizmet kalitesinde bölgesel eşitsizliklerin olmasıdır. Bu durumun nedenleri arasında, Türkiye'de yaşanan terör olayları ve arazi yapısı; Çin'de ise ülke topraklarının ve nüfusunun büyüklüğüdür. Çin eğitim sistemindeki diğer büyük sorunun kırsal kesimdeki çocukların hem kaliteli eğitime erişememeleri hem de "hukou" sistemi nedeniyle anne ve babalarından ayrı yaşıyor olmalarıdır. Kırsal kesimdeki aileler şehirlere iş bulmak için göçerken, Hukou sistemi çerçevesinde kırsaldan kente adres değişikliğine izin verilmemesi nedeniyle anne babalar çocuklarını okul için kırsal kesimdeki yaşlılara bırakmak zorunda kalmaktadırlar. Başka şehirde çalışan göçmen anne ve babalar, çalıştıkları şehirde sadece eğitim hizmetlerinden değil, aynı zamanda sağlık hizmetlerinden de yararlanamamaktadır. Yapılan tahminlere göre, Çin'de kırsal kesimde ailelerinden ayrı yaşamak zorunda kalan yaklaşık 60 milyon çocuk vardır. Öte yandan şehirlerde de ilkokullara kayıt yaptırabilmek için okulun bulunduğu semtten ev sahibi olunması veya ailenin nüfus kütüğünün o bölgeye ait olması gerekmektedir. Göçmen işçilerin durumu Çin hükümetinin reform hedefleri arasında yer almasına rağmen büyük ölçekli nüfus nedeniyle bu konunun kısa sürede çözüme kavuşması beklenmemektedir (Göncü, 2016). Eğitim Reformu Girişimi [ERG] (2007, 2008, 2009); Gök (2004); Gür ve Çelik (2009); Uğurlu, Kıral ve Kıral (2013) vb. gibi yapılan araştırmalarda da eğitim sisteminin sorunlarından bir tanesi eşitsizlik olarak tespit edilmiştir.

Çin'de kırsal alanda yaşayan çocukların merkezdekilerle aynı şartlarda eğitim almamaları ya da anne ve babalarından ayrı yaşamaları sorunlardan bir tanesidir. Türkiye'de ise kırsal kesimde yaşayan ailelerin çocuklarının eğitime erişebilmeleri için geliştirilmiş sınıf uygulamaları, taşınabilir eğitim, ücretsiz ders kitabı, akıllı tahta gibi uygulamaların olduğu görülmektedir. Bu uygulamalar eğitimde eşitsizliği ve erişimi azaltmak amacıyla yapılmaktadır. Çin eğitim sisteminde ezberci eğitim anlayışı ve bilgilerin öğrenciye pasif biçimde aktarılması ile eğitim faaliyetleri yürütülmektedir. İnteraktif ve sorgulayıcı eğitim sistemi henüz yaygın olarak uygulanmamaktadır. Bunun sonucunda üniversite çağına gelen gençlerde araştırma ve sorgulama eğiliminin geliştirilememiş olduğu söylenebilir (Göncü, 2016). Türk eğitim sisteminde de ezberci eğitim anlayışı bulunmaktadır. Nitekim Gedikoğlu (2005); Yılmaz ve Altınkurt (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da eğitimde yaşanan sorunlarından birisinin "ezbercilik" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akbaba Altun (2009) ise Türk eğitim sisteminde öğrencilerin başarısızlık nedenlerini araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin başarısızlık nedenleri arasında ezberci eğitimin de olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencileri ezbercilikten kurtaran, analitik düşüncelerini sağlayan eğitim sistemlerine sahip ülkelerin bilim, teknoloji ve refah seviyesinde üst düzeylerde yer aldıkları söylenebilir. Bu çerçevede karşılaştırmalı eğitim sistemi analizlerinin üst düzey gelişim gösteren ülkeler özelinde yapılması daha önemlidir denilebilir. Bu analizler yapılarak daha iyi bir eğitim sistemi geliştirmek mümkün olabilir.

Eğitim tarihine bakıldığında, araştırmacı ve düşünürlerin (Bakıoğlu, 2018; Balcı, 2018; Kıral ve Kıral, 2009; Kıral ve Totur, 2015; Türkoğlu, 2016 gibi) kendi ülkelerinin yanı sıra diğer ülkelerin eğitim sistemlerini de incelediği, kendi ülkesindeki uygulamalarla karşılaştırmalar ve betimlemeler yaptığı ve özellikle kendi ülkesi ile ilgili çıkarımlarda bulunduğu ve bu çıkarımlar ışığında birtakım

öneriler geliştirdiği görülmektedir (Bal ve Başer, 2014). Bu çıkarımlar ve önerilerin bir başka ülkenin eğitim sistemini kopyalamaya odaklanması ise oldukça hatalı bir girişimdir ve Türk eğitim tarihinde kopyalama şeklinde hatalı değişim girişimleri bulunmaktadır. Her ülkenin coğrafi yapısı, kültürel özellikleri, demografik özellikleri, yetişmiş insan gücü ihtiyacı ve niteliği birbirinden farklıdır. Bu farklılıklar dikkate alınmadan yapılacak eğitim sistemi karşılaştırmaları, araştırmacıyı sağlıklı tespit ve öneriler geliştirmekten alıkoymaktadır. Bu çerçevede yapılacak olan araştırmalarda başarılı ve başarısız ülkelerin PISA sonuçlarına göre farklı ülkeler seçilerek eğitim sistemleri karşılaştırılabilir. Farklı kriterler (sosyo-ekonomik durum, öğretmen yetiştirme sistemi, eğitim finansmanı vb.) göz önüne alınarak, iki ya da daha fazla ülke ile Türkiye eğitim sistemleri karşılaştırılarak farklı ülkelerin eğitim sistemleri hakkında bilgi sahibi olunabilir.

Kaynakça

- Akbaba Altun, S. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarısızlıklarına İlişkin Veli, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 567-586.
- Bakioğlu, A. ve Özcan, M. (2016). Çin (Şanghay) Eğitim Sistemi. A. Bakioğlu (Ed.) *Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi* (s.1-40). Ankara: Nobel.
- Bakioğlu, A. (2018). *Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi/PISA'da Başarılı Ülkelerin Eğitim Sistemleri*. Ankara: Nobel.
- Bal, B. ve Başar, E. (2014). Finlandiya, Almanya, Singapur ve Türkiye'nin kademeler arası geçiş sistemlerinin karşılaştırılması. Nihat Büyükbaş ve Firdevs Güneş (Ed.). *Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Balcı, A. (2018). *Karşılaştırmalı Eğitim Dünya Ülkelerinden Örneklerle*. Ankara: Anı.
- Compulsory Education Law of the People's Republic of China (1995). 14.11.2018 tarihinde http://en.moe.gov.cn/Resources/Laws_and_Policies/201506/t20150626_191391.html adresinden alınmıştır.
- Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi-1 nolu Kararname. (2018). Resmi Gazete Tarih: 10.07.2018, Resmi Gazete Sayı: 30474.
- Delibaş, H. (2007). *Türkiye, İngiltere, Almanya ve Finlandiya Biyoloji Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dünya Bankası (2018). The World Bank In China: Overview. 14.10.2018 tarihinde <http://www.worldbank.org/en/country/china/overview> adresinden alınmıştır.
- Eguizhou Provincial Information Office, (2018). Categories of China's education system. 14.10.2018 tarihinde http://www.eguizhou.gov.cn/2013-08/23/content_17043617.htm adresinden alınmıştır.
- Eğitimde Reform Girişimi. (2007). Herkes için kaliteli eğitim 2003–2007. İstanbul: ERG.
- Eğitimde Reform Girişimi. (2008). Eğitimde izleme raporu 2007. İstanbul: ERG.
- Eğitimde Reform Girişimi. (2009). Eğitimde eşitlik: Politika analizi ve öneriler. İstanbul: ERG.
- Flannery, R. (2018). Why The Private Education Market In China Will Outperform In The Next Decade. 4.12.2018 tarihinde <https://www.forbes.com/sites/russellflannery/2018/03/25/why-the-private-education-market-in-china-will-outperform-in-the-next-decade/#2446a6fe13f4> adresinden alınmıştır.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66–80.
- Gök, F. (2004). *Eğitim Hakkı: Türkiye Gerçeği*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. 6–9 Temmuz 2004. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
- Göncü, A. (2016). Çin'in Eğitim Sistemi Üzerine. 20.10.2018 tarihinde <http://www.cinhh.com/cinin-egitim-sistemi-uzerine/> adresinden alınmıştır.
- Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2009). *Türkiye'de Milli Eğitim Sistemi: Yapısal Sorunlar ve Öneriler*. Ankara:

- SETA.
- Ingersoll, R. (2007). A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations. CPRE Research Reports. 2.11.2018 tarihinde https://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/47 adresinden alınmıştır.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961). Resmi Gazete Tarih: 12.01.1961. Resmi Gazete Sayı: 10705.
- Kan, Q. (2015). A brief introduction to the Chinese education system. 28.11.2018 tarihinde <https://www.open.edu/openlearn/education/brief-introduction-the-chinese-education-system> adresinden erişilmiştir.
- Kıral, B. ve Kıral, E. (2009). Japonya İlköğretim Sistemi ile Türkiye İlköğretim Sisteminin Karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 53-65.
- Kıral, E. ve Totur, M. (2015). A Comparison of Asian Tigers' (Taiwan, South Korea, Singapore and Hong Kong) Education Systems (içinde 331-350). *Contemporary Approaches in Education*. K. Norley; M.A. İcbay ve H.Arslan (Edts). Frankfurt: Peter Lang.
- Liu, S., Xu, X., Grant, L., Strong, J. ve Fang, Z., (2017). Professional standards and performance evaluation for principals in China: A policy analysis of the development of principal standards. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2) 238–259.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). PISA nedir? http://PISA.meb.gov.tr/?page_id=18 adresinden 12.10.2018 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018b). 14.10.2018 tarihinde <http://tkb.meb.gov.tr/yayinlar/Cin%20Egitim%20Sistemi.pdf> adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018c). 14.10. 2018 tarihinde http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_Sistemi_2017/TES_2017.pdf adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı İstatistikleri (2018). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2017-2018. 05.12.2018 tarihinde http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=327 adresinden alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği (2018). Resmî Gazete Tarih: 21.06.2018. Resmî Gazete Sayı: 30455.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2013). Resmî Gazete Tarih: 07.09.2013. Resmî Gazete Sayı: 28758.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014). Resmî Gazete Tarih: 26.07.2014. Resmî Gazete Sayı: 29072.
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (2015). Resmî Gazete Tarih: 17.04.2015. Resmî Gazete Sayı: 29329.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). Resmî Gazete Tarih: 24.06.1973. Resmî Gazete Sayı: 14574.
- Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2014). Resmi Gazete Tarih: 14.03.2104, Resmi Gazete Sayı: 28941.
- Milli Eğitim Bakanlığı PISA Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Raporu -PISA 2015 Ulusal Raporu. (2016). http://PISA.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf adresinden 06.12.2018 tarihinde indirilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı İle Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği. (2014). Resmi Gazete Tarih: 24.05.2014, Resmi Gazete Sayı: 29009.
- Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname-652 Sayılı KHK. (2011). Resmi Gazete Tarih: 14.09.2011. Resmi Gazete Sayı: 28054.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Yönetmeliği. (2012). Resmi Gazete Tarih: 09.02.2012. Resmi Gazete Sayı: 28199.
- Min, H. (2004). Non-government/private Education in China. UK Department of International Development (DFID) and the World Bank (WBG) Study. 4.12.2018 tarihinde

- http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1126210664195/1636971-1126210694253/Non_Govt_Private.pdf adresinden alınmıştır.
- Ministry of Education (2018a). 14.11.2018 tarihinde http://en.moe.gov.cn/Resources/Statistics/edu_stat2017/national/ adresinden alınmıştır.
- Ministry of Education (2018b). Education Law of the People's Republic of China, 1995. 14 Ekim 2018 tarihinde http://en.moe.gov.cn/Resources/Laws_and_Policies/201506/t20150626_191385.html adresinden alınmıştır.
- Ministry of Education (2018c). Departments of Ministry of Education. 14 Ekim 2018 tarihinde http://en.moe.gov.cn/About_the_Ministry/Departments/201506/t20150626_191300.html adresinden alınmıştır.
- National Bureau of Statistics of China (2018). 14 Ekim 2018 tarihinde <http://www.stats.gov.cn/english/> adresinden alınmıştır.
- NCEE (2018). 14 Ekim 2018 tarihinde <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/shanghai-china-teacher-and-principal-quality/> adresinden alınmıştır.
- OECD (2018). 20 Ekim 2018 tarihinde <http://www.oecd.org/PISA/aboutPISA/shanghai-china-PISA.htm> adresinden alınmıştır.
- OECD (2016). Education in China: A Snapshot. 20 Ekim 2018 tarihinde <https://www.oecd.org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf> adresinden alınmıştır.
- OECD (2010). Shanghai and Hong Kong: Two Distinct Examples of Education Reform in China. 20 Ekim 2018 tarihinde <https://www.oecd.org/countries/hongkongchina/46581016.pdf> adresinden alınmıştır.
- Ortaöğretime Geçiş Yönergesi (2018). 05.12.2018 tarihinde <http://meb.gov.tr/m/haber/15997/tr> adresinden alınmıştır.
- Polat, M. ve Arabacı, İ. B. (2012). Türkiye'de Eğitim Fakültelerine Öğrenci Alım Ölçütlerini Yeniden Düşünmek: Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 77-83.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2018). www.tuik.gov.tr/jsp/duyuru/adnks/adnksIndex.html adresinden 04.12.2018 tarihinde indirilmiştir.
- Türkoğlu, A. (2016). *Karşılaştırmalı Eğitim Dünya Ülkelerinden Örneklerle*. Ankara: Anı.
- Uğurlu, Z.; Kırıl, E. ve Kırıl, B. (2013). *Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri*. 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Burdur.
- UNESCO (2018). 14 Ekim 2018 tarihinde <http://uis.unesco.org/en/country/cn?theme=education-and-literacy> adresinden alınmıştır.
- Yan, W. ve Ehrich, L. C., (2009). Principal preparation and training: a look at China and its issues. *International Journal of Educational Management*, 23(1), 51-64.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- Yükseköğretim Kanunu (1981, 6 Kasım). Resmî Gazete (Sayı: 17506). 05.12.2018 tarihinde <http://www.yok.gov.tr/documents/37915040/38672190/2547+sayılı%20Yükseköğretim+Kanunu.pdf/954efd63-dec8-4584-8bc9-b3a58968f2da> adresinden alınmıştır.
- Zhou, P. (2018). 04.11.2018 tarihinde <https://www.thoughtco.com/chinas-hukou-system-1434424> adresinden alınmıştır.

Özel Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Davranışları İle Örgütsel Sağlık Arasındaki İlişki ¹

The Relationship Between The Strategic Leadership Behaviors of Private School Principals and The Organizational Health According To The Teachers' Views

Asiye Aksulu Köse², Nezahat Güçlü³

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin görüşlerine göre özel ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin sergiledikleri stratejik liderlik davranışları ile okulların örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Nicel yöntem ve ilişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın evreni 2017-2018 yılında Ankara ili merkez ilçe eğitim bölgesi sınırları içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel okullarda görev yapan 3340 öğretmen, örnekleme ise bu özel okullarda görev yapan öğretmenler arasından tabakalı örnekleme ve basit seçkisiz yöntemle seçilen 345 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada 357 öğretmene ulaşılmış, ancak 317 anket değerlendirilmeye alınmıştır. Veri toplama araçları olarak; Pisapia'nın geliştirmiş olduğu, Aydın'ın (2012) Türkçe'ye uyarladığı Stratejik Liderlik Ölçeği (SLÖ) ile Hoy ve Miskel'in geliştirmiş olduğu ve Cemaloğlu (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Örgüt Sağlığı Envanteri (ÖSE) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin okul müdürlerinin stratejik liderliğine ilişkin görüşleri yüksek, okullarının örgüt sağlığına ilişkin görüşleri ise olumlu ancak iyileştirilebilir seviyede olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin demografik değişkenleri incelendiğinde, stratejik liderliğe ve örgüt sağlığına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, branş, eğitim durumu, mesleki kıdem ve okuldaki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği; ancak stratejik liderliğin sadece mesleki kıdeme göre, örgüt sağlığına ilişkin görüşlerinin ise sadece yaşa göre farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca, stratejik liderlik ve örgüt sağlığı arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Son olarak, okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarının örgüt sağlığının güçlü bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır. Bulgular doğrultusunda, okul müdürlerine stratejik liderlik özelliklerine yönelik hizmet içi eğitimler verilmesi ve örgüt sağlığını arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Özel okul, Stratejik liderlik, Örgütsel sağlık, Okul sağlığı.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the relation between the strategic leadership behaviors of the private secondary school principals and the organizational health according to the teachers' views. The study was formed within the quantitative method and the correlational screening model. The population of the study was composed of 3340 teachers working at private schools in the term of 2017-2018, and the sample was composed of 345 teachers chosen among these teachers. During data collection, 357 teachers were reached for applying the questionnaire, but 317 questionnaires were assessed truly. As data collection tools, Strategic Leadership Scale,

Gönderim Tarihi: 7 Aralık 2018

Kabul Tarihi: 25 Aralık 2018

¹ Bu çalışma, 01-04 Kasım 2018 tarihinde Antalya'da gerçekleştirilen IX. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda bildiri olarak sunulmuştur.

² Asiye Aksulu Köse, Ankara Bahçeşehir Koleji, asiye.kose@bahcesehir.k12.tr

³ Prof. Dr. Nezahat Güçlü Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi A.B.D, nguclum@gmail.com

developed by Pisapia and adapted to Turkish by Aydın (2012), and Organizational Health Inventory, developed by Hoy and Miskel and adapted to Turkish by Cemaloğlu (2008), were used. The research results show that the teachers' views towards the strategic leadership qualities of school principals is quite high and positive, whereas their views about the organizational health is positive but at an improvable level. Moreover, it was found that the teachers' views about the strategic leadership and the organizational health were not affected considerably by the factors of gender, branch, educational background, or the period of service. However, a significant difference was found among the teachers' views about the strategic leadership according to the factor of professional seniority, and the views about the organizational health according to the factor of age. Furthermore, a positive and high correlation was spotted between the organizational health and strategic leadership. Ultimately; the school principals' strategic leadership behaviours were found to be a strong predictor of the organizational health. In the light of these findings, it could be advised that in-service trainings should be provided for the school principals about strategic leadership and some activities and applications should be carried out in order to increase organizational health.

Key Words: Private school, Strategic leadership, Organizational health, School health.

GİRİŞ

Günümüzde yaşanan teknolojik gelişmeler, sosyal yapıdaki değişiklikler, hükümetlerin değişen ekonomik, sosyal ve eğitim ile ilgili politikaları, küreselleşme sonucu ülkelerin değişen dış politikaları gibi pek çok etmen örgütleri doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir (Kılınçkaya, 2013, s. 1). Tüm bu değişimler örgütleri de pek çok açıdan etkilemekte ve yönetim anlayışlarında değişimlere ve yeniliklere gitmek zorunda bırakmaktadır. Toplumun değerlerini gelecek kuşaklara aktarma ve aynı zamanda toplumu yeniden şekillendirmek gibi birbirine zıt misyonlarla hareket eden okullar, söz konusu değişim eğilimlerini yakalamak ve doğru zamanda gerekli adımları atmak sorumluluğunu taşımaktadırlar. Çağdaş etkili okul, sosyo-politik, eğitimsel, ekonomik ve konjoktürel değişimlere hızla uyum sağlayabilen okuldur. Dolayısıyla bu tür okullarda okul yöneticisi, okul geliştirme ve uygulama sürecinde anahtar rodedir (Balcı, 2013, s. 121). Okulların lideri olarak görülen okul yöneticileri, günümüzde okullarının verimini ve etkililiğini artırmak, sağlıklı bir okul iklimi yaratmak için etkili, çağdaş ve yenilikçi liderlik yaklaşımlarına ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyaç doğrultusunda ortaya çıkan yeni liderlik yaklaşımlarına etkileşimci liderlik, vizyoner liderlik, dönüşümcü liderlik, kuantum liderliği, bilgi çağı liderliği ve stratejik liderlik örnek yaklaşımlardır.

Stratejik yönetim yaklaşımıyla alanyazına girmiş bir liderlik kavramı olan stratejik liderlik, 1980'li yıllarda özel sektörde yer alan şirketlerin üst düzey yöneticilerinin kişilik ve liderlik özellikleri üzerinde çalışmayla ortaya çıkmış ve günümüzde kapsamı giderek yaygınlaşmıştır. Stratejik liderlik, bazı araştırmacılara göre ayrı bir liderlik türü olarak görülürken bazılarına göre farklı liderlik türü özelliklerinin doğru zaman ve durumda birlikte başarılı bir şekilde kullanıldığı bir liderlik türüdür (Kılınçkaya, 2013, s. 34). Farklı araştırmacıların farklı tanımlarına örnek olarak Baron ve Henderson (1995), stratejik liderliği ayrı bir liderlik türü olduğunu savunmakta; Davies ve Davies (2004) ise stratejik liderliği belli özelliklere sahip tek bir liderlik biçimi olarak görmemekte, her tür liderlik biçimi için gerekli olan bir özellik olduğunu belirtmektedir. Bu tanımlardan yola çıkarak, stratejik liderliğin diğer liderlik biçimlerini de kapsayan şemsiye bir kavram olduğunu söyleyebiliriz (Altınkurt, 2007, s. 10).

Bu araştırmanın kuramsal dayanağı olan Pisapia Stratejik Liderlik modeline göre, liderlerin yeni bir liderlik yapısı geliştirmeye ihtiyacı vardır. Pisapia (2006), stratejik liderin dönüşümsel, yönetsel, etik ve politik olmak üzere dört önemli stratejik liderlik davranışını doğru ortam ve duruma göre seçerek başarılı bir şekilde uygulaması gerektiğini ifade etmektedir. Pisapia, daha sonraki çalışmasında stratejik liderlerin kullanması gereken dört eylemler dizisine iletişim becerisini de eklemiştir (Kılınçkaya, 2013, s. 40).

Okul müdürlerinin çok değişkenlik arz eden bu yeni dünya düzeninde başarılı olabilmek için doğrusal düşünme ve tek tip liderlik davranışları sergilemek yerine stratejik düşünme ve çok yönlü liderlik davranışları sergilemeleri gerekmektedir (Pisapia, 2006, s. 12). Alanyazında her ne kadar stratejik liderlik daha çok üst kademe yöneticilerle (CEO) ilişkilendirilse de günümüz liderlik paradigması çerçevesinde okul müdürlerinin de stratejik liderlik davranışları sergileyebilecekleri kabul edilmektedir (Pisapia, 2006, 13). Hatta eğitim örgütlerinde yapılan liderlikle ilgili araştırmalar, çağdaş etkili okulların genelde etkili liderler özellikle de stratejik liderler tarafından yönetildiğini ortaya koymaktadır (Pisapia, 2009, s. 45).

Okul müdürlerinin sergilediği liderlik davranışları öğretmenlerin motivasyonlarını, iş doyumlarını ve örgüte yönelik algı ve tutumlarını derinden etkilemektedir. Çağdaş liderlik anlayışlarından olan stratejik liderliğin okul etkililiğinde ve başarısında son derece etkili olduğu yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır. Okul etkililiği ve okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları üzerine çalışan Akman (2017), okul etkililiği ve okul müdürünün stratejik liderlik uygulamaları arttıkça okul etkililiğinin de arttığını savunmuştur. Aydın (2012, s. 107) tarafından yapılan araştırmada ise, okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları ile okullarda algılanan örgütsel öğrenme düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Benzer olarak, Taş (2009, s. 80), araştırmasında okullarda uygulanan toplam kalite yönetiminin okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarından olumlu yönde etkilendiğini belirtmiştir.

Örgüt iklimi, örgüt kültürü, etkililik, işyeri stresi, örgütsel bağlılığı, ahlaki değerlere bağlılık ve çalışanların moralleri son yıllarda yönetim biliminde en çok tartışılan konulardandır. Örgüt sağlığı kavramı tüm bu tartışılan kavramlarla yakından ilişkili olup hatta bu kavramları kapsayıcı bir özelliğe sahiptir. “Örgüt sağlığı” kavramı “büyük resmi” görmeyi sağlayan geniş bir kavramdır (Çetin, Karataş, 2006). Altun (2001, s. 7)’e göre “örgüt sağlığı işyerlerinin doğasının analizi için farklı bir bakış açısıdır.”

Örgüt sağlığı kavramını ilk kez 1969 yılında Mathew Miles ortaya atmış ve örgüt sağlığını şöyle tanımlamıştır: “Sağlıklı örgüt, sadece çevresinde yaşamını sürdürmekle kalmayan bununla beraber uzun sürede devamlı olarak gelişen, baş etme ve yaşama yeteneklerini geliştiren bir örgüttür (Miles, 1969, s. 378).” Bu kavram 1969 yılında Mathew Miles tarafından okulun özelliklerini incelemek amacıyla kullanılmıştır (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991, s. 43). Miles’in okulların örgüt sağlığı analizinde kullanılmak amacıyla önerdiği modelde örgüt sağlığı 3 ana boyutta 10 başlık altında incelenmektedir. Bu başlıklar örgütlerin görev (amaç odakları, iletişim yeterliği, erk eşitliği), yaşamı sürdürme (kaynakların kullanımı, bağlılık, moral) ve büyüme ve gelişme (yenileşme, özerklik, uyum, problem çözme) özellikleri ile ilgilidir.

Hem örgütün verimliliğini hem de örgütün büyümesini ve gelişmesini vurgulayan örgüt sağlığı kavramı, örgütlerin verimli olması, sağlıklı ürünler ortaya koyabilmesi ve varlıklarını devam ettirebilmeleri açısından her örgüt için çok önemlidir. Okul, eğitim sisteminin temel örgütüdür, dolayısıyla okulun etkililiğinin ve başarısının artırılması ve gelişmesinin sürdürülmesi okulda sağlıklı bir yapı oluşturulması ile mümkündür. Okulların toplum için bireyler yetiştirdiği ve geleceğe sağlıklı bireyler hazırlamaları gerektiği düşünüldüğünde okulların sağlıklı örgütler olması hem birey yetiştiriciler hem de yetiştirilen bireyler için son derece büyük önem arz etmektedir. Sağlıklı bireyler ancak sağlıklı ortamlarda yetiştirilir. Dolayısıyla okullar kişisel, sosyal ve akademik öğrenme için sağlıklı bir iklim yaratmakla sorumlu ve yükümlüdürler. Okullar sağlıklı olduklarında, sağlıklı iklime sahip olduklarında

sağlıklı bireyler yetiştirebilirler (Altun, 2001, s. 23). Araştırmalar, örgüt sağlığının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini (Korkmaz, 2005; Henderson, 2007; Mirzajani ve Morad, 2015) ve örgüt sağlığının okul etkililiğini arttırdığını (Hoy, Tarter ve Bliss, 1990) göstermektedir.

Podgurski (1990, s.7) sağlıklı okulu, baskı gruplarının rahatsız edici etkilerini sınırlandıran, hem göreve hem ilişkiye yönelik bir lidere sahip, öğrenciler için ulaşılabilir hedeflerin koyulduğu, yeterli kaynak desteğinin sağlandığı ve başarıya yönelik olan ve görevlerini, okullarını, meslektaşlarını olumlu yönde tanımlayan öğretmenlerin bulunduğu okul olarak tanımlamaktadır. Balcı (2002, s. 103) ise sağlıklı örgütlerin daha katılımcı, tabandan destek gören, sorunların işbirliğiyle çözüldüğü, bireylerin uzmanlığından yararlandığı, uzmanlığın güç ve yetki sağladığı kurumlar olduğunu belirtmiştir.

Bir okulun örgüt sağlığı, yöneticilerini, öğretmenlerini ve öğrencilerini yakından etkilemektedir. Okulların sağlıklı bireyler yetiştirebilmeleri için sağlıklı bir okul ortamı yaratma sorumlulukları vardır. Okul sağlığını yakından etkileyen ve yönlendiren temel unsur, okul müdürünün liderlik yaklaşım ve davranışlarıdır. Okul müdürlerinin sergilediği liderlik davranışları, okul sağlığına dolayısıyla öğretmen-öğrenci motivasyonu ve başarısına, okul etkililiğine ve verimliliğine etki eder.

Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının etkilediği tüm bu kavramlar örgüt sağlığı ile ilgilidir. Günümüzde okul müdürlerinin etkili bir lider olabilmek için değişen dünyanın gereklerini yakından takip ederek çağdaş ve yenilikçi liderlik yaklaşımları sergilemeleri gerekmektedir. Çağdaş liderlik türlerini kendine ve okulunun ihtiyaç ve şartlarına göre sentezleyerek etkili liderlik davranışları sergilemelidir. Stratejik liderlik, günümüz okul müdürlerinin başarılı, etkili, değişime uyum sağlayabilen sağlıklı bir okul oluşturabilmek için ihtiyaç duyduğu liderlik anlayışıdır. Alanyazında okul müdürlerinin liderlik davranışları ve örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar bulunmakta, ancak stratejik liderlik ve örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya rastlanmamaktadır. Bu anlamda okul yöneticilerinin sergiledikleri stratejik liderlik davranışlarıyla örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi tespit etmeye gereksinim duyulmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın amacı öğretmenlerin görüşlerine göre özel ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin sergiledikleri stratejik liderlik davranışları ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmada bu amaca yönelik olarak aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları nasıldır?
2. Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin, okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, eğitim durumu ve okuldaki hizmet süresine göre farklılık göstermekte midir?
3. Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre örgüt sağlığı düzeyi nedir?
4. Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre örgüt sağlığı düzeyi cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, eğitim durumu ve okuldaki hizmet süresine göre farklılık göstermekte midir?
5. Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları ile örgüt sağlığı arasında bir ilişki var mıdır?
6. Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları örgüt sağlığının yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenini örgüt sağlığı, bağımlı değişkenini ise stratejik liderlik özellikleri oluşturmaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle) Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel ortaokullarda çalışan 3340 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem, Ankara merkez ilçelerde bulunan özel ortaokulların ve bu okullarda çalışan öğretmenlerin sayıları ve evrendeki yüzdelik oranlarına göre tabakalı olarak 345 olarak hesaplanmıştır. İlçelerin dağılımına göre anket uygulanan okullar ve öğretmenler random olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda, 357 öğretmene ulaşılmış, ancak 317 anket değerlendirilmeye alınmıştır.

Örneklemi oluşturan ve anket uygulanan 317 öğretmenin demografik özelliklerine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunu kadın öğretmenler (% 77,9), geri kalan kısmını ise erkek öğretmenler (% 22,1) oluşturduğu görülmektedir. Yaş değişkenine bakıldığında, örneklemin yarıdan fazlasının (% 55,8) 31-40 yaş arası öğretmenlerden oluştuğu, üçte birinin (%33,8) 21-30 yaş arası öğretmenlerden ve en az oranla (%10,4) 41 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Branş değişkenine göre, örnekleme en çok (%37,2) Sözel branşa sahip, en az ise (%12) Sanat ve spor branşına sahip öğretmenler olduğu, Sayısal branşa (%27,1) ve Yabancı dil branşına (%23,7) sahip öğretmenlerin ise yakın oranlarda olduğu görülmektedir. Eğitim durumu değişkenine göre, örneklemin neredeyse yarısını (%47,9) Eğitim Fakültesi Lisans mezunlarının oluşturduğunu, Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin ise örneklemin sadece %5,4'ünü oluşturduğunu, diğer lisans programlarından (%24,3) ve yüksek lisans programından (%22,4) mezun olanların ise yakın oranlarda örnekleme yer teşkil ettiği görülmektedir. Mesleki kıdem değişkenine göre, örnekleme en çok 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin (%34,7), ardından 0-5 yıl (%30,3) ve 11-15 yıl (%24) arası mesleki kıdem sahip öğretmenlerin bulunduğu görülmektedir. 16-20 yıl (%6,9) ve 21 yıl ve üzeri (%4,1) mesleki kıdeme sahip öğretmenler ise örnekleme en az bulunmaktadır. Son olarak, okulda hizmet süresi (kurum içi kıdem) değişkenine göre, çalıştıkları okulda 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin (%83,3) örneklemin çoğunluğunu oluşturmakta olduğu, 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin (%16,7) ise küçük bir oranda örnekleme yer aldığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma için veri toplamak amacıyla üç bölümden oluşan Öğretmen Görüşleri Anketi hazırlanmıştır. Anketin birinci bölümünde öğretmenlere ait genel bilgiler, ikinci bölümünde Stratejik Liderlik Ölçeği, üçüncü bölümünde ise Örgüt Sağlığı Envanteri bulunmaktadır.

Stratejik Liderlik Ölçeği: Araştırmada, John Pisapia tarafından geliştirilen ve Türkiye’de okul müdürlerine yönelik olarak uyarlaması Aydın (2012) tarafından yapılan “Stratejik Liderlik Ölçeği” (SLÖ) kullanılmıştır. Bu ölçek 1-5 puan arasında puanlanan 5’li likert tipi bir ölçektir. Her sorunun cevabı için “Hiç = 1 puan, Nadiren = 2 puan, Ara sıra= 3 puan, Genellikle = 4 puan, Her zaman = 5 puan” olarak değerlendirilmektedir. Araştırma sonunda yapılan anket güvenilirlik analizi sonucunda ise Cronbach’s Alpha değeri (α) .97 olarak bulunmuştur. Bu değere göre SLÖ yüksek bir güvenilirlik standardına sahiptir.

Örgüt Sağlığı Envanteri: Araştırmada okulların örgütsel sağlığını ölçmek için Hoy ve Miskel (1991) tarafından geliştirilmiş olan, yüksek geçerlik ve güvenilirliğe sahip “Örgüt Sağlığı Ölçeği – Organizational Health Inventory (OHI)” kullanılmıştır. Bu ölçek 1-4 puan arasında puanlanan 4’lü likert tipi bir ölçektir. Her sorunun cevabı için “Çok az = 1 puan, Ara sıra = 2 puan, Çoğu zaman= 3 puan, Her zaman = 4 puan” olarak değerlendirilmektedir. Araştırma sonunda yapılan anket güvenilirlik sonucunda,

Cronbach's Alpha değeri (α) .94 olarak bulunmuş olup anketin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu saptanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmış ve betimsel istatistik yöntemlerinden aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (s), yüzde (%), frekans (f) işlemleri ile değişkenler arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla t-test, tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA), basit ve kısmi korelasyon analizi (r) ve basit doğrusal regresyon analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

1. Öğretmenlerin Stratejik Liderliğe İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmada birinci problemleri olan “Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları nasıldır?” sorusunun yanıtlanması için, öğretmenlerin stratejik liderliğe ilişkin görüşleri toplam puan üzerinden analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Stratejik Liderliğe İlişkin Görüş Düzeyleri

| Değişkenler | <i>n</i> | Minimum | Maximum | \bar{X} | <i>Ss</i> |
|--------------------|----------|---------|---------|-----------|-----------|
| Stratejik liderlik | 317 | 1.46 | 5.00 | 4.02 | .76 |

Tablo 1’e göre, öğretmenlerin müdürlerinin sergilediği stratejik liderlik özelliklerine ilişkin görüş düzeylerinin ($\bar{x}=4.02$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, öğretmenlerin stratejik liderliğe ilişkin görüşlerinin oldukça olumlu olduğu söylenebilir.

2. Öğretmenlerin Stratejik Liderlik Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci problemi olan “Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin, okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, brans, eğitim durumu ve okuldaki hizmet süresine göre farklılık göstermekte midir?” sorusunun yanıtlanması için, öğretmenlerin stratejik liderliğe ilişkin görüşleri değişkenlere göre analiz edilmiş ve öğretmenlerin görüşlerinin sadece mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2 ve 3’te verilmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine İlişkin Betimsel İstatistikler

| Mesleki Kıdem | <i>n</i> | \bar{X} | <i>Ss</i> |
|--------------------|----------|-----------|-----------|
| a) 0-5 yıl | 96 | 3.95 | .80 |
| b) 6-10 yıl | 110 | 4.03 | .72 |
| c) 11-15 yıl | 76 | 4.02 | .79 |
| d) 16-20 yıl | 22 | 4.48 | .60 |
| e) 21 yıl ve üzeri | 13 | 3.58 | .66 |

| | | | |
|--------|-----|------|-----|
| Toplam | 317 | 4.02 | .76 |
|--------|-----|------|-----|

Tablo 2’de, 16-20 yıl aralığında yer alan öğretmenlerin mesleki kıdeme ilişkin stratejik liderlik görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmektedir. Öte yandan, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin stratejik liderlik görüş düzeyleri ($\bar{x} = 3.58$) en düşük seviyelerdedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Stratejik Liderliğe İlişkin Görüş Düzeylerini Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | KT | sd | KO | F | p | Anlamlı farklılık (Tukey) |
|-------------------|---------|-----|------|------|------|---------------------------|
| Gruplar arası | 7.593 | 4 | 1.90 | 3.36 | .01* | a-d, d-e |
| Gruplar içi | 176.199 | 312 | .57 | | | |
| Toplam | 183.791 | 316 | | | | |

* $p \leq .05$

Tablo 3’te, öğretmenlerin stratejik liderliğe ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$F(4,312)=3.36, p < .05$]. Analiz sonuçlarına göre, 16-21 yıl ($\bar{x} = 4.48$) arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin stratejik liderliğe ilişkin görüşlerinin, 0-5 yıl ($\bar{x} = 3.95$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{x} = 3.58$) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinden daha olumludur. Bu bulgudan yola çıkarak, öğretmenlerin deneyimleri arttıkça mesleki güvenlerinin de arttığı ve okul müdürleri ile kurdukları iletişimin daha sağlıklı olduğu söylenebilir. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin düşük olması ise özellikle kendilerinden daha az kıdeme sahip müdürleri ile çatışmaya girebilme ihtimali ve müdürlerinin liderlik davranışlarını yetersiz bulmaları ile açıklanabilir.

3. Öğretmenlerin Örgüt Sağlığına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmada üçüncü problemi olan “Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre örgüt sağlığı düzeyi nedir?” sorusunun yanıtlanması için, öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin görüşleri toplam puan üzerinden analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4’de verilmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin görüş düzeyleri

| Değişkenler | n | Minimum | Maximum | \bar{X} | Ss |
|---------------|-----|---------|---------|-----------|-----|
| Örgüt sağlığı | 317 | 1.48 | 3.93 | 3.01 | .48 |

Öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin görüş düzeyleri incelendiğinde, öğretmenlerin okullarının örgüt sağlığına ilişkin görüşlerinin ($\bar{x} = 3.01$) olumlu ancak iyileştirilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

4. Öğretmenlerin Örgüt Sağlığına İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü problemi olan “Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre örgüt sağlığı düzeyi cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, eğitim durumu ve okuldaki hizmet süresine göre farklılık göstermekte midir?” sorusunun yanıtlanması için, öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin görüşleri değişkenlere göre analiz edilmiş ve öğretmenlerin görüşlerinin sadece yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5 ve 6’da verilmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Yaşına İlişkin Betimsel İstatistikler

| Yaş | n | \bar{X} | Ss |
|-------------|-----|-----------|-----|
| 21-30 | 107 | 2.95 | .55 |
| 31-40 | 177 | 3.07 | .42 |
| 41 ve üzeri | 33 | 2.88 | .46 |
| Toplam | 317 | 3.01 | .47 |

Tablo 5’te, öğretmenlerin yaş gruplarına göre örgüt sağlığına ilişkin görüş düzeyleri ortalama puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmekle birlikte, en yüksek ortalama puanın ($\bar{x}=3.07$) 31-40 yaş grubu öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Örgüt Sağlığına İlişkin Görüş Düzeylerinin Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | KT | sd | KO | F | p | Anlamlı Farklılık (LSD) |
|-------------------|--------|-----|-----|------|-----|-------------------------|
| Gruplar arası | 1.529 | 2 | .76 | 3.42 | .03 | a-b, b-c |
| Gruplar içi | 70.256 | 314 | .22 | | | |
| Toplam | 71.786 | 316 | | | | |

* $p \leq .05$

Tablo 6’da, öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin görüş düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$F(2,314)=3.42, p < .05$]. 31-40 yaş arası öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin görüşlerinin diğer yaş gruplarına kıyasla daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu farklılığın, 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin, iş hayatlarına daha olumlu ve anlamlı yaklaşımlarından ve çevrelerinde yaşanan olayları olumlu yönde değerlendirebilmelerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

5. Öğretmenlerin Stratejik Liderlik ve Örgüt Sağlığı Görüşleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci problemi olan “Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları ile örgüt sağlığı arasında bir ilişki var mıdır?” sorusunu yanıtlamak için yapılan korelasyon analizi sonucu Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7. Stratejik Liderlik ve Örgüt Sağlığı Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Değerleri

| Değişkenler | Örgüt sağlığı |
|--------------------|---------------|
| Stratejik liderlik | .82** |

** $p \leq .01$

Tablo 7’ye göre, örgüt sağlığı ile stratejik liderlik arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki ($r = .82, p < .01$) bulunmuştur. Bu doğrultuda, okul müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri arttıkça okulun örgüt sağlığının da paralel bir şekilde artacağı sonucuna varılabilir.

