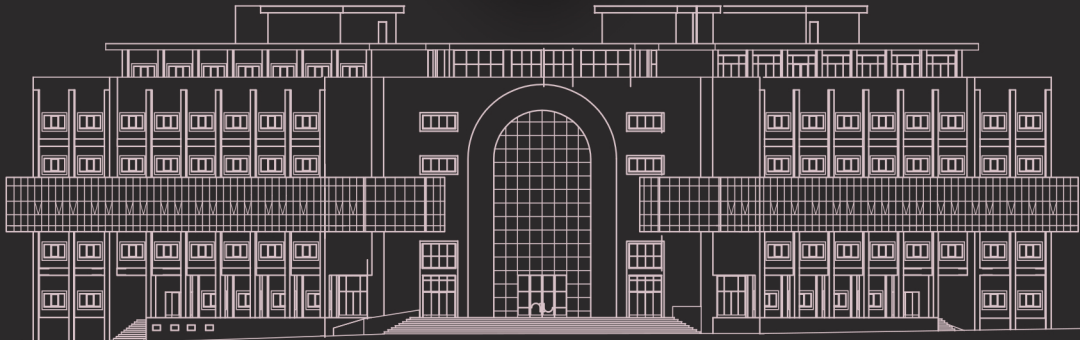




AMASYA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ AMASYA EDUCATION JOURNAL