6. Stratejik Liderliğin Örgüt Sağlığını Yordamasına İlişkin Analiz

Araştırmanın altıncı problemi olan “Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları örgüt sağlığının yordayıcısı mıdır?” sorusunu yanıtlamak için yapılan regresyon analizi sonucu Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8. Örgüt Sağlığının Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

| Değişken | B | Standart Hata _B | β | t | p |
|--------------------|-----|----------------------------|---------|-------|-----|
| Sabit | .95 | .08 | | 11.58 | .00 |
| Stratejik liderlik | .51 | .02 | .82 | 25.46 | .00 |

$R = .82, R^2 = .67, F(1, 315) = 648.63, p \leq .01$

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin stratejik liderlik görüşlerinin örgüt sağlığı ile anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir ($R = .82, R^2 = .67, F(1, 315) = 648.63, p \leq .01$). Bu bulguya göre, okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarının okulun örgüt sağlığının güçlü bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlar ile bu sonuçlara göre öneriler aşağıda sunulmuştur.

Sonuçlar

- Öğretmenlerin stratejik liderliğe ilişkin görüşleri ($X=4.02$) yüksek ve olumlu, örgüt sağlığına ilişkin görüşleri ($X=3.01$) ise olumlu ancak iyileştirilebilir seviyede bulunmuştur. Bu bulguya göre, öğretmenlerin müdürlerinin stratejik liderlik özelliklerini sahip olduklarını ve sıklıkla sergilediklerini düşündükleri söylenebilir. Öğretmenlerin okullarının örgüt sağlığına ilişkin görüşlerinin müdürlerinin stratejik liderlik özelliklerinden farklı olan nedenlere ve örgüt sağlığının alt boyutlarına dayalı olarak daha düşük bir sonuç verdiği düşünülebilir.
- Öğretmenlerin müdürlerinin stratejik liderliğe ilişkin görüşleri cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu ve okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemekte, sadece mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermektedir. Bu bulgu, ilgili araştırmalardan Şişik (2015) ve Güçlü, Çoban & Atasoy’un (2015) çalışmaları ile çelişmektedir. Araştırmacılar mesleki kıdemle öğretmenlerin stratejik liderlik algılarını etkilemediği sonucuna varmışlardır.
- Öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin görüşleri cinsiyete, branşa, mesleki kıdeme, eğitim durumuna ve okuldaki hizmet sürelerine göre değişmemekte, sadece yaşa göre değişmektedir. Bu bulgu, Receptoğlu’nun (2011) çalışması ile örtüşmektedir.
- Öğretmenlerin okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarına ve örgüt sağlığına ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş ve müdürlerin stratejik liderlik davranışlarının örgüt sağlığının güçlü bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, Korkmaz’ın (2007) dönüşümsel liderlik özelliği ve örgüt sağlığı, Receptoğlu’nun (2011) öğretimsel liderlik ve örgüt sağlığı, Taneri’nin (2011) etik liderlik ve örgüt sağlığı arasındaki ve Vural’ın (2013) dönüştürücü liderlik özellikleri ve örgüt sağlığı arasındaki pozitif ilişki bulguları ile benzeşmektedir. Ayrıca, Receptoğlu (2011) okul müdürlerinin öğretim liderliği ve Taneri (2011) de etik liderlik davranışlarının örgüt sağlığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucunu bulmuşlardır.

- Okullarında eğitim-öğretimi destekleyici, farklılaşmaya ve yenileşmeye açık, okulun tüm üyelerinin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamaya özen gösteren, okulda eşitlik ve adalet ilkesine dayalı bir okul iklimi oluşturabilen ve stratejik liderlik özellikleri sergileyen müdürlerin okullarında örgüt sağlığı düzeyinin yüksek olması tahmin edilebilir bir durumdur. Stratejik lider olarak okul müdürleri gerektiğinde stratejik liderliğin eylemlerinden yönetsel, etik politik, dönüşümsel ya da iletişimsel uygulamaları başarı ve ustalıkla işe koşabilmeli ve çevresinde yaşanan değişimleri takip edip bunlara hızlı ve akılcı yöntemlerle ayak uydurabilmelidir. Örgütün sağlıklı bir yapıya kavuşturulması ve varlığını devam ettirebilmesi için, okul müdürlerinin etkili liderlik davranışları, özellikle stratejik liderlik davranışları sergilemeleri önemli ve gereklidir.

Öneriler

- Stratejik liderlik ve örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik farklı eğitim kurumlarında ve kademelerinde çalışan öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve hatta veliler gibi farklı örneklerle nicel ya da nitel çalışmalar yapılabilir.
- Okul müdürlerinin stratejik liderlik özelliklerinin arttırmak adına stratejik liderlik ile ilgili hizmet içi eğitimler verilmesi önerilebilir.
- Okullarda örgüt sağlığını arttırmak için çalışanlara hizmet içi eğitimler sağlanması, bireysel ve mesleki gelişimin desteklenmesi, takım çalışmasına ağırlık verilmesi, iletişimin ve bilgi akışının güçlendirilmesi, değişime ve yeniliğe açık bir örgüt kültürü oluşturulması gibi eylemler gerçekleştirilebilir.
- Okul yöneticileri, öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirmeli, mesleki gelişimleri ve yeni teknoloji kullanımı için fırsatlar sunmalıdır.
- Okullar, veliler ve çevresi ile olan ilişkilerini zenginleştirmeli; bunun için yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli etkileşimini arttırabilmek adına sosyal etkinlikler düzenlenmelidir.
- Okulların büyüme ve gelişmelerini sağlayabilmeleri için güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilmeleri için okulların belirli ve düzenli aralıklarla profesyonel olarak okul sağlıklarını ölçmeleri ve değerlendirmeleri gerekmektedir.
- Bu araştırma sürecinde birçok özel okulun bilimsel araştırmaya destek vermediği ve müdür davranışlarını ve örgüt sağlığını değerlendirmeye sıcak bakmadıkları görülmüştür. Okul yöneticileri, benzer bilimsel çalışmaları tehdit ya da zaman kaybı olarak görmemeli, kendilerini değerlendirmek için bir fırsat olarak görerek destek olmalıdırlar. Bilimsel çalışmaların okullarda daha yaygın ve kolaylıkla yapılabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler bu konuda daha bilinçli ve yapıcı önlemler almalıdırlar.

KAYNAKÇA

- Akman, Yener. (2017). *Etkili okulların oluşturulmasında stratejik liderliğin rolünün öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi'nde sunulmuş bildiri. 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Altınkurt, Y. (2007). *Eğitim örgütlerinde stratejik liderlik ve okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları*. (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Altun, S. (2001). *Örgüt sağlığı*. Ankara: Nobel.
- Aydın, M.K. (2012). *Kamu ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri ile kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2002). *Örgütsel gelişme: Kuram ve uygulama*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Baron, B. G. & Henderson, M. V. (1995). Strategic leadership: a theoretical and operational definition. *Journal of Instructional Psychology*, 22(2), 178 – 195.
- Çetin, M. & Karataş, İ. H. (2006). Okullarda örgüt sağlığı. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24(24), 27 – 40.
- Davies, B. J. & Davies, B. (2004). Strategic leadership. *School Leadership & Management*, 24(1), 29 - 28.
- Güçlü, N., Çoban, Ö. & Atasoy, R. (2015). *Okul yöneticilerinin stratejik liderlik özellikleri ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. EYFOR-VI Kongresi, KKTC.
- Henderson, C. L. (2007). *Organizational health and student achievement gains in elementary schools*. Doctoral Dissertation, University of Tennessee, The Graduate School, Knoxville, USA.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1991). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: McGraw Hill.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Bliss, J. R. (1990). Organizational climate, school health and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260 – 279.
- Kılınçkaya, B. (2013). *İl milli eğitim müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri araştırması*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, M. (2005). İlköğretim okullarında örgütsel sağlık ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(44), 529-548.
- Korkmaz, M. (2007). Örgütsel sağlık üzerinde liderlik stillerinin etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(49), 57-91.
- Miles, M. B. (1969). Planned change and organizational health: Figure and ground. In F. D. Carver & T. J. Sergiovanni (Eds.), *Organizations and human behavior: Focus on schools* (pp. 375 – 391). New York: McGraw-Hill.
- Mirzajani R & Khosravi Morad L. (2015). Examine the relationship between organizational health in schools and academic achievement of students. *J. Educ. Manage. Stud.*, 5(3), 150-158.

- Pisapia, J. (2006). Mastering change in a globalizing world: New directions in leadership. *Education Policy Studies Series No. 61. The Hong Kong Institute of Educational Research, The Chinese University of Hong Kong.*
- Pisapia, J. (2009). *The Strategic Leader: New tactics for a globalizing world.* IAP, Information Age Publishing, Inc.
- Podgurski, T. P. (1990). *School effectiveness as it relates to group consensus and organizational health of elementary schools.* (Unpublished Doctoral Dissertation), Rutgers The State University of New Jersey, New Brunswick.
- Recepoğlu, E. (2011). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin mizah tarzları ile öğretim liderliği davranışları ve okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki.* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şişik, Ş. (2015). *Öğretmen perspektifinden okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarının değerlendirilmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taneri, A. (2011). *İlköğretim kurumlarında etik liderlik ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki.* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taş, Y. F. (2009). *Toplam kalite yönetimi ve stratejik liderlik.* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Vural, T. (2013). *Otel işletmelerinde dönüştürücü liderlik davranışlarının örgüt sağlığı üzerine etkisi: Afyonkarahisar ilinde bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Köy Okullarında Yaşanılan Problemlere Yönelik Öğretmen Görüşleri^{1,2}

The Opinions of Teachers about Problems in Village Schools

Erdi SİDAT³, Adem BAYAR⁴

Özet

Bu araştırmanın amacı, köy okullarında yaşanan problemlerin neler olduğunu öğretmenlerin bakış açılarından anlamaya çalışmak ve çözüm önerileri sunmaktır. Çalışma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Van ili Tuşba ilçesine bağlı ilkökuller ve ortaokullarda çalışan 9 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin seçiminde maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat soru formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, araştırmacılar öğretmenlerin problemlerini; 1) dil problemi, 2) materyal eksikliği, 3) veli-öğretmen iletişimindeki sorunlar, 4) birleştirilmiş sınıf uygulaması, 5) anaokulunun olmaması, 6) ulaşım sıkıntısı, 7) program kaynaklı sorunlar, 8) ekonomik sorunlar ve 9) okulun fiziki yapısının yetersiz olması şeklinde bulmuşlardır. Elde edilen bulgular ilgili araştırma sonuçları doğrultusunda yorumlanarak tartışılmış ve birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Köy Okulu, Öğretmen, Problem

Abstract

The aim of this research is to better understand the problems experienced in the village schools from the teachers' perspectives and offer some solutions to overcome these determined problems. This research has been conducted by phenomenological research design, a qualitative research approach. The study group of this research consists of 9 teachers who work in elementary and middle schools, Tuşba, Van, Turkey. These participant teachers have been determined by maximum diversity sampling method. In order to collect data, the researchers have created 6 semi-structured interview question form. After analyzing the collected data, the researchers have found that the participant teachers have following problems: 1) language problems, 2) lack of material, 3) weaknesses in parent communication, 4) unified class application, 5) lack of kindergarten, 6) shortage of transportation, 7) problems with the curriculum, 8) low economic opportunities, and 9) insufficient physical structure of the school. Finally, the researchers have discussed and interpreted the findings of this study.

Keywords: Village School, Teacher, Problem

Giriş

Türk Dil Kurumu köyü, “yönetim durumu, toplumsal ve ekonomik özellikleri ve nüfus yoğunluğu bakımından kasabadan farklı ve daha küçük ve geri olan, genellikle tarımla uğraşan, konutları ve öteki yapıları bu yaşamı yansıtan, kırsal yerleşme birimi” olarak tanımlamıştır. Dilaver (1992)’e göre devlete yük olmayan, yenilikleri köye götürebilecek, köyün kalkınmasını sağlayabilecek birçok alanda bilgi sahibi ve köyde kalabilen öğretmen tipi arayışı “Köy Enstitüleri”nin doğuşuna zemin hazırlamıştır.

Gönderim Tarihi: 27 Ekim 2018

Kabul Tarihi: 20 Aralık 2018

¹ Bu çalışma, Doç. Dr. Adem Bayar’ın danışmanlığında Erdi Sidat’ın Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Tezsiz Yüksek Lisans Programı kapsamında gerçekleştirilen “Köy Okullarında Yaşanan Problemlere Yönelik Öğrenci, Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri” adlı projeden üretilmiştir.

² Bu çalışmanın özeti 3-5 Mayıs 2018 tarihlerinde Çorum’da düzenlenen III. Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

³ Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enst. Yüksek Lisans Programı Mezunu ve MEB’de öğretmen, sidaterdi20@gmail.com

⁴ Doç. Dr., Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, adembayar80@gmail.com

Köy Enstitülerinden önce “Köy Öğretmenleri Okulu” açılmış ardından 1940 tarihinde de “Köy Enstitüleri” kurulmuştur. Köy öğretmeni yaratmak “Köy Enstitüleri’nin” temel amacı konumuna gelmiştir. Bu okullarda yetişen öğretmen gittiği yerde görev alanını, sadece okulla sınırlı tutmayan, okul dışı etkinliklerle toplumu bilgilendirme, yeniliklerden haberdar etme, geleceğe hazırlama, insanlara rehber ve önder olma gibi görevlerle donatılmıştır (Kırby, 2000; Özkan, 2005). Kaya (1977)’ya göre Köy Enstitüleri, okul ile köy, öğretmenle köy halkı arasında sıcak bir bağın kurulmasını sağlayan kurumlardır. Ancak Köy Enstitüleri milletin güç ve bütünlüğüne inanmayan zihniyetinin kurbanı olmuş ve bu zihniyeti sergileyen yönetici, politikacı, ağa ve şeyhler tarafından kapatılmıştır (Makal, 1979, 1997; Türkoğlu, 2000). Böylece 13 yıllık kısa ama başarılarla örülü serüveni sona ermiştir (Dündar, 2002).

İlgili tarihten günümüze kadar köylerdeki eğitim farklı uygulamalarla bünyesinde birtakım problemleri yaşatarak devam etmiş olup bunun en göze çapan örneği birleştirilmiş sınıflardır. Binbaşıoğlu (1995), birleştirilmiş sınıfı “iki ya da daha çok sınıfın, bir grup teşkil ederek bir öğretmen yönetiminde birlikte çalışması” olarak tanımlamıştır. Birleştirilmiş sınıfı Çınar (2004) ise öğretmen ve derslik sayısının yetersizliği, öğrenci azlığı gibi nedenlerden ötürü özellikle köy ve kasaba ilköğretim okullarında farklı seviyedeki öğrencilerin bir sınıfta toplanarak eğitim-öğretim çalışmalarının sürdürüldüğü sınıf olarak ifade etmiştir. Birleştirilmiş sınıflar daha çok köy olgusuna dayanmaktadır. Birleştirilmiş sınıf uygulaması ekonomiklik açısından düşünülmüş bir önlem sonucu ortaya çıkmıştır (Köklü, 2000).

Belirlenen bir diğer problem ise köy okullarındaki finansman sorunudur. Araştırmaya göre köy okullarındaki ekonomik sıkıntılar yapılan eğitim-öğretimi de etkilemektedir. Araştırmaya göre; şehir merkezindeki okullar 27 çeşit kaynaktan gelir elde ederken, köy okullarının gelirleri 20 çeşit kaynaktan sağlanmaktadır (Kavak, Ekinci ve Gökçe, 1997). İlköğretim okullarının finansmanı 222 Sayılı ilköğretim kanununa göre köy okullarının birçok gelir kaynağı vardır. Fakat uygulamada bu gelir kaynaklarından faydalanmada sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Hatta bu kaynaklardan hiç faydalanamamaktadır. Çınar (2004) araştırmasında velilerden eğitime beklenen katkıyı alamadıklarını ifade etmiştir. Dursun (2006)’a göre de velilerin ilgisizliği eğitim seviyesinin düşüklüğündeki sorunlar arasındadır. Aksoy (2008)’da araştırmasında köylerde görev yapan öğretmenlerin velilerden hem çocukların eğitiminde hem de okulu ilgilendiren problemlerde gerekli desteği alamadığını ifade etmiştir. Elma (2013)’ya göre de veli-okul arasındaki işbirliği, köy okullarındaki başarıyı sağlamanın en önemli koşullarından biridir. Temel eğitimin en önemli sorunu, köyde verilen eğitimin geliştirilmesi sürecidir. Bu da köyde görev yapan öğretmenlerin iyi yetiştirilmesinden ve çalışma şartlarının iyileştirilmesinden geçer (Studebaker, 1945).

İlgili literatüre bakıldığında bazı araştırmalarda köy okullarındaki problemlere alınacak önlemlere değinilmiştir. Örneğin, Tütengil (1979)’e göre köydeki eğitim etkinliklerini etkili ve verimli hale getirebilmek için her şeyden önce köyün şartları ve köydeki insanların ihtiyaçlarına yanıt veren bir okul düşüncesi benimsenmelidir. Griffiths (1975)’e göre ise köyde görev yapan bir öğretmene maddi ve manevi imkanlar sağlanmadıkça ve başarılı bir eğitimden geçirilmedikçe öğretmenin daha iyi olacağı görüşü tartışma konusu olacaktır. Altun (2009) ise alınacak önlemleri;

- 1) Okulların fiziki mekân ve ihtiyaçları tespit edilip giderilmeli,
- 2) Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin sorunlarını giderecek hizmet içi eğitimi verilmeli,
- 3) Okul-aile işbirliğini giderilmesine yönelik stratejilerin geliştirilmeli ve
- 4) Okulöncesi eğitim kurumları yaygınlaştırılması gerekir, şeklinde sıralamıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Köy okullarında yaşanan problemlerle ilgili olarak toplumda yeteri kadar bilinç oluşmadığı görülmektedir. Bu gerçekten yola çıkarak köy okullarında yaşanan problemleri ortaya koymak ve bunların nedenlerini araştırarak çözüm önerileri sunmak; köy okullarındaki eğitim seviyesine katkı sağlayacağından bu çalışma önemlidir.

Bu bağlamda, çalışmanın amacı, köy okullarında yaşanan problemlerin neler olduğunu öğretmenlerin bakış açılarından anlamaya çalışmak ve çözüm önerileri sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin okulda yaşanan problemlere ilişkin algıları nelerdir?
2. Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
3. Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara karşı çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmanın köy okullarında karşılaşılan problemleri derinlemesine ortaya koyması ve çözüm önerileri geliştirmesi için nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yapılması daha uygun görülmektedir. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim amaca hizmet etmesi açısından daha uygun görülmektedir.

Olgu bilim (Fenomenoloji) deseninde bireylerin algıları ve görüşleri yaşadıkları deneyimler ve ortama göre değerlendirilir. Annells (2006)'e göre olgu bilim deseninde, yaygın uygulamaları ortaya çıkarmak ve katılımcılar tarafından oluşturulan anlamları tanımlamak ve açıklamak amaçlanır. Bu desende genelde şu iki soruya yanıt aranır: Bu olguya ilişkin algı/deneyimler nelerdir? Bu olguya ilişkin deneyimlerin meydana geldiği ortam ve koşullar nelerdir? (Cresswell, 2013).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın örneklemini, Van iline bağlı Tuşba ilçesinde, köy ilkokullarında ve ortaokullarında görev yapan ve amaçlı örneklem seçimi tekniklerinden maksimum çeşitlilik örneklem yöntemine göre belirlenen 9 öğretmen oluşturmaktadır.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Betimsel Veriler

| Cinsiyet | f | % | Branş | f | % | Çalıştığı okul türü | f | % |
|----------|---|-----|-----------------|---|-----|---------------------|---|-----|
| Erkek | 4 | 45 | Sınıf öğretmeni | 5 | 55 | İlkokul | 5 | 55 |
| Kadın | 5 | 55 | Diğer branşlar | 4 | 45 | Ortaokul | 4 | 45 |
| Toplam | 9 | 100 | Toplam | 9 | 100 | Toplam | 9 | 100 |

Çalışmaya katılan öğretmenler cinsiyete göre dağılımına bakıldığında %45'inin erkek, %55'inin kadın olduğu bir dağılımın görülmektedir. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenler branş bazında ele alındığında yine %55'inin sınıf öğretmeni, %45'inin ise sınıf öğretmenliğinin dışındaki diğer branşlardan (iki tane Matematik, Beden Eğitimi ve İngilizce) olduğu görülmektedir. Bunun yanında çalışmaya katılan öğretmenler çalıştıkları okul türüne göre incelendiğinde katılımcıların %55'inin ilkokulda, %45'i ise ortaokulda görev yaptıkları görülmektedir. Araştırmada yer alan öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 ve Ö9 şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan 6 maddelik açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat formuyla elde edilmiştir. Mülakat sorularının oluşturulmasında ilgili literatür taraması yapılarak ve uzman görüşü alınarak kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

Karasar (2004)'a göre, yarı yapılandırılmış mülakat yöntemi, sözlü iletişim yoluyla veri toplama (soruşturma) tekniğidir. Sağlamer (1975)'e göre de, iki şahsın arasında ilişkin kurulmasında yararlanılan girişimlerden biri mülakat adı verilen bireysel görüşmelerdir. Bu görüşmelerde görüşülen, dinleyici gereksinmelerini karşılayabilmeli, görüşme sonunda soruları ve cevapları sıralanmalı ve özetlenmeli, görüşülen şahıs güdülenmeli, kendi gereksinmeleri ile söylenenler arasında ilişki kurabilmelidir. Diğer taraftan yapılan görüşmelerin cevaplandırılmasında, katılımcıların sıklıkla hangi görüşleri daha çok

vurguladıkları, nitel araştırmalarda yapılan kodlamalar, seçilemeyen kısımların ortaya çıkarılmasına kolaylık sağlamıştır (Robert ve Priest, 2006).

Veri Analizi

Görüşme formu ile ortaya çıkan nitel veriler, betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Bu tekniğin tercih edilmesinin nedeni, betimsel analiz tekniğinin elde edilen verilerin çözümlenmesinde daha önceden belirlenmiş olan temalara göre özetlenmesine ve yorumlanmasına olanak vermesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Öncelikle, veri analizi sürecinde araştırmacılar tarafından bir kodlama şeması oluşturulmuştur. Devamında, toplanan mülakat verileri, Microsoft Office 2016 programı ile MS Word belgesi olarak bilgisayar ortamında dijital metin durumuna getirilmiştir. Son olarak elde edilen dokümanların analizi yapılmıştır.

Araştırma katılımcılardan yazıya dökülen görüşme kayıtlarını okuyup incelemeleri ve eğer varsa yanlış ya da eksik ifadelerinin düzeltilmesi istenmiştir. Ayrıca araştırma esnasında uzman görüşünden faydalanılmıştır. Bu şekilde araştırmacılar araştırmada katılımcı teyidi ve uzman görüşü ile inandırıcılığı (iç geçerlilik) arttırmaya çalışmışlardır (Lincoln & Guba, 1985). Ayrıca, katılımcıların amaçlı örneklem yöntemine göre belirlenmesi ve katılımcılar ile gerçekleştirilen mülakatlarda toplanan verilerden doğrudan alıntılar ile araştırmaya ilişkin elde edilen bulgular desteklenmesi ile dış geçerliliğin (aktarılabirlik-transfer edilebilirlik) sağlanması amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmaya katılan katılımcılara ilişkin bilgilerin sunulması ile dış güvenilirlik; toplanan verilerin betimsel olarak analiz edilmesi ve veri analizinde başka bir araştırmacıdan sonuçları teyit etmesi istenilerek iç güvenilirliğin sağlanması yoluna gidilmiştir (LeCompte ve Goetz, 1982; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bulgular

Bu çalışma, köy okullarında yaşanan problemlerin neler olduğunu öğretmenlerin bakış açılarından anlamaya çalışmak ve çözüm yollarını sunmak amacıyla yürütülmüştür. Bu bölümde yukarıda ifade edilen amaca ulaşmak için toplanan verilerin betimsel analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Çalışmanın amacına hizmet etmesi için araştırmacılar çalışmaya katılan öğretmenlere öncelikli olarak, “Köy okulu öğretmeni olarak, mesleki açıdan ve mesleğinizi sürdürürken sizi en çok zorlayan, sizin için sorun olan okul içi ve okul dışı kaynaklı sorunlarınız nelerdir?” sorusunu yöneltmişlerdir. Öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen kodlamalar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Köy Okulunda Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Açından Yaşadıkları Sorunlar Hakkındaki Düşünceleri

| No | Tür | f | % | Örnek Alıntı |
|----|---------------------------------------|---|----|--|
| 1 | Dil problemi | 2 | 22 | “Dil problemimiz yüzünden İngilizce işleyemiyorum.” (Ö4) |
| 2 | Materyal eksikliği | 2 | 22 | “Projeksiyon, akıllı tahta ve kitap gibi materyallerimiz eksik olduğu için dersleri verimli işleyemiyoruz.” (Ö3) |
| 3 | Veli-öğretmen iletişimindeki sorunlar | 2 | 22 | “Veliler ile iletişim kuramadığım için işbirliği yapamıyorum.” (Ö6) |
| 4 | Birleştirilmiş sınıf uygulaması | 1 | 11 | “Birleştirilmiş sınıf olmasından dolayı zaman sorunu yaşıyorum.” (Ö2) |

| | | | | |
|---|----------------------|---|----|--|
| 5 | Anaokulunun olmaması | 1 | 11 | “Anaokulunun olmamasından dolayı öğrenciler okula hazır gelemiyor.” (Ö1) |
| 6 | Ulaşım sıkıntısı | 1 | 11 | “Okula ulaşımında özellikle kış aylarında sıkıntı yaşıyoruz.” (Ö9) |

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin birinci soru ile ilgili verdikleri cevapların kodlamalarına bakıldığında, 2 öğretmenin “dil problemi”, 2 öğretmenin “materyal eksikliği”, 2 öğretmenin “veli-öğretmen iletişimindeki sorunlar”, 1 öğretmenin “birleştirilmiş sınıf uygulaması”, 1 öğretmenin “anaokulunun olmaması” ve 1 öğretmenin de “ulaşım sıkıntısı” dediği görülmektedir.

Çalışmaya katılan araştırma grubuna ikinci olarak, “Derslerde kullanmaya ihtiyaç duyduğunuz araç-gereçlere sahip misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen kodlamalar Tablo 3 ‘te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Araç-Gereç İhtiyacı Hakkındaki Düşünceleri

| No | Tür | f | % | Örnek Alıntı |
|----|----------------------|---|-----|---|
| 1 | Hayır, sahip değilim | 9 | 100 | “Derslerde kullanabileceğim bir projeksiyonum bile yok.” (Ö4) |
| 2 | Evet sahibim | 0 | | |

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 2. soru ile ilgili verdikleri cevapların kodlamalarına bakıldığında, bütün öğretmenlerin yeteri kadar araç-gerece sahip olmadıklarını söyledikleri görülmüştür. Bunun nedenini de “ekonomik yetersizlikler” olarak belirtmişlerdir.

Çalışmaya katılan araştırma grubuna üçüncü olarak, “Köy okulu öğretmeni olarak eğitim programından, eğitim ortamından ve ekonomik bakımdan kaynaklanan problemlerinizi nelerdir?” sorusunu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları yanıtlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Eğitim Programı, Eğitim Ortamı ve Ekonomi Bakımından Problemlere İlişkin Görüşler

| No | Tür | f | % | Örnek Alıntı |
|----|--|---|----|--|
| 1 | Programın standart olması | 4 | 44 | “Programımız standart olduğu için köydeki çocuklara için hedeflere ulaşmak zor oluyor.” (Ö9) |
| 2 | Ekonomik olarak veli desteğinin olmaması | 3 | 33 | “Ailelerin durumu iyi olmasına karşı çocuklarına ekonomik olarak destek olmuyorlar.” (Ö2) |
| 3 | Eğitim ortamı ile ilgili sorunum var. | 1 | 11 | “Kışları çok uzun geçtiği için bahçede derslerimizi işleyemiyoruz ve spor salonumuz yok.” (Ö5) |
| 4 | Eğitim ortamı ile ilgili sorunum yok. | 1 | 11 | “Okulumuz prefabrik ve yeni bina olduğu için sorun yaşamıyorum.” (Ö4) |

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin üçüncü soru ile ilgili verdikleri cevapların kodlamalarına bakıldığında 4 öğretmen “programın standart olması”, 3 öğretmen “ekonomik olarak veli desteğinin olmaması”, 1 öğretmen “eğitim ortamı ile ilgili sorunum var” cevabını vermiştir. 1 öğretmenin de “eğitim ortamı ile ilgili sorunum yok” dediği görülmektedir.

Çalışmaya katılan araştırma grubuna 4. olarak, “Köy okulu öğretmeni olarak öğretmen-veli iletişiminde sorunlar yaşıyor musunuz? Yaşıyorsanız bunlar nelerdir? Veli toplantısı yapmada, veli katılımı vb. sorunlar yaşıyor musunuz? Yaşadığınız bir örnek olay varsa anlatır mısınız?” sorusunu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları yanıtlar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Veli İletişimi Hakkındaki Düşünceleri

| No | Tür | f | % | Örnek Alıntı |
|----|---------------------------|---|----|---|
| 1 | Evet, sorun yaşıyorum. | 6 | 66 | “Veli desteği göremiyorum. Toplantı yaptığımda zaten 2-3 veli katılıyor.” (Ö1) |
| 2 | Hayır, sorun yaşamıyorum. | 3 | 33 | “Veli toplantısı yaptığımda katılım oluyor ve iletişim konusunda sorun yaşamıyorum.” (Ö4) |

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 4. Soruya verdikleri yanıtların kodlamalarına bakıldığında 6 öğretmen “Evet, sorun yaşıyorum” derken, 3 öğretmenin ise “Hayır, sorun yaşamıyorum” dediği görülmektedir.

Çalışmaya katılan araştırma grubuna 5. olarak, “Köy okullarında başarının artırılması için neler yapılmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları yanıtlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Köy Okullarında Başarının Artırılması Hakkında Öğretmen Görüşleri

| No | Tür | f | % | Örnek Alıntı |
|----|---|---|----|---|
| 1 | Velilerin bilinçlendirilmeli | 5 | 55 | “Veliler bilinçlendirilmeli. Seminer verilebilir bu konu hakkında.” (Ö3) |
| 2 | Milli Eğitimin köy okullarına daha fazla önem vermeli | 2 | 22 | “Milli eğitim spor kulüpleriyle anlaşma yapabilir ve köy okullarına daha fazla destek olabilir.” (Ö5) |
| 3 | Birleştirilmiş sınıf uygulaması ortadan kaldırılmalı | 1 | 11 | “Birleştirilmiş sınıf uygulaması ortadan kaldırılmalı.” (Ö2) |
| 4 | Okul daha donanımlı hale getirilmeli | 1 | 11 | “Okulun koşulları iyileştirilerek elektrik, su gibi sıkıntıları ortadan kaldırılmalı.” (Ö9) |

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 5. soru ile ilgili verdikleri yanıtların kodlamalarına bakıldığında; 5 öğretmenin “velilerin bilinçlendirilmeli” cevabını verdiği görülürken, 2 öğretmen “Milli eğitimin köy okullarına daha fazla önem vermeli” derken, 1 öğretmen “birleştirilmiş sınıf uygulaması ortadan kaldırılmalı”, 1 öğretmen de “okul daha donanımlı hale getirilmeli” cevabını vermiştir.

Çalışmaya katılan araştırma grubuna 6. olarak, “Bunların dışında eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?” sorusu yöneltilmiştir. 8 öğretmen bu soruya ekleyecek başka bir şeylerinin olmadığını söylediklerinden görüşmeler sonlandırılmıştır. 1 öğretmen de “Köy okulları merkez okulların seviyesine getirilmelidir.” cevabını vermiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, köy okullarında yaşanan problemlerin neler olduğunu öğretmenleri bakış açılarından anlamaya çalışmak ve çözüm önerileri sunmaktır. İlgili literatür incelendiğinde bu araştırmadaki bulgularla diğer araştırmaların bulgularının benzerlik gösterdiği görülmektedir (Erdem,

Kamacı & Aydemir, 2005; Fidan, 2008; Kılıç & Abay, 2009; Kıral & Sağır, 2013; Kıral & Bölük, 2015). Özben (1997)'e göre küçük yerleşim yerleri olan her köye, her sınıf düzeyi için bir sınıf açmak ve bir öğretmen bulmak mümkün olmayabilir. Bu durumda, birden fazla sınıflı birleştirilerek bir ya da birkaç öğretmen tarafından yönetilmesi zorunluluğu doğmaktadır. Bu sebepten ötürü de eğitim seviyesi bireysel sınıflara oranla daha alt seviyede kalmaktadır. Çinkır (2010) araştırmasında ise okul bütçesi ile ilgili sorunlara dikkat çekmiştir. Bingöl (2002) çalışmasında okulun ihtiyaçlarını karşılamak için çoğunlukla öğretmenlerin yani kendilerinin kaynak sağladığını dile getirmişler. Summak, Summak ve Gelebek (2011)'in yaptığı araştırma bu bulguyu desteklemektedir. Dalka (2006) bu koşullarda köy okullarında başarı elde etmenin imkânsız olduğunu, okulun fiziki olanaklarının geliştirilmesinin gerektiğini ifade etmiştir.

Bu araştırmaya göre köy okullarında yaşanan materyal eksiklikleri eğitim seviyesinin düşmesine sebep olduğu görülmektedir. Çağımızın teknolojik gelişmeleri sayesinde, eğitim uygulamalarına yeni imkânlar sağlanarak, kullanılan ortam ve yöntemler zenginleştirilmektedir (Koşar ve Çiğdem, 2003). Eğitim hizmetlerini daha geniş kitlelere daha kaliteli biçimde götürebilmek için çağdaş eğitim teknolojisinin tüm olanaklarından etkili bir biçimde yararlanmak gerekir. Bu olanaklardan yararlanmak suretiyle öğrenme-öğretme ortamını iyileştirmek, eğitimin kalitesini yükseltmek ve eğitim hizmetlerinin kapsamını genişletmek mümkündür (Yüksel, 2003). Öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşadığı temel sorunların başında gelen materyal eksikliği eğitim seviyesinin artmasını engellemektedir. Bu eksikliğin nedeni ise araştırmaya göre maddi imkansızlıklar ve gerekli yardımın alınamaması olarak açıklanmıştır.

Araştırmanın sonunda genel olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretmenlerin dil problemleri, materyal eksiklikleri, veli iletişimindeki problemler, birleştirilmiş sınıf uygulaması, anaokulu eksikliği ve ulaşım sıkıntısı şeklinde birtakım problemlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
2. Öğretmenlerin araç-gereç eksikliklerinin nedeni olarak ekonomik yetersizliklere vurgu yaptıkları görülmüştür.
3. Köyde görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda eğitim programının standart olmasından dolayı hedeflere ulaşamadığı sonucuna varılmıştır.
4. Öğretmenler ekonomik olarak da velilerden destek alamadıklarını bildirmişlerdir.
5. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda köydeki başarının artırılması için ailelerin bilinçlendirilerek eğitime desteklerinin sağlanması, milli eğitimin köylere yardımlarının olması, birleştirilmiş sınıf uygulamasının ortadan kaldırılması ve okullardaki şartların daha uygun koşullara getirilmesi gerektiği yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bu sonuçlara göre, karşılaşılan problemlerin çözümüne yönelik bazı çözüm önerilerinde bulunulmuştur. Bunlar:

1. Öğrencilerin okullara geldiğinde dil problemi yaşamaması için aileleri Türkçe konuşmaya teşvik etmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
2. Okullardaki iletişim probleminin giderilmesi için veli-okul bağının kuvvetlendirilmesi gereklidir. Bu yüzden veliyi okula çekmeye yönelik seminerler verilmelidir.
3. Anaokulu eksikliğinin olması öğrencilerin 1.Sınıfa hazır olarak gelmemelerine sebep olmaktadır. Bu yüzden köy okullarına mutlaka anaokulu açılması gerekmektedir ki en azından öğrencilerin buralarda dil problemlerinin bir bölümü giderilerek 1.Sınıfta okuma-yazma konusunda yaşanan sıkıntıların azaltılması sağlanabilir.
4. Köy okullarındaki fiziki şartları iyileştirecek tedbirler alınmalıdır.
5. Köylerdeki birleştirilmiş sınıf uygulaması en kısa sürede kaldırılmalı; hâlihazırda birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin yükleri hafifletilmelidir.
6. Okullardaki araç-geçek eksiklikleri giderilmelidir. Okullar teknolojik olarak donatılarak merkez okullardaki standartlara kavuşturulmalıdır.

7. Köy Okulu ile Milli Eğitim arasındaki bağ güçlendirilmelidir. Milli Eğitim Müdürlükleri köylerdeki okullara daha sık ziyaretlerde bulunarak oralandaki sıkıntıları birebir görüşmelerle gidermeye yönelik çalışmalar yapmalıdır.

8. Köylere maddi olarak yardımlar sağlanmalıdır. Öğretmenler köylerdeki bu maddi durumlarla baş başa bırakılmamalıdır.

9. Temel çerçevesi Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenmek kaydıyla eğitim programlarında standartlık yerine bulunulan yere göre esneklik içeren programlara yer verilmelidir.

Kaynakça

- Aksoy, N.(2008). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim: Genç ve deneyimsiz öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 6 (21), 82-108.
- Altun, A. S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8 (2), 567- 586.
- Annels, M. (2006). Triangulation of qualitative approaches: Hermeneutical phenomenology and grounded theory. *Journal of Advanced Nursing*, 56 (1), 55–61.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). Okullarda ilköğretim sorunları. Eğitim-Der Yayınları: Ankara.
- Bingöl, H. N. (2002). *Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında müdür yetkili öğretmenlerin karşılaştıkları yönetim sorunları: Çorum ili Sungurlu ilçesi örneği*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & Research design: Choosing among five approaches (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Çınar, İ. (2004). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ilk okuma yazma öğretimine ilişkin bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (7), 31-45.
- Çınkır, Ş. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.
- Dalka, S. (2006). *Birleştirilmiş sınıflı köy okullarının problemleri ve durum tespiti: Doğu Beyazıt örneği*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 14–16/ Nisan/2006, Ankara), Bildiri Kitabı 2. Cilt, 415–420, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Dilaver, H. H. (1992) *Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve istihdam şartları*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 2, 33-57.
- Dündar, C. (2002). *Köy Enstitüleri (3. Baskı)*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Elma, C. (2013). Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin yönetim ve eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1) 75-87.
- Erdem, A. R., Kamacı, S. ve Aydemir, T. (2005). Birleştirilmiş sınıfları okutan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar: Denizli örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 1 (1-2), 1-13.
- Fidan, N. K. (2008). İlköğretimde Araç-Gereç Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1 (1), 48– 61.
- Griffiths, V. L. (1975). *Köy eğitimi sorunları (Birinci Basılış) (Çev. H. Gürsoy)*. Talim ve Terbiye Dairesi Yayınları. 29. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi (13. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavak, Y., Ekinci, C. E. ve Gökçe, F. (1997). İlköğretimde kaynak arayışları. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Kaya, Y. K. (1977). *İnsan yetiştirme düzenimiz-politika, eğitim, kalkınma (Geliştirilmiş 2. Baskı)*, Ankara: Nüve Matbaası.
- Kılıç, D. ve Abay, S. (2009). Birleştirilmiş sınıf uygulamasında öğretmenlerin öğrenme-öğretmen sürecinde karşılaştığı problemlere ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 7(3), 623- 654.
- Kıral E. ve Sağır,E. (2013). *Hem Birleştirilmiş Sınıf Okutan Hem de Müdür Yetkili Olan Sınıf*

- Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Onların Çözüm Önerileri. XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Aydın (Tam Metin Bildiri) (Yayın No:1680620)
- Kıral E. ve Bölük D. (2015). *Birleştirilmiş sınıflı köy okullarındaki müdür yetkili sınıf öğretmenlerinin yönetim işlevlerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri (Aydın ili örneği)*. VII. International Congress of Educational Research. Educational Policy in the 21st Century: "Evidence, Research, Innovation and Values (Özet bildiri)
- Kırby, F. (2000). *Türkiye 'de köy enstitüleri*. Ankara: Güldiken Yayınları.
- Koşar, E. ve H. Çiğdem. (2003). *Eğitim ortamı tasarımı, araç-gereç ve materyal özellikleri. Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Öğreti Pegem A Yayıncılık.
- Köklü, M. (2000). *Birleştirilmiş sınıfların yönetimi ve öğretim*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park. CA: Sage.
- Makal, M. (1959). *17 Nisan*. İstanbul: Baha Matbaası
- Makal, M. (1979). *Köy enstitüleri ve ötesi*. İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- Makal, M. (1997). *Bozkırdaki kıvılcım*. Ankara: Güldikeni Yayınları.
- Özben, K. (1997). *Birleştirilmiş sınıf uygulamasında karşılaşılan sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Denizli.
- Özkan, R. (2005). Birey ve toplumun gelişiminde öğretmenlik mesleğinin önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 33-43.
- Roberts, P. ve Priest, H. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing Standard*, 20, 41-45.
- Sağlam, E. (1975). *Eğitimde teftiş teknikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Studebaker, J. W. (1945). *Better rural educational opportunities- A national needs*. The White House Conference on Rural Education, Corrected Works- Conference Proceeding, ERIC: ED347004.
- Summak, M. S., Summak, A. E. G. ve Gelebek, M. S. (2011). Birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan sorunlar ve öğretmenlerin bakış açısından olası çözüm önerileri (Kilis İli Örneği). *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3),1221 -1238.
- Türkoğlu, P. (2000). *Tonguç ve enstitüleri*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Tütengil, C. O. (1979). *100 Soruda kırsal Türkiye 'nin yapısı ve sorunları*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yüksel, S. (2003). *Öğretim teknolojisi, Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Öğreti Pegem A Yayıncılık.