HAZİRAN 2022 CİLT: 11 SAYI: 1 | JUNE 2022 VOLUME:11 ISSUE: 1

AEFD



Baş-Editör*Dr. Yücel ÖKSÜZ (Dekan)***Editor-in-Chief***Dr. Yücel ÖKSÜZ (Dean)***Kurucu Editör***Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU***Founded Editor***Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU***Yardımcı Editör***Dr. Nurşat BİÇER**Dr. Önder ERYILMAZ***Assistant Editor***Dr. Nurşat BİÇER**Dr. Önder ERYILMAZ***Editör Kurulu***Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU, Amasya Üniversitesi**Dr. Erkan ÇER, Amasya Üniversitesi**Dr. Aslıhan SEZGİN, Amasya Üniversitesi***Editorial Board***Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU, Amasya University**Dr. Erkan ÇER, Amasya University**Dr. Aslıhan SEZGİN, Amasya University***Alan Editörleri***Dr. Ümit ÇELEN, Amasya Üniversitesi**Dr. Nihan OSMANAĞAOĞLU, Amasya Üniversitesi**Dr. Kayhan BOZGÜN, Amasya Üniversitesi**Dr. Gönül Türkan DEMİR, Amasya Üniversitesi**Dr. Kurtuluş ÖZLÜ, Amasya Üniversitesi**Dr. Hasan BALTACI, Amasya Üniversitesi**Dr. Nail DEMİRCİOĞLU, Amasya Üniversitesi**Dr. Fatih CAN, Amasya Üniversitesi**Dr. Ersin TOPÇU, Amasya Üniversitesi**Dr. Rumiye ARSLAN, Amasya Üniversitesi**Dr. Ayfer Su BERGİL, Amasya Üniversitesi**Dr. Arzu CANSARAN, Amasya Üniversitesi**Dr. Nida EMÜL, Amasya Üniversitesi**Dr. Mehmet KARA, Amasya Üniversitesi**Dr. Volkan KUKUL, Amasya Üniversitesi**Dr. Uğur Ferhat ERMİŞ, Amasya Üniversitesi***Associate Editors***Dr. Ümit ÇELEN, Amasya University**Dr. Nihan OSMANAĞAOĞLU, Amasya University**Dr. Kayhan BOZGÜN, Amasya University**Dr. Gönül Türkan DEMİR, Amasya University**Dr. Kurtuluş ÖZLÜ, Amasya University**Dr. Hasan BALTACI, Amasya University**Dr. Nail DEMİRCİOĞLU, Amasya University**Dr. Fatih CAN, Amasya University**Dr. Ersin TOPÇU, Amasya University**Dr. Rumiye ARSLAN, Amasya University**Dr. Ayfer Su BERGİL, Amasya University**Dr. Arzu CANSARAN, Amasya University**Dr. Nida EMÜL, Amasya University**Dr. Mehmet KARA, Amasya University**Dr. Volkan KUKUL, Amasya University**Dr. Uğur Ferhat ERMİŞ, Amasya University***Yayın Kurulu***Dr. Ali Rıza AKDENİZ, Trabzon Üniversitesi**Dr. Berrin AKMAN, Hacettepe Üniversitesi**Dr. Murat ALTUN, Uludağ Üniversitesi**Dr. Alipaşa AYAS, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi**Dr. Adnan BAKI, Trabzon Üniversitesi**Dr. Javier Fombona CADAVIECO, Oviedo Üniversitesi**Dr. William W. COBERN, Western Michigan Ü.**Dr. Salih ÇEPNİ, Uludağ Üniversitesi**Dr. Mustafa EROL, Dokuz Eylül Üniversitesi**Dr. Ömer GEBAN, ODTÜ**Dr. Tokay GEDİKOĞLU, Kıbrıs İlim Üniversitesi**Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi Üniversitesi**Dr. Fitnat KAPTAN, Hacettepe Üniversitesi**Dr. İzzet KARA, Pamukkale Üniversitesi**Dr. Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU, Amasya Üniversitesi**Dr. Settar KOÇAK, ODTÜ**Dr. Nasser MANSOUR, Exeter Üniversitesi**Dr. Sinan OLKUN, Uluslararası Final Üniversitesi**Dr. Jacinta A. OPARA, Uluslararası Kampala Üniversitesi**Dr. Yaşar ÖZBAY, Hasan Kalyoncu Üniversitesi**Dr. Haluk ÖZMEN, Trabzon Üniversitesi**Dr. Ahmet İlhan ŞEN, Hacettepe Üniversitesi**Dr. Thomas WAITZ, Goettingen Üniversitesi**Dr. Ayhan YILMAZ, Hacettepe Üniversitesi***Publication Board***Dr. Ali Rıza AKDENİZ, Trabzon University**Dr. Berrin AKMAN, Hacettepe University**Dr. Murat ALTUN, Uludağ University**Dr. Alipaşa AYAS, İhsan Doğramacı Bilkent University**Dr. Adnan BAKI, Trabzon University**Dr. Javier Fombona CADAVIECO, Univ. of Oviedo**Dr. William W. COBERN, Western Michigan University**Dr. Salih ÇEPNİ, Uludağ University**Dr. Mustafa EROL, Dokuz Eylül University**Dr. Ömer GEBAN, METU**Dr. Tokay GEDİKOĞLU, Cyprus Science University**Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi University**Dr. Fitnat KAPTAN, Hacettepe University**Dr. İzzet KARA, Pamukkale University**Dr. Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU, Amasya University**Dr. Settar KOÇAK, METU**Dr. Nasser MANSOUR, University of Exeter**Dr. Sinan OLKUN, Final International University**Dr. Jacinta A. OPARA, Kampala International University**Dr. Yaşar ÖZBAY, Hasan Kalyoncu University**Dr. Haluk ÖZMEN, Trabzon University**Dr. Ahmet İlhan ŞEN, Hacettepe University**Dr. Thomas WAITZ, University of Goettingen**Dr. Ayhan YILMAZ, Hacettepe University*