Lise Yöneticilerinin Beden Dili Davranışlarının Sıklığı İle Öğretmenlerin Etkilenme Biçimleri (Ankara İli Örneği)¹

The Ways of The Effects of Administrators Using Body Language and The Results of The Frequency of That On Teachers (Sample of Ankara City)

Şahin AKSOY², Mehmet ŞEREN³

Özet

Bu araştırmada, lise yöneticilerinin beden dillerini kullanma sıklıkları ile öğretmenlerin bu davranışlardan etkilenme biçimleri incelenmiştir. Araştırmanın evrenini, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde görev yapan ve Ankara İli Büyükşehir Belediye Sınırları içerisinde yer alan 8 merkez ilçeden (Altındağ, Etimesgut, Çankaya, Gölbaşı, Yenimahalle, Keçiören, Mamak, Sincan) seçilen 3 ilçeye (Etimesgut, Çankaya, Yenimahalle) bağlı 2003–2004 eğitim öğretim yılında açık olan dörder lisede görev yapan lise yöneticisi ve öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma için gerekli olan verilerin toplanabilmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen anket 353 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma verilerinin analizi yapılırken frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t- testi ve tek yönlü varyans analizi gibi istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre; yöneticilerin belirlenen 40 beden dili davranışının çoğunu seyrek gerçekleştirdikleri, kullanılan beden dili davranışlarının öğretmenleri etkiledikleri sonucu ve bu etkilenme biçimlerinden 21 tanesine verilen cevabın 'sorun değil' ve geriye kalan 19 beden dili davranışına verilen cevapların çoğunlukla "bu davranışla beni cesaretlendirir, mutlu olurum, güvenimi yitiririm, huzursuz olurum, bu davranışı beni hırslandırır, kırılırım, güven duyarım, kendimi ona daha yakın hissederim, gururlanırım, sıkılırım" olduğu sonucu, yöneticilerin beden dili davranışlarını kullanma sıklıklarına ilişkin öğretmen görüşlerinin büyük bir çoğunluğunun cinsiyet, kadem, branş ve yönetici cinsiyeti değişkenlerine göre önemli farklılıklar meydana getirmediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Beden Dili, Müdür, Eğitim, Eğitim Yönetimi

Abstract

In this research the frequency of using body language and its effect on the ways of behaviour of the teachers have been examined. The research contained 8 towns (Altındağ, Etimesgut, Çankaya, Gölbaşı, Yenimahalle, Keçiören, Mamak, Sincan). Three of these towns (Etimesgut, Çankaya, Yenimahalle) were chosen and the administrators and teachers from four schools were involved in the research. To get the result the questionnaire prepared by the researcher was answered by 353 teachers. While analysing the research data frequency, percentage, simple average, t-test, oneway variance analyse were carried out. According to the findings the administrators rarely use most of the 40 behaviours of body language and it is showed that these behaviours effect the teachers. 21 answers of the questionnaire showed that the way of being effected of these behaviours resulted as "No matter", and the rest of the answers mostly resulted as "Her\his behaviour encourages me, I feel happy, I lose my confidence, I feel uneasy, It makes me ambitious, it hurts me, I trust him\her, I feel closer to him\her, I feel proud, I get bored." In the opinions of the majority of the teachers the frequency of the administrators using body language doesn't make great difference in gender, seniority, branch and the gender of the administrators.

Keywords: Body Language, Principal, Education, Educational Administration

Gönderim Tarihi: 15 Ekim 2018
Kabul Tarihi: 28 Kasım 2018

¹ Bu araştırma, Dr. Şahin Aksoy tarafından, Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ŞEREN danışmanlığında yürütülen, "Lise Yöneticilerinin Beden Dili Davranışlarının Sıklığı İle Öğretmenlerin Etkilenme Biçimleri (Ankara İli Örneği)" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Dr., Tokat Mehmet Akif Ersoy Anadolu İmam-Hatip Lisesi, sahinaksoy78@gmail.com.

³ Dr. Öğr. Üyesi, Antalya Akev Üniversitesi, İnsani Bilimler Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, mseren@gazi.edu.tr.

Giriş

İletişim insanın kendisini araması, bulması için gerekli olan bir varoluş sürecidir. İnsan iletişim süreci içinde gelişir, olgunlaşır, dünyasını genişletir, bilgisini görgüsünü deneyimini arttırır. Böylece “ben” ile “ben olmayanın” bilincine varır, sınırlarını çizer. Ayrı ve değişik bir ben olmanın bilinci ve sorumluluğu içinde başkalarıyla birleşip bütünleşir. Başkalarıyla iletişim kuran insan, toplumunun, insanlığın bir parçası olur. Yalnızlıktan karanlıktan, bilgisizlikten kurtulur. Varlığını sürdürür. İnsanları, insanlığı anlar. Kısaca iletişim insan olmak için hava, su, besin kadar gerekli ve zorunludur (Köknal, 1986, s.27). Geleneksel tanımıyla iletişim, düşünce, görüş ve duyguların kodlanarak belli araçlar aracılığıyla bireyler arasında aktarılması sürecidir. Bu sürecin sonunda ulaştırılmak istenen mesajın alıcı tarafından doğru bir biçimde algılanması, iletilen anlamın paylaşılması ve geribildirimde bulunulması beklenmektedir (Şişman ve Turan, 2001, s.45).

İletişim örgütün kalbi ve diğer örgütsel süreçlerin eksenidir (Bursalıoğlu, 2011, s.110). Yöneticinin neyi, ne zaman ve nasıl istediğini ekibine aktardığı, iş yaptırma sürecinde kullandığı en temel araç iletişimdir (Koçel, 2003, s.529). Yönetimin özünde temel unsur olarak insanı etkilemek yatar, bireyi etkilemek için başvurulan yaklaşımlar, o yerin yönetiminin özünü oluşturur. Okul yöneticilerinin sahip oldukları iletişim becerilerinin yönetim sürecinin amacına ulaşmasında anahtar role sahip olduğu düşünülmektedir (Aydoğan ve Kaşkaya, 2010). Üstün (2007)’ün araştırmasında, hem yöneticilerin hem de çalışanların sağlıklı iletişiminin verimliliği artıran bir faktör olduğu belirlenmiştir. Akbaş (2008)’in yapmış olduğu araştırmaya göre ise çalışanlar arasındaki iletişimin yeterli olmadığı durumlarda, verimlilik ve kalitenin aynı oranda düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Kimi zaman, insanların duygularını anlamak gerçekten zordur. Kendilerine sormazsınız, çünkü ne hissettiklerini çoğunlukla söylemek istemezler; söylemek isteseler bile, çoğu kez duygularını kendileri de pek bilmezler. Bu kişilerin kafalarının içine girip ne hissettikleri öğrenilemeyeceğine göre, yüz ifadelerine, beden belirtilerine bakarak, o anda nasıl bir duygu içinde olduklarını anlamaya çalışırız (Cüceloğlu, 1998, s.33). Sözsüz iletişimde, konuşma ya da yazı olmaksızın insanlar birbirlerine bir takım mesajlar iletirler. Bu iletişim şeklinde, insanların ne söyledikleri değil, ne yaptıkları ön plana çıkar (Dökmen, 1994, s.28). İyi bir dinleyici, iletişim kurduğu kişilerin sadece söylediklerini değil, aynı zamanda yüzü, eli, kolu ve bedenleriyle yaptıklarını da duyar. Çünkü yüz ifadeleri, el ve kol hareketleri, beden duruş biçimi, sesin tonu gibi sözsüz mesajlar kullanarak da iletişim kurulabilir. Karşılıklı iletişimde hem sözlü hem de sözsüz mesajlar aynı anda kullanılabilir. İnsanların konuşmalarından duygularını tahmin edemediğimiz zaman onların jest ve mimiklerine bakarak tahmin etmeye çalışırız (Güney, 2000, s.235).

Çevreden alınan mesajları belli ölçütlere ve deneyimlere göre yorumlayabilme, bu mesajlara uygun tepkiler üretebilme, bu tepkileri anlamlı beden hareketleri ile aktarabilmek iletişimin temel öğeleri arasında yer almaktadır (Vural, 2012, s.4). Ayrıca kişiler arası iletişimin üç ögesi vardır: Sözcükler, ses tonu ve beden dili. İletişimin önemli bir bölümünü sözsüz iletişim oluşturur. Sosyal psikologların yaptıkları araştırmalara göre, ortalama bir iletişimde, sözcüklerin önemi %10, ses tonunun önemi %30, beden dilinin önemi ise %60 olarak bulunmuştur (Altıntaş ve Çamur, 2001, s.39). Bu değerler Mehrabian ve Ferris (1967)’in yaptığı araştırmaların sonuçlarına göre şu şekilde meydana çıkmıştır: Sözcükler %7, ses tonu %38 ve beden dili %55 (İzğören, 1999, s.2). 1872’de Darwin tarafından yapılan insan ve hayvanlarda beden dili hareketlerinin çözümlenmesine dayalı çalışmada duyguların anlatımına ilişkin iletilerde beden dilinin sözel iletilere oranla daha değerli olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonucu dikkate aldığımızda ne söylediğimizin değil, nasıl söylediğimizin önemli olduğu ortaya çıkıyor. Karşımızdaki kişiye asıl etkiyi sözlerden çok, söyleyiş biçimimiz ve vücudumuzu kullandığımız şeklimiz meydana getiriyor (Açıl, 2002, s.40).

Beden dili kesin bir bilim değildir. Bazen bir insanın davranışları, hareketleri, bilinçaltı düşüncelerinin ve duygularının bir işareti olarak yorumlanabilir. Ama yanlış yorum sık rastlanan bir durumdur. Oxford Üniversitesinden Michael Argyle’e göre, beden dilini incelemek insanları zihin

okuyabilen bir insan haline getirmediği gibi onların duruşlarından en derin, en gizli düşüncelerini öğrenme yeteneğini de kazandırmaz. Beden dilinin öğreteceği şey, kendi bilinçaltınızla konuşabilmektir, işte tam da bu yüzden beden dili çok güçlü bir iletişim aygıtıdır (James, 1999, s.47). Düşünceler sözlü iletişimle, duygular sözsüz iletişimle en rahat ifade edilirler (Cüceloğlu, 1998, s.34). Tabii ki, sözsüz iletişimde de bir kısım belirsizlikler ortaya çıkacaktır. Karşımızdaki kişinin beden dili hakkında vereceğimiz kararlarda aceleci davranmak bizi yanılgıya düşürebilir. Beden dili, jestler, mimikler, oturuş, duruş gibi tavırlarla ortaya çıkmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 2002, s.29). Fiziksel hareketleri kullanarak gerçekleştirilen beden dili davranışları şu boyutlarda incelenebilir: 1- Yüz ifadeleri, 2- Baş hareketleri, 3- El ve kol hareketleri, 4- Bacak hareketleri, 5- Beden duruşu, 6-Oturma biçimleri, 7- Bedensel temas, 8- Ses tonu (Schober, 1994; Pease, 1997). Bu araştırmada bu beden dili davranış boyutlarından faydalanılmıştır.

Bir yaşantıya ait duygu ve düşüncenin kodlanarak sözlü, sözsüz veya yazılı bir anlatımla alıcı kişiye ulaşmasını sağlayan sembollere mesaj denir. Mesaj, bir kaynaktan çıkan duygu ve düşüncelerin, alıcının duyu organlarıncı algılanmasına yöneliktir. Mesaj alıcıya ait ne kadar çok duyu organına ulaşırsa, anlatım o ölçüde başarılı olur. Bu sebeple, görme, işitme, dokunma ve hatta koku ile ilgili faktörlerin iletişimde yer alması mesajın gücünü artırır (Altıntaş ve Çamur, 2001, s.12). Ayrıca iş görenlerin verilen emir ve görevleri anlama düzeyleri ya da yapılan uygulamalardan hoşnut olup olmadıkları verdikleri geri bildirimde yatmaktadır (Öztekin, 1997, s.18). Örneğin; boynun yan kısımları değil de gırtlak gösteriliyorsa, bu durumda baş ve çene arkaya itilir ve boynun ön kısmı ortaya çıkar. Bu tutuma burnu havada ya da kibirli diyoruz. Bu bir kıskırtmadır. Bir kişi bu şekilde ortada dolaşıyorsa bu provoke edicilik ve küstahlıktır (Molcho, 2000, s.133). Ve insanlar arası ilişkilerde, kişilerin birbirlerine karşı duydukları sempati ve antipatilerin temelinde, kelimelerle ifade etmekte zorluk çektikleri olumlu ve olumsuz duyguların arkasında bu tür küçük beden dili işaretleri ve sözsüz mesajlar yatmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 2002, s.52). Veya oturma, ayakta durma, uzanma biçimlerimiz sınırlı ancak ilginç anlamlar aktarabilirler. Arkadaşlık, düşmanlık, üstünlük ya da aşağılık duyguları duruşlar gösterebilir. İlginç ve belki de şaşırtıcı gelebilir ama duruş, yüz ifadesinden daha zor kontrol edilmektedir. Endişeyi yüz ele vermese bile duruş ele verebilir (Fiske, 1996, s.97). Hatta çok iyi bir konuşmacı olsa bile ses tonu otorite ve kontrolü destekleyecek bir yapıda olmayan bir kişinin liderlik yapması zordur. Dolayısıyla liderlikte başkalarını etkileme yeteneği ses tonu ile yakından ilgilidir. Bunu kullanarak lider, fiziksel gücü psikolojik güce dönüştürebilir (Atak, 2001, s.38).

Etkileşimin olduğu her yerde iletişim ve iletişimin olduğu her yerde de etkileşim vardır. Bu iki olgu birbirlerinin vazgeçilmez parçalarıdır (Baltaş ve Baltaş, 2002, s.19). İnsanlar arası iletişim daha öznel, dışavurumcu ve sıcak olabilir (Becer, 2002, s.27). İletişim, karşıdaki kişiyi etkilemek için yapılır. İster kişiler arası iletişimde olsun, isterse yönetsel iletişimde olsun, anlam gönderen kişi, anlam gönderdiği kişiyi etkilemeye çalışmaktadır. Bu etkileme iletişimin niteliğine göre yalın bir etkilemeden başlayarak çok yüksek düzeyde bir etkilemeye kadar derecelenebilir. Yönetsel iletişimin amacı, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlamaktır. Yönetsel iletişim, ast üst arasında bu amaçla, yüksek düzeyde bir etkileşim ortamı yaratmaya çalışmalıdır (Başaran,1996, s.63,64). Beden dilinin doğru kullanımı bize bir avantaj sağlar. Yanlış kullanılan bir beden dili karşımızdaki insanla iletişimimizi bozacak ve anlaşmamızda sıkıntılar, dolayısıyla zaman kaybı yaratacaktır. Zamanı etkin kullanma yöntemlerinden biri de beden dilini etkin kullanmaktır (Kayıkçı, 2004, s.19).

Okul yöneticilerinin, yönettikleri kurumlarda olumlu bir hava yaratmak, eşgüdümü sağlamak, değişen zamana ve şartlara göre değişimi sağlayabilmek, etkili kararlar almak, planları ve programları verimli şekilde sürdürmek, doğru değerlendirmeler yapmak ve mevcut durumlarını geliştirebilmek için etkili iletişim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Ada ve arkadaşları, 2015, s.104). Okul yöneticilerinin iletişim becerileri, anlamlı olarak liderlik, süreç, insan, donanım ve iletişim kalitesini pozitif yönde etkilemektedir (Atik, 2009, s.73). Okul müdürleri, öğretmenlerle gerek yazı ile gerek konuşarak ve en çok da beden dilini kullanarak iletişim kurmaktadırlar. Bu noktada lise yöneticilerinin beden dillerini doğru bir şekilde ifade edebilmeleri ve kullandıkları beden dili davranışlarının öğretmenler tarafından nasıl algılandıklarının çok önemli olduğu düşünülmektedir. Okul yöneticisinin

yaptığı bir sözsüz iletinin öğretmen tarafından yanlış algılanması mevcut sorunların çözümlenmesini daha da zorlaştırabilir. Beden dilini etkili bir şekilde kullanamayan lise yöneticileri, okul amaçlarını gerçekleştirmede de zorluk çekebilirler. Lise yöneticileri, iletişimde kaynak rolünde ve iletişimi başlatan kişi olduklarından, insanın duygu ve düşüncelerinin sessiz dili olan beden dili davranışlarını kontrol altında tutmaları ve bu davranışları yönetebilmeleri yerinde bir davranış olabilir.

Yanlış beden dili davranışları, önemli iletişim problemlerine yol açabilmektedir. Bu bozuklukların giderilmesi, lise yöneticilerinin kendilerini bu konuda yetiştirmeleri ve geliştirmeleri ile doğru orantılı olabilir. Lise yöneticileri, beden dili davranışlarının birçok türünü belli sıklıklarla gerçekleştirmektedirler. Ve öğretmenler, okul müdürlerinin beden dili davranışlarından belli sıklıklarla etkilenmektedirler. Öğretmenlerin lise yöneticilerinin beden dili davranışlarından etkilenme biçimleri, öğretmenin branş, cinsiyet ve kıdemleri ile ve yöneticilerin cinsiyetleri ile ilişkili gibi görünmektedir.

Okul yönetimini derinden etkileyen sözsüz iletişim ve beden dili, yeterince araştırılmamış olan önemli bir konudur. Bu yüzden okul yönetiminde, sorunların çözüme kavuşturulması açısından, lise yöneticilerinin beden dilini kullanma sıklıkları ve öğretmenlerin etkilenme biçimleri araştırılması gereken bir eğitim yönetimi problemi olarak görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, lise yöneticilerinin araştırmada belirtilen beden dili davranışlarını ne sıklıkta gösterdiklerini ve öğretmenlerin bu davranışlardan etkilenme biçimlerini belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1-Lise yöneticileri, hangi beden dili davranışını, ne sıklıkta göstermektedirler?
- 2-Öğretmenler, lise yöneticilerinin en çok gösterdiği beden dili davranış sıklıklarından nasıl etkilenmektedirler?
- 3-Lise yöneticilerinin beden dili davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin öğretmenlerin görüşleri cinsiyet değişkeni yönünden farklı mıdır?
- 4-Lise yöneticilerinin beden dili davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin öğretmenlerin görüşleri kıdem değişkeni yönünden farklı mıdır?
- 5-Lise yöneticilerinin beden dili davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin öğretmenlerin görüşleri branş değişkeni yönünden farklı mıdır?
- 6-Lise yöneticilerinin beden dili davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin öğretmenlerin görüşleri yönetici cinsiyeti değişkeni yönünden farklı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma “tarama” modelinde bir araştırmadır. Konuyla ilgili alanyazın tarandıktan sonra araştırma ile ilgili veriler anket uygulaması yöntemiyle toplanmıştır. Lise yöneticilerinin beden dillerini ne sıklıkta kullandıkları ve öğretmenlerin bu durumdan etkilenme biçimleri ile ilgili öğretmen görüşleri belirlenmiştir. Böylece bu konuyla ilgili ortaya çıkan problem durumunun çözümüne ilişkin cevap aranmıştır.

Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nde görev yapan ve Ankara İli Büyükşehir Belediye Sınırları içerisinde yer alan 8 merkez ilçeden (Altındağ, Etimesgut, Çankaya, Gölbaşı, Yenimahalle, Keçiören, Mamak, Sincan) seçilen 3 ilçeye (Etimesgut, Çankaya, Yenimahalle) bağlı 2003–2004 eğitim öğretim yılında açık olan 4 er lisede görev yapan 12 lise yöneticisi ve 353

öğretmen oluşturmuştur. Evreni oluşturan liselerde görevli öğretmenlerin tümüne ulaşmak zaman ve ekonomik bakımından zor olduğundan, araştırmanın örnekleme küme örnekleme olarak belirlenmiş ve random yöntemi kullanılmıştır. Var olan durumun değerlendirilmesi ve görüşlerin belirlenebilmesi için okullar ve öğretmenler arasından örnekleme yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Aracın geliştirilmesinden önce konuyla ilgili yerli ve yabancı literatür taraması yapılmıştır. Kaynak taramada, YÖK, ULAKBİM, Milli Kütüphane, çeşitli üniversitelerin kütüphaneleri gibi kurumlardan ve internetten yararlanılmıştır. Daha önce yapılan anket ve ölçekler incelenmiştir. Araştırma konusuyla ilgili literatüre dayalı olarak madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan anket maddeleri alanında uzman beş öğretim üyesine sunularak anket maddeleri hakkında görüşleri alınmıştır. Başlangıçta 86 olan madde sayısı 40 maddeye düşürülmüştür. Oluşturulan anket iki Türkçe öğretmenine ve iki okul müdürüne okutturularak anlam yönünden incelenmesi sağlanmıştır.

Anket 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar: 1-Baş Hareketleri, 2-El ve Kol Hareketleri, 3-Bacak Hareketleri, 4-Bedenin Duruşu, 5-Oturma Biçimleri, 6-Bedensel Temas ve 7-Ses Tonu. 1-Baş Hareketleri alt boyutunda beş madde, 2-El ve Kol Hareketleri alt boyutunda yedi madde, 3-Bacak Hareketleri alt boyutunda dört madde, 4-Bedenin Duruşu alt boyutunda beş madde, 5-Oturma Biçimleri alt boyutunda altı madde, 6-Bedensel Temas alt boyutunda altı madde ve 7-Ses Tonu alt boyutunda yedi madde yer almıştır. Öğretmenlerin görüşlerini iki boyutta ifade etmeleri istenmiştir. Birinci boyut, lise yöneticilerinin tanımlanan beden dili davranışını ne sıklıkta kullandığı, ikinci boyutta ise öğretmenlerin bu davranışlardan etkilenme biçimlerine cevap aranmıştır. Lise yöneticilerinin beden dili davranışlarını gösterme sıklığı için “Hiç, Seyrek, Sık” seçenekleri, öğretmenlerin bu davranışlardan etkilenme biçimleri için ise çeşitli duygu biçimlerinin bulunduğu 15 seçeneqli bir liste kullanılmıştır. Bunlar: 1. Kızarıyorum, 2.Kırılıyorum, 3.Sıkılıyorum, 4.Üzülürüm, 5.Sorun değil, 6.Gururlanıyorum, 7.Mutlu olurum, 8.Güven duyarım, 9.Güvenimi yitiririm, 10.Heyecanlanıyorum, 11.Huzursuz olurum, 12.Bu davranışı beni rahatlatır, 13.Bu davranışı beni hırslandırır, 14.Bu davranışla beni cesaretlendirir, 15.Kendimi ona daha yakın hissederim. Lise yöneticilerinin beden dili davranışlarını gösterme sıklığı için puanlama sınırları (1)Hiç 1,00–1,66, (2)Seyrek 1,67–2,33, (3)Sık 2,34–3,00 olarak belirlenmiştir.

Anketin uygulanması esnasında, anket uygulaması için seçilen yönetici ve öğretmenlerle görüşülerek anket hakkında bilgi verilmiştir. Kesinlikle ad, soyad yazılmaması istenmiştir. Anket uygulandıktan sonra araştırmacı tarafından elden toplanmıştır. Anketin bütünü için iç tutarlık katsayısı Cronbach Alpha=.9030 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel araştırma tekniklerine göre, uygulanan anket, bilgisayarda SPSS’e kodlanmış ve analiz edilmiştir. Değerlendirmelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir. Lise yöneticilerinin beden dilini kullanma sıklığının ve bu davranışlardan öğretmenlerin etkilenme biçimlerinin belirlenmesi için frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Değişkenlerin anlamlılığı konusunda ikili grupların karşılaştırılması için t-testi, Tukey-HSD çoklu karşılaştırma testinden yararlanılmıştır.

Lise yöneticilerinin beden dilini kullanma sıklığının ve bu davranışlardan öğretmenlerin etkilenme biçimleri arasındaki farklılığı test etmek için t-testi kullanılmıştır. Beden dili davranışları yedi alt boyutta toplanarak, her bir alt boyutta davranış gösterme sıklığı ve davranışlardan etkilenme dereceleri cinsiyete göre farklılığı t-testi ile, branş ve kıdem durumuna göre farklılığı ise tek yönlü varyans analizi kullanılarak sınıanmıştır.

Bulgular ve Yorum

1. Lise yöneticilerinin hangi beden dili davranışını ne sıklıkta gösterdiğine ilişkin öğretmen görüşleri:

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, lise yöneticilerinin hangi beden dili davranışını ne sıklıkta gösterdiklerine ilişkin ortalama değerleri ve anketi dolduran öğretmenlere ait kişi sayıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.Lise Yöneticilerinin Beden Dili Davranışlarını Gösterme Sıklığına Dair Ortalama Değerleri

| Beden Dili Alt Boyutları | Beden Dili Davranışları | N | \bar{X} | Genel \bar{X} |
|--------------------------|--|-----|-----------|-----------------|
| 1- Baş Hareketleri | 1- Başını kaldırmadan aşağıdan bakarak tehdit ifade eder. | 353 | 1,96 | 2,06 |
| | 2- Söylediklerimi onayladığımı, başını hafifçe öne arkaya sallayarak belirtir. | 353 | 2,21 | |
| | 3- Karşılaştığımızda başını hafifçe öne eğerek saygı selamı verir. | 353 | 2,11 | |
| | 4- Söylediklerimi onaylamadığımı, başını arkaya atıp, sağa sola sallayarak gösterir. | 353 | 2,06 | |
| | 5- Vücut dik, başını geriye atarak "Ben sizden üstünüm." imajı verir. | 353 | 1,97 | |
| 2- El ve Kol Hareketleri | 6- Çok sinirlendiğinde masasına yumruk vurur. | 353 | 1,82 | 1,94 |
| | 7- İki elini makas gibi açarak şiddetli bir şekilde reddeder. | 353 | 1,89 | |
| | 8- Savunduğu görüş hakkında ısrarlı olduğunu, yumruğu sıkılı ve işaret parmağı yukarıda olarak gösterir. | 353 | 1,96 | |
| | 9- Uyaracağı zaman, işaret parmağını kişiye yöneltip aşağı yukarı sallar. | 353 | 1,96 | |
| | 10- Ellerini vücudunun arkasında kavuşturarak güç ve otoritesini gösterir. | 353 | 1,92 | |
| | 11- Benimle aynı görüşte olmadığını, kollarını göğsünde bağlayarak gösterir. | 353 | 1,99 | |
| 3- Bacak Hareketleri | 12- Elleri cebindeyken konuşarak kendine olan güvenini gösterir. | 353 | 2,04 | 1,93 |
| | 13- Koridorun ortasından yürüyerek baskın ve saldırgan olduğunu hissettirir. | 353 | 1,96 | |
| | 14- Otururken bacaklarını iki yana sallayarak veya ayakları üzerinde yaylanarak gerginliğini belli eder. | 353 | 1,97 | |
| | 15- Bacak bacak üstüne atarak benimle aynı görüşü paylaşmadığını hissettirir. | 353 | 1,95 | |
| 4- Beden Duruşu | 16- Sinirlendiğinde ayaklarını sert ve hızlı bir şekilde yaylandırır. | 353 | 1,87 | 2,04 |
| | 17- Saldırganlığını göğsü dışarıda, omuzları geride ve çenesi yukarıda tutarak gösterir. | 353 | 1,90 | |
| | 18- Ayaktayken, ceketini düğmeleyerek veya kollarını kavuşturarak konuşmaya isteksiz olduğunu belirtir. | 353 | 2,03 | |
| | 19- Masada otururken vücudunu geriye doğru esneterek soğukluk belirtir. | 353 | 1,98 | |
| | 20- Vücudunun yönünü benden başka tarafa döndürerek konuşmayı bitirmek istediğini ve konudan hoşnut olmadığını belirtir. | 353 | 2,11 | |
| 5- Oturma Biçimleri | 21- Bakışları karşıya yönelmiş, baş ve boynu dik bir şekilde yürüyerek kendine olan güvenini ve rahatlığını gösterir. | 353 | 2,20 | 1,99 |
| | 22- Ayaklarını uzatıp oturarak rahat ve üstün olduğunu gösterir. | 353 | 1,97 | |
| | 23- Benimle yan yana oturarak ilgilendiğini belirtir ve yakınlık gösterir. | 353 | 2,05 | |
| | 24- Sandalyenin ucuna oturarak acelesi olduğunu hissettirir. | 353 | 1,98 | |
| | 25- Benimle yan yana oturarak işbirliği sağlamak istediğini gösterir. | 353 | 2,01 | |
| | 26- Odada oturacak boş yer olmasına rağmen koltuğun koluna oturarak kendisine olan güvenini gösterir. | 353 | 1,95 | |
| | 27- Emir ve uyarılarını beni tam karşısına oturup vererek ciddiyeti sağlar. | 353 | 1,96 | |
| 6- Bedensel Temas | 28- El sıkışırken elini gevşek tutarak güvensizlik ve soğukluk belirtir. | 353 | 1,74 | 1,81 |
| | 29- Diğer eliyle omzumu tutarak el sıkışarak ilgi ve yakınlık gösterir. | 353 | 1,66 | |
| | 30- Konuşma esnasında sağ eliyle sol elimi tutarak samimiyet ifade eder. | 353 | 1,84 | |
| | 31- Ensesini ya da alnını ovarak sıkıntılı ve gergin olduğunu belli eder. | 353 | 1,84 | |
| | 32- Avuçlarını yüzüne bastırıp yüzünü yıkıyor gibi yaparak çok sıkıntılı ve endişeli olduğunu gösterir. | 353 | 1,90 | |
| | 33- Elimi, kendi eli üstte olacak şekilde sıkarak üstün olduğunu belirtir. | 353 | 1,89 | |
| 7- Ses Tonu | 34- Sinirlendiğinde yüksek ses tonuyla konuşur. | 353 | 2,24 | 1,99 |
| | 35- Kesik ve duraklamalı konuşarak tereddütte olduğunu gösterir. | 353 | 2,05 | |
| | 36- Konuşmasını yumuşak bir ses tonuyla ve yavaş bir şekilde yaparak üzerimdeki heyecanı azaltır. | 353 | 2,16 | |
| | 37- Konuşurken neşeli bir ses tonu kullanır. | 353 | 2,16 | |
| | 38- Gülerken sesini fazla yükseltmemeye dikkat eder. | 353 | 1,59 | |
| | 39- Gülerken sesini çok yükseltir. | 353 | 1,86 | |
| | 40- Çok sinirlendiğinde sesi titremeye başlar. | 353 | 1,85 | |

Tablo 1 incelendiğinde, baş hareketleri, el ve kol hareketleri, bacak hareketleri, beden duruşu, oturma biçimleri, bedensel temas ve ses tonu beden dili davranışlarına ilişkin dağılım incelendiğinde belirtilen hareketlerin yöneticiler tarafından seyrek bir şekilde gösterildiği anlaşılmaktadır. Yöneticilerin beden dili davranışlarının alt boyutları incelendiğinde, baş hareketleri davranışlarından en çok “2-Söylediklerimi onayladığımı, başımı hafifçe öne arkaya sallayarak belirtir.” davranışını, el ve kol hareketleri davranışlarından en çok “12-Elleri cebindeyken konuşarak kendine olan güvenini gösterir.” davranışını, bacak hareketleri davranışlarından en çok “14-Otururken bacaklarını iki yana sallayarak veya ayakları üzerinde yaylanarak gerginliğini belli eder.” davranışını, beden duruşu davranışlarından en çok “21-Bakışları karşıya yönelmiş, baş ve boynu dik bir şekilde yürüyerek kendine olan güvenini ve rahatlığını gösterir.” davranışını, oturma biçimleri davranışlarından en çok “23-Benimle yan yana oturarak ilgilendiğini belirtir ve yakınlık gösterir.” davranışını, bedensel temas davranışlarından en çok “32-Avuçlarını yüzüne bastırıp yüzünü yıkıyor gibi yaparak çok sıkıntılı ve endişeli olduğunu gösterir.” davranışını, ses tonu davranışlarından en çok “34-Sinirlendiğinde yüksek ses tonuyla konuşur.” davranışını kullandıkları görülmektedir.

2. Öğretmenlerin, lise yöneticilerinin gösterdiği beden dili davranış sıklıklarından en çok etkilenme biçimleri:

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmenlerin, lise yöneticilerinin gösterdiği beden dili davranış sıklıklarından en çok etkilenme biçimlerine ilişkin frekans, yüzde ve etkilenme biçimleri Tablo 2'de verilmiştir. Lise yöneticilerinin beden dili davranışlarından öğretmenlerin olası etkilenme biçimleri “1.Kızarıyorum, 2.Kırılıyorum, 3.Sıkılıyorum, 4.Üzülürüm, 5.Sorun değil, 6.Gururlanırım, 7.Mutlu olurum, 8.Güven duyarım, 9.Güvenimi yitiririm, 10.Heyecanlanırım, 11.Huzursuz olurum, 12.Bu davranışı beni rahatlatır, 13.Bu davranışı beni hırslandırır, 14.Bu davranışıyla beni cesaretlendirir, 15.Kendimi ona daha yakın hissederim.” olarak belirlenmiştir.

Tablo 2.Öğretmenlerin, Lise Yöneticilerinin Gösterdiği Beden Dili Davranış Sıklıklarından En Çok Etkilenme Biçimlerine Dair Frekans, Yüzde Değerleri ve Etkilenme Biçimleri

| Lise Yöneticilerinin Beden Dili Davranışları | f | % | Öğretmenlerin Etkilenme Biçimi |
|--|----|------|---------------------------------------|
| 1- Başını kaldırmadan aşağıdan bakarak tehdit ifade eder. | 58 | 16,4 | Sorun değil. |
| 2- Söylediklerimi onayladığını, başını hafifçe öne arkaya sallayarak belirtir. | 62 | 17,6 | Bu davranışıyla beni cesaretlendirir. |
| 3- Karşılaştığımızda başını hafifçe öne eğerek saygı selamı verir. | 76 | 21,5 | Mutlu olurum. |
| 4- Söylediklerimi onaylamadığını, başını arkaya atıp, sağa sola sallayarak gösterir. | 83 | 23,5 | Sorun değil. |
| 5- Vücut dik, başını geriye atarak “Ben sizden üstünüm.” imajı verir. | 74 | 21 | Sorun değil. |
| 6- Çok sinirlendiğinde masasına yumruk vurur. | 60 | 17 | Sorun değil. |
| 7- İki elini makas gibi açarak şiddetli bir şekilde reddeder. | 56 | 15,9 | Sorun değil. |
| 8- Savunduğu görüş hakkında ısrarlı olduğunu, yumruğu sıkı ve işaret parmağı yukarıda olarak gösterir. | 76 | 21,5 | Sorun değil. |
| 9- Uyaracağı zaman, işaret parmağını kişiye yöneltip aşağı yukarı sallar. | 54 | 15,3 | Güvenimi yitiririm. |
| 10- Ellerini vücudunun arkasında kavuşturarak güç ve otoritesini gösterir. | 73 | 20,7 | Sorun değil. |
| 11- Benimle aynı görüşte olmadığını, kollarını göğsünde bağlayarak gösterir. | 61 | 17,3 | Güvenimi yitiririm. |
| 12- Elleri cebindeyken konuşarak kendine olan güvenini gösterir. | 77 | 21,6 | Sorun değil. |
| 13- Koridorun ortasından yürüyerek baskın ve saldırgan olduğunu hissettirir. | 74 | 21 | Sorun değil. |
| 14- Otururken bacaklarını iki yana sallayarak veya ayakları üzerinde yaylanarak gerginliğini belli eder. | 69 | 19,5 | Huzursuz olurum. |
| 15- Bacak bacak üstüne atarak benimle aynı görüşü paylaşmadığını hissettirir. | 82 | 23,2 | Sorun değil. |
| 16- Sinirlendiğinde ayaklarını sert ve hızlı bir şekilde yaylandırır. | 64 | 18,1 | Sıkılırim. |
| 17- Saldırganlığını göğsü dışarıda, omuzları geride ve çenesi yukarıda tutarak gösterir. | 74 | 21 | Bu davranışı beni hırslandırır. |
| 18- Ayaktayken, ceketini düğmeleyerek veya kollarını kavuşturarak konuşmaya isteksiz olduğunu belirtir. | 74 | 21 | Sorun değil. |
| 19- Masada otururken vücudunu geriye doğru esneterek soğukluk belirtir. | 83 | 23,5 | Sorun değil. |
| 20- Vücudunun yönünü benden başka tarafa döndürerek konuşmayı bitirmek istediğini ve konudan hoşnut olmadığını belirtir. | 69 | 19,5 | Kırılırim. |
| 21- Bakışları karşıya yönelmiş, baş ve boynu dik bir şekilde yürüyerek kendine olan güvenini ve rahatlığını gösterir. | 66 | 18,7 | Güven duyarım. |
| 22- Ayaklarını uzatıp oturarak rahat ve üstün olduğunu gösterir. | 52 | 14,7 | Güven duyarım. |
| 23- Benimle yan yana oturarak ilgilendiğini belirtir ve yakınlık gösterir. | 85 | 24,1 | Mutlu olurum. |
| 24- Sandalyenin ucuna oturarak acelesi olduğunu hissettirir. | 74 | 21 | Sorun değil. |
| 25- Benimle yan yana oturarak işbirliği sağlamak istediğini gösterir. | 49 | 13,9 | Kendimi ona daha yakın hissedirim. |
| 26- Odada oturacak boş yer olmasına rağmen koltuğun koluna oturarak kendisine olan güvenini gösterir. | 80 | 22,7 | Sorun değil. |
| 27- Emir ve uyarılarını beni tam karşısına oturup vererek ciddiyeti sağlar. | 67 | 19 | Sorun değil. |
| 28- El sıkışırken elini gevşek tutarak güvensizlik ve soğukluk belirtir. | 50 | 14,2 | Sorun değil. |
| 29- Diğer eliyle omzumu tutarak el sıkışarak ilgi ve yakınlık gösterir. | 37 | 10,5 | Gururlanırım. |
| 30- Konuşma esnasında sağ eliyle sol elimi tutarak samimiyet ifade eder. | 47 | 13,3 | Mutlu olurum. |
| 31- Ensesini ya da alnını ovarak sıkıntılı ve gergin olduğunu belli eder. | 65 | 18,4 | Sorun değil. |
| 32- Avuçlarını yüzüne bastırıp yüzünü yıkıyor gibi yaparak çok sıkıntılı ve endişeli olduğunu gösterir. | 58 | 16,4 | Sorun değil. |
| 33- Elimi, kendi eli üstte olacak şekilde sıkarak üstün olduğunu belirtir. | 79 | 22,4 | Sorun değil. |
| 34- Sinirlendiğinde yüksek ses tonuyla konuşur. | 67 | 19 | Güvenimi yitiririm. |
| 35- Kesik ve duraklamalı konuşarak tereddütte olduğunu gösterir. | 76 | 21,5 | Sıkılırim. |
| 36- Konuşmasını yumuşak bir ses tonuyla ve yavaş bir şekilde yaparak üzerimdeki heyecanı azaltır. | 70 | 19,6 | Mutlu olurum. |
| 37- Konuşurken neşeli bir ses tonu kullanır. | 67 | 19 | Mutlu olurum. |
| 38- Gülerken sesini fazla yükseltmemeye dikkat eder. | 60 | 17 | Sorun değil. |
| 39- Gülerken sesini çok yükseltir. | 48 | 13,6 | Sorun değil. |
| 40- Çok sinirlendiğinde sesi titremeye başlar. | 63 | 17,8 | Huzursuz olurum. |

Tablo 2 incelendiğinde, 1, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 15, 18, 19, 24, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 38, 39 numaralı beden dili davranışlarının gerçekleştirilmesine karşılık öğretmenlerin yüzde olarak

çoğunluğunun “Sorun değil” şeklinde tepki verdikleri ortaya çıkmaktadır. 2 numaralı beden dili davranışlarına öğretmenlerin çoğunluğu “Bu davranışıyla beni cesaretlendirir” şeklinde, 3, 23, 30, 36 ve 37 numaralı beden dili davranışlarına öğretmenlerin çoğunluğu “Mutlu olurum” şeklinde, 21 ve 22 numaralı beden dili davranışlarına öğretmenlerin çoğunluğu “Güven duyarım” şeklinde, 25 numaralı beden dili davranışlarına öğretmenlerin çoğunluğu “Kendimi ona daha yakın hissederim”, 29 numaralı beden dili davranışlarına öğretmenlerin çoğunluğu “Gururlanırım” şeklinde pozitif anlam yüklü duygulardan oluşan tepkiler verdikleri ortaya çıkmaktadır. Belirtilen beden dili davranışları incelendiğinde bu davranışların da aslında pozitif duygu yüklü davranışlar oldukları görülmektedir. O halde lise yöneticilerinin kullandıkları pozitif duygu yüklü beden dili davranışlarının öğretmenleri pozitif anlamda etkileyeceği düşünülmektedir. Bu durum bir motivasyon aracı olarak kullanılabilir.