İngilizce Redaksiyon/Redaktörler

Dr. Gamze Erdem COŞKUN, Amasya Üniversitesi
Dr. Safiye Çiğdem GÖREN, Amasya Üniversitesi
Dr. Neşe KUTLU ABU, Amasya Üniversitesi
Dr. Sare TERZİ İLHAN, Amasya Üniversitesi
Keziban KILIÇ TOPAL, Amasya Üniversitesi
Fatma İNCEMAN KARA, Amasya Üniversitesi
Şeyma IRMAK, Amasya Üniversitesi
Ela Sümeyye SEÇİM, Amasya Üniversitesi
Betül TOPRAK, Amasya Üniversitesi
Merve DİNÇER, Amasya Üniversitesi

Dizgi ve Teknolojik Destek

Dr. Mehmet KARA, Amasya Üniversitesi
Dr. Volkan KUKUL, Amasya Üniversitesi

İletişim

Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı
05100, Amasya, Türkiye
Tel.: 0 358 2526230-31-32; Faks: 0 358 2526232
E-posta: dergi@amasya.edu.tr
Web: <http://dergipark.gov.tr/amauefd>
Yılda iki defa yayımlanan hakemli bir dergidir.

English Proof Reading

Dr. Gamze Erdem COŞKUN, Amasya University
Dr. Safiye Çiğdem GÖREN, Amasya University
Dr. Neşe KUTLU ABU, Amasya University
Dr. Sare TERZİ İLHAN, Amasya University
Keziban KILIÇ TOPAL, Amasya University
Fatma İNCEMAN KARA, Amasya University
Şeyma IRMAK, Amasya University
Ela Sümeyye SEÇİM, Amasya University
Betül TOPRAK, Amasya University
Merve DİNÇER, Amasya University

Typography and Technological Support

Dr. Mehmet KARA, Amasya University
Dr. Volkan KUKUL, Amasya University

Contact

Amasya Education Journal
Amasya University Faculty of Education
05100, Amasya, Turkey
Tel.: +90 358 2526230-31-32; Fax: +90 358 2526232
E-mail: dergi@amasya.edu.tr
Web: <http://dergipark.gov.tr/amauefd>
A refereed journal published twice a year

ISSN: 2146-7811

Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AÜEFD);

Dergipark, MedOANet, CiteFactor, ASOS, Araştırmak, Google Akademik, Index Copernicus (IC), NewJour, Research Bible, JournalTOCs, WorldCat-Current Index to journals in Education (CIJE), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Ulrich's Periodicals Directory, Elektronische Zeitschriftenbibliothek - EZB- (Electronic Journal Library), Zeitschriftendatenbank - ZDB- (German Journal Database), ZHdK Medien- und Informationszentrum, George Town Üniversitesi Kütüphanesi, Saskatchewan Üniversitesi Kütüphanesi, Cal State Monterey Bay Kütüphanesi, Western Theological Seminary - Beardslee Kütüphanesi, ILSE - IPN Bibliothekssuchmaschine, Bibliothek Hamburg, SciTitles, Acar Index - Akademik Araştırmalar İndeksi, The Knowledge Network – Social Services Knowledge Scotland (SSKS) ve Türk Eğitim İndeks'lerinde dizinlenmektedir.

Amasya Education Journal (AEJ) is indexed in Dergipark List, MedOANet, CiteFactor, ASOS, Araştırmak, Google Scholar, Index Copernicus (IC), NewJour, Research Bible, JournalTOCs, WorldCat-Current Index to journals in Education (CIJE), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Ulrich's Periodicals Directory, Elektronische Zeitschriftenbibliothek - EZB- (Electronic Journal Library), Zeitschriftendatenbank - ZDB- (German Journal Database), ZHdK Medien- und Informationszentrum, George Town University Library, University of Saskatchewan Library, Cal State Monterey Bay Library, Western Theological Seminary - Beardslee Library, ILSE- IPN Bibliothekssuchmaschine, Bibliothek Hamburg, SciTitles, Acar Index - Academic Researches Index, The Knowledge Network – Social Services Knowledge Scotland (SSKS) and Index of Turkish Education.

Değerli Okuyucular,

Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2012 yılından bu yana 20 sayı yayımlayarak 10. yılını tamamlamıştır. Eğitim Fakültesi Dergisi'nin 11. yılının ilk sayısını yayımlamaktan büyük mutluluk duyuyoruz. Bu süreçte derginin yayımlanmasında emeği geçen bütün paydaşlara teşekkür ediyorum.

10. yılı tamamlarken Cilt 10 Sayı 2'den itibaren derginin etki alanının genişletilmesine yönelik çalışmalar başlatılmıştır. Bu kapsamda, derginin amaç ve kapsamı temel alınarak ilgili bilim alanlarında deneyimli araştırmacılardan oluşan yeni ve genişletilmiş bir editör kurulu oluşturulmuştur. Genişletilmiş editör kurulu ile uluslararası standartlara uygun olarak, dergiye gönderilen çalışmaların bilimsel değerlendirme sürecinin daha etkin şekilde sürdürülmesi amaçlanmıştır. Yeni editör kurulunun katkılarıyla derginin yayın politikası; uluslararasılaşma, yayın çeşitliliğinin artırılması ve etki alanının genişletilmesi gibi uzun vadeli hedefler doğrultusunda güncellenmiştir. Cilt 10 Sayı 2'den itibaren derginin yeni bir logo ve sayfa tasarımıyla yayımlanması bu çalışmaların somut bir göstergesidir.

Güncellenen dergi politikası ile birlikte ulusal bir dizin olan TR Dizin'de taranmak kısa vadede hedeflenmektedir. Bu hedefe yönelik derginin TR Dizin değerlendirme kriterleriyle uyumlu hâle getirilmesi için gerekli çalışmalar yapılmış ve başvuru/değerlendirme süreci başlatılmıştır. Uzun vadede ise uluslararası dizinlerde yer alarak derginin yayın kalitesinin ve etki alanının sürekli artırılması hedeflenmektedir. Bu uzun vadeli hedefe yönelik derginin editör kurulu gerekli politikaları oluşturarak planlama, uygulama ve değerlendirme sürecinde aktif rol alacaktır. Bu süreçte derginin paydaşlarından gelen eleştiri, görüş ve önerileri önemseyişimizi belirtmek istiyorum.

Dergimizin Haziran 2022 sayısında yayımlanan makalelerin eğitim alanında çalışan bilim insanlarına ve eğitimcilere yararlı olmasını diliyoruz; yazarlarımıza, hakemlerimize ve editör / yayın kurulu üyelerine teşekkür ediyorum.

Prof. Dr. Yücel ÖKSÜZ
Baş Editör

Dear Readers,

Amasya Education Journal has completed 20. Year by publishing 20 issues since 2012. We are pleased to publish the first issue of the journal's 11. Year. I would like to state my thanks to all stakeholders of the journal.

As of Volume 10, Issue 2, we have begun to revise the journal to expand its impact. In this respect, a new and extended editorial board, including experienced researchers from the relevant disciplines, has been established based on its aim and scope. It is aimed to improve the peer-review process of the manuscripts submitted to the journal as appropriate with the international standards. The publication policy of the journal has been revised with the contribution of the newly established editorial board based on long-term goals such as internationalization, increasing publication diversity, and the improvement of the impact. The use of a new logo and design as of Volume 10, Issue 2 is a concrete indicator of these efforts.

Based on the revised journal policy, it is aimed in the short run to be included in the TR index, a national index. For this goal, the required works have been completed for the journal to meet the TR index criteria and the application/evaluation process has begun. In the long run, the aim is to continuously improve the journal's publication quality and impact by being included in the international indexes. For this long-term goal, the journal board will take an active role in the planning, practice, and evaluation phases by making required policies. In this sense, I would like to state that we pay importance to criticisms, opinions, and suggestions from our stakeholders.

I hope the articles published in the June 2022 issue of our journal will be useful to researchers in educational disciplines and educators, and I would like to express my thanks to our authors, reviewers, and editorial board.