9, 11, 34 numaralı beden dili davranışlarına öğretmenlerin çoğunluğu “Güvenimi yitiririm” şeklinde, 14 ve 40 numaralı beden dili davranışlarına öğretmenlerin çoğunluğu “Huzursuz olurum” şeklinde, 17 numaralı beden dili davranışına öğretmenlerin çoğunluğu “Bu davranışı beni hırslandırır” şeklinde, 20 numaralı beden dili davranışına öğretmenlerin çoğunluğu “Kırılırım” şeklinde, 35 numaralı beden dili davranışına öğretmenlerin çoğunluğu “Sıkılırım” şeklinde negatif anlam yüklü duygulardan oluşan tepkiler verdikleri ortaya çıkmaktadır. Belirtilen beden dili davranışları incelendiğinde bu davranışların büyük çoğunluğunun da aslında negatif duygu yüklü davranışlar oldukları görülmektedir. Negatif duygu yüklü beden dili davranışlarının öğretmenleri de negatif anlamda etkileyeceği düşünülmektedir. Lise yöneticilerinin bu beden dili davranışlarını kontrol altında tutmaları yöneticiliğini yaptığı öğretmenler ile olan iletişimini olumlu yönde etkileyebilir.

3. Lise yöneticilerinin beden dili davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırması:

Lise yöneticilerinin beden dili davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet yönünden farklılık gösterip göstermediği incelenmiş, anlamlı fark bulunan davranışlarla ilgili t-testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

| Lise Yöneticilerinin Beden Dili Davranışları | Öğretmenlerin Cinsiyeti | | | | t | P* |
|--|-------------------------|-----|---------------|-----|-------|-------|
| | Kadın (N=190) | | Erkek (N=163) | | | |
| | \bar{X} | Ss | \bar{X} | Ss | | |
| 6- Çok sinirlendiğinde masasına yumruk vurur. | 1,71 | ,76 | 1,93 | ,65 | 2,915 | ,004* |
| 9- Uyaracağı zaman, işaret parmağını kişiye yöneltip aşağı yukarı sallar. | 1,82 | ,76 | 2,09 | ,66 | 3,510 | ,001* |
| 11- Benimle aynı görüşte olmadığını, kollarını göğsünde bağlayarak gösterir. | 1,92 | ,74 | 2,08 | ,71 | 2,106 | ,036* |
| 14- Otururken bacaklarını iki yana sallayarak veya ayakları üzerinde yaylanarak gerginliğini belli eder. | 1,90 | ,78 | 2,06 | ,72 | 2,071 | ,039* |
| 15- Bacak bacak üstüne atarak benimle aynı görüşü paylaşmadığını hissettirir. | 1,85 | ,71 | 2,06 | ,71 | 2,720 | ,007* |
| 18- Ayaktayken, ceketini düğmeleyerek veya kollarını kavuşturarak konuşmaya isteksiz olduğunu belirtir. | 1,95 | ,69 | 2,12 | ,67 | 2,316 | ,021* |
| 20- Vücudunun yönünü benden başka tarafa döndürerek konuşmayı bitirmek istediğini ve konudan hoşnut olmadığını belirtir. | 2,04 | ,69 | 2,19 | ,69 | 2,003 | ,046* |

* <.05

Tablo 3’te görüldüğü gibi 6, 9, 11, 14, 15, 18 ve 20 numaralı beden dili davranışlarını kullanan lise yöneticilerinin bu davranışları gösterme sıklıklarına ilişkin öğretmen görüşlerinde cinsiyet yönünden anlamlı farklılıklar olduğu, diğerlerinde ise anlamlı farklılıkların olmadığı tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde, lise yöneticilerinin Tablo 3’te belirtilen beden dili davranışlarını

gösterme sıklıklarından, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha çok etkilendikleri söylenebilir. Bunun nedeni, yöneticilerin erkek öğretmenlere karşı daha sert davranma eğiliminde olmaları, bu davranışlara erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla dikkat etmeleri, bu davranışları daha fazla önemsiyor olmaları veya bu davranışların daha çok erkek öğretmenlerin yanında sergileniyor olması olabilir. Tablo 3'te verilen beden dili davranışlarının içerisinde pozitif duygu yüklü herhangi bir davranış görülmemektedir. Lise yöneticilerinin sergiledikleri pozitif duygu yüklü beden dili davranışlarının hiçbiri hakkında öğretmen görüşleri arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

4. Lise yöneticilerinin beden dili davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırması:

Lise yöneticilerinin beden dili davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem yönünden farklılık gösterip göstermediği incelenmiş, anlamlı fark bulunan davranışlarla ilgili tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4'te, kıdem değişkeni yönünden aralarında farklılıklar olan beden dili davranışlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4. Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Lise Yöneticilerinin Beden Dili Davranışları | Varyansın Kaynağı | KT | Sd | KO | F | P* | Fark** |
|---|-------------------|---------|-----|-------|-------|-------|--------|
| 1- Başını kaldırmadan aşağıdan bakarak tehdit ifade eder. | Gruplar Arası | 3,287 | 2 | 1,643 | 3,544 | ,030* | 2 – 3 |
| | Gruplar İçi | 162,305 | 350 | ,464 | | | |
| | Toplam | 165,592 | 352 | | | | |
| 9- Uyaracağı zaman, işaret parmağını kişiye yöneltip aşağı yukarı sallar. | Gruplar Arası | 4,137 | 2 | 2,069 | 3,896 | ,021* | 1 – 2 |
| | Gruplar İçi | 185,137 | 350 | ,531 | | | |
| | Toplam | 189,977 | 352 | | | | |
| 11- Benimle aynı görüşte olmadığımı, kollarımı göğsünde bağlayarak gösterir. | Gruplar Arası | 3,356 | 2 | 1,678 | 3,130 | ,045* | 1 – 2 |
| | Gruplar İçi | 187,641 | 350 | ,536 | | | |
| | Toplam | 190,997 | 352 | | | | |
| 21- Bakışları karşıya yönelmiş, baş ve boynu dik bir şekilde yürüyerek kendine olan güvenini ve rahatlığını gösterir. | Gruplar Arası | 6,095 | 2 | 3,047 | 6,455 | ,002* | 2 – 3 |
| | Gruplar İçi | 165,220 | 350 | ,472 | | | |
| | Toplam | 171,314 | 352 | | | | |
| 22- Ayaklarını uzatıp oturarak rahat ve üstün olduğunu gösterir. | Gruplar Arası | 4,581 | 2 | 2,291 | 3,778 | ,024* | 2 – 3 |
| | Gruplar İçi | 212,189 | 350 | ,606 | | | |
| | Toplam | 216,771 | 352 | | | | |
| 25- Benimle yan yana oturarak işbirliği sağlamak istediğini gösterir. | Gruplar Arası | 3,975 | 2 | 1,988 | 4,093 | ,017* | 2 – 3 |
| | Gruplar İçi | 169,979 | 350 | ,486 | | | |
| | Toplam | 173,955 | 352 | | | | |
| 30- Konuşma esnasında sağ eliyle sol elimi tutarak samimiyet ifade eder. | Gruplar Arası | 6,924 | 2 | 3,462 | 5,045 | ,007* | 2 – 3 |
| | Gruplar İçi | 240,192 | 350 | ,686 | | | |
| | Toplam | 247,116 | 352 | | | | |
| 37- Konuşurken neşeli bir ses tonu kullanır. | Gruplar Arası | 3,860 | 2 | 1,930 | 3,868 | ,021* | 1 – 2 |
| | Gruplar İçi | 173,279 | 350 | ,495 | | | |
| | Toplam | 177,139 | 352 | | | | |

* <.05

** 1 (1-10 yıl arası) , 2 (11-20 yıl arası) , 3 (21 yıl ve üstü)

Tablo 6'ya göre, lise yöneticilerinin beden dili davranışları hakkında öğretmen görüşleri arasında 1, 9, 11, 21, 22, 25, 30 ve 37. davranışlarda öğretmenlerin kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin kıdem değişkeni yönünden anlamlı farklılıkların 1 numaralı beden dili davranışında 2-3, 9 numaralı beden dili davranışında 1-2, 11 numaralı beden dili davranışında 1-2, 21 numaralı beden dili davranışında 2-3, 22 numaralı beden dili davranışında 2-3, 25 numaralı beden dili davranışında 2-3, 30 numaralı beden dili davranışında 2-3, 37 numaralı beden dili davranışında 1-2 kıdem grupları arasındaki öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Tablo 4'e dikkat edildiğinde lise yöneticilerinin beden dili davranışları hakkında öğretmen görüşleri arasında kıdem değişkenine göre 1-3 kıdem grupları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir. Buradan lise yöneticilerinin beden dili davranışları hakkında 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ile 21 yıl ve üzeri öğretmenlerin görüşlerinin birbirleri ile benzer olduğu veya benzer beden dili davranışlarından benzer şekilde etkilendikleri söylenebilir.

Tablo 5. Kıdem Değişkeni Yönünden Aralarında Farklılıklar Olan Beden Dili Davranışlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| Lise Yöneticilerinin Beden Dili Davranışları | 1 (1 -10 yıl) (N=127) | | 2 (11-20 yıl) (N=151) | | 3 (21 yıl ve üstü) (N=75) | |
|---|--------------------------|-----|--------------------------|-----|------------------------------|-----|
| | \bar{X} | Ss | \bar{X} | Ss | \bar{X} | Ss |
| 1- Başını kaldırmadan aşağıdan bakarak tehdit ifade eder. | 1,94 | ,71 | 1,89 | ,67 | 2,14 | ,63 |
| 9- Uyaracağı zaman, işaret parmağını kişiye yöneltip aşağı yukarı sallar. | 1,80 | ,73 | 2,03 | ,72 | 2,00 | ,73 |
| 11- Benimle aynı görüşte olmadığını, kollarını göğsünde bağlayarak gösterir. | 1,88 | ,74 | 2,10 | ,73 | 1,96 | ,70 |
| 21- Bakışları karşıya yönelmiş, baş ve boynu dik bir şekilde yürüyerek kendine olan güvenini ve rahatlığını gösterir. | 2,22 | ,66 | 2,07 | ,73 | 2,42 | ,61 |
| 22- Ayaklarını uzatıp oturarak rahat ve üstün olduğunu gösterir. | 1,95 | ,77 | 1,88 | ,77 | 2,18 | ,80 |
| 25- Benimle yan yana oturarak işbirliği sağlamak istediğini gösterir. | 1,97 | ,70 | 1,94 | ,68 | 2,21 | ,70 |
| 30- Konuşma esnasında sağ eliyle sol elimi tutarak samimiyet ifade eder. | 1,83 | ,84 | 1,72 | ,80 | 2,09 | ,84 |
| 37- Konuşurken neşeli bir ses tonu kullanır. | 2,25 | ,70 | 2,04 | ,75 | 2,26 | ,60 |

Tablo 5'teki sekiz beden dili davranışı incelendiğinde, lise yöneticilerinin bu beden dili davranışları hakkında öğretmen görüşlerinin kıdem değişkeni yönünden 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalama değerlerinin diğer kıdemlerdeki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin yöneticilerle daha fazla iletişim kurabiliyor olması, diğerlerine göre daha fazla diyaloga girebilmeleri veya yılların birikimi ile edinmiş oldukları tecrübe, yaşanmışlıklar (dostluklar, çatışmalar,...) bu duruma sebep olmuş olabilir.

5. Lise yöneticilerinin beden dili davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre karşılaştırması:

Lise yöneticilerinin beden dili davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin öğretmen görüşlerinin branş yönünden farklılık gösterip göstermediği incelenmiş, anlamlı fark bulunan davranışlarla ilgili tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Lise Yöneticilerinin Beden Dili Davranışları | Varyansın Kaynağı | KT | Sd | KO | F | P* | Fark** |
|--|-------------------|---------|-----|-------|-------|-------|--------|
| 4- Söylediklerimi onaylamadığımı, başımı arkaya atıp, sağa sola sallayarak gösterir. | Gruplar Arası | 4,606 | 2 | 2,303 | 4,293 | ,014* | 1-3 |
| | Gruplar İçi | 187,762 | 350 | ,536 | | | |
| | Toplam | 192,368 | 352 | | | | |
| 5- Vücut dik, başımı geriye atarak "Ben sizden üstünüm." imajı verir. | Gruplar Arası | 4,400 | 2 | 2,200 | 4,442 | ,012* | 1-3 |
| | Gruplar İçi | 173,317 | 350 | ,495 | | | |
| | Toplam | 177,717 | 352 | | | | |
| 7- İki elini makas gibi açarak şiddetli bir şekilde reddeder. | Gruplar Arası | 4,438 | 2 | 2,219 | 4,327 | ,014* | 1-3 |
| | Gruplar İçi | 179,472 | 350 | ,513 | | | |
| | Toplam | 183,909 | 352 | | | | |
| 13- Koridorun ortasından yürüyerek baskın ve saldırgan olduğunu hissettirir. | Gruplar Arası | 3,759 | 2 | 1,880 | 3,429 | ,034* | 2-3 |
| | Gruplar İçi | 191,833 | 350 | ,548 | | | |
| | Toplam | 195,592 | 352 | | | | |
| 25- Benimle yan yana oturarak işbirliği sağlamak istediğini gösterir. | Gruplar Arası | 3,375 | 2 | 1,687 | 3,462 | ,032* | 2-3 |
| | Gruplar İçi | 170,580 | 350 | ,487 | | | |
| | Toplam | 173,955 | 352 | | | | |

*<.05, ** 1 (sayısal), 2 (sözel), 3 (meslek)

Tablo 6'ya göre, lise yöneticilerinin beden dili davranışları hakkında öğretmen görüşleri arasında 4, 5, 7, 13 ve 25. davranışlarda öğretmenlerin branş değişkeni açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Tablo 6 incelendiğinde, lise yöneticilerinin beden dili davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin öğretmen görüşlerinin branş değişkeni yönünden anlamlı farklılıkların 4 numaralı beden dili davranışında 1-3, 5 numaralı beden dili davranışında 1-3, 7 numaralı beden dili davranışında 1-3, 13 numaralı beden dili davranışında 2-3, 25 numaralı beden dili davranışında 2-3 branş gruplarındaki öğretmenler arasında olduğu görülmektedir.

Branş değişkeni yönünden aralarında farklılıklar olan beden dili davranışlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Branş Değişkeni Yönünden Aralarında Farklılıklar Olan Beden Dili Davranışlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| Lise Yöneticilerinin Beden Dili Davranışları | Sayısal (N=107) | | Sözel (N=155) | | Meslek (N=91) | |
|--|-----------------|-----|---------------|-----|---------------|-----|
| | \bar{X} | Ss | \bar{X} | Ss | \bar{X} | Ss |
| 4- Söylediklerimi onaylamadığımı, başımı arkaya atıp, sağa sola sallayarak gösterir. | 2,22 | ,75 | 2,04 | ,75 | 1,92 | ,67 |
| 5- Vücut dik, başımı geriye atarak "Ben sizden üstünüm." imajı verir. | 2,11 | ,71 | 1,96 | ,73 | 1,81 | ,63 |
| 7- İki elini makas gibi açarak şiddetli bir şekilde reddeder. | 2,01 | ,72 | 1,91 | ,73 | 1,71 | ,67 |
| 13- Koridorun ortasından yürüyerek baskın ve saldırgan olduğunu hissettirir. | 1,97 | ,74 | 2,05 | ,77 | 1,80 | ,67 |
| 25- Benimle yan yana oturarak işbirliği sağlamak istediğini gösterir. | 1,97 | ,71 | 1,94 | ,70 | 2,17 | ,66 |

Tablo 7 incelendiğinde, branş değişkeni yönünden aralarında farklılık olan, 4, 5 ve 7 numaralı beden dili davranışlarında sayısal branşa sahip olan öğretmenlerin sıra ortalamalarının diğer branş öğretmenlerin sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu, 13 numaralı beden dili davranışında sözel branşa sahip olan öğretmenlerin sıra ortalamalarının diğer branş öğretmenlerin sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu, 25 numaralı beden dili davranışında meslek branşına sahip olan öğretmenlerin sıra ortalamalarının diğer branş öğretmenlerin sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

6. Lise yöneticilerinin beden dili davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin öğretmen görüşlerinin yönetici cinsiyeti değişkenine göre karşılaştırması:

Lise yöneticilerinin beden dili davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin öğretmen görüşlerinin yönetici cinsiyeti yönünden farklılık gösterip göstermediği incelenmiş, anlamlı fark bulunan davranışlarla ilgili t-testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.Yönetici Cinsiyeti Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

| Lise Yöneticilerinin Beden Dili Davranışları | Yönetici Cinsiyeti | | | | t | P* |
|--|--------------------|-----|---------------|-----|-------|-------|
| | Kadın (n=66) | | Erkek (n=287) | | | |
| | \bar{X} | Ss | \bar{X} | Ss | | |
| 1- Başını kaldırmadan aşağıdan bakarak tehdit ifade eder. | 1,67 | ,68 | 2,03 | ,67 | 3,804 | ,000* |
| 2- Söylediklerimi onayladığını, başımı hafifçe öne arkaya sallayarak belirtir. | 2,06 | ,65 | 2,25 | ,63 | 2,214 | ,027* |
| 3- Karşılaştığımızda başımı hafifçe öne eğerek saygı selamı verir. | 1,87 | ,69 | 2,17 | ,70 | 3,089 | ,002* |
| 4- Söylediklerimi onaylamadığımı, başımı arkaya atıp, sağa sola sallayarak gösterir. | 1,75 | ,70 | 2,13 | ,73 | 3,857 | ,000* |
| 5- Vücut dik, başını geriye atarak “Ben sizden üstünüm.” imajı verir. | 1,71 | ,75 | 2,03 | ,68 | 3,338 | ,001* |
| 6- Çok sinirlendiğinde masasına yumruk vurur. | 1,53 | ,70 | 1,88 | ,71 | 3,652 | ,000* |
| 7- İki elini makas gibi açarak şiddetli bir şekilde reddeder. | 1,62 | ,69 | 1,95 | ,71 | 3,431 | ,001* |
| 8- Savunduğu görüş hakkında ısrarlı olduğunu, yumruğu sıkılı ve işaret parmağı yukarıda olarak gösterir. | 1,74 | ,72 | 2,01 | ,67 | 2,859 | ,005* |
| 9- Uyaracağı zaman, işaret parmağını kişiye yöneltip aşağı yukarı sallar. | 1,68 | ,76 | 2,00 | ,71 | 3,287 | ,001* |
| 10- Ellerini vücudunun arkasında kavuşturarak güç ve otoritesini gösterir. | 1,71 | ,77 | 1,96 | ,71 | 2,594 | ,010* |
| 11- Benimle aynı görüşte olmadığını, kollarını göğsünde bağlayarak gösterir. | 1,62 | ,69 | 2,08 | ,71 | 4,736 | ,000* |
| 12- Elleri cebindeyken konuşarak kendine olan güvenini gösterir. | 1,68 | ,74 | 2,12 | ,66 | 4,757 | ,000* |
| 13- Koridorun ortasından yürüyerek baskın ve saldırgan olduğunu hissettirir. | 1,63 | ,67 | 2,04 | ,74 | 4,072 | ,000* |
| 14- Otururken bacaklarını iki yana sallayarak veya ayakları üzerinde yaylanarak gerginliğini belli eder. | 1,66 | ,68 | 2,04 | ,76 | 3,746 | ,000* |
| 15- Bacak bacak üstüne atarak benimle aynı görüşü paylaşmadığını hissettirir. | 1,75 | ,74 | 1,99 | ,71 | 2,395 | ,017* |
| 16- Sinirlendiğinde ayaklarını sert ve hızlı bir şekilde yaylandırır. | 1,69 | ,70 | 1,91 | ,74 | 2,134 | ,034* |
| 17- Saldırganlığını göğsü dışarıda, omuzları geride ve çenesi yukarıda tutarak gösterir. | 1,65 | ,73 | 1,96 | ,71 | 3,159 | ,002* |
| 18- Ayaktayken, ceketini düğmeleyerek veya kollarını kavuşturarak konuşmaya isteksiz olduğunu belirtir. | 1,74 | ,63 | 2,09 | ,68 | 3,831 | ,000* |
| 19- Masada otururken vücudunu geriye doğru esneterek soğukluk belirtir. | 1,71 | ,75 | 2,05 | ,71 | 3,463 | ,001* |
| 20- Vücudunun yönünü benden başka tarafa döndürerek konuşmayı bitirmek istediğini ve konudan hoşnut olmadığını belirtir. | 1,89 | ,65 | 2,16 | ,69 | 2,892 | ,004* |
| 21- Bakışları karşıya yönelmiş, baş ve boynu dik bir şekilde yürüyerek kendine olan güvenini ve rahatlığını gösterir. | 2,03 | ,65 | 2,24 | ,70 | 2,256 | ,025* |
| 22- Ayaklarını uzatıp oturarak rahat ve üstün olduğunu gösterir. | 1,69 | ,76 | 2,03 | ,77 | 3,229 | ,001* |
| 26- Odada oturacak boş yer olmasına rağmen koltuğun koluna oturarak kendisine olan güvenini gösterir. | 1,68 | ,72 | 2,01 | ,76 | 3,179 | ,002* |
| 27- Emir ve uyarılarını beni tam karşısına oturup vererek ciddiyeti sağlar. | 1,65 | ,61 | 2,03 | ,70 | 4,075 | ,000* |

| | | | | | | |
|---|------|-----|------|-----|-------|-------|
| 30- Konuşma esnasında sağ eliyle sol elimi tutarak samimiyet ifade eder. | 2,03 | ,78 | 1,79 | ,84 | 2,041 | ,042* |
| 32- Avuçlarını yüzüne bastırıp yüzünü yıkıyor gibi yaparak çok sıkıntılı ve endişeli olduğunu gösterir. | 1,69 | ,74 | 1,94 | ,78 | 2,352 | ,019* |
| 33- Elimi, kendi eli üstte olacak şekilde sıkarak üstün olduğunu belirtir. | 1,62 | ,67 | 1,96 | ,77 | 3,303 | ,001* |
| 34- Sınırlendiğinde yüksek ses tonuyla konuşur. | 2,01 | ,69 | 2,29 | ,66 | 3,060 | ,002* |
| 35- Kesik ve duraklamalı konuşarak tereddütte olduğunu gösterir. | 1,83 | ,62 | 2,10 | ,70 | 2,919 | ,004* |
| 40- Çok sınırlendiğinde sesi titremeye başlar. | 1,60 | ,67 | 1,91 | ,78 | 2,930 | 004* |

*<.05

Tablo 8 incelendiğinde, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 36, 37, 38, 39 numaralı beden dili davranışları haricinde diğer otuz beden dili davranışı arasında, lise yöneticilerinin beden dili davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin öğretmen görüşlerinin yöneticilerin cinsiyeti açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında ise anlamlı farkın bulunduğu 30 numaralı beden dili davranışı haricinde diğer beden dili davranışlarında erkek yöneticilere ait sıra ortalama değerlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu davranışları erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre daha fazla sergiledikleri söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada lise yöneticilerinin hangi beden dili davranışını ne sıklıkta gösterdiğine ilişkin öğretmen görüşlerine dair ortalamalar incelendiğinde belirlenen beden dili davranışlarının yöneticiler tarafından seyrek bir şekilde gerçekleştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonucu Sönmez (1992), Çalışkan (2003), Dağlı ve Öner (2002), Torbacıoğlu (2007) ile Çubukçu ve Döndar (2003)'ün yapmış oldukları araştırma sonuçları destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra Kurt (2015), Sabancı (2017)'nin araştırma bulguları ile de farklılaşmaktadır.

Lise yöneticilerinin beden dili davranış sıklıklarından öğretmenlerin etkilenme biçimlerine dair görüşlerinin yarısından biraz azının 40 maddeden 19'unun (%47,5) sorun değil biçiminde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Geri kalan 21 madde incelendiğinde ise öğretmenler yöneticilerinin pozitif anlam yüklü beden dili davranışlarına karşılık pozitif anlam yüklü duygu biçimleriyle karşılık verdikleri ve yöneticilerinin negatif anlam yüklü beden dili davranışlarına karşılık negatif anlam yüklü duygu biçimleriyle karşılık verdikleri anlaşılmıştır. Bu bulguyu, Şen (2006)'nın yapmış olduğu araştırmanın üçüncü bölümünde yer alan öğretmenlere göre sınıf içi iletişimde kullanılan olumlu beden dili hareketleri öğrencileri olumlu, olumsuz beden dili hareketleri ise olumsuz etkiler. İkincisi ise, sınıf içi iletişimde öğrenciler, öğretmenlerin gösterdikleri olumlu beden dili hareketlerinden olumlu, olumsuz beden dili hareketlerinden olumsuz etkilenirler sonucu ile Yeşil (2008)'in çalışmasının sonunda öğrencilerin konuşmacıların yüz ifadeleri, jestleri ve fiziksel görünüşlerinden olumsuz etkilendikleri ve tonlamadan da son derece olumsuz etkilendikleri ve jestlerin, yüz ifadelerinin, fiziksel görünüşün ve tonlamanın birbirleriyle anlamlı olarak pozitif yönde ilişkili oldukları sonucu destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra, öğretmenler yöneticilerinin kullandığı diğer 19 beden dili davranışına karşılık, bu davranışıyla beni cesaretlendirir, mutlu olurum, güvenimi yitiririm, huzursuz olurum, bu davranışı beni hırslandırır, kırılırım, güven duyarım, kendimi ona daha yakın hissederim, gururlanırım, sıkılırım, şeklinde tepkiler vermişlerdir.

Lise yöneticilerinin beden dili davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet yönünden incelendiğinde 7 madde haricinde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Araştırmanın bu sonucu Kurt (2015), Yılmaz (2015) ve Şimşek (2005)'in araştırma sonuçları destekler niteliktedir. Anlamlı farkın tespit edildiği beden dili davranışlarının hepsi negatif anlam yüklü davranışlardır. Bu sonucu Şen (2006)'nin araştırma sonuçları destekler niteliktedir. Ayrıca sıra ortalamalarına göre bu davranışlardan erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha çok etkilenmektedirler. Araştırmanın bu sonucu Yeşil (2008)'in kadınların erkeklere göre sözsüz davranışlardan olumsuz yönde daha çok

etkilendikleri sonucu ile Durmaz (2007), Kösterlioğlu ve Argon (2010) ve Karlı (2007)'nin araştırma sonuçlarıyla farklılaşmaktadır.

Lise yöneticilerinin beden dili davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem yönünden farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve 8 madde haricinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Araştırmanın bu bulgusu, Kurt (2015), Hacıoğlu (2007) ve Yılmaz (2015)'in araştırma bulguları ile benzer niteliktedir. Ayrıca araştırmanın bu bulgusu Ağaoğlu ve arkadaşları (2012)'nin araştırma bulgusu ile farklılaşmaktadır. Ağaoğlu ve arkadaşları (2012)'nin araştırmasında okul yöneticilerinin yeterlikleri hakkında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri belirlenmiştir. Kütahya il merkezinde görev yapan 108 okul yöneticisi ve 290 öğretmen ile gerçekleştirilen araştırmada okul yöneticilerinin görüşleri okul türü, hizmetiçi eğitim alma ve yöneticilikle ilgili eğitim alma durumuna göre farklılaşmazken, kıdeme göre farklılaşmaktadır. Ancak, öğretmenlerin okul yöneticileri ile ilgili görüşleri ise okul türü ve kıdeme göre farklılaşırken, yöneticilik deneyimi olup olmama durumuna göre farklılaşmamaktadır. Bu araştırmada anlamlı farkın tespit edildiği sekiz beden dili davranışıyla ilgili sıra ortalamaları incelendiğinde 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ile 21 yıl ve üzeri öğretmenlerin görüşleri birbirine benzemektedir.

Lise yöneticilerinin beden dili davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre karşılaştırması incelendiğinde beş beden dili davranışı haricinde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Araştırmanın bu bulgusunu Yılmaz (2015) ve Karlı (2007)'nin araştırma sonuçları destekler niteliktedir. Ayrıca Doğan ve Koçak (2014)'in araştırma sonucuyla farklılaşmaktadır. Doğan ve Koçak (2014) tarafından yapılan "Okul Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri ile Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki" adlı araştırma sonucunda, ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile branş öğretmenlerinin motivasyonu arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada anlamlı farkın tespit edildiği beş beden dili davranışından üç tanesi sayısal-sözel branş grupları arasında, diğer ikisi ise sözel-meslek branş grupları arasındadır. Sayısal-meslek branşları arasında yöneticilerin sergiledikleri hiçbir beden dili davranışı hakkında öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Lise yöneticilerinin beden dili davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin öğretmen görüşlerinin büyük çoğunluğunda yöneticilerin cinsiyeti açısından anlamlı fark tespit edilmiştir. Belirlenen beden dili davranışlarının neredeyse hepsini erkek yöneticilerin kadın yöneticilerden daha fazla sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu, Kurt (2015)'un araştırma sonucuyla farklılaşmaktadır.

Ayrıca araştırma sonuçlarına göre, yöneticilerin el sıkışırken karşısındaki kişiye karşı güvensizlik telkin eden davranışlardan kaçındıkları, bunun yanında el sıkışırken eli omza koyma davranışını fazla göstermeyerek arada belli bir mesafe bırakmak suretiyle ciddiyeti muhafaza etme gayretinde oldukları, yine aynı şekilde konuşma esnasında sağ eliyle karşısındaki öğretmenin sol elini tutma davranışını da çok az sergileyerek aradaki mesafeyi korudukları söylenebilir. Yöneticilerin öğretmenlere karşı mesafeli davranışları otoritelerini koruma içgüdüsünden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca yöneticilerin gülerken seslerini fazla yükseltmemeye dikkat etmedikleri sonucu da ortaya çıkmaktadır. Bu davranış biçimi, yöneticilerin karşısındaki öğretmenin olumsuz tepkisini alabilecek bir davranış biçimi olabilir. Bu davranış biçiminin yöneticiler tarafından az gerçekleştirilmesi yani gülerken seslerinin yüksekliğine dikkat etmemeleri, etraflarına karşı kendilerini fazlasıyla rahat hissettikleri anlamına geliyor olabilir.

Sonuç olarak, her insan beden dili davranışları vasıtasıyla etrafındakilere/yanındakilere kısacası çevresindeki insanlara/canlılara bilinçli ya da bilinçsiz olarak etkide bulunmaktadır. Bu davranışlar hakkındaki yapılacak olan yorumlar ve bu davranışların etkisi çoğunlukla ortama ve duruma bağlıdır. Bu sebeple beden dili davranışları hakkında karar verirken acele edilmemesi gerekir. Zielke (1993, s.12) bu durumu, nasıl ki bir sözcüğün hangi anlamda kullanıldığını kavrayabilmek için tümünün tamamını dikkate almak gerekiyorsa, jestler de ancak beden tüm belirtkeleri içinde doğru olarak anlamlandırılabilirler şeklinde ifade etmektedir. Ayrıca Molcho (2000, s.14), uygun beden dili davranışlarının öğrenilebileceğini belirtmiştir. Başaran ve Erdem (2009) çalışmasında, konuşmacının

vurgu ve tonlamalarının, telaffuzunun, konuşma esnasında uygun yerlerde durmasının, beden dili kullanmadaki ustalığının, işitilebilirliğinin güzel, doğru ve etkili konuşmada önemli olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Ker (1998, s.18-21) çalışmasında, sözsüz iletişimin algılanma düzeyini yükselteceğini, kişilerarası iletişimde sözsüz iletişime karşı gösterilen duyarlılığın, iletişim kurulan kişi ya da kişilerin aktardığı iletilerin daha iyi anlaşılmasına, yanlış anlamaların ve yanlış anlaşılmanın ortadan kaldırılmasıyla destek sağlayacağını ifade etmiştir. Ve sözsüz iletişimin iletişimi yönlendirdiğini, kişinin kurmuş olduğu iletişimde, sözsüz iletişim öğeleri yardımıyla, iletişimi yönlendirebilecek güçte etkin uyarılar gönderebilme yetisini geliştirmiş olacağını, sözsüz iletişimin eşduyumu kolaylaştırdığını, iletişim kuran kişiler arasında ruhsal bir yakınlık oluşmakta olduğunu, kişilerin bu yolla eşduyumu kurma becerilerini de kullanarak, çatışmadan uzak, barışçıl ilişki ortamları içinde yer alabileceğini belirlemiştir.

Tüm meslek gruplarında beden dilinin etkili kullanımı önemlidir. Özellikle bu meslek okul müdürlüğü olunca beden dilinin etkili kullanımının öneminin daha da artacağı ifade edilebilir. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde beden dili araştırmalarının çok az olduğu görülmektedir. Yapılan bu araştırma ile bu konudaki araştırma eksikliğinin bir ölçüde giderileceği düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular eğitim yöneticilerinin beden dili kullanımlarına yönelik alana katkı sağlayabilir.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

1-Gösterilen olumlu davranışlara karşı öğretmenlerin olumlu tepkiler verdiği, olumsuz, sert, kaba, saldırgan davranışlardan da olumsuz etkilendikleri görülmektedir. Yöneticilerin öğretmenler ile diyaloglarını geliştirebilmeleri için olumlu izlenim bırakan beden dili davranışlarını daha sık kullanmaları gerektiği söylenebilir. Kullanılan beden dilinin karşındaki kişi üzerinde etkinliği, olumlu davranışlarla ya da olumsuz davranışlarla da artırılabilir. Karşı tarafa iletilmesi istenen mesajın veya mesajların olumlu etkiler bırakması için yöneticilerin olumlu beden dili davranışlarını tercih etmelerinin daha doğru bir davranış biçimi olacağı düşünülmektedir. Bu yüzden yöneticilerin, beden dillerini kullanmayı öğrenmelerinin ve öğretmenlerle bu doğrultuda iletişim kurmaya çalışmalarının iletişim sürecini pozitif anlamda etkileyeceği ifade edilebilir. Benzer şekilde, yöneticiler kendi beden dili hareketlerine dikkat ederken aynı zamanda öğretmenlerin beden dili davranışlarını da takip edip yorumlayabilmelidirler. Bu yorumları uzun süreli gözlemlerinden sonra yapmaları gerekliliği de unutulmamalıdır. Yöneticilerin beden dili davranışlarını güven telkin eden hareketlerden seçmelerinin öğretmen motivasyonu açısından faydalı olacağı düşünülebilir. Yöneticilerin beden dilini etkili kullanımlarının sağlanabilmesi için okullarda veya belirlenecek herhangi merkezi bir yerleşkede hizmetiçi eğitim kursları ile yetiştirilerek uzmanlaşmaları sağlanabilir.

2-Yöneticiler beden dili davranışlarını kullanmalarının yanında seslerini de kullanmasını öğrenmelidirler. Özellikle neşeli ve yumuşak bir ses tonu kullanmaları, öğretmenlerin mutlu olmalarını ve motivasyonlarının artmasını sağlayabilir. Kesik kesik konuşmalar, yüksek bir ses tonu ve sinirlendiğinde titreyen bir ses tonu öğretmenler üzerinde sıkılma, yöneticiye karşı güvenini yitirme ve huzursuzluk gibi etkiler bırakabileceği için yöneticilerin bu tür davranışları kullanmamaları önerilebilir.

3-Yöneticiler genellikle sert davranışları erkeklere karşı kullanmaktadırlar. Erkek yöneticilerin fazlalığı da unutulmamalıdır. Böyle olunca erkek yöneticiler erkek öğretmenlere karşı bayanlara davrandıklarından daha kaba ve sert beden dili davranışları sergileyebilmektedirler. Yöneticilerin kadın ya da erkek fark etmeden her öğretmene karşı benzer samimiyette ve ciddiyette beden dili davranışlarını kullanmaları yerinde bir davranış biçimi olabilir.

4-Bu araştırmada belirlenmiş olan ve iletişim sürecini olumlu veya olumsuz etkileyen beden dili davranışlarının yöneticiler tarafından kullanılma sıklığı ve öğretmenlerin bu davranışlardan etkilenme biçimlerinde yer alan duyguların sayısı artırılarak ve diğer öğretim kademelerinde çalışan yönetici ve öğretmenler de araştırmaya katılarak daha kapsamlı bir çalışma yapılabilir.

Kaynakça

- Açıl, M. (2002). *Eğitimcinin beden dili öğretmen sessiz dili*. Ankara: Yakamoz Yayınevi.
- Ada, Ş., Çelik, Z., Küçükali, R. ve Manafzadehtabriz, S. (2015). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin algılama düzeyleri (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (1), 101-114.
- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Akbaş, B. (2008). *Örgütsel iletişimin örgütsel bağlılığa etkisi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Altıntaş, E. ve Devrim Ç. (2001). *Sözsüz iletişim ve beden dili*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Atak, S. (2001). *Yöneticilerin sözsüz iletişim unsurlarının etkilenimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Atik, L. (2009). *İlköğretim kurumları yöneticilerinin iletişim becerilerinin toplam kalite yönetimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aydoğan, İ. ve Kaşkaya, A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 1-16.
- Baltaş, A ve Baltaş, Z. (2002). *Bedenin dili*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, M. ve Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754.
- Becer, E. (2002). *İletişim ve grafik tasarım*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (16. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (1998). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çalışkan, N. (2003). *Sınıf Öğretmenlerinin sözel olmayan iletişim davranışlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Çubukçu, Z. ve Döndar, İ. (2003). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 157.
- Dağlı, A. ve Öner M. (2002). İlköğretim okullarının ikinci kademesinde okuyan öğrencilerin fen bilgisi öğretmenlerinin sınıf içi iletişim davranışlarına ilişkin algıları. *Çağdaş Eğitim*, 292, 23-30.
- Darwin, C. (1872). *İnsan ve hayvanlarda duyguların dili*. (Çev. Tuncay Orhan). İstanbul: Gün Yayıncılık.
- Doğan, S. ve Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (20) 2, 191-216.
- Dökmen, Ü. (1994). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Durmaz, S. (2007). *Öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Fiske, J. (1996). *İletişim çalışmalarına giriş* (Çev. İrvan Süleyman). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- İzğören, A. Ş. (1999). *Dikkat vücudunuz konuşuyor*. Ankara: Kardelen Ofset (Academy International).
- James, J. (1999). *Beden dili*. Bursa: Alfa Kitabevi.
- Güney, S. (2000). *Yönetim ve organizasyon el kitabı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hacıoğlu, M. (2007). *Okul öncesi yöneticilerinin sergiledikleri iletişim becerilerinin alguları ile öğretmenlerinin empati düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karlı, C. (2007). *İlköğretim okullarında yönetici öğretmen iletişimi: öğretmen algularına göre İstanbul ili Tuzla ilçesi örneğinde bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kayıkçı, E. (2004). *Doğrucu beden dili*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Ker, M. (1998). *İletişimin sessiz yönü: sözsüz iletişim*. Ankara: Media Cat.

- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Köknel, Ö. (1986). *İnsanı anlamak*. İstanbul: Altın Kitaplar Matbaası.
- Kösterelioğlu, A. M. ve Argon, T. (2010). Okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğine ilişkin öğretmen algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1),1-17.
- Kurt, S. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin iletişim becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Mehrabian, A. and Ferris, S. R. (1967). Inference of attitudes from nonverbal communication in two channels. *Journal of Consulting Psychology*, 31, 248-252.
- Molcho, S. (2000). *Beden dili (Sessiz diliniz)*. İstanbul: Gün Yayıncılık.
- Öztekin, M. A. (1997). *Okul müdürlerinin beden dili davranışlarının sıklığı ile öğretmenlerin etkilenme derecesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Pease, A. (1997). *Body language (Beden dili)* (Çev. Yeşim Özben). İstanbul: Rota Yayınları.
- Sabancı, A. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Schober, O. (1994). *Beden dili-davranış anahtarı* (Çev. Süeda Özbent). İstanbul: Arion Yayınları.
- Sönmez, V. (1992). Öğretmenlerin sınıfıçi etkinlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(8), 32-39.
- Şen, S. (2006). *Sınıfıçi iletişimde beden dili Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi öğretmenlerinin beden dilin kullanma düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şimşek, Y. (2005). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2001). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Torbacıoğlu, D. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim yöntemleri ve güdüleme derecelerine ilişkin öğretmen algıları (Çorum ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Üstün, M. (2007). *Emniyet Teşkilatı'nda iletişim ve çalışanların verimliliğine etkisi İstanbul emniyet müdürlüğünde bir uygulama*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Vural, İ. (2012). *İletişim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşil, R. (2008). Evaluation of body language behavior in a class debate. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(7), 893-902.
- Yılmaz, H. (2015). *Okul yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerilerinin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Zielke, W. (1993). *Sözsüz konuşma* (Çev. Esat Mermi). İstanbul: Say Yayıncılık.

İnternet Ortamındaki Şiddet Sunumları ve Yol Açtığı Sosyal Travmalar¹

Violence Presentations in the Internet Environment and Social Traumas of which it Cause

Ejder ÇELİK²

Özet

Modern toplum yapılarında tüm dünyayı saran şiddet türlerinin izlerini görmek mümkündür. Şiddet çıkar ilişkilerine odaklanmış dünya bilincinin yükselttiği bir eylemdir. Bireyler, örgütler ve devletler ölçeğinde ortaya konulan şiddetin psikolojik, ekonomik ve siyasi sebepleri olabilmektedir. Genel anlamda şiddet kendini ispat etme, kar etme, pay koparma planlarının uygulanmasında ortaya konulan caydırıcı veya bertaraf edici yöntemlerden biridir. Şiddetin planlanmış veya planlanmamış toplumsal sonuçları olabilir. Her iki durumda da şiddetin toplumsal yapının huzur, uyum ve düzenine kısa veya uzun vadede zarar verdiği açıktır.

Medya teknolojisinin her geçen gün geliştiği ve çeşitlendiği modern toplumda bu gelişmenin teknik yararlarından çok toplumsal zararlarının olduğu açıktır. Her geçen gün toplumu çağlar boyu var etmiş temel nitelikler aşınmakta sosyo-psikolojik rahatsızlıklar toplumu sarmaktadır. İletişim teknolojisinin geldiği en son nokta olan internet toplumun bütünü üzerinde derin değişiklikler oluşturmaktadır. Şiddet internetin toplumdaki her kesiminden ve her yaşta insanın gündelik yaşantısına ölçsüz ve zamansız olarak taşıdığı bir olgudur. Günümüz insanı internet öncesi dönemde şahit olduğu şiddetin çok üstünde bir oranda şiddete tanıklık etmek durumunda kalmıştır.

Önümüzdeki yirmi yılın belki de en büyük toplumsal sorunu internetin toplum üzerinde yol açtığı olumsuz etkiler olacaktır. Bunların en başında gelen ise internetteki şiddet unsurlarıdır. Dolayısıyla insan toplumunun dünya ölçeğinde kültürel, etik, psikolojik geleceğini sağlıklı bir düzeyde tutmak için bu sorunun çok yönlü olarak tanımlanıp analiz edilmesi gerekir. Çalışmanın amacı bu yönde bir çözümleme oluşturmaktır. Dolayısıyla çalışmada kuramsal çerçeve içerisinde değerlendirilen internet içerisindeki şiddet unsuru kaynakları tasnif edilerek etki biçimleri üzerinde durulmuştur.

Anahtar kelimeler: Medya, modern toplum, depresyon, stres, suç, zorbalık.

Abstract

It is possible to see traces of violence that surround the whole world in modern society structures. Violence is an action of world consciousness based on personal interest. There may be psychological, economic and political reasons of violence at individual, organizational and state level. In general terms, violence is one of the deterrents or elimination methods that have been put forward in the implementation of self-evidences, gaining profit. Violence may have planned and unplanned social consequences. In both cases, it is clear that violence harms the peace, harmony and order of the social structure in the short or long term.

In modern society, media technology is developing and diversifying day by day. As a result, it is possible that this development may have social damage rather than technical benefits. Every day, the basic values are corroded and socio-psychological disorders surround the society. Internet, which is the last point of communication technology, has profound changes on the whole society. Violence

Gönderim Tarihi: 9 Ekim 2018
Kabul Tarihi: 20 Aralık 2018

¹ Bu makale ve Samsun'da 26-28 Nisan 2018'de düzenlenen Şiddet Sosyal Travmalar Uluslararası Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Öğrt. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü, ejder.celik@bozok.edu.tr

is a phenomenon that is reflected in the daily life of every person in the society. Today's people have witnessed violence at a rate far above the violence they witnessed in the pre-Internet period.

The biggest social problem of the next twenty years, perhaps, will be the negative effects of the Internet on society. The most prominent of these are the elements of violence on the internet. Therefore, in order to keep the society's cultural, ethical and psychological future at a healthy level, the problem must be defined and analyzed in a multifaceted way. The aim of the study is to create a solution in this direction. Therefore, in the study, the content analysis method which is evaluated within the theoretical framework was applied.

Key words: Media, modern society, depression, stress, crime, bullying.

Giriş

Endüstrileşme sonrası toplum üzerine yapılan tanımlamalar ağırlıklı olarak teknolojik gelişmelerin yol açtığı yeni etkileşim alanları temelinde yapılmıştır. Ağ toplumu, bilişim toplumu, dijital toplum gibi tanımlamalar bunlara örnek olarak verilebilir. Bunların ortak niteliği teknolojinin insan eylemlerinde bir iletişim aracı olarak kullanılmasıyla olan ilgilidir.

İnsanın sosyalleşme süreci aile ile başlayan arkadaş grupları ve resmi (formel) olarak oluşturulmuş okul, işyeri gibi grup yapılarıyla devam eden bir süreçtir. Sosyalleşme gündelik hayat içerisinde ömür boyu devam eden bir süreçtir. Çocukluk, ergenlik, yetişkinlik, yaşlılık sosyalleşmenin yaşandığı yaş dönemlerini ifade eder (Tezcan, 2012, s. 59-60). Modern toplumda bireyin sosyalleşme süreci tüm bu yaş dönemlerinde kitlesel iletişim araçlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bu önemli gelişme sonucunda toplum bilimlerinde, iletişim araçları yeni bir sosyalleşme fenomeni olarak kabul edilmiştir.

İletişim konusunda farklı tanımlamalar yapılmıştır. Ancak Theodorson'un "iletişim, semboller aracılığıyla bir kişiden veya gruptan diğerine (veya diğerlerine) bilginin, fikirlerin, tutumların veya duyguların aktarımıdır" (Aktaran: Bülbül, 2001, s. 3) şeklindeki tanımı, iletişimin çok boyutlu yapısını vurgulayan kapsamlı bir tanımdır. Zira kitle iletişimi, fikirler, tutumlar ve duygular üzerinde yaygın etkileriyle kendini gösterir

Klapper, kitle iletişim araçlarının toplumu değiştirme doğrultusundaki etkilerini "değiştirip dönüştürme", "önemsiz değişiklikler yapma", "kuvvetlendirme" olmak üzere üç başlık altında toplamıştır (Barrett and Braham, 1995, s. 84). Bu etkileme biçimleriyle kitle iletişim araçları kültürel üretim sisteminin önemli bir unsuru haline gelmişlerdir.

Kitle iletişim araçlarının etkisi konusunda DeFleur'un "kültürel normlar" kuramına göre, kitle iletişim araçları sadece bireyler üzerinde doğrudan etkide bulunmaz, aynı zamanda kültürü, bilgi birikimini, bir toplumun norm ve değer yargılarını da etkiler. Televizyon seyircilerinin kendi davranış biçimlerini belirlerken kullanabilecekleri bir dizi imaj, düşünce ve değerlendirme sunar. Morgan ve Signorelli'ye göre televizyon seyretmek sistematik biçimde televizyon haberleri ve kurguya dayalı programlarda gösterilen, basmakalıp ve çarpıtılmış olarak oldukça dar bir bakış açısından verilen toplumsal bir dünya görüşünün izleyiciler tarafından yavaş yavaş benimsenmesine yol açar (Mcquail and Windahl, 2005, s. 126-127).

Kitle iletişim araçlarının ticari sistem ve kültürel yönlendirme politikalarıyla yakından ilgili olduğunu da dikkatlerden uzak tutmamak gerekir. Haber, kurgu, oyun, etkileşimli iletişim ortamlarının tamamının bir ekonomik yapının ürünleri olarak satılabilir olması insani yararların ikinci plana itilmesine yol açmaktadır. Nitekim Adorno'nun, kültür endüstrisi aracılığı ile kültür ürünlerinin sıklık

ve bayağılığa mahkûm ediliyor olmasında asıl karşı çıktığı şey; halkın zihinsel üretim ile derin ve verimli düşünme becerisinden uzaklaşıyor olmasıdır. Bu uzaklaşma insanlık onuruna zarar vermektedir. Aynı zamanda toplumdaki eşitsizliğin, sömürünün, yaşamdan uzaklaşmanın kültür ve sanat eliyle perdelenmesidir (Akkol, 2018, s. 128).

Kitlesel iletişim araçları 20. Yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren yavaş yavaş gelişmiştir. Sinemadan televizyona bilgisayar ve internete gelen süreçte iletişim araçlarının teknolojik imkânları gelişmiş, böylece bireyin bir günlük yaşantısında işgal ettikleri zaman dilimi giderek artmıştır. Genel anlamda gazeteden başlayarak, radyo ve televizyonla gelişen medya internetin bilişsel zeminini hazırlayan sürecin parçaları olarak düşünülebilir. Çünkü 50 milyon kullanıcıya erişmek için televizyon 13 yıl, telefon ise 75 yıl beklemek zorunda kalmıştır. İnternet ise bu kullanıcı sayısına 5 yıldan daha az bir sürede ulaşmıştır. Telefon ve televizyon birbirini içinde barındırmayan teknolojilerdir. Oysa internet duyulara ulaşan bütün ileti kaynaklarının yeteneklerini içinde barındırmaktadır. Çok yönlü algı etkisi yaşamın gerçekliğine benzer bir alan sunmaktadır. Bu gelişmelerden dolayı günümüzde zaman kavramı “çevirim içi zaman”, “çevirim dışı zaman” olmak üzere iki ayrı başlık altında anılır hale gelmiştir.

İnternetin tehlikelerinden söz etmeye başladığımız anda en çok tartışılan ve akla ilk gelen olgulardan biri “şiddet” dir. İnternetteki şiddet unsurlarının niteliğini ve etkisini doğru analiz edebilmek için sanal ortamın niteliklerini ortaya koymak ve şiddet olgusu ile ilişkilendirmek gerekmektedir. Bu çalışmada internete özgü şiddet bileşenleri üzerinde durulacaktır. Dolayısıyla internet üzerinden sunulan şiddet unsurlarının internet dolayısıyla kazandığı farklı nitelik, internetin sanal dünyasındaki şiddet sunum biçimleri, etkilenen kitle kategorileri konuları birbiriyle ilişkilendirerek ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Şiddet ve Medya İlişkisi

Şiddet, toplumsal yaşantı içerisinde bireysel veya kitlesel olarak kendini gösteren bir olgudur (Alem, 2008, s. 148). Okul öncesi dönemde akranlar arasında başlayan şiddet, sonraki dönemlerde daha karmaşık bir yapıya dönüşebilmektedir (Salı, 2014, s. 197). Ergenlik döneminde gözlenen şiddet eğilimleri, önemli ölçüde erken çocukluk döneminde görülen, yaşanan, gözlemlenen şiddet olaylarından kaynaklanabilmektedir (Salı, 2016; s. 175). Şiddet, davranışsal ilişki içinde ortaya çıkabileceği gibi, bir iletişim organizasyonu tarafından üretilen kitlesel mesaj biçimleri halinde de ortaya konabilir.

Şiddet kavramının İngilizcesi olan “violence” kelimesi, Latince, “kural tanımadan davranmak, zarar verecek biçimde davranmak” anlamındaki “violentus” kelimesinden 13. Yüzyılda eski Fransızcaya oradan da Anglo sakson dillerine yayılmıştır (Etimonline, 2018). Kelime Türkçeye “şiddet” şekliyle Arapçadan geçmiştir ve dilimizde, “karşıt görüşte olanlara kaba kuvvet kullanma, duygu ve davranışta aşırılık” anlamlarına gelmektedir. (TDK, 2010, s. 2223).

Kavram olarak şiddet, “kanuna uymamak, kişiye zarar vermek, hakaret etmek, onurunu kırmak, sükunet ve huzura son vermek; birbirinin hakkını çiğnemek, hırpalamak, incitmek, canını acıtmak için zor kullanmak; yıkıcı aşırı davranışlarda bulunmak ve aşırı derecede öfke ifade eden davranışlar olarak tanımlanmıştır (Erten ve Ardal, 1996, s. 143).

Geniş anlamda şiddet ise insan üzerindeki fiziksel ve ruhsal etkileri açıkça ölçülemeyen, dolaylı ve somut bir biçimde hissedilen çeşitli baskılardır. Örneğin ekonomik şiddet, medya terörü, enflasyon,

işsizlik, trafik korsanlığı, doğanın ve tarihsel çevrenin tahribi, sağlıksız kentleşme gibi (Aktaran: Kocacık, 2001, s. 2).

Hem kelime karşılığı hem de kavram olarak şiddete bakıldığında içeriği itibariyle farklı biçimlenişler veya türlere ayrılabilceği görülür. Nitekim toplum içerisinde şiddet, muhatapları, uygulama yolları ve etkileri açısından değişik biçimlenmeler göstermektedir.

Şiddet üzerine yapılan çalışmalar dünya ölçeğinde bir farkındalık oluşturmaya başlamıştır. Şiddetin dünya ölçeğinde belirli bir sınıflamasının yapılması 1996 yılında gerçekleştirilen Dünya Sağlık Kongresi'nde olmuştur. Bu kongrede gençlik ve şiddet, çiftler arasındaki şiddet, yaşlılara yönelik şiddet, cinsel şiddet, kişinin kendisine yönelik şiddet gibi çeşitli şiddet çeşitleri analiz edilmiş ve sonucunda *Dünya Şiddet ve Sağlık Raporu* yayımlanmıştır (Kılıç, 2017, s. 51).

Şiddete maruz kalan ve şiddeti yaşayan gruplar açısından yapılan bir sınıflamaya göre şiddet; kadına yönelik şiddet, çocuğa yönelik şiddet, yaşlıya yönelik şiddet, akranlar arası şiddet, kardeşler arası şiddet, flört şiddeti, engelliye yönelik şiddet, LGBT (lezbiyen, gey, biseksüel ve transgender) şiddeti, mülteci şiddeti, kişinin kendine yönelik şiddeti ve sanal şiddet olmak üzere farklı türlere ayrılmaktadır (Polat, 2016, s. 16).

Çocuk ve gençlerde saldırgan davranışlar dünyada olduğu gibi Türkiye'de de önemli bir sorundur. Çocuklarda görülen saldırgan davranışlar üzerine yapılan araştırmalarda akran zorbalığı önemli bir yer tutmaktadır (Nalbant, Babaoğlu ve Çelik, 2018). Okullarda görülen akran zorbalığı; öğrencilerin gerek kişisel, gerekse eğitim ve öğretimsel yaşantılarını olumsuz yönde etkileyerek hem onlara hem de çevrelerine zarar vermektedir. Nitekim yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okulda öğrenciler; fiziksel, sözel, duygusal/sosyal ve cinsel zorbalık olmak üzere çeşitli zorbalık davranışlarına maruz kalmaktadırlar (Kıral ve Aktaş, 2016).

Şiddetin uygulandığı unsur esas alınarak yapılan bir diğer sınıflama; psikolojik şiddet, ahlaki şiddet, yasal şiddet, ekonomik şiddet şeklindedir (Alem, 2008, s. 149). Bu sınıflamada günümüz toplumlarında şiddetin iç içe geçmiş unsurlarla etkileşim halinde olduğunu görmek mümkündür.

Şiddetin toplum yaşamının merkezi unsuru olan ailede kadının maruz kaldığı şiddet olarak yaygın biçimde kendini göstermesi olgunun toplumsal bir fenomen olarak dikkate alınmasında etkili olmuştur. Kadına yönelik şiddet sadece kadına fiziksel ve ruhsal anlamda zarar vermekle de kalmayıp aynı zamanda sosyal açıdan kendilerini geliştirmelerini engellemesi dolayısıyla da kadınlara ve topluma zarar veren önemli bir sosyal problemdir (Çakır ve Baş, 2017, s. 341).

Medya etkisi ve geldiği noktanın boyutları düşünüldüğünde, çağımız toplumlarının en önemli gerçeklerinden biridir. Kitle iletişim araçları derken, akla yüz yıl önce gazete ve dergiler gelirken, bugün bunlara; radyo, televizyon, video, internet de eklenmiştir.

İnsanın önemli doğal dürtüleri arasında yer alan saldırganlık, temelde biyo-psikolojik kökenli, iletişimsel uyaranlarla ortaya çıkan bir davranış biçimidir (Özaşçılar, 2016, s. 20-22). Bu sebeple iletişim biçimi ve içeriklerinin kişinin psikolojisinde oluşturacağı uzun süreli etkilerin bir sonucu olduğunu söyleyebiliriz. Sözü geçen iletişim süreci gerçek yaşam içerisinde yüz yüze ilişkilerle gelişebileceği gibi dolaylı etkilenmeler biçiminde de gelişebilir. Medya gazete ve televizyon anlamında ele alındığında yüz yüze yaşanmayan dolaylı olarak etkili olabilecek şiddeti içerik olarak sunabilir. Söz konusu yeni medya

aracı olarak internet olduğunda hem televizyon ve gazete benzeri medyanın şiddet içeriklerini hem de görüntülü, sesli etkileşim sağlaması yoluyla doğrudan şiddet ilişkilerine sebep olabilecek niteliktedir.

Medyada kullanılan şiddete ilişkin yapılan araştırmaların merkezi Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'dir. Söz konusu araştırmalar, 1920'li-1930'lu yıllarda sessiz sinema filmlerinin çocuklar üzerindeki etkisinin araştırılmasıyla başlamıştır. Medyada şiddet kullanımına ilişkin araştırmalar, en çok televizyon örneğinde yapılmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde televizyonda kullanılan şiddete yönelik araştırmalar, 1954 yılında Smytee ve Head'in ayrı ayrı olarak gerçekleştirdikleri araştırmalarla başlamıştır. Her iki araştırma da, özellikle çocuk programlarında şiddet ögesinin fazla bulunduğu sonucuna ulaşmıştır (Özer, 2017, s. 4).

Dolayısıyla televizyonun yaygın etkisini göstermeye başlamasıyla suç oranlarında artışın aynı zaman diliminde gerçekleşmesi arasında anlamlı bir ilişki olduğu düşünülebilir. Nitekim ABD'de söz konusu yıllarda yapılan suç araştırmalarında ABD'de 1960'da cinayet oranının yüz bin kişide 5 iken 1967'de bu oran 7'ye yükselmiştir. Bugün ABD'de yılda 6 milyondan fazla ağır suç işlenmekte ve suç motivasyonu oluşturan etkenler arasında medyanın oluşturduğu zihin dünyasının oranı giderek artmaktadır. Almanya ve Fransa'da aynı çizgi üzerindedir. Almanya'da 1966'da 2 milyon suç kaydedilmişken, 1970'de bu sayı 2 milyon 413 bine yükselmiştir. Kanada'da bu oran 1962-1970 yılları arasında yüzde 98'lik bir artış göstermiştir. Fransa'da 1966-1976 arasında yüzde 177'lik bir tırmanış gösterir (Solak, 2008, s. 72-73)

Dünya küçüldükçe, medyanın etki gücü daha da güçlenmektedir. Özellikle 1990'lardan itibaren etkili bir evrenselleşmenin, küreselleşmenin yaşanması, medya egemenliğini merkezileştirmekte ve benimsenir kılmaktadır. Özdayı Demirel'e göre iletişim alanındaki değişmeler, sosyal ilişkileri ve aynı zamanda toplumsal yapıyı da etkilemektedir. Yapılan araştırmalarda, bilhassa internet kullanıcılarının ev içinde aile fertleri ile iletişimde azalmaya, sosyal çevrelerinde daralmaya yol açtığını, depresyon ve yalnızlığı artırdığı görülmüştür (2016, s. 394). 1996 *Dünya Şiddet ve Sağlık Raporu*'na göre, medyada yer alan şiddet, toplumdaki şiddetin üçüncü dereceden sebepleri arasında yer almıştır (Kılıç, 2017, s. 51).

Çocuklar ve medya şiddeti konusunda yapılmış ilk uluslararası çalışma ise UNESCO tarafından gerçekleştirilmiştir. Tüm dünya gençliğinin yaşamında medyadaki şiddetin neden ve ne oranda etkili olduğunu belirlemeyi amaçlayan araştırmada medya ve şiddet arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Suç oranının yüksek olduğu Brezilya, Angola veya Tacikistan'da uygulanan anketlerde elektrik olan bölgelerde oturan öğrencilerin yüzde 93'ünün günde 3 saat televizyon seyrettiği görülmüştür. Bu süre, öğrencilerin ödevlerini yapmak, okumak ya da arkadaşlarıyla birlikte olmak için harcadıkları zamandan en az % 50 daha fazla bir zaman dilimine denk düşmektedir (Gloebe 1998'den aktaran: İşçibaşı, 2002, s. 47). Nalbant ve Babaoğlu (2016), ortaöğretime devam eden yirmi öğrenciyle yürüttükleri araştırmada, görüşme yaptıkları öğrencilerin yarısının gün içinde en çok bilgisayar ve telefonla vakit geçirdikleri, önemli bir kısmının iki-üç saatten fazla internet ve telefonla ilgilendiği belirlenmiştir.

Medyayı şiddet ile ilişkilendiren çok sayıda yayın olduğu bilinmektedir. Bu yayınlarda iki önemli husus dikkati çekmektedir. Birincisi medya kurgularında veya haberlerinde izleyicinin kurbanla özdeşleşmesi diğeri ise suçluyla özdeşleşme ve şiddet davranışlarının taklit edilmesine yönelmedir. Comstack 30 yıl süreyle televizyon ve şiddet arasındaki ilişkiye odaklanmış çok sayıda araştırmayı

incelemiştir. Bu çalışmalarda çocuklardaki anti sosyal davranışlarla televizyon programları arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Televizyonun bu etkisi çocukluktan sonraki yaş evrelerinde bile etkisini sürdürdüğünü görmüştür (Newson, 1995).

Medya ve şiddet ilişkisi üzerinde çalışan iki sosyal bilimci olan Freedman ve Sears, televizyonda şiddet içeren davranışları seyredenlerde saldırganlık hislerinin uyarıldığını ve bu yönde davranışa yönelmeye kişiyi hazırladığını ileri sürmüşlerdir. Burada izleyicinin şiddet içeren davranışı model alması veya sosyal öğrenme süreci üzerinde durulmuştur. Sonuçta şiddet davranışının sergilenmesinden daha önemli bir sonuç olarak toplumun bu tür davranışların öğrenilmesine kaygı ile yaklaşmaması, benimsemesi, kanıksamasıdır. Böylece şiddet toplumun her kesiminde doğal bir davranış biçimi olarak kabul edilmeye başlanacaktır. Örneğin, televizyon kurgularındaki erkek tiplerinin sürekli şiddet uygulamalarına eğilimli oluşu dikkat çekicidir. Erkeklerin hayatlarındaki kadınlara bakış açılarını yansıtan dil kullanımı ve şiddeti kullanım biçimleri izleyiciye bir hayat tarzı sunuyor ve sunulan bu hayat tarzları izleyiciden kabul gördüğü oranda erkekle özdeşleşmiş şiddet davranışı doğallaşmaktadır (Gedik, 2016, s. 42).

Medya teknolojisi internet noktasına ulaştığı zaman şiddet sunumları büyük oranda denetimsiz bir hal almıştır. Aynı zamanda çeşitlenen şiddet ilişkileri başta gençler olmak üzere her yaşta ve kesimden insan için yükselen bir tehdit halini almıştır. Çelik ve Babaoğlu'nun (2017) üniversite öğrencileri üzerine yürüttüğü araştırmada, öğrencilerin teknolojiyi kullanma amacına göre güçsüzlük ve soyutlanma boyutlarında fark görülmezken; sosyal medya amacıyla teknoloji kullanan öğrencilerin kuralsızlık boyutunda yabancılaşma düzeyinin kitap, dergi ve makale amacıyla kullanan öğrencilerden, anlamsızlık boyutunda ise haber amacıyla teknoloji kullanan öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kendini ilk defa ABD'de gösteren medya bağlantılı çete savaşları internet şiddet ilişkisinin başka bir yönünü ortaya koymaktadır. ABD'de metropoliten emniyet yetkilileri Times dergisine verdikleri demeçlerde rakip çetelerin sosyal medya üzerinden uyuşturucu satışı yaptıklarını bu mecrada ortaya çıkan tartışmaların birkaç dakika içinde tırmanarak şiddete dönüşebildiğini belirtmişlerdir. Middlesex Üniversitesi'nden kriminoloji öğretim görevlisi olan Simon Harding bu çetelerin kendilerini çevirim içi olarak sosyal medya üzerinden organize ettiklerini belirtmiştir. Harding birçok çetenin çevrimiçi olarak web siteleri (ayrıca YouTube ve Snapchat) ve hayran takipçileri olduğunu vurgulayarak gençlerin bu ilişki üzerinden kasıtlı olarak şiddet eylemlerine sürüklendiğini ifade etmiştir (Pinkney, 2017).

İngiltere'den kriminoloji okutmanı ve gençlik çalışmanı Craig Pinkney çetelerin kendilerini çevrimiçi olarak nasıl organize ettikleri hakkında yazdığı raporda çetelerin müzik videoları ve sosyal medya yayınlarında birbirleriyle alay ederek nasıl kışkırttıklarını videolarla ortaya koymuştur. (Pinkney, 2017).

İnternetin ve Sosyal Ağların Kullanım Yaygınlığı

Çağlar boyu iletişim amacıyla kullanılan teknikleri, teknolojinin ilerlemesiyle birlikte teknolojik araçlara dönüşmüşlerdir. Bu anlamda yaygın iletişim sağlayan araçlar olarak telefon ve televizyonu görmekteyiz. Son gelenin noktada yaygın iletişim imkanı sağlayan teknolojik aracı olarak interneti görmekteyiz. Yani internet bir araç değil yazılımsal bir ağıdır ve aracılık etmektedir. İşlemin aracı bilgisayarlardır. Her en biçimde olursa olsun 50 milyon kişiye ulaşmak için telefon 75 yıl, televizyon

13 yıl beklemesine karşın internet ise 5 yıldan kısa bir sürede bunu başarmış ve şu anda 7.6 milyar nüfuslu tüm dünyada 4.02 milyar (%53) kullanıcıya sahip olmuştur (Grub, 2016).

Bu kullanıcıların 3,19 (%42) milyarı sosyal medya kullanmaktadır. Dünya nüfusu içinde 5.13 (%68) kişinin mobil telefon kullandığı günümüzde 2.95 (%39) milyara yakın aktif mobil sosyal ağ kullanıcısı bulunmaktadır (Dijilopedi, 2018).

Bir önceki yıla (2017) göre internet kullanan kişi sayısında %7 (249) milyon, aktif sosyal medya kullanıcı sayısında %13 (362 milyon), mobil telefon kullanıcısı sayısında %4 (218 milyon), mobil telefon üzerinden sosyal ağ kullanıcı sayısı ise %14 (360 milyon) oranında artmıştır. Bu tabloda 2017 verileriyle karşılaştıracak olursak en büyük artışın mobil telefon ve sosyal medya kullanımında olduğu görülmektedir (Dijilopedi, 2018).

Ağ üzerinden internet kullanımının yaş dağılımında ise en yüksek oranın %64 (4.8 milyar) ile 16-65 yaş aralığında olduğu dikkati çekmektedir (Dijilopedi, 2018).

İnsanlar internette günde ortalama 7 saat geçiriyorlar. Kullanıcılar günde ortalama 2.48 saatlerini sosyal medyada, 2.44 saatlerini televizyon başında ve 1.22 saatlerini bu kaynaklardan müzik dinleyerek geçirdikleri belirlenmiştir (Dijilopedi, 2018).

ABD’de çocukları internet üzerinden gelecek istismar ve şiddet tehlikelerine karşı korumayı amaçlayan yazılımlar üreten Guardchild firmasının yaptırdığı araştırmalar sonucunda ergenlerin ve gençlerin yarısından fazlasının çevrimiçi saldırıya uğradığı ve aynı sayıda siber zorbalığa karıştığı ortaya çıkmıştır. Ancak 6 ebeveynin 1’inin çocuğunun bir sosyal ağ sitesi aracılığıyla zorbalığa uğradığını biliyor. 3 gençten 1’i çevirim içi ortamda tehdit edilmiştir. Yine ABD’de 19 yaşındaki gençler çevirim içi zorbalığın en büyük kurbanı olarak ortaya çıkıyor, çoğunluğu Facebook’ta gerçekleşiyor. Twitter zorbalık için en sık kullanılan diğer sosyal medya aracı. Ergenlerin ve gençlerin % 25’inden fazlası, cep telefonları veya internet üzerinden defalarca zorbalıklara maruz kalmıştır. Dünyada çocukları sosyal medya kullanan 10 anne-babadan biri (%12), çocuklarının sanal zorbalık yaşadığını söylüyor. Her 5 siber zorbalıktan 1’i emniyet güçlerine bildirilmektedir. Okul saatlerinde 3 saatten fazla zaman harcayan (Hyper-networking) öğrencilerin sosyal medyada fazla zaman harcamayanlara göre % 110 oranında fazla siber zorbalığa uğramaktadır. Siber zorbalık için en uygun sanal konumlar, sohbet odaları, sosyal ağ web siteleri, e-posta ve anında mesajlaşma (IM) ortamlarıdır. Sohbet odalarında gerçekleşen sanal zorbalık oranı % 45-% 57’dir (Cyber Bullying Statistics).

Guardchild’in 2017’de yaptığı bir araştırmada Cep telefonu kameraları ve dijital kameraların siber zorbalık dünyasında giderek büyüyen bir sorun haline geldiğini göstermiştir. Araştırmada ankete katılan 770 gencin %10’unun bir cep telefonu kamerasıyla çekilmiş bir fotoğrafla “tehdit edilmiş, utanmış veya rahatsız edici” hissetmesi sağlanmıştır (Cyber Bullying Statistics).

Türkiye’de de durum benzer tabloya eşlik etmektedir. Devlet İstatistik Kurumu’nun 2017 yılı verilerine göre, İnternet kullanan bireylerin oranı % 66,8 oldu. Bilgisayar ve İnternet kullanım oranları 16-74 yaş grubundaki erkeklerde % 65,7 ve % 75,1 iken, kadınlarda % 47,7 ve % 58,7 oldu (Tüik, 2017). Her on hanenin sekizi İnternet erişim imkânına sahip. Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması sonuçlarına göre 2017 yılı Nisan ayında hanelerin % 80,7’si evden İnternete erişim imkânına sahip oldu. Bu oran 2016 yılının aynı ayında % 76,3 idi (Tüik, 2017). Bireylerin % 42,4’ü e-devlet hizmetleri kullandı. Her dört kişiden biri İnternet üzerinden alışveriş yaptı. İnternet üzerinden kişisel

kullanım amacıyla mal veya hizmet siparişi veren ya da satın alan 16-74 yaş grubundaki bireylerin oranı %24,9 oldu (Tüik, 2017).

Türkiye İstatistik Kurumu tarafından yapılan hane halkı bilişim teknolojileri kullanımı araştırmasında 6-15 yaş grubu genel olmak üzere, farklılıkları daha iyi gözlemleyebilmek için 06-10 ve 11-15 yaş grubu ayırımında bilgisayar, İnternet ve cep telefonu kullanımı, kullanım sıklığı ve kullanım amaçları yanında medya ile ilişkileri de irdelenmiştir (Tüik, 2013).

Bu çalışmalar bilgisayar kullanımının ortalama 6 yaşında başladığını göstermiştir. Bunlar içerisinde 06-15 yaş grubundaki bilgisayar kullanan çocukların bilgisayar kullanmaya başlama yaşı ortalama 8 iken, 06-10 yaş grubunda ortalama başlama yaşı 6, 11-15 yaş grubunda ise 10'dur (Tüik, 2013). İnternet kullanımına ortalama başlama yaşı 9 ise 06-15 yaş grubundaki İnternet kullanan çocukların İnternet kullanmaya başlama yaşı ortalama 9'dur. İnternet kullanan çocukların İnternet kullanmaya ortalama başlama yaşı 06-10 yaş grubunda 6, 11-15 yaş grubunda ise 10'dur (Tüik, 2013)

Bu istatistik araştırmasında çocukların %24,4'ünün kendi kullanımına ait bilgisayara sahip olduğu görülmüştür. Araştırmanın bir diğer sonucu ise 06-15 yaş grubundaki çocukların %24,4'ünün kendi kullanımına ait bilgisayara sahip iken, %13,1'i cep telefonuna ve %2,9'u oyun konsoluna sahip olduğudur (Tüik, 2013). Araştırmanın kapsadığı 2013 yılı itibariyle çocukların %60,5'i bilgisayar, %50,8'i İnternet, %24,3'ü cep telefonu kullandığı belirlenmiştir. Yine, 06-15 yaş grubundaki çocukların bilgisayar, İnternet ve cep telefonu kullanım oranları sırasıyla %60,5, %50,8 ve %24,3'tür. Bu oranlar 06-10 yaş grubundaki çocuklarda sırasıyla %48,2, %36,9 ve %11, 11-15 yaş grubundaki çocuklarda ise sırasıyla %73,1, %65,1 ve %37,9'dur (Tüik, 2013). Çocukların %45,6'sı hemen her gün İnternet kullanmıştır. Haftalık ortalama İnternet kullanım süreleri dikkate alındığında, 06-15 yaş grubundaki İnternet kullanan çocukların %38,2'si İnterneti iki saate kadar, %47,4'ü üç ile on saat arasında, %11,8'i on bir ile yirmi dört saat arasında %2,6'sı ise yirmi dört saatin üzerinde kullanmıştır (Tüik, 2013).

Araştırmanın sonuçlarına göre 06-15 yaş grubu çocuklar İnterneti en çok %84,8 ile ödev veya öğrenme amacıyla kullanırken, bunu %79,5 ile oyun oynama, %56,7 ile bilgi arama, %53,5 ile sosyal medya ağlarına katılma takip etmektedir.

İnternet kullanım yerlerine göre %65,6 ile ev ilk sırada, internet kafe, 06-15 yaş grubu İnternet kullanan çocukların % 21,4'ü tarafından tercih edilirken, 06-10 yaş grubunun % 8,7'si, 11-15 yaş grubunun ise % 28,8'i tarafından tercih edilmiştir. Aynı yaş grubunun cep telefonu kullanım oranları ise benzer oranda yüksek. Bu bağlamda 06-15 yaş grubundaki cep telefonu kullanan çocukların ortalama cep telefonu kullanmaya başlama yaşı 10 iken 06-10 yaş grubunda ortalama başlama yaşı 7, 11-15 yaş grubunda ise 11'dir. Cep telefonu kullanım amaçları arasında ilk sırayı %92,8 ile konuşma alırken, bunu % 66,8 ile oyun oynama, % 65,4 ile mesajlaşma ve % 30,7 ile İnternete girmek takip etti. Cep telefonu kullanan 06-10 yaş grubu çocukların % 80'i, 11-15 yaş grubu çocukların ise % 62,9'u cep telefonu üzerinden oyun oynarken, 06-10 yaş grubu çocukların % 29,4'ü, 11-15 yaş grubu çocukların ise % 76,2'si mesajlaştı (Tuik, 2013).

Sosyalleşme ve İnternet İlişkisinde Şiddetin Yeri

İnsan yapısı itibariyle psiko-sosyal bir varlıktır. Çok yönlü niteliği insanın uygun bir sosyal ortama ihtiyacını doğurur. Dolayısıyla Sosyal yapı kişinin insana uygun bir karakter, kimlik ve hatta sağlıklı bir biyolojik yapı kazanmasını sağlar. Kişinin zihinsel sağlığı da sağlıklı sosyal ilişkilerle

biçimlenir. Zihinsel yapının sağlıklı olması kabul edilebilir bir karakter ve benimsenmiş bir kimlik yapısını getirir. Bütünüyle bu oluşumlar sosyalleşme sürecinde gerçekleşir. Bu anlamda sosyalleşme süreci psikolojik ve sosyolojik olmak üzere iki yönü içerir. Sosyalleşmenin psikolojik yönü bireyin grup ilişkileri aracılığıyla toplum tarafından biçimlendirir. Sosyolojik yön ise kişinin sosyal beklentilere uygun biçimde davranmasını sağlayan süreçtir (Sneyder ve Spreitzer, 1976).

Sosyalleşmenin temelinde iletişim vardır. Toplum ve uygarlık bu iletişim yoluyla inşa edilir. Toplumsal yapıdaki değişim ve buna bağlı gelişme ve ilerlemeler sosyal yaşantı içinde çok sayıda insanın birbirleriyle olan iletişimi sonucunda gerçekleşir (Freedman, Sears, Carlsmith, 1989).

Sosyalleşme sürecinde iletişim yoluyla paylaşarak kişiyi psikolojik ve sosyal anlamda biçimlendiren unsurlar normlar ve değerlerdir. Kişi planlı ve disiplinli bir düşünce ve davranış çevresinin etkisinde düşünce tekniklerini ve davranış kalıplarını edinir. Çocukluktan başlayarak bir ömür boyu devam eden sosyalleşme süreci kişinin belirli statüler kazanmasını ve roller sergilemesini sağlar. Kişiyi sürekli umutlu, amaçlı ve dinamik kılan sosyalleşme bu yolla sağlıklı bir zihinsel durumu inşa eder (Bilton, Bonnett ve Jones, 2003, s. 15).

Öznel yönden sosyalleşmede sürecinde kişinin nasıl öğrendiğinden çok ne öğrendiği önemlidir. Öğrenme gündelik yaşantıda küçük grup ilişkileri içerisinde gerçekleşir. Kurumsal aşılama, norm ve değerlere bağlı disiplin kazanma kişiyi toplumsal varlığa dönüştürür (Baudon, Borlandi, Cherkaui ve Valade, 2011, s. 831). Günümüzde sosyalleşmenin temel araçları olan aile, okul, arkadaş grubuna kitle iletişim araçları da eklenmiştir.

Aile çevresinde başlayan sosyalleşme, arkadaş, okul, iş çevresinde devam ederken kitle iletişim araçları ve özeldede internet bütün bu süreçlerin orta ekseninde hepsiyle birlikte var olmakta ve etkisini her ortamda göstermekle kendine özgü bir sosyalleşme aracı olarak yer edinmektedir.