Prof. Dr. Yücel Öksüz
Editor-in-Chief

İÇİNDEKİLER/CONTENT

Özgün Araştırma Makaleleri / Original Research Articles	Sayfa/ Page
Sınıf Öğretmenlerinin Covid 19 Pandemi Döneminde Katıldıkları Çevrimiçi Hizmet içi Eğitimlere İlişkin Görüşleri: Fenomenolojik Bir Çalışma Views of Classroom Teachers on Online In-Service Trainings Attended During the Covid 19 Pandemic Period: A Phenomenological Study Nuray Kurtdede Fidan ve Gökhan Şen	1-20
Covid-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Veren Öğretmenlerin Okul Yöneticileri ile İlişkilerinden Kaynaklı Motivasyon Düzeyleri The Motivation Levels of the Teachers Who Provide Online Education During the Covid-19 Pandemic Process Originating From Their Relationship with School Administrators Melek Şener Pars ve Necati Cemaloğlu	21-37
Çağdaş Sanatta Sosyolojik Bir Olgı: Göç A Sociological Phenomenon in Contemporary Art: Migration Ruhi Çay	38-52
Japonya'da Vatandaşlık Eğitimi Citizenship Education in Japan Okan Yetişensoy ve Şemsettin Akdeniz	53-66
Romantik İlişkilerde Algılanan Sosyal Destek, Bağlanma ve Kadına Yönelik Şiddet Tutumu Perceived social support, attachment and attitude to violence against women in romantic relationships Hilal Yardım ve Melek Demir	67-79
İlk Defa Yönetici Atama Değerlendirme Kriterlerine İlişkin Öğretmen Ve Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi Examining the Opinions of Teachers and Managers on the Evaluation Criteria for Appointment of Managers for the First Time Soner Polat ve Emrah Kurtgöz	80-95
Öğretmenlerin Toprak Kavramına İlişkin Metaforik Algıları Teachers' Metaphorical Perceptions of the Concept of Soil Yurdal Dikmenli ve Ebru Gezer	96-110
Sedanter ve Spor Yapan Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi Investigation of Digital Game Addiction Levels of Sedentary and Sports Students Osman Kayhan ve Seda Sabah	111-120
Temellendirilmiş Zihinsel Model Teorisi Grounded Mental Model Theory Mehmet Altan Kurnaz	121-132
Eleştirel Düşünme Becerisi Açısından İlkokul Sınıfları: Bir Karma Yöntem Araştırması Primary School Classes in Terms of Critical Thinking Skills: A Mixed Method Research Celal Boyraz, Gamze Çimen ve Azime Turan	133-143

Editöre Mektup / Letter to the Editor

Sayfa/ Page

Hep Birlikte Daha İleriye: Nice On Yıllara
Together Forward: Nice Decades

Metin Orbay

144-149



Sınıf Öğretmenlerinin Covid 19 Pandemi Döneminde Katıldıkları Çevrimiçi Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Görüşleri: Fenomenolojik Bir Çalışma

Nuray Kurtdede Fidan ^{1*}, Gökhan Şen ²

¹ Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, Türkiye, ORCID:0000-0002-2056-1994

² Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, ORCID: 0000-0001-8032-2082