Sosyalleşme doğası itibariyle yüz yüze iletişimi gerektirir. Kişinin bu açık iletişime girme cesareti temelde sosyalleşmenin en önemli unsurudur. Çünkü kişi fiziksel, duygusal ve kimliğe dayalı gerçekliğiyle iletişime dâhil olur. Böylesine bir ilişki biçiminde kişi çoğunlukla norm ve değerlere uymaya azami dikkat gösterir çünkü toplum tarafından onaylanmayan eylemler sergilediğinde dışlanma, damgalanma, kınanma veya alay edilme riski söz konusudur (Tezcan, 2000, s. 277-279).

İnternetin özellikle sosyal medya ortamlarında ortaya koyduğu iletişim alışkanlığında ise durum farklıdır. Bu mecra insanı sosyal sınırların dışında bir serbestlik algısı içinde tutmaktadır. Böylece insanın kaotik iç dünyasındaki bütün kuralsızlık, kötülük, kabalık ihtimalleri iletişim alanına taşınmakta, dahası insan bunları sergileme fırsatına kavuşmaktadır. Dış dünyanın bütün sosyalleşme için gerekli bütün baskılamaları burada bir davranışsal patlama biçiminde ortaya çıkmaktadır. Aslında bu mecrada sosyallik değil tam aksine antisosyallik söz konusudur. Çünkü sosyalleşmeye hasar verecek hatta onu yok sayacak bir eylem kolaylığı ve geçerliliği söz konusudur. Burada birey gerçek toplumsal yaşantıdan farklı olarak kestirilemez, ölçsüz ve tehlikeli olabilmektedir. Bedenlerden uzak ama zihinlere yakın bir tehlike yaygındır. Kişinin yaşadığı adsızlık (anonimite) durumu internetin antisosyalliğe uygun bir ortam olduğunun açık göstergesidir. İnsanların sahte kimliklerle ve maskelerle dolaştığı, her an rahatlıkla yalan atabildiği, hakaretler savurabildiği toplum biçiminin olamayacağı açıktır (Sayar, 2017).

Gerçek sosyal ilişkilerde belirli statülere ulaşma hedefi çocukluktan itibaren gelişen bir amaçtır. Bu statülerin kazanılması ise uzun uğraşlar, eğitimler ve deneyimler sonucunda gerçekleşir. Kazanılan

sosyal statüler ise statülere özgü davranışlarla yani sosyal rollerle ortaya konur. Bu süreç insanın sosyalleşmesinin çok yönlü parametrelerinden temel bir tanesidir. İnternet ortamı uzman görüşlerinin sağlıklı sitelerde sergilenebileceği bir yerdir. Bu topluma hizmet vermenin bir yoludur. Devletin hizmet uygulamaları da internette oldukça yararlı mahreçleri ortaya koyar. Burada belirli statüde kişilerin aktardığı bilgilerden ve yönlendirmelerden yararlanılır.

Oysa internetin olumsuz kullanımlarında sosyalleşmenin gerçekliğinin yerini kolaylıkla statü yalanları alabilir. Sahte uzmanlar insanları yanıltıcı bilgiler yayabilirler. Dolandırıcılar güven vermek için statü sahiplerini taklit edebilirler. Evli insanlar kendilerini bekar gibi göstererek iletişim İnternet gerçek hayatta olmayacak biçimde kişilerin kendilerini farklı gösterebildiği bir alandır.

Karaca'nın "Aileyi Tehdit Eden Yeni Bir Tehlike, s. Sanal İlişkiler " adlı çalışmasındaki araştırmaya göre internette sohbet (chat) sırasında kadınların %58'i, erkeklerin ise %30'u kimliğini gizlemektedir. 'Yalan' kavramı, kullanıcıların sohbetle ilgili olarak değindikleri en önemli konudur. Araştırmaya katılan internet kullanıcıları, sohbette kişilerin olduklarından farklı bir kişilik ve görüntü vererek, kişinin olduğu gibi davranmayıp yalan söylediğini düşünmekte, karşısındaki kişinin verdiği bilgilerin doğruluğuna güvenmemekte ve karşısındaki doğru söylese bile yalana başvurmaktadır (Aktaran: Denizci, 2009, s. 52).

İnternetin kişileri pasifleştirip birbirinden soyutlaması noktasında eleştirel yaklaşım asosyalleştirici bir bağlamı da vurgular. İnternetin yanlış kullanımı sonucu gerçekleşen bu durum konuşmak yerine mesaj atmayı tercih eden, iletişimi sadece bilgisayar aracılığıyla sağlayan insanların hızla çoğalması sosyalleşmenin biçimini evrensel ölçüde bu hale dönüştürmektedir (Aktaran: Denizci, 2009, s. 50).

İnternetin etkileşime açık ortamı içerisinde en çok ilgiyi çeken konulardan biri dijital oyunlardır. Oyun ortamları etkileşime açık bir yapıya sahiptir. Çok sayıda oyun her ilgi alanına seslenebilmektedir. Dolayısıyla kullanıcı sayısı milyonları bulmaktadır. Oyuncular farklı yaş dilimlerinden olmakla birlikte çocuk ve gençler oldukça ağırlıklı yer tutmaktadır. Çevrimiçi oyunlar arasında kullanıcıların en çok oynadığı oyunların başında şiddet içerikli oyunlar gelmektedir. Bu oyun türleri arasında en çok tercih edilenler dövüş ve savaş konulu oyunlardır. Stahl'in aktardığına göre "bu türden oyunlar 'iç alanı kapsayarak' sosyal hayatın şiddete hazır hale gelmesinde bir rol oynar ve zamanı yeniden biçimlendirir" (Stahl, 2006, s. 125). Gençler arasındaki şiddet önemli bir halk sağlığı sorunudur. Dünya genelinde çocuklar, okullarda yaşadıkları zor kullanmadan fiziksel ve cinsel istismara, tecavüz ve cinayete kadar değişen şiddet ve taciz türlerinin etkilerinden zarar görmektedirler. Öğrenciler eğitim ve öğretime yoğunlaşmak için okulda kendilerini güvende hissetmek isterler. Şiddet ve taciz davranışları çeşitlidir ve öğrenmede önemli bir engel olarak belirtilmektedir (Brenner, Krug ve Dahlberg, 1997, Aktaran, Çelebi ve Asan, 2009).

İnternet dijital teknolojinin bir formudur. Matematiksel algoritmalara dayalı alt yapıya sahip, görüntüye bağlanabilir yazılımlarla çalışan gerçek dünyayı taklit eden ara yüzler aracılığıyla kullanıcıyla buluşan bir iletişim ortamıdır. Bu ortam kişiyi görme, işitme duyuları aracılığıyla etkiler. Bünyesinde fotoğraf ve video gibi görselleri ve sesi barındırır. Gerçek hayatın belgelerini sunduğu gibi oyun yazılımları gibi tamamen dijital ortama ait kurguları da içerebilir. İnternetin tüm bu kapsamının ekranda oluşturduğu akış kullanıcının zihniyle buluştuğunda bir yanılsamaya yol açarak yansıtıcı ekranın içinde tasarlanmış bir dünya varmış algısı oluşturur. Oysa ekranın arkasında bütünleşik bir dünya yoktur.

Aslında bir dünya dahi yoktur. Orada devasa bir ileti hazinesi vardır ve herkes oluşturduğu dijital iletisini oraya atar. Kullanıcı da gider ve o iletiyi bulur. Bu iletinin biçimi yazılı veya görsel olabilir. Türü bir haber, film veya oyun olabilir (Yurdağül ve Zinderen, 2012, s. 83- 84).

Yeni medya olarak adlandırılan bu yeni iletişim ortamları 1970’lerde kendini belirgin biçimde hissettirmiş 1990’larda bilgisayar ve internet teknolojisiyle çoklu iletişim (multi-medya) niteliği kazanarak günümüze gelmiştir (Dilmen, 2007, s. 114).

İnternetteki iletilerin amacı her durumda, ticari, dinsel, mesleki, duygusal, ideolojik bir etki bırakmaktır. Dolayısıyla internet bir yönüyle etkileme alanıdır. Bir tür “etki piyasasıdır”. İleti amacı “etkileme” olunca teknik açıdan konunun abartılması, duygu sömürsü yapma, insanın zihninde ve duygu dünyasında sarsıntı yaratma (ajitasyon) gündeme gelir. Böylesine bir etki oluşturmak isteyenler internetin esnek ve etkileme gücü yüksek ileti sunabilme ortamını kullandığında etkinin çok daha güçlü olabileceği görülmektedir. Üstelik bu ortam kendi gerçekliğinden kopuk olarak kullanıcının zihninde biçimlendiği için zihin kadar karmaşık, sorumsuz, kuralsız, örtülü, kestirilemez bir alana dönüşür. Kullanıcının zihinsel haritası kendi sanal dünyasını ve siber uzayını kurdukça internette “insan zihninin sosyal olmayan” iç dünyasına göre şekillenmeye başlamıştır. Bu sebeple internetteki tehlikeyi oluşturan kuralsız iç dünyaların beklentileridir. Oysa paylaşma ve etki gerçektir

Bu açıdan bakıldığında internetin kendi uzamını oluşturduğu ve benimsediği söylenebilir. Üstelik bu mekânın sınırları da gerçek dünyadakinden farklı olarak belirsiz ve sınırsızdır. Bilinen ulusal, kültürel ve ekonomik sınırları aşan bir yaygınlık ve güce sahiptir. Bir mekâna veya kişiye ait görüntülerin veya bilgilerin bir ileti olarak herhangi bir yere aktarılması mümkündür (Gönenç, 2014, s.148-151).

İnternetin paylaşım ortamının kolay ulaşılabilir ve katkı sunulabilir olması bir tür özgürlük hissi oluşturmaktadır. Bu özelliğiyle internet, kısıtlanmış gerçek hayattan kaçarak kendini özgür hissetmek isteyenler için bir zihinsel mutluluk kapısı olmaktadır. Böylece kişi etkilere açık olmakta her türlü iletiye doğru merakla yönelmektedir. İnternet kullanıcısı inanmadığı iletilerden bile bilincin görsel algıları biriktirmesi yoluyla bilinçaltı olarak etkilenebilmektedir.

İnternet ortamı etki amacıyla harekete geçenlerin bunu sadece iletiyle yapabildikleri bir ortamdır. Dolayısıyla olumsuz etkiler de ileti biçimleri üzerinden gerçekleştirilmektedir. Bu anlamda insanların ileti üzerinden sergiledikleri eylem kolaylaştırılmış bir durumu ifade eder. Duyguları harekete geçirmek için kolay temin edilebilecek görseller kullanmak ve klavyenin tuşlarına dokunmak yeterli olabilmektedir. İnternette eğlendirme, sevindirme, kızdırma, üzme, meraklandırma, heyecanlandırma çoğu zaman gerçek hayattakinden daha kolaydır. Çünkü katılımcının beklentisi sanallık imkânları çerçevesindedir. İnternet aracılığıyla dış dünyaya ilişkin beklentilerin kolay oluşturulması da insan zihninin iki dünya arasındaki olabilirlik imkânlarını birbirine karıştırıyor olmasıdır. Örneğin internet sayfalarındaki görseller üzerinden yapılan alışveriş siparişlerinin kişiye ulaşmasında yaşanan çoğu hayal kırıklıkları gibi. Yine aynı şekilde internetteki ticari ilişkilerin (araba, ev alımı, kâr ortaklığına katılma vb.) gerçeğe yüzleştirildiğinde ortaya çıkan şaşkınlık gibi.

İnternet ortamı bütünüyle değerlendirildiğinde yapısı itibariyle; haber, oyun, eğlence ve ticari ileti paylaşımında dolandırıcılık, yanıltma, şiddet, duygusal taciz, zorbalık gibi olumsuz etki riski taşıyan bir ortamdır.

Günümüzde denetlenmesi ve takip edilmesi gereken bir suç ve suça hazırlama ortamı olarak görülen internet, olumsuz etkisini çocuklarda oluşturduğu bağımlılık aracılığıyla başlatmaktadır. Bağımlılığı oluşturan etken oyunlarda şiddetin karşılığında ödül olmasıdır. Bu şekilde zevk duygusunu tatmin eden kişi zevk almayı bekleme veya ertelenme durumlarında kullanıcıda anksiyete ve korku hissi oluşmaktadır. İnternetin bağımlılık oluşturma riski 12 aydan fazla süren kullanımlarda kendini göstermektedir (Star, 2018).

Amerikalı araştırmacı J.M. Berger, internetin benzer düşüncedeki insanları bir araya getirdiğini, ortak paydaları ırkçılık, ayrımcılık olanların bir araya gelmeleri durumunda organize olabildiklerini ve eylem yapma motivasyonlarının arttığını belirtmektedir. Böylesi bir sosyal medya paylaşım ortamının etkisiyle 17 Haziran'da, Güney Carolina'nın Charleston kentindeki bir kiliseye saldıran beyaz bir genç, dokuz Afrika kökenli Amerikalı'yı öldürdü. Bu saldırı, İnternet üzerinden yayılan aşırıcılıkla ilgili tartışmayı yeniden alevlendirdi. Eski FBI çalışanı Clint Van Zandt günümüzde güvenlik teşkilatlarının işinin çok zor olduğunu belirtmiştir. Kendilerini ekranın arkasına gizleyen potansiyel saldırganların eylemleri öncesinde tespit edilip durdurulması 21. Yüzyılın en zor işlerinden biridir demiştir (Amerika'nın Sesi, 2018).

İnternet kullanımına bağlı gelişen kaygı bozukluğu, aynı zamanda öfke ve şiddet davranışlarına da sebep olabilir. Özellikle şiddet unsurları içeren siteler, şiddeti ve çeteleşmeyi özendiren sosyal ağlar ve şiddeti, yıkımı başarı olarak tanımlayan site ve oyunlar çocukların duygu durumlarında değişimlere sebebiyet verebilmektedir. Çocuğun özellikle sosyal ağlarda kendisini olduğu gibi yansıtmaması sebebiyle kimlik karmaşası yaşamasına, sanal arkadaşlıklar ve ilişkiler çocuğun kalabalık bir sanal ortamda kendini yalnız hissetmesine sebep olabilmektedir. Stres, içe dönüklük ve depresyonla başa çıkmak için birey olabildiğince olumlu düşünmek, bilgisayar ve internet başında zaman sınırlamasını kontrol ederek, sosyal ortamlara girme, spor yapma ve kitap okuma gibi faaliyetlere kendini özendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca bütün gün boyunca internette kalan ve sigara/alkol gibi alışkanlıkları olan insanlar bu alışkanlıklarını kontrol etmelidirler. İnternet bağımlısı olan insanlarda en çok karşılaşılan rahatsızlıklar, fiziksel sağlık sorunları, uyku düzeninin bozulması, depresyon, madde bağımlılığı, kişilik bozuklukları, cinselliğe düşkünlük ve dikkat eksikliğidir (Haber Türk. 2018).

İnternet Ortamında Şiddetin Bilinç Etkisi ve Şiddetin Şeyleşmesi

Yeni bir medya türü olarak kabul edilen internet sinema, televizyon ve basılı yayın organları dışında kendine özgü etki biçimleri olan bir medyadır. İnsanların imgesel dünyalarla kurdukları ilişkiler ölçeğinde diğer medya biçimlerinden daha etkilidir. Çünkü onların tümünü özgür bir seçim ortamında kapsar.

İnternetin bağımlılık oluşturma riski daha yüksektir ve bu bağımlılık cep telefonu ve tablet gibi araçlarla günün her saatinde bağlayıcı olabilmektedir. İnsan bilinci imgesel bir dünyadır ve dışarıdaki imgesel dünyaları zihin belirli bir gerçeklik formunda algılar. Bu anlamda iletişim araçlarından veya toplumsal kullanım ve uygulama bağlamlarından soyutlanmış imgeden söz edilemez. İmgeler dünyasında olaylar artık izleyici ile imge arasındaki basit ilişkiler üzerinden izlenmiyor. İmgelerin sanal dünyadaki varlık düzeyi gerçek dünyayı karşılayacak boyuta geldiği için izleyicinin buradaki imgeleri denetlemesi ve sanal düzlem mantığında bloke etmiş mümkün olmamaktadır (Burnett, 2007, s. 35). Eğlence adı altında yapılan her şey ölüm, şiddet, tahrip, tehdit, suiistimal etme gibi ciddiye alınması gereken bütün konuları hafifletmiştir. Bunların tamamı "şiddetin eğlenceleşmesi" olarak

düşünülebilir. Çünkü diğerine zarar veren, mahremiyetini çiğneyen, küçük düşüren, yok sayan her unsur şiddet sınırları içerisine girer. İnternet gerçek ve sanal çizgisinin kaybolmaya başladığı etki dünyasında bilinçlere böylesine bir aşılama yapmaktadır.

Televizyon, radyo ve internetin her zaman yayında olması yani kişiler bağlantının dışında olsa bile varlıklarını ve akışlarını devam ettiriyor olmaları onları gerçek dünyanın gücünde hissettirmektedir. İnsan eliyle inşa edilmiş yeni bu yeni çevre insana özgü olduğu için benimsenmemesi söz konusu değildir. Ancak bu oluşum kaynağı olan insanı biçimlendirme gücüne sahiptir. İnsan bilinci, gerçeklik ve internet ilişkisinde insan neyin gerçek neyin sanal olduğunu ayırt etme gücünü kaybetmeye başlamıştır (Burnett, 2007, s. 34).

İnsan için kendi dışındaki tüm nesnelere olay veya olgu düzeyindeki zihinsel imgelerdir. Dışarıdaki şey resim, film, video, fotoğraf veya doğal olan her şey zihnin ürünü birer imgedir ve asıl gerçekliğinden ayrıdır. Bir başka deyişle imgeler, maden cevheri gibi kazılıp çıkarılan şeyler değil, belli bir sosyo-kültürel ortam içerisinde belli bir işlev görmesi için inşa edilen şeylerdir. İmgeler, dünyaya ilişkin belli bir bilincin görsel dönüşümleridir ve sözel olarak anlatılmaz olanları zihnimize anlaşılır hale getirirler. Dolayısıyla içimizde sosyal anlamda kontrol altında tutulan ve böylece norm ve değerler sisteminin baskısı altında yola gelen, ehlileşen ve insana uygun biçim kazanan tüm şiddet dışarıdaki medyatik imgeler dünyasında başıboş kalmıştır. Şiddet kuralsız zihin dünyasından dışarıya çıkmış ve orada kendine var olabileceği kaotik bir ortam bulmuştur. Medyatik ortamların şiddetin imgesel varoluşuna en çok imkân sağlayanı internettir. Bu ortamda kendine hayat bulan imgesel şiddet internet içinde eğlence zırhı içerisinde kendini meşrulaştırarak bilince böylece geri sızmaktadır.

İnternetin insanlar arası ilişkilerde yol açtığı en olumsuz etki “şeyleşme” (reification) etkisidir. Gündelik hayata dair bütün ilişki biçimleri görsel indirgenebilir materyaller olarak algılanmaya başlanmıştır. Paylaşılan bir durumun internet üzerinden paylaşılabilir oluşu onu anlamlı kılmaktadır. İnternette paylaşmaya dair atfedilen değer durumun gerçekliğinden daha önemli ve değerli hale gelmektedir. Yani Paylaşma anı ortamın paylaşılmayan diğer anlarından çok daha heyecanlı ve değerli görülmektedir. Ortam ve oradaki ilişki böylece bir paylaşım nesnesine dönüşmüş şeyleşmiş olmaktadır. Şeyleşme tüketime dayalı ilişkilerin bilinç üzerindeki somut etkilerini tanımlama konusunda önemli bir araç gibi görünmektedir.

Temelde insan deneyiminin nesne olgusuna dayalı bir niteliği her zaman için vardır. Ancak bunun toplumsal yaşamın temel ilişki biçimleri için geçerli olması düşündürücüdür. Günümüz insanı, kendinden uzaklaştırılan dünyanın saygı, korku veya nefret uyandıran bir dizi nesne olarak karşısına çıkmasını engelleyemez (Bewes, 2008, s. 29).

İnternet şiddet olgusunu böylesi bir şeyleştirme mantığı içinde yaymakta ve zihinlere yerleştirmektedir. Şiddete şahit olma arzusu, onu görsel bir malzeme olarak tüketerek heyecanlanma isteği insana dair normal dışı bir talep olarak değerlendirilerek sapma olarak damgalanması gerekirken internetin böyle bir talebi karşılama fonksiyonu vardır. Oyunlar, haberler, amatör klipler dünyası şiddetin kontrolsüz sunumunu gerçekleştirirler.

Aslında tüm şiddet unsurlarının arkasındaki ölüm korkusunun gerçek hayatın algısından uzaklaştırılmış olması konunun asıl kaynağıdır. Modern zamanın insanı hayatın sıradanlıkları arasında bir varlık algısı içinde olduğundan şiddeti hayata dair olmayan ‘kaza’ niteliğinde bir olay olarak

işselleştirip günlük yaşantısından uzaklaştırmıştır. Baudrillard, *Simgesel Değiş Tokuş ve Ölüm* adlı kitabında ölümlerin zaman içerisinde, köy ve kent merkezlerinin sıcaklığını yansıtan ve insanların bir araya toplanmak için de kullandıkları mezarlıklardan alınarak “dış”a doğru atıldıklarına dikkat çeker ve “yeni kentler veya çağdaş metropollerde gerek fiziksel mekân gerekse zihinsel mekân anlamında ölümler için öngörülen hiçbir şey”in olmadığını söyler (Baudrillard 2009, s. 246).

Gerçek dünyada ölüm yaşamdan böylesine uzaklaştırılmış olduğu için onun bir ekran aracılığıyla tüketilmesi şiddete dair korkunun yerine onunla eğlenme cesaretini getirmiştir. Ölümün/ölümlülüğün üstesinden gelemeyen modernite, bu büyük gerçeği göz önünden ve zihinden uzaklaştırma yollarını arar. Onu başa çıkılabilir küçük parçalar halinde “akla uydurma”ya çalışır. “Kalabalıkların” mutluluğunu düşünen modern zamanın “yönlendiriciler”i ölümü vazgeçilmez bir tüketim aracı olarak görmektedirler (Bauman, 2000, s. 48).

Ölüm fikrini “öldüremeyen” modern insanın, bu “gerçek” karşısında başvurduğu çareler vardır. Baudrillard, batı kültürünün tümüyle sağlıklı olma yani yaşamı ölümden temizleyip kazıma üzerine oturtulduğunu söyler. Ölümü her ne pahasına olursa olsun sterilize etmek, örtmek, gerekmektedir (Baudrillard, 2009, s. 252). Bunun en iyi yolu da onu gerçekliğindeki soğuk yüzünden uzaklaştırarak her an gözler önüne bir gösteri olarak sermektir. Ölümün gözden uzak tutulması nesnel anlamda elbette mümkün değildir. Ancak onu başka biçimlerde ve sürekli göz önünde tutarak sıradanlaştırmak ve geleneksel anlamına dayalı algılanışını ortadan kaldırmak mümkündür. Bunun en uygun yolu her an tüketim toplumunun bir noktasına bağlanarak yaşama ait kılınmış bireyin, bu tüketim çemberi içerisinde ölüme bakışını değiştirmektir.

Modern sistem ölüm algısının deformasyonunda ve “gerekli şiddet” algısının öğretilmesinde çok sayıda dezenformasyon araçlarını kullanmaktan çekinmeyecektir. Aslında tüm ülkelerde internet günün her dakikasında kesintisiz olarak yaptığı yayınlarla bu fonksiyonu yerine getirmektedir.

Sonuç ve Değerlendirme

Sinema toplumu ev dışında bir eğlence ortamında buluşturan, mahalle olarak topluca gidilebilen bir ekranı sunmuştu, sonra bu ekran küçülerek televizyon boyutunda mahalleyi ailelere böldü. Daha sonra ekran bilgisayar boyutunda karşımıza çıktığında aileyi ev içinde odalara ayırdı, sonra ekran biraz daha küçülerek cep telefonu olarak karşımıza çıktı ve bu herkesi bir diğerinden ayırdı.

Doğası gereği yalnız olamayan insan diğer insanlarla bilgisayar ve cep telefonu ekranlarında buluşmanın, böylece haber almanın, eğlenmenin, arkadaşlar veya düşmanlar edinmenin, alışveriş, bankacılık, borsa, iş takibi vb. işlemlerini yapmanın aracı olarak internetle tanıştı. Bu insanın bilinçlenmesinde, sosyalleşmesinde, kararlar almasında geri dönülemez bir eşikti. Ancak internette zaman ve mesafe kavramı farklı işliyordu. Her şey insanların klavyenin bir tuşuna dokunmak kadar ötesindeydi. Bu kadar yakın olan her şeyin içinde tedirgin edici biçimde, her türlü şiddet, sapkınlık ve suç da vardı. İnsanlık tarihi boyunca bu olgular aileye ve kişiye hiç bu kadar yakın olmamıştı. Belki doğrudan insanların bedenine ulaşamıyorlardı ama bilinçlerine ulaşarak eylemlerini yönlendirmeleri kaçınılmazdı.

Sosyolojik açıdan tüm insan ilişkileri belirli bir ilişki ağını (network) oluşturmaktadır. Bu ağ belirli ortak paydalardan, ön bilişim süreçlerinden ve benimsenmiş davranış ve tepki kalıplarından beslenmektedir. İnsanlar arasındaki ilişkilerde farklı fayda biçimleri olduğu gibi mağduriyet biçimleri

de vardır ve bunların sürekliliği önemlidir. Bu ilişki biçimlerini doğru tanımlamak, sorunlar karşısında doğru kuramları ve doğru çözümleri sağlayacaktır.

Kişiler arası şiddeti önleme ve müdahale için etkili yaklaşımlar son elli yılda dikkate değer biçimde artmıştır. Şiddetin büyük bir sosyal sorun olarak tespitinde, çocuk istismarından, fiziksel tacize ve şiddet gösterimlerine varıncaya kadar şiddetle ilgili geniş bir eylem durumu göz önüne alınmıştır. Günümüzde şiddet ciddi halk sağlığı sorunu olarak görülmekte ve anormal davranış biçimleri içinde değerlendirilmektedir. Şiddet türlerinin her birinin incelenmesi çok sayıda şiddet mağduruna yardım sağlayan önemli bir anlayışa yol açmıştır.

Toplumdaki şiddetin tespiti, analizi ve önlem yolları belirlendikçe daha farklı şiddet durumları kendini göstermeye başlamıştır. İnternet bunlar içinde en önemlisidir. Çünkü şiddetin sunumu aracılığıyla şiddete dahil olma yanında bizzat kendisi şiddet ortamları oluşturmasıyla da dikkat çekici bir fenomendir. Bir olayın sürekli ve yaygın sunumundan kaynaklanan normal algılanma durumu internetin şiddet sunumlarının birinci sakıncasıdır. Bir diğer sakınca sapma eğilimlerini buluşturarak bir tür sapkınlar ağı oluşturması ve toplum tarafından norm ve değerlerle baskılanması gereken bireylerin kendi etkin topluluklarını oluşturmasına ortam hazırlamasıdır. Bu noktada şiddet unsurlarını birbirine bağlayan kalıpları tespit etmek ve bunları internetteki diğer iletişim biçimlerinden ayıklayarak kendi içindeki işleyiş biçimini analiz etmek gerekmektedir.

Şiddetin paylaşım biçimleri, gerekçeleri, paylaşım katılan kitle profili, katılım düzeyi, paylaşılan unsurların içeriği, sanal ortamdaki şiddete katılımın, katılımcıların gerçek yaşamlarındaki dinamiklerle ilişkisi, sanal paylaşımın şiddet eğilimi üzerindeki etki durumu, analiz konularının başında gelmektedir.

Kaynakça

- Akkol, M. L. (2018). Müzik sosyolojisinde T. W. Adorno'nun Yeri. *Alternatif Politika*, 10(1), 111-130.
- Alem, J. (2008). Medya ve şiddet, *medya analizleri*. (Ed. Ahmet Bülent Göksel ve Bilgehan Gültekin), 147-176, Ankara: Nobel Yayınları.
- Amerika'nın Sesi. (2018). Gençleri şiddete iten internet mi?, <https://www.amerikaninsesi.com/a/gencleri-siddete-iten-internetmi/2912650.html> (Erişim: 04.11.2018).
- Barrett, O. B. and Braham, P. (1995). *Media, knowledge and power*. London: Routledge.
- Baudon R., Borlandi, M., Cherkau, M. and Valade, B. (2011). *Sosyolojik düşünce sözlüğü* (Çev.: Bülent Arıbaş). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Baudrillard, J. (2009). *Simgesel değiş tokuş ve ölüm* (Çev.: O. Adanır). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Bauman, Z. (2000). *Ölümlülük, ölümsüzlük ve diğer hayat stratejileri* (Çev.: N. Demirdöven). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bewes, T. (2008). *Şeyleşme: Geç kapitalizmde endişe* (Çev.: D. Soysal). İstanbul: Metis Yayınları.
- Bilton, T., Bonnett K. and Jones, P. (2003). *Sosyoloji* (Çev.: Kemal İnal), İstanbul: Siyasal Kitabevi.
- Burnett, R. (2007). *İmgeler nasıl düşünür* (Çev.: Güçsal Pusar), İstanbul: Metis Yayınları.
- Bülbül, R. (2001). *İletişim ve etik*. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım,
- Çakır, H. ve Baş, H. (2017). Toplumsal cinsiyet ayrımcılığının kadınlarda yarattığı psikolojik şiddet ve üreme sağlığına etkisine teorik bakış. *Researcher: Social Science Studies*, 5(4), 335-350.

- Çelebi, N. ve Asan, T. (2009). İlköğretim ve lise öğrencilerine yönelik şiddet ve tacizle ilgili bir araştırma. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 130-156.
- Çelik, E. Ve Babaoğlu, E. (2017). Üniversite öğrencilerinin yabancılaşma düzeyi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 405-427.
- Denizci, M. (2009). Bilişim Toplumu Bağlamında İnternet Olgusu ve Sosyo-psikolojik Etkileri. *Marmara İletişim Dergisi*, 15, 47-63.
- Dijilopedi (2018). digital around the world in 2018: <https://dijilopedi.com/2018-internet-kullanimi-ve-sosyal-medya-istatistikleri/> (Erişim: 15.11.2018).
- Dijital Ajanslar (2014). İnternet ve Sosyal Medya Kullanım İstatistikleri 2014 <http://www.dijitalajanslar.com/internet-ve-sosyal-medya-kullanici-istatistikleri-2014/> (Erişim: 07.04.2018).
- Dilmen, N. (2007). Yeni medya kavramı çerçevesinde internet günlükleri-bloglar ve gazeteciliğe yansımaları. *Marmara İletişim Dergisi*, 12, 113-122.
- Erdoğan, S., Alemdar, K. (1990). *İletişim ve toplum*. Ankara: Bilgi Yayınevi:
- Erten, Y. ve Ardalı, C. (1996). Saldırganlık şiddet ve terörün psiko-sosyal yapıları. *Cogito*, (6-7), 143-164.
- Etimonline, (2018). Violence maddesi. <https://www.etymonline.com/>, (Erişim: 06.10.2018).
- Freedman Y. L., Sears, D. O. and Carlsmith, J. M. (1993). Sosyal psikoloji (Çev.: Ali Dönmez). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Freedman, J. L., Sears, D. O. and Carlsmith, J. M. (1989). *Sosyal psikoloji*. (Çev.: Ali Dönmez). İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Gedik, E. (2016). Bir tüketim kültürü ürünü olarak anti kahraman erkek imajları. *Vira Verita* (4), 37-58.
- Gönenç, Ö. (2014). *İletişim Dünyası*. İstanbul: Der Yayınları.
- Grub, S. (2016). İnternetin Hikayesi, https://www.youtube.com/watch?v=fqYWRzSC_qk, (Erişim 30.10.2018).
- Cyber Bullying Statistics. <https://www.guardchild.com/cyber-bullying-statistics/>, (Erişim: 16.11.2018).
- Haber Türk. (2018). Sanal bağımlılık şiddet eğilimini artırıyor internet bağımlılığı depresyona sebep oluyor. <https://www.haberturk.com/bursa-haberleri/63833950-sanal-bagimlilik-siddet-e-gilimini-artiriyorinternet-bagimlilik-depresyona-sebep-oluyor>, (Erişim: 04.11.2018).
- Kıral E. ve Aktaş U. (2016). *Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre akran zorbalığı ve çözüm önerileri*. VII. Uluslararası Eğitim Yönetimi Formu, Kıbrıs.
- Kocacık, F. (2001). Şiddet olgusu üzerine. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(1), 1-7.
- Mcquail, D. and Windahl, S. (2005). *İletişim modelleri*, Ankara: İmge Yayıncılık.
- Nalbant, A. ve Babaoğlu, E. (2016). Risk altındaki öğrenciler: Yozgat örneği, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 11-30.
- Nalbant, A., Babaoğlu, E. ve Çelik, E. (2018). Akran zorbalığına uğrayan kurbanı karşı empati ölçeğinin Türk Kültürü'ne uyarlanması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 840-851.
- Newson (1995). Televizyonda şiddet ve çocukların korunması (Çev. Şeniz Özusta Düzen). *Türk Psikoloji Bülteni*, (2), 59-61.
- Özaşçılar, M. (2016). Şiddet davranışının nedenlerini açıklamada biyolojik temelli kuramların rolü. *Türk Psikoloji Yazıları*, (19), 16-28.
- Özer, Ö. (2017). Medyada şiddet kullanımı: şiddet ekonomisi, medyanın ideolojik şiddeti ve yetiştirme kuramı açısından bir değerlendirme. *Marmara İletişim Dergisi* (27), 1-19.

- Özdayı Demirel, E. (2016). Küreselleşme bağlamında sosyal paylaşım ağları ve eğitimde kullanılması. 9. Bölüm. *Küreselleşme ve Eğitime Yansımaları*. (Edit. Nurhayat Çelebi). Nobel: Ankara.
- Palabıyıkoglu, R. (1997). Medya ve şiddet. *Kriz Dergisi*, 5(2), 123-126.
- Pinkney, C. (2017). Social media related to violence by young people, say experts, <https://www.theguardian.com/media/2018/apr/02/social-media-violence-young-people-gangs-say-experts>, (Erişim: 20.11.2018).
- Polat, O. (2016), Şiddet. *Marmara Üniversitesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 22(1), 15-34.
- Salı, G. (2014). Okulöncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmannın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43 (2); 195-216.
- Salı, G. (2016). Ergenlerin şiddet eğilimleri ve empatik eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 45 (2); 147-180.
- Sayar, K. (2017). *Nefretimizi sanal duvarlara yazıyoruz*. <https://www.habervakti.com/kemal-sayar-nefretimizi-sanal-duvarlara-yaziyoruz/>, (Erişim: 10.04.2018).
- Sneyder, E. ve Spreitzer, E. (1976). Correlates of sport participation among adolescent girls. *Research Quarterly. American Alliance for Health, Physical Education and Recreation*, 47(4), 804-809.
- Solak, A. (2018). *Küresel süreçte medya ve şiddet*. İstanbul: Hegem Yayınları.
- Stahl, R. (2006). Have you played the war on terror? *Critical Studies in Media Communication*, 23(2), 112-130.
- Star. (2018). İnternet ve oyun bağımlılığı şiddet eğilimini artırıyor (<http://www.star.com.tr/yerel-haberler/internet-ve-oyun-bagimlilik-siddet-egilimini-artiriyor-3557859/>) (Erişim: 3.11.2018).
- Tezcan, M. (2000). *Sosyolojiye giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tüik (2013). <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15866> Tüik Haber Bülteni Sayı: 15866, 22 Ağustos 2013. “06-15 Yaş Grubu Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanımı Ve Medya, 2013, (Erişim: 13.04.2018).
- Tüik (2017). Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması, 2017. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24862>, (Erişim: 13.04.2018).
- Türk Dil Kurumu (2010). *Türkçe sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yurdagül, Y. ve Zinderen, İ. E. (2012). Yeni medyada haber dili (Ayşe Paşalı Olayı Üzerinden Geleneksel Medya ve İnternet Haberciliği Karşılaştırması). *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 2 (3).

Siyasi Partilerin 2018 Cumhurbaşkanlığı Seçimi ve Genel Seçimler Bildirgelerinde Eğitime Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

The Analysis of Political Parties' Opinions Toward the Education System in Their Election Bulletin of 2018 Presidential and General Elections

Fahrettin KORKMAZ¹

Özet

Bu araştırmada, 2018'de gerçekleştirilen Cumhurbaşkanlığı seçimi ve genel seçimlere katılarak barajı geçen Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP), Cumhuriyet Halk Partisi (CHP), Halkların Demokratik Partisi (HDP), İyi Parti ve Milliyetçi Hareket Partisi'nin (MHP) seçim bildirgelerinden hareketle eğitime yönelik görüşlerinin analizi amaçlanmaktadır. Araştırmada yöntem olarak içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada alan yazından hareketle eğitim, eğitimin hedefleri, müfredat, sınav sistemi, öğretmene ilişkin görüşler, seçmeli dersler bağlamında gerekli incelemeler yapılmış; daha sonra söz konusu siyasi partilerin seçim bildirgeleri bu bağlamda analiz edilmiştir. Araştırma bulgularında, AKP'nin seçim bildirgesinde, eğitimin içeriği ve kalitesini öncelediği, müfredatın güncellenmesine vurgu yaptığını, öğretmenin niteliğini arttırmaya yönelik çalışmalar ve seçmeli derslerin sayısını arttırarak bireylerin yeteneklerini ölçecek sınavlara öncelik vereceklerine yönelik görüşleri öne çıkan konulardır. CHP'nin seçim bildirgesinde, nitelikli ve parasız bir eğitimi hedeflediği, laik ve bilimsel bir müfredat bağlamında cinsiyet ayrımcılığının olmadığı bir müfredatı vaat ettiği görülmektedir. CHP'nin seçim bildirgesinde, öğretmenlerin mesleki saygınlığını, sendikal haklarını ve ücret iyileştirilmesi; seçmeli derslerin sayısının arttırılması, sınav sisteminin ücretsiz olması diğer öne çıkan konulardır. HDP'nin seçim bildirgesinde ise parasız, bilimsel, anadilinde, ulaşılabilir, laik ve özgürlükçü eğitim sistemini hedeflediği, ayrımcılığın olmadığı, çoğulcu bir müfredat ve merkezi sınavların olmadığı bir sistem öne çıkan konulardır. İyi Parti'nin seçim bildirgesinde; iyi yönetim çerçevesinde, sosyal diyalog ile eğitim politikalarının belirlenmesi hedeflenmektedir. Müfredatın güncellenmesi ve sınavların ücretsiz olması, öğretmenin ücretinin iyileştirilmesi diğer öne çıkan konulardır. MHP'nin seçim bildirgesinde eğitim sistemindeki hedefi, Türk milletine mensubiyetin öne çıktığı bir eğitim sistemidir. Müfredatın millî ve çağın gereklerine uygunluğu, üniversite sınavının kaldırılması, öğretmen ücretinin iyileştirilmesi öne çıkan konulardır. Yapılan analizler sonucunda beş partinin bildirgelerinde eğitime yönelik farklı bakış açılarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonunda birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Parti, seçim, bildirge, eğitim

Abstract

The purpose of this study is to analyze the opinions of the five political parties, namely the Justice and Development Party (AKP), the Republican People's Party (CHP), the Peoples' Democratic Party (HDP), the Good Party and the Nationalist Movement Party (MHP), which participated in the 2018 presidential and general elections, toward the education system by using their election bulletins. Content analysis and descriptive analysis methods were used in the research. In the research, necessary studies have been made in the context of education, the goals of education, curriculum, examination system, opinions about the teacher and elective courses with reference to the literature and then the election bulletins of the political parties were analyzed in this context. In the findings of the research, these are the issues that stand out in the AKP's election bulletin; prioritizing the content and the quality of the education, emphasizing the updating of the curriculum, enhancing the quality of the teacher, increasing the

Gönderim Tarihi: 27 Temmuz 2018
Kabul Tarihi: 19 Kasım 2018

¹ Dr. Milli Eğitim Bakanlığı, korkmaz2725@gmail.com

number of elective courses and giving priority to examinations that will measure individuals' abilities. It seems that CHP is aiming for a qualified and free education and promises a curriculum without gender discrimination in the context of a secular and scientific curriculum. The professional dignity of teachers, their union rights and a better wage for teachers, increasing the number of elective courses and a free examination system are among other prominent issues stated in the CHP's election bulletin. In the election bulletin of the HDP, a mother tongue-based education system which is free of charge, scientific, accessible, secular, libertarian and without central examinations, and a curriculum without any discrimination, libertarian and pluralist are the prominent topics. The Good Party aims to establish educational policies through social dialogue within the framework of good governance. Other prominent topics the Good Party emphasizes are the fact that the curriculum should be updated, the exams should be free and the teacher's wage needs to be increased. The objective of the MHP in the education system is an education system in which the sense of belonging to the Turkish nation stands out. The compliance of the curriculum to the national and contemporary needs, the removal of the university exam and increasing the salary of the teachers are other prominent issues. As a result of the analyzes, it was determined that these five parties all had different perspectives for the education system in their election bulletins. Some suggestions were also made at the end of the research.

Keywords: Party, election, declaration, education

Giriş

Çağdaş demokrasilerin vazgeçilmez unsurlarından olan siyasi partiler, sürekli bir gelişim içinde olan toplumdaki değişime paralel olarak, farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır (Süer, 2011; İnaç, Erdoğan ve Güner, 2007; Berber, 2001; Altıntaş, 2003). Günümüzde siyasi partiler demokratik hayatın vazgeçilmez unsurlarından birisi olarak kabul edilmektedir. Halkın yönetime katılmasının ve yönetenleri belirlemesinin aracı olan siyasi partiler üstlendikleri bu görevle demokrasinin siyasal hayata yerleşmesini sağlarlar (Altıntaş, 2003; Tan, Çiçek ve Koçar, 2015). Şüphesiz demokrasinin sağlıklı işleyebilmesi açısından toplumda yer alan her fikrin siyasi arenada temsil edilmesi gerekmektedir. Demokratik sistemlerde de bunun yolu siyasi partilerdir (Karakurt, 2016). Siyasi partiler, Duman ve Sun İpekşen'e (2013) göre seçmenlerin siyasi hayata katılımlarıdır. Siyasi partilerin evrensel işlevlerinin başında siyasal toplumsallaşma, siyasal kültürü geliştirme ve eğitme işlevleri gelmektedir. Topluma kimlik kazandırmayı amaçlayan siyasi partiler bu yönüyle siyasal iktidar ile toplum arasında bir köprü görevini yerine getirmektedir. Toplumların siyasal sisteme katılmalarına olanak sağlaması açısından da siyasi partiler aynı zamanda toplumun isteklerini ve beklentilerini yönetime ulaştırmada önemli bir rol üstlenmektedir (Altıntaş, 2003; Pektaş, 1997).

Siyasi partinin tanımına yönelik farklı tanımlamalar bulunmaktadır. Siyasi partinin tanımını güçleştiren birçok faktörden söz edilebilir. Bu faktörlerden bazıları; bir partinin parti olabilmesi için birden fazla parti ile birlikte var olması gerekliliği, sürekli ve istikrarlı bir örgüt yapısının gerekliliği, fonksiyonlarının tam olarak ne olduğunun belirlenmesi, ideolojik olarak nasıl bir söyleme sahip olduklarının belirlenmesi şeklinde sıralanabilir (İnaç vd., 2007). Siyasi partilerin tanımı konusunda ise tek bir yaklaşım öne sürmek söz konusu değildir. Bu konuda birçok tanım doktrinde yer almakta, her biri gerek teşkilat/örgüt yapıları gerek fonksiyonları ve gerekse de iktidara gelme yöntemleri bakımından farklılık göstermektedir (Tan vd., 2015). Günümüzde siyaset bilimi ve siyaset sosyolojisinde 'siyasal parti'nin tanımı konusunda ciddi sorun yaşamaktadır. Bunun temel nedeni siyasal tarihin modernleşme döneminde ve farklı yönetim sistemlerinde çok çeşitli nitelikte siyasal partilerin ortaya çıkmış olmasıdır (Çağlayandereli, 2017). Siyasal partiler, siyaset bilimcilerin değişik yaklaşımları ekseninde sayısal, örgütsel ve fonksiyonel parametreler açısından tanımlanmakta ve bu analiz çerçevesi içinde değerlendirilmektedir (İnaç vd., 2007).

Siyasi partinin tanımlamasına yönelik birçok zorluğa rağmen farklı uzmanlar tarafından siyasi partinin ne olduğuna ilişkin farklı tanımlardan söz edilebilir. Siyasi partiyi Özbudun (1994) halkın desteğini sağlamak suretiyle devlet yönetimini ele geçirmeye veya sürdürmeye çalışan, sürekli ve istikrarlı bir örgüte sahip siyasi topluluklar olarak; Sarıbay (2001) yasal ve meşru yolları kullanarak, sürekli ve

istikrarlı bir örgüt aracılığı ile seçmenlerin desteğini sağlayarak, devlet mekanizmasının kontrolünü ele geçirmeye ve elinde tutmaya çalışan siyasal bir topluluk; Kışlalı (2000) bir program çerçevesinde, siyasal kararları etkilemek ve bu amaçla siyasal iktidarı ele geçirmek üzere örgütlenmiş kuruluşlar; Polat Akkaya ve Binici (2015) toplum iradesinin devlet idaresine yansımalarının yegâne aktörleri; Duman ve Sun İpekşen (2013) siyasal partiler halkı yönetmek için bir araya gelmiş örgütlü gruplar olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan hareketle siyasi parti; iktidarı ele geçirerek kendi düşüncelerini hakim kılmak amacıyla örgütlenen yapılar olarak tarif edilebilir. Çağlayandereli (2017) siyasi partiler kanunundaki siyasi parti tanımından hareketle bir siyasi partinin 1) Anayasa ve kanunlara uygun olmak yani yasal olmak, 2) Seçimler yoluyla milli iradenin oluşması için faaliyet göstermek, 3) Demokratik devlet ve toplum düzenine itibar etmek, 4) Belirlediği özel hedefleri yanında ülkenin çağdaş medeniyet seviyesine ulaşmasını hedeflemek, 5) Örgütlü olmak, 6) Ülke çapında faaliyet göstermek ve 7) Tüzelkişiliğe sahip olma özelliklerine sahip olması gerektiğini ifade etmektedir (441-442).

Belli bir program etrafında toplanan ve siyasal olayların dinamiğini oluşturan siyasi partilerin eğitim ve kültür alanına yönelik birçok hedefleri bulunmaktadır. Eğitim ve kültür, siyasi iktidarların ve belirlenen politikaları uygulayan kişilerin istekleri doğrultusunda yönlendirilen yapılardır. Siyasi iktidar ya da muhalefet elinden geldiğince eğitim ve kültür üzerinde kalıcı izler bırakmaya çalışır. Bundan dolayı toplumda tüm bireylerin ve genel anlamda kamuoyunun eğitilmesinde önemli roller oynayarak seçmenlerin iktidar ve muhalefet için daha bilinçli olmalarını sağlamaktadırlar. İktidarı ele geçiren siyasi partiler uyguladıkları eğitim ve kültür politikaları aracılığıyla toplumun değer yargılarını etkileyerek toplumun siyasal tercihlerini etkilemeyi amaçlamaktadırlar. Bundan dolayı farklı zamanlarda iktidarı ele geçiren siyasal partiler tarafından izlenen eğitim ve kültür politikaları arasındaki farklılığın altında yatan temel neden hiç şüphesiz bu amaçlardır. Eğitimde temel amaç davranışları istenen yönde değiştirerek yerine yenilerinin koymayı sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda hedef kitle sadece siyasi partiye oy veren partilileri değil; tüm vatandaşlardır. Bundan dolayı eğitim konusu ister iktidar olsun isterse de muhalefet olsun siyasi partilerin devamlı çalışma konuları arasındadır. Özellikle ideolojik temelli partilerde eğitim konusu daha fazla ön plana çıkmaktadır (Pektaş, 2007:109-110). Siyasi partilerin dört önemli işlevinin olduğunu ifade eden Berber'e (2001) göre birinci ve en önemli işlevi toplumdaki farklı çıkar ve istemlerin birleştirilerek belirli bir yere kanalize edilmesidir. İkinci işlev olarak, halk ile iktidar arasında köprü görevini yerine getirmektir. Üçüncü işlev olarak yönetici ve lider kadroların seçimi; son olarak ise iktidara gelindiğinde yasama ve yürütme içinde oynayacakları rollerdir.

Eğitim, toplumsal yapının önemli öğelerinden biridir. Demokratik toplumların vazgeçilmez bileşenlerinden olan siyasi partiler, toplumu yönetmeye ilişkin politikalarını, toplumun beklenti ve sorunlarına yönelik vaatlerini seçmen kitlelerine seçimler öncesi propagandalarla duyurup ikna etmeye çalışmaktadırlar. Seçim bildirgeleri de bir propaganda aracı olarak önemli bir işleve sahiptir (Altınışık ve Songür, 2016). Yine siyasal partiler siyasal katılma, menfaatlerin birleştirilmesi, siyasal devşirme, devlet yönetimi gibi işlevleri yerine getirmektedirler (Süer, 2011; Altıntaş, 2003). Siyasal partilerin en önemli görevlerinin başında yurttaşlar ile devlet arasında siyasal bağ kurmalarıdır (Tosun ve Tosun, 2007). Siyasal partilerin, oylarına talip oldukları seçmeni çok iyi tanımaları, oy verirken hangi davranışları gösterdikleri ve hangi etkenlerin oy verme davranışını etkilediğini çok iyi bilmeleri gerekmektedir. Seçmen davranışını iyi bir şekilde analiz edemeyen siyasal partinin, seçim yarışında başarılı olacağını söylemek güçtür (Şahin, 2011). Siyasi partilerin bu bağlamda seçmenleri ikna ederken eğitim konusundaki vaatlerin de önemli olduğu düşünülmektedir.

Siyasi parti programlarında ele alınan önemli konulardan biri de eğitimidir. Eğitim ve siyaset her zaman bir ilişki içinde olmuştur ve olmaya da devam edecektir. Bundan dolayı da siyasi partiler de daima eğitim ile ilgi görüş ve önerilere yer verecektir. Bütün partiler, eğitim alanında tespit ettikleri sorunları, gerçekleştirmek istedikleri değişiklikleri ve düzenlemeleri parti programlarında açıklamaktadırlar (Bulut ve Güven, 2010). Siyasi partilerin en önemli işlevlerinden biri toplum içerisinde bulunan değişik ve birbirinden ayrı dağınık düşünce ve eğilimlere belirginlik kazandırarak farklı çıkar ile isteklerin birleştirilmesi ve kanalize edilmesini sağlamaktır. Bundan dolayı siyasi partiler daha çok birbirlerine

yakın, ortak çıkar ve eğilimleri bütünleştirerek toplumsal grupları bir araya toplamaktadırlar. Bu şekilde karşılaşılan sorunların siyasal zeminde temsil edilmesine olanak sağlarlar. Siyasi partiler kararsız, değişken, ne yapacağını bilmeyen gruplara yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda bireyin siyasal tercihlerinin sağlıklı, bilinçli bir şekilde ortaya çıkmasında eğitim önemli bir işlev görmektedir (Pektaş, 1997:107-108). Siyasi partiler halkı doğru bir şekilde bilinçlendirerek iktidar için onların desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Halk da memleket yararına en iyinin ne olduğunu öğrenip, buna göre kendilerine söyleyenlere oy vereceklerdir. Gerekli desteğin alınmadığı durumda toplumu eğitmek gerekecektir. Bu yüzden Türkiye’ de demokrasinin son tahlilde bir eğitim sorunu olduğu ileri sürülmüştür (Altıntaş, 2003).

Siyasi partiler önceden belirlemiş oldukları programlar çerçevesinde iktidar olmak amacıyla toplumdan yetki talebinde bulunmak üzere seçimlere girmektedirler. Siyasi partilerin mevcut durumun değerlendirmesi ve geleceğe yönelik sunduğu projeksiyonlar bağlamında seçim bildireleri önemli görülmektedir. Polat ve diğerlerine (2015) göre seçim bildireleri; uygulamada seçmen tarafından baştan sona okunup incelenen bir metin olmaktan çok, bireysel ya da grup olarak çalışma alanları ve ilgiler doğrultusunda değerlendirilen dokümanlardır. Bu bağlamda seçim öncesi dönemler toplumun umut, fırsat ve beklentilerinin gerçekleşmesi açısından oldukça önemli dönemlerdir. Toplumların geleceğe yönelik beklentilerinin karşılanmasında siyasal partiler temel araçlardır. Siyasi partilerin geleceğe yönelik yapmayı planladıkları görüşleri vaatlerini yazılı/sözlü/görsel belgeler ve söylemlere dayandırırılar. Toplumdaki bireylere ulaşarak etkilemek için bildireler bu anlamda önemlidir. Bu bağlamda bildireler; toplum iradesini etkilemek, vaat ve projelerini ortaya koymak, ülke hakkındaki sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin farkındalık oluşturma, beklentilerin karşılanmasında ne ölçüde seçmenle uyuşabildiklerini göstermesi açısından da son derece önemlidir. Bu metinler aynı zamanda bir sonraki seçimler için başarının ya da başarısızlığın değerlendirilmesinin de referans kaynağı olurlar (296-297). Her ne kadar siyasal partiler seçim öncesinde birçok vaatlerde bulunmuş olsalar da partilerin seçim bildirelerinde yer verdikleri vaatleri, hükümet olunca mutlaka yerine getireceklerinin bir garantisi yoktur. Hatta bu vaatlerin çoğunu yerine getirmek konusunda pasif kalmaktadırlar (Atmış ve Günşen, 2016).

Siyasi partilerin iktidarı ele geçirmek için ortaya koydukları söylemlerinde vaat ve ikna faktörünün önemli olduğu düşünülmektedir. Siyasi partilerin bu bağlamda eğitime yönelik olarak bildirelerinde yer verdikleri vaatler ve mevcut durumun tespitine yönelik görüşleri önemli görülmektedir. Avcı ve Hülür’e (2016) göre seçimlerde, siyasal partilerin amacı, yönetime geldiklerinde neler yapacaklarına ilişkin siyasal vaatlerini kampanyalarla seçmenlere ulaştırıp onları ikna ederek oylarını ve desteklerini almaktır. Seçim vaatleri, toplum tarafından üretilen artık değerlerin siyasal olarak nasıl/nerelerde kullanılacağını ifade eden ön göstergelerdir. İktidarı elde edecek olan bir siyasal partinin yönetim anlayışının seçmenler tarafından bilinmesi seçmenlerin beklentileri ile siyasal partinin yönetim anlayışı arasında benzerlik/farklılıkların da görülmesine yardımcı olacaktır. Bir anlamda seçim vaatleri seçim kampanyası dönemlerinde siyasal partiler tarafından topluma deklare edilen manifestolar olarak görülebilir. Siyasal anlamda ikna ve vaatler konusunu inceleyen Barut ve Altundağ’a (2005) göre siyasal ikna, demokratik toplumlarda siyasal iletişim alanının başlıca unsurlarından biridir. Bu süreçte, seçmen profiline ve gündemdeki sorunlara uygun siyasal mesajlar ve uygulanabilir vaatler üretmek, siyasal partilerin seçimleri kazanma şanslarını arttıran bir eylem olarak ortaya çıkmaktadır. Büyükkantarcıoğlu ve Yazar’a (2006) göre yaşamın farklı alanlarında olduğu gibi, politikada da siyasilerin kullanmış oldukları dil kullanımı önemli işlevlere sahip olup; bunlardan birisi de iknadır. Özellikle halkın belli ideolojik siyasal yapıların ideolojik dünyalarına dâhil edilmesinde ikna süreci seçimlerde güç ve yönetime giden yolun açılması anlamına gelmektedir. Bunun için siyasilerin öncelikli amaçlarından birisi seçim öncesinde ikna edici stratejileri doğru kullanmaktır.

Politikacılar grupları ikna edebilmesi için tüm enstrümanları etkili bir şekilde kullanılmalıdır. Bunun için inandırıcılık, bazı önemli konuların tekrarı, akılda kalan unsurlara yapılan vurgular önemlidir. Siyasetçi, bu bağlamda bildirisinin ikna gücünü arttırmak ve tutarlılığı olduğunu göstermek için bildirisinde

değişik olanaklardan yararlanmaktadır. Bu bir seslenme sözcüğü ile olabileceği gibi ses tonu ya da kullanılan kanal, kod ya da bir başka etkenle olabilir. Bu bağlamda seçim bildirgelerinin yazılı form olarak ikna edici rolünün önemli olduğu düşünülmektedir (Boz, 2010) . Siyasi partilerin iktidarı ele geçirme/devamı için parti programlarında seçim öncesindeki seçmenlere sundukları vaatler ve toplumun problemlerine yönelik çözüm önerileri önemlidir (Berber, 2001). Türkiye’de son yıllarda eğitim çalışanlarının durumu, anadilde eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretime geçiş sistemi, rektör seçimi, YÖK, ÖSYM gibi kurumlar, zorunlu temel eğitim süreleri, mesleki eğitim, din eğitimi, örgün ve yaygın eğitim sistemi gibi birçok konu tartışılmakta, ortaya farklı görüşler ileri sürülmektedir. Bu konuda partilerin sahip oldukları düşüncelerin bilinmesinin ayrı bir önemi bulunmaktadır (Tok, 2012). Bu çalışma siyasi partilerin eğitime yönelik görüşlerinin analiz edilmesi ve buradan hareketle nasıl bir eğitim sistemi öngördüklerinin ortaya konulması, seçim bildirgelerinde eğitime hangi oranda yer verildiğinin tespit edilmesi, eğitime yönelik hangi sorun ve çözüm önerileri sunduklarının görülmesi açısından önemli görülmektedir. Ayrıca siyasi partilerin iktidara geldiklerinde bildirgede ortaya koydukları vaatleri hangi oranda gerçekleştirdiklerinin tespiti açısından önemlidir. Yine iktidara gelen partinin iktidarı sürecinde bildirgede ortaya konulan görüşlerle hangi oranda uyumlu iş gördüğünün görülmesi açısından önemli görülmektedir. Son olarak ise siyasi partiler tarafından oldukça geniş ve dağınık olarak sunulan eğitime yönelik görüşlerin belli bir bütünlük içerisinde görülmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışma, 24 Haziran 2018’de gerçekleştirilen Cumhurbaşkanlığı Seçimi ve Genel Seçimi öncesinde paylaşmış oldukları bildirgelerden hareketle eğitime yönelik görüşlerinin değerlendirmesi amaçlanmaktadır. Buradan hareketle araştırmanın problem cümlesi; “24 Haziran 2018’de gerçekleştirilen Cumhurbaşkanlığı Seçimi ve 27. Dönem Milletvekili Genel Seçimi’ öncesi siyasi partilerin seçim bildirgelerinde eğitime yönelik görüşleri nelerdir” şeklinde oluşturulmuş ve aşağıdaki alt problem cümlelerine yanıt aranmıştır:

- 1- Siyasal partilerin seçim bildirgelerinde yer alan eğitim oransal olarak farklılık göstermekte midir?
- 2- Siyasi partilerin eğitim sisteminin hedeflerine, müfredata, öğretmene, sınav sistemine ve seçmeli derslere ilişkin görüşleri arasında farklılık var mıdır?
- 3- Siyasi partilerin seçim bildirgelerinde ağırlıklı olarak üzerinde durduğu eğitim konuları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi; araştırılması hedeflenen olgu/olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan bir yöntemdir. Bu yöntemin seçilme gerekçesi siyasi partilerin seçim bildirgelerinin incelenerek bütüncül bir şekilde ortaya konulması ayrıca konunun derinlemesine ve ayrıntılı olarak araştırılarak konuya ilişkin betimsel ve gerçekçi bir resim sunma amaçlanmasından dolayıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Evren Örneklem

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde temel amaç; önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların paylaşılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda araştırmanın evrenini, 24 Haziran 2018’de

gerçekleştirilen Cumhurbaşkanlığı Seçimi ve 27. Dönem Milletvekili Genel Seçimine katılan alfabetik sıraya göre Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP), Cumhuriyet Halk Partisi (CHP), Halkların Demokrasi Partisi (HDP), Hür Dava Partisi (HÜDA PAR), İyi Parti, Milliyetçi Hareket Partisi (MHP), Saadet Partisi (SP), Vatan Partisi'dir. Araştırmanın örnekleme belirlenirken ölçüt olarak 24 Haziran 2018'de gerçekleştirilen Cumhurbaşkanlığı Seçimi ve 27. Dönem Milletvekili Genel Seçimine katılarak barajı aşan ve Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM)'nde temsil edilme hakkı kazanan alfabetik sıraya göre Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP), Cumhuriyet Halk Partisi (CHP), Halkların Demokrasi Partisi (HDP), İyi Parti, Milliyetçi Hareket Partisi (MHP) 'nin seçim bildirelerini kapsamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı hazırlanırken eğitime yönelik temalar ve alt temalar oluşturmak amacıyla alan yazı taraması yapılmış; ayrıca siyasi partilerin bildireleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda eğitimin hedefi (bilimsellik, hak ve adalet, laiklik, demokratlık, üst düzey düşünme becerisi); müfredat (müfredatların yenilenmesi, yeni müfredat oluşturma, üst düzey düşünmeyi teşvik edici müfredat ekonomiyeye ve teknolojiye uyumlu müfredat); öğretmen (öğretmen niteliği, öğretmen ücretinin iyileştirilmesi, öğretmen özlük hakları, öğretmenin nitelikli yetiştirilmesi, öğretmenin çalışma şartlarının iyileştirilmesi, öğretmene kadro tahsisi); sınav sistemi (üniversiteye giriş sınavının kaldırılması, sınav ücretlerinin kaldırılması, sınava hazırlık desteği, sınavsız geçiş, yeni bir sınav sistemi) boyutları belirlenmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada veri analizinde içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri birlikte kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek yorumlamaktır. Betimsel analiz ise; elde edilen verileri belli temalara göre düzenleyerek bilgileri düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma kapsamında içerik analizinin tercih edilme nedeni seçim bildirelerinde eğitime yönelik oldukça farklı konular (eğitimin hedefleri, öğretmen, Sınav sistemi v.b) ele alındığından dolayı söz konusu farklı konularla ilgili farklı siyasi parti görüşlerini belirli bir bütünlük içerisinde sunmak; betimsel analiz kullanılması gerekçesi ise belli bir sistem içerisinde temaların anlamlandırılmasından dolayıdır. Araştırmanın geçerliliğine yönelik seçim bildirelerindeki siyasi partilerin görüşleri herhangi bir yorum yapmadan doğrudan sayfa numaraları verilerek aktarılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğine yönelik ise seçim bildirelerine nasıl ulaşıldığı, analiz süreci ve yöntemle ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiş kısaca araştırmanın temel aşamaları ve süreç hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca çalışmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla uzman incelemesinden faydalanılmıştır. Araştırma bir akademisyen tarafından tüm aşamaları incelenerek gerekli düzeltme için geri bildirimde bulunulmuştur.

Araştırma yapılan söz konusu partilerin internet resmi sitelerinden 2018 seçimlerine ilişkin kamuoyuyla paylaştıkları seçim bildirelerine ulaşarak pdf ortamında bilgisayara indirilmiştir. Tüm çalışmalar bu veri setleri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde öncelikle eğitim ve siyasi partilerin eğitim anlayışlarına yönelik alan yazı taraması yapılmıştır. Araştırma kapsamında içerik analizi bağlamında öncelikle seçim bildireleri birden fazla okunarak parti bildirelerinde birbirine benzer konular belirlenerek ortak olarak ele alınan konular belirlenerek temalara ve alt temalara ulaşılmıştır. Daha sonra oluşturulan form aracılığıyla siyasi partilerin belirlenen tema ve alt temalar üzerinde gerekli işaretlemeler yapılarak analiz öncesi hazırlık yapılmıştır. Daha sonra analiz sürecinde tema ve alt temalar belirginleştirilerek toplanan veriler tema ve alt tema boyutlarıyla analiz edilerek analiz süreci gerçekleştirilmiştir. Veriler analiz edilirken siyasi partilerin bildirelerdeki sayfa sayısı (s.102 gibi) verilmiştir.

Siyasi partiler tarafından ilan edilen bildirelerin özellikleri (Bildire ismi, toplam sözcük sayısı, sayfa sayısı), ayrıca bildirelerde eğitimle ilgili bilgiler (eğitime yönelik sayfa sayısı, "eğitim" sözcüğünün kaç defa tekrarlandığı, toplam sözcük sayısının içerisinde "eğitim" sözcüğünün oranı, eğitim başlığı)

incelenirken objektif değerlendirme yapma adına bir takım düzenlemeler yapılmıştır. Bu bağlamda siyasi partilerin bildiregelerindeki sayfa yapısı, bildiregede kullanılan punto büyüklükleri, satır aralıklarındaki farklılıklardan dolayı daha objektif değerlendirme yapma adına kriter olarak sözcük sayısı alınmış ve değerlendirme bu bağlamda yapılmıştır. Araştırmada veri setleri analiz edilirken daha kolay değerlendirme yapılması açısından partiler alfabetik sıraya göre sıralanmış ve parti isimlerinde kısaltmaya gidilmiş; İyi Parti'nin bir kısaltmasına gerek literatürde gerekse de partinin resmi sitesinde bir kısaltma şekline rastlanmadığından doğrudan partinin ismi tercih edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında araştırmanın problem cümlesine yönelik veri setlerinden elde edilen bulgular sunulacaktır.

3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Siyasal partilerin seçim bildiregelerinde yer alan eğitim oransal olarak farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Siyasi partilerin seçim bildiregelerinde genel olarak eğitim konusuna ilişkin bulgular Tablo 1’ de sunulmuştur.

Tablo 1. Siyasi partilerin seçim bildiregelerine yönelik betimsel özellikler ve istatistikler

| Partiler | Bildirege İsmi | Toplam Sözcük sayısı | Eğitime yer verilen Sayfa Sayısı | “Eğitim”e ilişkin sözcük sayısı | Bildiregede “Eğitim” oranı (%) | Genel Sayfa Sayısı | Eğitim Başlığı |
|-----------|--|----------------------|----------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|--------------------|---|
| AKP | Güçlü Meclis Güçlü Hükümet Güçlü Türkiye | 86.168 | 11 sayfa (52-63) | 317 | 0.37 | 360 | Haklar ve Özgürlükler |
| CHP | Millet için Geliyoruz | 29.814 | 11 sayfa (95-106) | 155 | 0.52 | 230 | Eğitim: İş Garantili, Parasız, Nitelikli Eğitim |
| HDP | Senle Değişir | 2.054 | 1 sayfa (13) | 9 | 0.44 | 24 | Eğitim Sistemini Siyasal İktidarın Tahakküm Alanı Olmaktan Çıkaracağız! |
| İYİ PARTİ | Milletimizle Sözleşme | 27.478 | 6 sayfa (100-106) | 142 | 0.52 | 134 | İyi Eğitim, İyi Gelecek |
| MHP | Milli diriliş Kutlu Yükseliş | 20.917 | 2 sayfa (97-99) | 40 | 0.19 | 130 | Eğitim ve İnsan Kaynakları |

Tablo 1 incelendiğinde siyasi partiler farklı seçim bildirege isimleri (AKP: Güçlü Meclis, Güçlü Hükümet, Güçlü Türkiye; CHP: Millet için Geliyoruz; HDP: Senle Değişir; İYİ PARTİ: Milletimizle Sözleşme; MHP: Milli diriliş Kutlu Yükseliş) kullandıkları görülmektedir. Yine eğitime ilişkin farklı başlıklarda eğitim konusunu ele aldıkları tespit edilmiştir. Bildiride en fazla sözcük sayısı sırasıyla AKP, CHP, İyi Parti, MHP ve HDP şeklindedir. Eğitime yer verilen sayfa sayısı olarak en fazla AKP ve CHP (11 sayfa) en az ise HDP (1 sayfa) şeklindedir. Ancak genel sözcük sayısı ile eğitim kavramına ilişkin sözcük sayısı oranına bakıldığında en fazla sırasıyla CHP ve İyi Parti (0.52); HDP (0.44); AKP (0.37) ve MHP (0.19) şeklindedir. Bildiregeler incelendiğinde siyasi partilerin gerek seçim bildirege özellikleri bakımından gerekse de bildiregede eğitime yönelik yer verilen oran bakımından farklılık göstermektedir.

3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Siyasal partilerin eğitim sisteminin hedeflerine, müfredata, öğretmene, sınav sistemine ve seçmeli derslere ilişkin görüşleri arasında farklılık var mıdır?” şeklindedir. Siyasi

partilerin eğitim hedeflerine, müfredata, öğretmene, sınav sistemine ve seçmeli derslere ilişkin görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.Siyasi partilerin müfredata, öğretmene ve eğitim sistemine ilişkin hedefleri

| Tema ve Alt Temalar | Partiler | A | C | H | İ | M |
|--|---|---|---|---|---|---|
| | | K | H | D | Y | H |
| | | P | P | P | P | P |
| Tema | Alt Tema | | | | | |
| <i>Eğitim hedeflerinde öne çıkan kavramlar</i> | Bilimsellik | | X | X | | X |
| | Hak ve adalet | X | X | X | | |
| | Laiklik | | | X | X | |
| | Demokrat | X | X | | | X |
| <i>Müfredat</i> | Üst düzey düşünme becerisi | X | | X | X | X |
| | Müfredatların yenilenmesi | X | X | | X | X |
| | Yeni müfredat oluşturma | X | X | X | X | |
| | Ekonomiyle uyumlu müfredat | X | X | | X | |
| | Üst düzey düşünmeyi teşvik edici müfredat | X | X | X | X | X |
| | Teknoloji ile uyumlu müfredat | X | | | X | |
| <i>Öğretmen</i> | Öğretmen niteliği | X | X | | | |
| | Öğretmen ücretinin iyileştirilmesi | | X | | X | X |
| | Öğretmen özlük hakları | | X | | X | |
| | Öğretmenin nitelikli yetiştirilmesi | X | X | | X | |
| | Öğretmenin çalışma şartlarının iyileştirilmesi | | X | X | X | X |
| <i>Sınav sistemi</i> | Öğretmene kadro tahsisi | | X | | X | X |
| | Üniversiteye giriş Sınavının kaldırılması | | | X | | X |
| | Sınav ücretlerinin kaldırılması | | X | | X | |
| | Sınava hazırlık desteği | | X | | X | |
| | Sınavsız geçiş | | X | | | |
| | Yeni bir sınav sistemi | X | X | X | X | |
| <i>Seçmeli ders</i> | Seçmeli derslerde bireysel farklılıkların gözetilmesi | X | X | | | |
| | Seçmeli derslerin artırılması | X | X | | X | X |
| | Seçmeli derslerin seçimi | X | X | | | |
| | | | | | | |

Tablo 2 incelendiğinde bilimsellik kavramını CHP, HDP ve MHP tarafından hak ve adalet kavramı AKP, CHP VE HDP, laiklik kavramı HDP ve İyi Parti; demokrat kavramı AKP, CHP VE MHP; üst düzey düşünme becerisi ise CHP dışında tüm partiler tarafından eğitim hedefleri arasında yer almaktadır. Aşağıda eğitim hedeflerinde öne çıkan kavramlar temasına ilişkin partilerden örnekler verilmiştir:

AKP’de eğitim hedeflerinde öne çıkan kavramlar;

Yeni dönemde eğitimin içeriği ve kalitesi ana önceliğimiz olacak. Eğitim öğretimde ana hedefimiz düşünme, anlama, fark etme, sorun çözme, analiz ve sentez yeteneği ve yetkinliği gelişmiş, bilgi toplumunun gerektirdiği temel bilgi ve becerilerle donanmış; hak ve adalet sorumluluğunu, millî kültür ve değerlerini özümsemiş; insanlığın ve demokrasinin evrensel değerlerini içselleştirmiş; iletişime ve paylaşımına açık; estetik ve sanat becerisi gelişmiş bireylerin yetişmesine imkân ve ortam sağlamaktır (AKP 2018 Seçim Bildirgesi, s.58).

CHP’de eğitim hedeflerinde öne çıkan kavramlar;

CHP’nin eğitim hedefi, anayasal bir hak olan çağdaş, nitelikli ve parasız bir eğitimi okul öncesinden üniversiteye kadar sağlamaktır. Eğitimi, Atatürk ilkeleri ve Cumhuriyet değerleri ışığında çağdaş, demokratik, laik, bilimsel ve eşitlik ilkesine dayalı bir anlayışla yeniden yapılandıracağız. Bilimsel ve sorgulayıcı eğitim, ülkemizin demokrasininin ve kalkınmasının temel koşuludur (CHP 2018 Seçim bildirgesi, s.25, 102).

HDP’de eğitim hedeflerinde öne çıkan kavramlar;

Çocuğun gelişimine uygun, anadilinde, bilimsel ve insan haklarına dayalı bir eğitim sistemini uygulamaya geçireceğiz. Eğitim sistemini siyasal iktidarın tahakküm alanı olmaktan çıkaracağız! Kamusal, parasız, bilimsel, anadilinde, ulaşılabilir laik ve özgürlükçü eğitim ilkelerinden asla taviz vermeyeceğiz(HDP 2018 Seçim bildirgesi, s.12-13)

İYİ Parti’de eğitim hedeflerinde öne çıkan kavramlar;

Eğitim Politikalarını iyi yönetim ilkeleri çerçevesinde belirleyeceğiz. Eğitimde Sosyal Diyalog mekanizması ile eğitim sisteminin paydaşlarını eğitim politikalarının belirlenmesinde etkin kılacağız. Talim Terbiye Kurulunu yeniden yapılandıracağız. Mesleki Eğitim Programlarını günün ihtiyaçları ve ekonominin taleplerine uygun şekilde oluşturacağız (İyi Parti 2018 Seçim bildirgesi, s.101).

MHP’de eğitim hedeflerinde öne çıkan kavramlar;

Türk milletine mensubiyetin gurur ve şuuruna sahip; manevî ve kültürel değerlerimizi özümsemiş, düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş; sorumluluk duygusu ve toplumsal duyarlılığı yüksek; yeni gelişmelere açık, bilim ve teknoloji üretimine yatkın, girişimci, demokrat, kültürlü, erdemli ve inanca mensullerin yetiştirilmesi eğitim politikamızın temel amacıdır(MHP 2018 Seçim bildirgesi, s.97).

Siyasi partilerin eğitime yönelik hedefleri incelendiğinde AKP’nin daha çok eğitimin içeriği ve kalitesine yönelik vurgu yaptığı görülmektedir. Bu bağlamda milli ve uluslararası değerlerin ön plana çıktığı, bilgi toplumunun gerekliliğini ön plana çıkaran eğitim anlayışının öncelikleri arasında olduğu söylenebilir. CHP’nin eğitim hedefleri arasında Atatürk ilkeleri ve Cumhuriyet değerleri ışığında nitelikli, çağdaş ve parasız eğitim ön koşul şartlar arasındadır. Kalkınmanın temeli olarak bilimsel ve sorgulayıcı eğitim görülmektedir. HDP’nin eğitim hedefleri arasında anadilde eğitim, bilimsel, laik, özgürlükçü ve insan haklarına saygılı bir eğitim ön plana çıkarılmaktadır. İYİ Parti ise eğitimde iyi yönetim kavramını ön plana çıkararak eğitimdeki paydaşların eğitime katılımını öncelendiği söylenebilir. MHP’nin ise Türk Milletine bağlılık bağlamında hem milli değerleri önceleyen hem de yeni gelişime açık demokrat, kültürlü ve inanca mensul bir eğitim sistemini amaçladığı söylenebilir.

Tablo 2 incelendiğinde HDP dışında tüm partilerin müfredatın yenilenmesi gerektiği; MHP dışında tüm partilerin yeni müfredat oluşturma yönünde görüş belirtmiştir. AKP, CHP ve İYİ Parti ekonomiyle uyumlu; AKP ve İYİ Parti teknolojiyle uyumlu müfredatı ileri sürmektedir. Tüm siyasi partiler müfredatın üst düzey düşünme beceriyi geliştirmesi yönünde görüş belirtmiştir.

AKP’nin müfredat temasına ilişkin örnekler şu şekildedir:

Eğitim fakültelerini yeniden yapılandırarak ve müfredatını yenileyeceğiz. Müfredatımız çağın gerekliliklerini yansıtacak şekilde güncellenecektir. Müfredatı bilgi teknolojileri destekli öğretime uygun hale getirerek, eğitsel e-içeriklerin daha da geliştirilmesini sağlayacağız(s.59).

Dijital dönüşümü bir fırsata çevirmek ve işgücü piyasası üzerindeki olası olumsuz etkilerini en aza indirmeye yönelik olarak gelecekte dönüşüm geçirecek... müfredatı eğitimin her kademesinde uyumlu hale getireceğiz (s.203).

CHP’nin müfredat temasına ilişkin örnekler şu şekildedir:

Çağdaş, demokratik, laik ve bilimsel bir müfredat oluşturacağız (s.96).

İnsani ve dayanışmacı değerleri önemseyen, özgürlükçü ve eleştirel düşünceyi öne çıkaran, bilgi çağıyla uyumlu bir öğretim programı oluşturacağız (101).

Eğitimi, Atatürk ilkeleri ve Cumhuriyet değerleri ışığında çağdaş, demokratik, laik, bilimsel ve eşitlik ilkesine dayalı bir anlayışla yeniden yapılandıracağız (s.102)

İŞKUR ve özel sektör iş birliğinde arz talep dengesini gözetilen mesleki eğitim programları uygulayacağız (s.172).

HDP’nin müfredat temasına ilişkin örnek şu şekildedir:

Tekçi, cinsiyetçi, mezhepçi, ırkçı eğitim müfredatını lağvederek bilimsel, laik, demokratik, özgürlükçü, çoğulcu, anadilinde eğitimi esas alan yeni bir eğitim müfredatını hayata geçireceğiz(s.13).

İYİ Parti'nin müfredat temasına ilişkin örnekler şu şekildedir:

Mesleki ve teknik liseler ile meslek yüksekokullarını cazip hale getireceğiz, sayıları ve niteliklerini artıracacağız, müfredat ve staj programlarının içeriği Organize Sanayi Bölgeleri, Endüstri Bölgeleri ve Teknoparklarda yer alan firmaların... iş ve yönetim modellerine uyumlu hale getireceğiz(s.74).

Öğrencilerimizin, yaratıcı, özgür, eleştirel düşünebilme, birlikte yaşama ve birlikte çalışma becerilerini geliştireceğiz (s.101).

İlkokul ve liselerde yap-boz haline getirilmiş olan müfredat ve sınav sistemini yeniden düzenleyeceğiz (s.101).

Temel bilgisayar programlama, robotik, finansal okur-yazarlık, vatandaşlık bilgisi, hitabet, el becerileri gibi hayata ait konular ile ilkokuldan itibaren tüm seviyelerde kodlama ve programlama derslerini müfredata ekleyeceğiz (s.103).

MHP'nin müfredat temasına ilişkin örnekler şu şekildedir:

Öğretim programları düşünme ve öğrenmeyi öğretmeye odaklı, bilgiye erişen, bilgiyi analiz edip işleyerek değer süreçlerine aktarma yetenekleri geliştirilmiş, ekip çalışmasına uyumlu bireylerin yetiştirilmesi hedeflerine dönük olarak ele alınmalıdır. (s.98).

Eğitimin bütün kademelerinde müfredat ve sınav sistemi gibi temel konulara istikrar kazandırılmalıdır (s.99).

Seçim bildirgelerinde siyasi partilerin görüşleri incelendiğinde AKP'nin daha çok var olan müfredatların yenilenmesine vurgu yaptığı görülmektedir. Müfredat yenilerken AKP daha çok çağın gerekliliklerini yansıtabilecek şekilde bilgiyi katma değere dönüştürecek, bilgiyi aktif olarak kullanabilecek, bilgi teknolojileri ile desteklenecek bir formu hayata geçirmeye çalıştığı söylenebilir. Ayrıca engelliler, gençler, kadınlar, özel sektör gibi farklı toplumsal grupların ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte bir müfredat öngörülmektedir. CHP'nin ise çağdaş, demokratik, laik ve bilimsel bir müfredat geliştirmeyi amaçladığı söylenebilir. Atatürk'ün ilke ve inkılaplarıyla uyumlu, cinsiyet ayrımcılığını ortadan kaldıracak, özel sektörün ihtiyaçlarını ön plana çıkararak bir müfredatı öngördüğü söylenebilir. HDP, anadili esas alan çoğulcu, laik ve bilimsel bir müfredat vaat etmektedir. İyi Parti ise daha çok endüstri ve sanayi bölgeleriyle uyumlu bir müfredatı ön plana çıkardığı söylenebilir. Müfredat öğrencilerin analitik becerileri, üretici ve yenilikçi becerilerini ön plana çıkaracak, milli ve manevi değerlerle donanmış bireyleri, teknolojik gelişmelerin yakından takip edilerek müfredata eklendiği, Cumhuriyet felsefesinin temele alındığı bir müfredat vaat ettiği söylenebilir. Son olarak MHP müfredatın milli ve çağın gerekliliğine uygun, istikrarlı bir şekilde geliştirilmesi, bilgiyi etkili bir şekilde elde eden, işleyen ve aktaran bir bireyi yetiştirecek şekilde oluşturulması gerekliliğini ileri sürdüğü söylenebilir.

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenin niteliğinin iyileştirilmesi konusunda AKP ve CHP; Öğretmen ücretinin iyileştirilmesi konusunda CHP, İyi Parti ve MHP; Öğretmen özlük hakları hakkında CHP ve İyi Parti, Öğretmenin nitelikli yetiştirilmesi konusunda AKP, CHP ve İyi Parti; Öğretmenin çalışma şartlarının iyileştirilmesi AKP dışında tüm partilerin; öğretmen kadro tahsisi ile ilgili CHP, İyi Parti ve MHP'nin görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Siyasi partilerin öğretmene ilişkin görüşlerinde bazıları şu şekildedir:

AKP'nin öğretmenlik temasına ilişkin örnekler şu şekildedir:

Öğretmenlerimizin niteliklerini daha da iyileştireceğiz. "Öğretmenlik Meslek Kanunu'nu çıkaracağız. Öğretmen yetiştiren üniversitemizle işbirliği halinde, öğretmen yetkinlik ve yeterliliklerinin geliştirilmesi çalışmalarına ivme kazandıracacağız(s.58).

Eğitim fakülteleri ile öğretmen adayları yetiştiren diğer yükseköğretim kurumlarının ve formasyon programlarının öğrenci kontenjanlarını; öğretmen ihtiyacı ve projeksiyonlarını dikkate alarak belirleyeceğiz(59).

CHP'nin öğretmenlik temasına ilişkin örnekler şu şekildedir:

Öğretmenleri, sendikaları, öğrencileri, velileri ve aile birliklerini katılımcı ve demokratik bir eğitim modelinde bir araya getireceğiz.(s.95)

Öğretmen yetiştirme, ilk atama, yer değiştirme, görevde yükselme, mali ve sosyal haklar gibi öğretmenlikle ilgili tüm konuları bu kanun kapsamında çözüme kavuşturacağız(s.104).

Tüm öğretmenlerin kadrolu atanmasını sağlayacağız. 180 bin öğretmene bir yıl içerisinde kadro vereceğiz(s.104).

Öğretmenlere 3600 ek gösterge hakkı tanıyacağız(s.104).

HDP'nin öğretmenlik temasına ilişkin örnek şu şekildedir:

:

Her yıl adı, içeriği, biçimi değiştirilen OKS, SBS, TEOG, LYS ve YGS gibi tüm merkezi sınavları kaldıracacağız. Sınav odaklı sistem yerine öğretmen ve öğrencilerin ortaklaşa gelişimini sağlayacak bir sistem kuracağız(s.13).

İYİ Parti'nin öğretmenlik temasına ilişkin örnekler şu şekildedir:

Öğretmenler ve Öğretim Görevlilerinin ek - ders ücretlerini artıracacağız. Öğretmenlerin 3600 ek gösterge alabilmelerinin yolu açacağız(31).

Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına son vereceğiz, mevcut sözleşmeli öğretmenleri 4-A kadrosuna alacağız (s.102).

Atanamayan öğretmenlerin kadroya alınmaları... veya istihdama için ek tedbirler alacağız(s.102).

MHP'nin öğretmenlik temasına ilişkin örnek şu şekildedir:

Öğretmenlerin ek göstergesinin 3600'e çıkarılması, çalışma şartlarının iyileştirilmesi atanamayan öğretmenlerin tamamının kademeli olarak atanmasını sağlayacak şekilde kadro ihdası yapılması(s.122),

Öğretmenlik temasına ilişkin görüşler incelendiğinde siyasi partilerin görüşleri arasında bir takım benzerlikler bulunmaktadır. Öğretmenin niteliğinin iyileştirilmesi konusunda AK Parti, CHP, HDP, MHP; ek gösterge hakkında CHP, İyi Parti ve MHP'nin; öğretmenliğe yönelik meslek kanunu hakkında AKP ve CHP; öğretmenlere kadro tahsisi hakkında CHP, İyi Parti ve MHP'nin benzer görüşler belirttiği söylenebilir.

Tablo 2 incelendiğinde üniversiteye giriş sınavının kaldırılması konusunda HDP ve MHP; sınav ücretlerinin kaldırılması ve sınava hazırlık desteği ile ilgili CHP ve İYİ Parti; sınavsız geçiş ile ilgili CHP; yeni bir sınav sistemi ile ilgili MHP dışında tüm partilerin görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Siyasi partilerin seçmeli derslere ilişkin görüşlerinde bazıları ise şu şekildedir:

Tablo 2 incelendiğinde siyasi partilerin sınav sistemine ilişkin görüşleri bağlamında Üniversiteye giriş Sınavının kaldırılması HDP ve MHP; Sınav ücretlerinin kaldırılması ve Sınava hazırlık desteği CHP ve İYİ Parti; Sınavsız geçiş CHP; yeni bir sınav sistemi MHP dışında tüm partiler tarafından bildirgede yer verilmiştir. Siyasi partilerin sınav sistemine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

AKP'nin sınav sistemine temasına ilişkin örnekler şu şekildedir:

Eğitim politikalarımız öğrencilerin bireysel niteliklerini göz önüne alarak, çocuklarımızı yetenekleri doğrultusunda geleceğe hazırlayacaktır. Üniversiteye giriş sınavlarında temel becerileri ölçeceğiz(s.60).

Okullarımızı sınav merkezli yarışma alanlarından çıkarıp; öğrencilerimizin mahallinde gidebildikleri sosyal, kültürel, sanatsal, edebi ve akademik yönlerinin keşfedildiği, geliştirildiği ve değer bulduğu doğal yaşam alanları haline getireceğiz(s.60).

CHP'nin sınav sistemine temasına ilişkin örnekler şu şekildedir:

Yeterli sayıda okul açacak, her öğrenciyi istediği okula göndereceğiz (s.100).

Mesleki ortaöğretimden mesleki yükseköğretime geçişi tamamen sınavsız yapacağız(s.101).

ÖSYM tarafından yapılan tüm sınavlarda giriş ücretini kaldıracağız(s.184).

Üniversiteye giriş sınavında başarı sağlayamayan ve maddi durumu yeterli olmayan gençlere... aylık 400 TL üniversiteye hazırlık desteği vereceğiz (s.184).

HDP'nin sınav sistemine temasına ilişkin örnek şu şekildedir:

Her yıl adı, içeriği, biçimi değiştirilen OKS, SBS, TEOG, LYS ve YGS gibi tüm merkezi sınavları kaldıracacağız. Sınav odaklı sistem yerine öğretmen ve öğrencilerin ortaklaşa gelişimini sağlayacak bir sistem kuracağız(s.13).

İYİ Parti'nin sınav sistemine temasına ilişkin örnekler şu şekildedir:

İlkokul ve liselerde yap-boz haline getirilmiş olan müfredat ve sınav sistemini yeniden düzenleyeceğiz. İlköğretimin tamamlanmasıyla birlikte çocuklarımızın yetenek sahibi oldukları, ilgi duydukları ve gelişim gösterdikleri alanlara göre teknik, meslek, sağlık, sosyal ve fen liselerine yönlendirilmesi sağlayacağız(s.101).

Öğrencilerimizin tüm eğitim hayat boyunca girdikleri sınavlara hazırlıklarını destekleyeceğiz(s.103). Öğrencilerden Sınav Ücreti almayacağız(s.118).

MHP'nin sınav sistemine temasına ilişkin örnekler şu şekildedir:

Eğitimin bütün kademelerinde müfredat ve sınav sistemi gibi temel konulara istikrar kazandırılmalıdır(s.99).

Üniversite giriş sınavının kaldırılması(s.121).

Siyasi partilerin seçim bildirelerinde sınav sistemine ilişkin görüşleri analiz edildiğinde AKP'nin temel becerilerin ölçülmesine yönelik sınavlara vurgu yapmaktadır. Yine öğrencilerin yarıştığı sınav sistemi yerine farklı etkinliklerle değerlendirildiği bir ortamı ön görmektedir. CHP sınavların ücretsiz olması, üst kademelere yerleştirmede sınavdan ziyade gerekli kontenjanlar oluşturarak sınavsız geçişi vaat etmektedir. HDP, öğretmen ve öğrencinin gelişimini sağlayacak bir sistem oluşturarak tüm merkezi sınavların kaldırılmasını vaat etmektedir. İyi Parti; sınav sistemini yeniden düzenleyerek gerekli desteğin sağlanarak ücretsiz hale geldiği, öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda yönlendirildiği bir sistemi vaat etmektedir.

AKP'nin seçmeli ders temasına ilişkin örnekler şu şekildedir:

Tutuklu ve hükümlülerin yakınlarıyla anadillerinde görüşebilmesi, üniversitelerde farklı dil ve lehçelerle akademik çalışmaların yapılabilmesi ve enstitülerin kurulmasını, bunların orta öğretim kurumlarında seçmeli ders olarak okutulabilmesini... mümkün hale getirdik(s.27).

Seçimlik derslerin sayısını artırarak, öğrencilerimize ilgi ve yetenekleri doğrultusunda tercih imkânı tanıdık(s.53).

CHP'nin seçmeli ders temasına ilişkin örnekler şu şekildedir:

Seçmeli derslerin okul yönetimleri tarafından dayatılmasına son verecek, veliler ve öğrenciler tarafından sadece rehberlik servislerinin desteği ile seçilmesini sağlayacağız (s.102).

Okullarımızda, Kürtçe dersleriyle ilgili altyapı sorunlarını çözecek ve seçimlik dersleri çeşitlendireceğiz(s.113).

HDP'nin seçmeli derse ilişkin herhangi bir görüş bulunmamaktadır.

İYİ Parti'nin seçmeli ders temasına ilişkin örnek şu şekildedir:

Yurtdışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik seçmeli Türkçe ve Kültür dersleri okutulması için gerekli girişimleri yapacağız(s.103).

MHP'nin seçmeli ders temasına ilişkin örnek şu şekildedir:

Türklüğün ve İslam'ın millî ve manevî değerlerini yaşayan ve yaşatan Hoca Ahmet Yesevi, Hacı Bektaş-ı Veli, Mevlana, Hacı Bayram-ı Veli ve Yunus Emre gibi önder şahsiyetlerin hayatı ve felsefesi ortaöğretimde seçmeli ders olarak okutulmalıdır(s.97).

Seçmeli derslere ilişkin seçim bildiregeleri incelendiğinde AKP'nin geleceğe yönelik vaatlerden ziyade iktidar döneminde yapılan uygulamalar üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu bağlamda seçmeli derslerin artırılması, “Kur'an-ı Kerim” ve “Siyer” derslerinin de seçmeli ders olarak verilmesi örnek verilmektedir. CHP, seçmeli derslerin daha özgürce öğrenciler tarafından seçilmesi ve nitelikli bir şekilde öğretimini ön plan çıkarmaktadır. HDP ise seçim bildirgesinde seçmeli derslere yönelik bir görüş bildirmemiştir. İyi Parti, seçmeli derslerle ilgili yurt dışındaki vatandaşlara ilişkin seçmeli Türkçe ve Kültür derslerini vaat etmektedir. MHP Türklüğün ve İslam'ın millî ve manevî değerlerini yaşayan ve yaşatan Hoca Ahmet Yesevi, Hacı Bektaş-ı Veli gibi kişilerin ortaöğretimde seçmeli ders olarak okutulmasını önermektedir.

3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Siyasi partilerin eğitime yönelik ağırlıklı olarak üzerinde durdukları konular nelerdir?” şeklindedir. Siyasi partilerin eğitime ilişkin ağırlıklı olarak üzerinde durdukları konular Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Siyasi partilerin ağırlıklı olarak üzerinde durdukları konular ve sözcük sayıları

| Konular | Partiler | AKP | CHP | HDP | İYİ PARTİ | MHP |
|-------------------------|----------|-----|-----|-----|-----------|-----|
| Eğitimde Nitelik/Kalite | | 11 | 35 | 1 | 6 | - |
| Müfredat | | 19 | 7 | 2 | 7 | 2 |
| Okul | | 103 | 74 | 1 | 40 | 2 |
| Öğrenci | | 139 | 46 | 1 | 55 | 1 |
| Öğretmen | | 21 | 41 | 1 | 25 | 2 |
| Ders | | 21 | 10 | - | 15 | 1 |
| Zorunlu Eğitim | | 3 | 3 | 1 | 3 | - |
| Özel Eğitim | | 26 | 5 | - | 8 | 3 |

Tablo 3’de siyasi partilerin seçim bildiregelerinde eğitime yönelik üzerinde durdukları konuların sözcük sayıları incelendiğinde eğitimde nitelik kalite bağlamında sırasıyla en fazla CHP, AKP, İyi Parti ve HDP şeklinde sıralandığı; MHP'nin ise herhangi bir görüş ortaya koymadığı görülmektedir. Müfredat bağlamında sırasıyla en fazla AKP, CHP ve HDP, en az ise HDP ve MHP şeklinde sıralandığı görülmektedir. Okul bağlamında sırasıyla en fazla AKP, CHP, İyi Parti, MHP ve HDP şeklinde sıralanmaktadır. Öğrenci bağlamında sırasıyla en fazla AKP, İyi Parti, CHP, HDP ve MHP şeklide sıralanmaktadır. Öğretmen bağlamında sırasıyla en fazla CHP, İyi Parti, AKP, MHP ve HDP şeklindedir. Ders bağlamında sırasıyla en fazla AKP, İyi Parti, CHP ve HDP şeklinde olup; HDP'nin herhangi bir görüşü bulunmamaktadır. Zorunlu eğitim bağlamında sırasıyla en fazla İyi Parti, CHP ve AKP eşit (3), HDP şeklindedir. MHP'nin herhangi bir görüşü bulunmamaktadır. Özel eğitim bağlamında sırasıyla en fazla AKP, İyi Parti, CHP ve MHP şeklinde olup; HDP'nin herhangi bir görüşü bulunmamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, 2018’de gerçekleştirilen Cumhurbaşkanlığı seçimi ve genel seçimindeki seçim bildiregeleri çerçevesinde siyasi partilerin eğitime yönelik görüşleri incelenmesi amaçlanmıştır. Siyasi partilerin seçim bildiregelerinde eğitime yönelik genel olarak bakış açıları, nasıl bir eğitim sistemi hedefledikleri, müfredat, öğretmen, seçmeli ders ve sınav sistemine ilişkin görüşleri ve eğitime yönelik ağırlıklı olarak üzerinde durdukları konular analiz edilmiştir.

Siyasi partilerin eğitime yönelik genel olarak bakış açıları değerlendirildiğinde bildirilerde en fazla sözcük sayısı AKP en az ise HDP şeklindedir. Eğitime yer verilen sayfa sayısı olarak en fazla AKP ve CHP'nin (11 sayfa) en az ise HDP'nin (1 sayfa) yer verdikleri görülmektedir. Ancak genel sözcük sayısı

ile eğitim kavramına ilişkin sözcük sayısı oranına bakıldığında en fazladan oranın sırasıyla CHP ve İyi Parti (0.52); HDP (0.44); AKP (0.37) ve MHP (0.19) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Araştırmada en fazla sözcük sayısının AKP ait olmasının nedeni olarak AKP iktidar partisi olması ve AKP seçim bildirgesinde bir yandan iktidarı döneminde yaptıkları çalışmaların değerlendirmesi diğer yandan gelecek dönemde yapacağı çalışmaları anlatmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Seçim bildiregelerindeki sözcük sayısının eğitime oranına bakıldığında en fazla CHP ve İyi Parti'(0.52)'nin olması; iktidar partisi olarak AKP(0.37) ile beş siyasi parti arasında dördüncü sırada olması dikkat çekicidir. Bu araştırma bulguları Altınışık ve Songür (2016) tarafından yapılan ve 2015 genel seçim sonuçlarına ilişkin araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Söz konusu araştırmada CHP'nin seçim bildirgesinde genel sözcük sayısı içerisinde eğitimin oranı 0.61 olarak ilk sıradadır. Ancak Altınışık ve Songür (2016) tarafından yapılan çalışmada CHP'nin hemen arkasından ikinci sıradayken bu araştırma bulgularında AKP'nin CHP, HDP ve İyi Partinin de gerisine düşmesi dikkat çekicidir. Her iki araştırma bulgusu arasında bir diğer benzerlik ise her iki çalışmada genel sözcük sayısı/ eğitime ilişkin sözcük sayısı oranı bakımında en düşük oranın MHP (0.19) 'de olmasıdır. Altınışık ve Songür (2016) CHP'nin eğitim kavramıyla ilgili sözcüklerin en fazla çıkmasını CHP'nin kuruluşundan bu yana eğitime önem vermesine bağlamaktadır. Seçim bildirgesinde genel sözcük/eğitime yönelik sözcük oranına ilişkin bulgu Berber (2001) tarafından yapılan 18 Nisan 1999 seçimlerindeki bulgular ile örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada eğitime yönelik CHP 1872 sözcük sayısı ile ilk sıradadır. Ancak söz konusu çalışmanın bu çalışmayla çelişen kısmı MHP ile ilgilidir. Berber (2001) tarafından yapılan çalışmada genel sözcük/eğitimle ilgili sözcük oranında MHP ikinci sıradayken bu çalışmada beşinci yani son sıradadır. Yine Berber'e (2001) göre CHP ve MHP en eski partiler olarak eğitime yönelik en fazla sayfa sayısı olan partiler olduğunu ifade etmektedir. Söz konusu bulgu CHP için bu araştırmanın bulgularıyla örtüşürken; MHP için ulaşılan sonuç bağlamında bu araştırmanın bulgularıyla çelişmektedir. Siyasi partilerin eğitime yönelik görüşleri incelendiğinde Toprakçı ve Güngör'e (2014) göre programında, toplamda eğitime yönelik en fazla kavram bulunan siyasi parti CHP'dir. Bu bulgu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

AKP'nin eğitim hedefinde “düşünme, anlama, fark etme, sorun çözme, analiz ve sentez yeteneği ve yetkinliği gelişmiş, bilgi toplumunun gerektirdiği temel bilgi ve becerilerle donanmış” bireylere vurgu yapılmaktadır. Tok (2012) tarafından yapılan çalışmada AKP eğitimin hedefine ilişkin bireylerin düşünme yapısına ilişkin (eleştirel düşünce, yaratıcı düşünme) kısmının ön planda olduğuna işaret etmektedir. Yine Millî ve evrensel değerlere yapılan vurgu bakımından ayrıca estetik ve sanat becerisi gelişmiş birey özelliği bakımından her iki çalışma bulguları arasında benzerlik bulunmaktadır. CHP'nin eğitime yönelik hedefleri arasında Atatürk'ün ilkelerinin belirleyici olduğuna yönelik görüşleri Tok (2012) tarafından Türkiye'deki siyasi partilerin eğitim söylemleri ve siyasalarına ilişkin görüşlerini ortaya koyduğu çalışmadaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Ayrıca CHP'nin eğitimde temel hedefin Atatürk'ün işaret ettiği temel değerler çerçevesinde yapılandırıldığına yönelik farklı çalışma bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Aydın, 1997; Bulut ve Güven, 2010). Ancak 2015 genel seçimlerini inceleyen Altınışık ve Songür (2016) tarafından yapılan çalışmada CHP'nin eğitim anlayışına yönelik Atatürkçü eğitim sitemine yönelik herhangi bir vurgu olmadığı dikkat çekmektedir. Bu araştırma bulgusuyla paralellik gösteren bir diğer çalışma ise Pektaş'ın (1997) CHP'nin eğitim anlayışında öne çıkan unsurlardan biri parasız eğitim anlayışı olduğu görüşüdür. HDP'nin eğitim hedefleri arasında anadilde eğitim, bilimsel, laik, özgürlükçü ve insan haklarına saygılı bir eğitim ön plana çıkarılmaktadır. Bu bulgu özellikle HDP (BDP)'nin anadilde eğitim, temel insan hakkı bağlamında görüşlerin öne çıkarılması Tok (2012) tarafından yapılan çalışmada BDP(HDP) her vatandaşın etnik köken, kültür ve dil farklılıklarından doğan gereksinimlerini göz önünde bulunduran bir eğitim politikası hedeflemektedir görüşüyle benzerlik göstermektedir. Yine Altınışık ve Songür (2016) tarafından yapılan çalışmada HDP'nin eğitim dili ve tekçi, cinsiyetçi eğitim anlayışına karşı olduğuna yönelik bulgularıyla paralellik göstermektedir. İYİ Parti ise eğitimde iyi yönetim kavramını ön plana çıkararak eğitimdeki paydaşların eğitime katılımını öncelendiği söylenebilir. İyi Parti ilk olarak 2018 seçimlerine katıldığından dolayı farklı çalışmalarla karşılaştırılamamıştır. İyi Parti'nin diğer partilerden

farklı olarak iyi yönetim ve eğitimdeki paydaşların eğitime katılımını ön plana çıkardığı söylenebilir. MHP'nin hedeflediği eğitimde Türk Milletine bağlılık, milli değerleri önceleyen bakış açısı ile Toprakçı ve Güngör'ün (2014) MHP'nin eğitim hedefi parti programı çerçevesinde "Türk milletinin ülkelerine bağlı bireyler yetiştirmek" tir görüşüyle benzerlik göstermektedir. Altınışık ve Songür (2016) tarafından yapılan çalışmada "Türk milletine mensubiyetin gurur ve şuuruna sahip, manevî ve kültürel değerlerimizi özümsemiş... birey yetiştirme" anlayışı bakımından bu çalışmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir. Tok'a (2012) göre MHP'nin hedefinde, Türk milletine mensubiyetin gurur ve şuuruna sahip, manevî ve kültürel değerleri özümsemiş, inançlı nesiller yetiştirmek vardır. Tok'un (2012) görüşleriyle bu araştırmanın bulguları arasında benzerlik bulunmaktadır.

Siyasi partilerin müfredat (eğitim programları) hakkında görüşleri incelendiğinde AKP'nin daha çok var olan müfredatların çağın gerekliliklerini yansıtacak şekilde bilgiyi katma değere dönüştürecek şekilde ve engelliler, gençler, kadınlar, özel sektör gibi farklı toplumsal grupların ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde güncellenmesini amaçlamaktadır. Müfredatın çağa uygunluğunun AKP'nin öncelendiği konular arasında olması bakımından bulgular farklı araştırma bulgularıyla benzerlik bulunmaktadır(Tok, 2012; Bulut ve Güven, 2010). Yine müfredat yenileme konusunda Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve müfredatlarının yenilenmesi Altınışık ve Songür'ün (2016) araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Toprakçı ve Güngör (2014) tarafından yapılan çalışmada CHP'nin müfredatın çağa uygunluğu" ve "eğitimin desteklenmesi" konusunu önemseydiği görüşüyle paralellik göstermektedir. Yine CHP bildirgesinde müfredata ilişkin CHP'nin ayrı bir başlık olarak müfredatı ayrıntısıyla değerlendirdiği görülmektedir. Bu görüş Berber(2001) tarafından yapılan çalışma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bulut ve Güven'in (2010) araştırma bulgularında CHP'nin Atatürkçü, çağdaş demokrat, katılımcı, üretken, toplumsal yaşamda etkin bireyleri önceleyen bir eğitim programı anlayışı amaçladığına ilişkin görüşüyle bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. HDP, anadili esas alan çoğulcu, laik ve bilimsel bir müfredat vaat etmektedir. Altınışık ve Songür'ün (2016) araştırma bulguları anadilde ve çok dilli eğitim, toplumsal cinsiyet eşitliği dersinin zorunlu olarak okutulması gibi konular bağlamında bu çalışmanın bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir. Berber'e (2001) göre HDP (HADEP) herkesin kendi dilinde eğitim yapılması gerektiğini vurgulaması yine bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. İyi parti ise daha çok endüstri ve sanayi bölgeleriyle uyumlu bir müfredatı ön plana çıkardığı söylenebilir. Müfredat öğrencilerin analitik becerileri, üretici ve yenilikçi becerilerini ön plana çıkaracak, milli ve manevi değerlerle donanmış bireyleri, teknolojik gelişmelerin yakından takip edilerek müfredata eklendiği, Cumhuriyet felsefesinin temele alındığı bir müfredat vaat etmektedir. MHP müfredatın milli ve çağın gerekliliğine uygun bir bireyi yetiştirecek şekilde oluşturulması gerekliliğini ileri sürmektedir. Tok'un (2012) yaptığı çalışma sonucunda MHP'nin "eğitimin milliliği, eğitimin çağın şartlarına uygun olması gerektiği ve Türk milletinin ülkelerine bağlı bireyler yetiştirmek" şeklinde kurgulandığını ifade etmektedir. Altınışık ve Songür'ün (2016) tarafından yapılan çalışmada eğitimin devlet eliyle ve Türkçe verilmesi konularına vurgu yapmaktadır görüşüyle bu araştırma bulguları benzerlik göstermektedir.

Siyasi partilerin öğretmene ilişkin görüşleri incelendiğinde AKP'nin seçim bildirgesinde öğretmenliğe yönelik görüşlerinin daha çok üniversite bağlamında ele alındığı söylenebilir. Öğretmen yetiştiren Eğitim Fakülteleri'nin müfredat değişikliği, Meslek Kanunu ile ilgili üniversite işbirliği öğretmen-öğrenci bağlamında Eğitim Fakülteleriyle iş birliği örneklerden bazılarıdır. Ayrıca öğretmenin niteliğini geliştirmeye yönelik vaatler de bulunmaktadır. Farklı araştırma bulgularında AKP'nin programında öğretmen yetiştiren kurumlarda düzenleme gerçekleştireceğine yönelik görüşleri bu araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Bulut ve Güven, 2010; Tok, 2012). Altınışık ve Songür (2016) tarafından yapılan çalışma sonucunda öğretmenler konusunda AKP'nin eğitim fakültelerine kontenjan belirlemede iş gücü planlaması yapılması, Eğitim Fakültelerinin ve müfredatlarının yeniden yapılandırılması, nitelikte öğretmen yetiştirilmesi gibi bulgularla bu araştırmanın bulguları örtüşmektedir. CHP ise ağırlıklı olarak bildirmede öğretmenliğe ilişkin standartlar, öğretmenin ataması, yer değiştirmesi, yükselmesi, sosyal ve örgütlenme hakkı bunlardan bazılarıdır. Öğretmenin ücret

düzenlemesi vaatler arasındadır. Berber'e (2001) CHP'nin öğretmene yönelik toplumsal statüsünün yükselmesi ve ücretlerinin iyileştirilmesine yönelik vurgu ile bu çalışmanın sonuçları arasında benzerlik bulunmaktadır. Yine Tok (2012) tarafından yapılan çalışma sonucunda CHP'nin öğretmenliğe ilişkin öğretmenlik mesleğinin saygınlığı, ekonomik ve özlük koşullarının iyileştirilmesi, öğretmenlere yönelik kadro tahsisi, özlük ve sendikal hakların güvence altına alınması, atama, yer değiştirme ve yükselme konularının güvence altına alınması gibi konularla bu çalışma bulguları arasında benzerlik bulunmaktadır. HDP ise öğretmen ve öğrencinin ortak gelişiminin olduğu bir öğretmen görüşünü ön plana çıkarmaktadır. İyi Parti, daha çok öğretmen istihdamı ve ücret iyileştirilmesi üzerine yoğunlaştığı söylenebilir. Bu duruma 3600 ek gösterge, sözleşmeli öğretmelerin kadroya geçirilmesi, atanamayan öğretmenlere kadro tahsisi, özel okullardaki öğretmenlerin özlük haklarının güvence altına alınması örnek verilebilir. MHP Öğretmenlerin ücretlerinin ve çalışma şartlarının iyileştirilmesi, ayrıca atanamayan öğretmenlerin tamamının kademeli olarak atanmasını sağlayacak şekilde kadro ihdası konularını ön plana çıkarmaktadır. Tok (2012) tarafından yapılan araştırma sonucunda MHP'nin öğretmenlere ilişkin vaatleri arasında çalışma, özlük ve sosyal haklarının iyileştirilmesi, kadrolu olmayan öğretmenlerin kadroya kademeli olarak geçirilmesi gibi konular bakımından bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bulut ve Güven (2010) tarafından yapılan çalışmada MHP'nin öğretmenlere yönelik bir düzenleme yer almamaktadır.

Siyasi partilerin seçmeli derslere ilişkin görüşleri incelendiğinde AKP'nin farklı dil ve lehçelerde eğitim verilmesi, seçmeli derslerin sayısının artırılması, "Kur'an-ı Kerim" ve "Siyer" derslerinin de seçmeli ders olarak verilmesi üzerinde durulmaktadır. Altınışik ve Songür (2016) tarafından yapılan çalışma sonucunda AKP'nin seçmeli derslere ilişkin herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Farklı araştırma bulgularında temel eğitimin beşinci yılından itibaren seçmeli derslerle öğrencilerin ilgi ve kabiliyetleri doğrultusunda eğitim verileceği ve bu şekilde öğrencilerin yönlendirileceği ifade edilmiştir. Velilerin talepleri doğrultusunda seçmeli din dersi verilmesine imkân tanınacağı ifade etmiştir. Yine mesleki yönlendirme konusu üzerinde durarak öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ilköğretim ikinci kademededen itibaren seçmeli dersleri artıracağını programında belirtmektedir (Bulut ve Güven, 2010; Tok, 2012) Söz konusu araştırma bulguları bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. CHP'nin 2018 seçim bildirgesinde seçmeli derse ilişkin görüşleri incelendiğinde seçmeli derslerin isteğe bağlı seçimi, seçmeli derslerin çeşitlendirilmesi ve Kürtçe ile ilgili altyapı sorunlarının çözülmesi konuları ön plana çıkmaktadır. Altınışik ve Songür (2016) tarafından yapılan çalışmada CHP'nin seçmeli derslerin Okul yönetimleri tarafından değil rehberlik servisleri desteğiyle seçilmesi; yeterli sayı ve nitelikte öğretmen sağlanması konularına ilişkin görüşleriyle bu araştırmanın bulguları örtüşmektedir. HDP'nin 2018 seçim bildirgesinde seçmeli derse ilişkin herhangi bir görüş bulunmamaktadır. İYİ Partinin ise 2018 seçim bildirgesinde seçmeli derse ilişkin görüşleri "Yurtdışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik seçmeli Türkçe ve Kültür dersleri okutulması için gerekli girişimleri yapacağız" şeklindedir. MHP'nin 2018 seçim bildirgesinde seçmeli derse ilişkin görüşleri "Türklüğün ve İslam'ın millî ve manevî değerlerini yaşayan ve yaşatan Hoca Ahmet Yesevi, Hacı Bektaş-ı Veli, Mevlana, Hacı Bayram-ı Veli ve Yunus Emre gibi önder şahsiyetlerin hayatı ve felsefesi ortaöğretimde seçmeli ders olarak okutulmalıdır (s.97)." şeklindedir. Tok'a (2012) göre MHP ilköğretimde seçmeli din dersleri okutulacağını, yaz döneminde Kur'an kurslarına giden çocuklar için yaş sınırının kaldırılacağını belirtmektedir. Yine ilköğretimde, Türklük 'ün ve İslam'ın milli ve manevi değerlerini yaşayan ve yaşatan önder şahsiyetlerle ilgili seçmeli dersler okutulacaktır. Tok'un (2012) görüşleri bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Siyasi partilerin sınav sistemine ilişkin görüşleri incelendiğinde AKP'nin temel becerilerin ölçülmesine yönelik sınavlara vurgu yapmaktadır. Yine öğrencilerin yarıştığı sınav sistemi yerine farklı etkinliklerle değerlendirildiği bir ortamı ön görmektedir. Toprakçı ve Güngör'ün (2014) araştırma bulgularında üniversiteye giriş sınavlarında fırsat eşitliğine yönelik vurgu ile bu araştırmanın bulguları arasında benzerlik bulunmaktadır. Yine tok (2012) tarafından yapılan çalışmada AKP, üniversiteye giriş sınavlarında tüm lise ve dengi okul mezunlarına fırsat eşitliği sağlanacağına yönelik vurgusu bu

araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. CHP sınavların ücretsiz olması, üst kademelere yerleştirmede sınavdan ziyade gerekli kontenjanlar oluşturarak sınavsız geçişi vaat etmektedir. Toprakçı ve Güngör 'ün (2014) ve Tok (2012) tarafından yapılan araştırma bulgularında CHP'nin üniversiteye girişte sınavların değil ilgi ve yeteneklerin temel alınması gerektiğine ilişkin vurgu ile bu araştırmanın sonuçları arasında bir benzerlik bulunmaktadır. HDP'nin 2018 seçim bildirgesinde sınav sistemine ilişkin görüşleri Her yıl adı, içeriği, biçimi değiştirilen OKS, SBS, TEOG, LYS ve YGS gibi tüm merkezi sınavları kaldıracağız. Sınav odaklı sistem yerine öğretmen ve öğrencilerin ortaklaşa gelişimini sağlayacak bir sistem kuracağız(s.13) şeklindedir. İYİ Parti'nin 2018 seçim bildirgesinde sınav sistemine ilişkin görüşleri daha çok sınav sisteminin yeniden düzenleneceği, sınavları ücretsiz hale getirilmesi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirme şeklindedir. MHP'nin sınav sistemine ilişkin görüşleri ise sınavlarda belli bir istikrarın olması ve Üniversite giriş sınavının kaldırılması yönündedir. Yine farklı araştırma bulgularında MHP'nin üniversite sınavı yerine olgunlaşma sına önerisi bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir (Altınışık ve Songür, 2016; Tok, 2012; Toprakçı ve Güngör, 2014).

Sonuç olarak araştırmaya konu olan siyasi partilerin görüşleri arasında bir takım benzerliklerin yanında doğal olarak farklılıkların da oldukları görülmektedir. Berber'e (2001) göre tüm bu farklılıkların arkasında farklı ideolojik görüşler yatmaktadır. Tüm bu araştırma bulgularından hareketle bir takım önerilerde bulunulmuştur:

1. Eğitim sistemiyle ilgili ortaya konulan yaklaşımların popülist yaklaşımlardan uzak olarak oluşturulmasının doğru olacağı düşünülmektedir.
2. Siyasetin çözüm mercii olduğu gerçeğinden hareketle mümkün olduğu kadar geniş uzlaşma sağlanarak çözümlerin üretilmesinin daha sağlıklı sonuçlar verileceği düşünülmektedir.
3. Eğitimle ilgili değişikliklerin sonuçlarının uzun zaman alacağından dolayı yapılacak değişikliklerin dikkatlice yapılmasının doğru olacağı düşünülmektedir.
4. Eğitimin niteliğine ilişkin bilimsel verilerden hareket edilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.
5. Özellikle müfredat ve sınav sistemi ile ilgili uygulama değişikliğinin oldukça önemli sonuçlar ortaya çıkaracağından dolayı geniş katılım ve ortak görüşler doğrultusunda yapılmasının sağlıklı sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

Kaynakça

AKP Seçim Beyanname(2018). 25.06.2018 tarihinde

<https://www.akparti.org.tr/site/dosyalar#!/milletvekili-adaylari-listesi> adresinden alınmıştır.

Altıntaş, H. (2003). Türk siyasal sisteminde siyasal partiler ve kentleşmenin kutuplaşma sürecine etkileri. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 5, 1-31.

Altınışık, S. ve Songür, N. (2015) Genel Seçimlerinde Barajı Geçen Partilerin Eğitimin Niteliğine İlişkin Politikalarının. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1, 1-20.

Atmış, E. ve Günşen, H.B. (2016). Political parties and forestry relations in Turkey's general elections in 2015. *Journal of the Faculty of Forestry Istanbul University* 66(2), 587-599. Doi: 10.17099/jffiu.87085.

- Avcı, K. ve Hülür, A. B. (2016). Siyasal seçim vaatlerinin seçmenin oy verme kararına etkisi: 2015 Kasım seçimleri bolu örneği. *Journal of International Social Research*, 9 (43),1638-1651.
- Aydın, İ. (1997). Siyasi parti ve hükümet programlarında eğitim öğretim ve öğretmenler. Ankara: Eğitim-Sen.
- Barut, B. ve Altundağ, C. S. (2005). Globalleşen dünyada bir siyasal ikna unsuru olarak vaatler (3 Kasım 2002 Türkiye milletvekili genel seçimleri ile 2 Kasım 2004 ABD başkanlık seçimleri karşılaştırmalı örneğiyle). *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 4(1), 80-90.
- Berber, Ş. (2001). Türkiye'deki siyasi partiler ve eğitim politikaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler MYO Dergisi*, 4(2), 1-34.
- Boz, A. (2010). *2007 Genel Seçim mitinglerinin iktidar ve ana muhalefet partileri bağlamında dil bilimsel bir incelemesi*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Büyükkantarcıoğlu, N. ve Yarar, E (2006). “Dil ve İkna: Türk Politika Söyleminde İkna Edici Önerme Yapıları”. *Dilbilim Araştırmaları*. 90–113.
- Bulut, P. ve Güven, S.(2010). Siyasal partilerin parti programlarında ilköğretim kademesinde gerçekleştirmeyi hedefledikleri düzenlemeler. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6(2), 281-300
- CHP Seçim Beyannamesi (2018). 25.06.2018 tarihinde <http://secim2018.chp.org.tr/files/CHP-SecimBildirgesi-2018-icerik.pdf> adresinden alınmıştır.
- Çağlayandereli, M.(2017).Siyasal partiler. D. A. Arslan (Ed.),*Türkiye’de ve Dünyada siyasetin sosyolojik temelleri içinde* (ss.435-481). İstanbul: Paradigma Akademi.
- Duman, D. ve Sun İpekşen, S. (2013). Türkiye’de genel seçim kampanyaları (1950-2002). *Electronic Turkish Studies*, 8(7), 117-135.
- HDP Seçim Beyannamesi (2018). 25.06.2018 tarihinde https://drive.google.com/file/d/1WAN9IPaGd0IUh_3TmYdcl0fZsvcNn6VI/view adresinden alınmıştır.
- İnaç, H., Erdoğan, S. ve Güner, Ü.(2007). Siyasal partilerin ortaya çıkışını hazırlayan sosyo-politik nedenler. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*. 13,1-18.
- İYİ Parti Seçim Beyannamesi (2018). 25.06.2018 tarihinde http://iyiparti.org.tr/assets/pdf/secim_beyani.pdf adresinden alınmıştır.
- Karakurt, G. (2016).Siyasal partilerin doğuş teorileri, parti tipolojileri ve kurumsallaşmaları bağlamında milliyetçi hareket partisi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Politik Araştırmalar Dergisi*, 2(1),41-50.
- Kışlalı, A. T. (2000). *Siyaset Bilimi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- MHP Seçim Beyannamesi(2018). 25.06.2018 tarihinde https://www.mhp.org.tr/usr_img/_mhp2007/kitaplar/24haziran2018_secim_beyannamesi_tam_web.pdf adresinden alınmıştır.

- Özbudun, E. (1974). *Siyasal Partiler*, Ankara: Sevinç Matbaası.
- Pektaş, E. K. (1997). *Büyük kent belediyelerinin eğitim ve kültür hizmetlerine siyasal parti ideolojilerinin yansımaları*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Polat, C., Akkaya, M. A. ve Binici, K. (2015). 07 Haziran 2015 Türkiye Genel Seçimleri Parti Bildirgelerinde Bilgi ve Belge Yönetimi ve Kütüphanecilik. *Türk Kütüphaneciliği*, 29(2), 296-308.
- Sarıbay, A.Y. (2001) *Türkiye’de Demokrasi ve Politik Partiler*, Bursa: Alfa Yayınları.
- Süer, S. S. (2011). Catch-All Siyasi Partiler. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 96, 49-90.
- Şahin, M. O. (2011). *Türkiye’de 2007 milletvekili genel seçimleri ışığında siyasal partiler ve seçmenlerinin Avrupa Birliği’ne yönelik tutumları*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tan, M., Çiçek, Y., ve Koçar, H. (2015). Siyasi Partiler ve Türkiye’de Parti İçi Demokrasi Sorununa İlişkin Çözüm Önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 347-366.
- Tosun, G.E. ve Tosun, J. (2007). “1983’den Günümüze Türkiye’de Siyasal Parti Üyeliğinin Gelişimi: Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Toplum ve Demokrasi*, 1 (1), 45–56.
- Tok, T. N. (2012). Türkiye’deki siyasal partilerin eğitim söylemleri ve siyasaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 18 (2), 273-312.
- Toprakçı, E. ve Güngör, A. A. (2014). Türkiye’deki Siyasal Partilerin Eğitim Politikaları. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*. 9(1), 5-35.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.