Özet

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin Covid 19 pandemi sürecinde katıldıkları çevrimiçi hizmet içi eğitimlerin etkililiğine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Nitel araştırma paradigması doğrultusunda hazırlanan bu çalışma, fenomenoloji deseniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ilinde görev yapan 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizi ise tematik analiz ile yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin Covid 19 pandemi döneminde 24 farklı çevrimiçi hizmet içi eğitimlere katıldığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi eğitimlere daha çok kişisel gelişim için katıldıkları belirlenmiştir. Çevrimiçi eğitimlerin zaman ve mekân serbestliği sağlaması çevrimiçi eğitimin beğenilen özelliği olarak görülmüştür. Çevrimiçi eğitimlerin işlevsel olmaması da en fazla beğenilmeyen özelliktir. Sınıf öğretmenleri çevrimiçi eğitimlerin en büyük katkısının, kendilerine yeni bilgiler kazandırması olarak belirtmişlerdir. Çevrimiçi eğitimlerin yüz yüze eğitimlerden farklarına ilişkin olarak da etkileşim yönünden çevrimiçi eğitimlerin yüzeysel kaldığı görülmüştür. Sınıf öğretmenleri çevrimiçi eğitimlerde kullanılan materyaller ve kurs sonu ölçme değerlendirme konusunda hem olumlu hem de olumsuz görüşte bulunmuşlardır. Ayrıca sınıf öğretmenleri sanatsal ve sportif faaliyetler konularında da çevrimiçi hizmet içi eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir.

Makale Geçmişi:

Alındı:
22/10/2021

Revize Edildi:
04/01/2022

Kabul Edildi:
04/01/2022

Anahtar

Kelimeler:
Covid 19
Pandemisi;
Hizmet içi
Eğitim;
Öğretmen
Görüşleri;
Yüz Yüze
Eğitim;
Çevrimiçi Eğitim

Atf için:

Kurtdede Fidan, N., ve Şen, G. (2022). Sınıf öğretmenlerinin Covid 19 pandemi döneminde katıldıkları çevrimiçi hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri: Fenomenolojik bir çalışma. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-20. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>



Views of Classroom Teachers on Online In-Service Trainings Attended During the Covid 19 Pandemic Period: A Phenomenological Study

Nuray Kurtdede Fidan ^{1*}, Gökhan Şen ²

¹ Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey, ORCID: 0000-0002-2056-1994

² Ministry of Education, Turkey, ORCID: 0000-0001-8032-2082

Abstract

The aim of this research is to reveal the views of classroom teachers on the effectiveness of online in-service training that they participated in during the Covid 19 pandemic. This study, prepared in line with the qualitative research paradigm, was carried out with the phenomenological design. The working group of the study consists of 20 classroom teachers working in Afyonkarahisar province in the 2020-2021 academic year. The working group of the research was determined by criterion sampling from purposeful sampling methods. A semi-structured interview form consisting of open-ended questions was used as the data collection tool of the research. The analysis of the data was done with thematic analysis. According to the findings of the study, it is seen that classroom teachers participated in 24 different online in-service trainings during the Covid 19 pandemic. It has been determined that classroom teachers participate in online trainings mostly for personal development. The freedom of time and space of online training has been seen as an admired feature of online education. The lack of functionality of online trainings is also the most disliked feature. Classroom teachers have stated that the biggest contribution of online education is to bring them new information. It has also been observed that online trainings remain superficial in terms of interaction in relation to the differences of online training from face-to-face training. Classroom teachers have given both a positive and negative opinion about the materials used in online training and the end-of-course assessment. In addition, classroom teachers have stated that they want to receive online in-service training on artistic and sporting activities.

Article History:

Received:
22/10/2021

Revised:
04/01/2022

Accepted:
04/01/2022

Keywords:

Covid 19
Pandemic;
In-Service
Training;
Teacher Views;
Face-to-face
Education;
Online
Education

To cite this article:

Kurtdede Fidan, N., ve Şen, G. (2021). Views of classroom teachers on online in-service trainings attended during the Covid 19 pandemic period: A phenomenological study. *Amasya Education Journal*, 11(1), 1-20.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>

*Corresponding Author Gökhan Şen ✉ gokhansen_1905@hotmail.com
ISSN: 2146-7811, ©2022 Amasya University

Giriş

Tarih boyunca insanlar birçok felaketle karşılaşmıştır. Ancak 2019 yılının sonlarında ortaya çıkan ve 2020 yılından itibaren kısa sürede tüm dünyayı etkisi altına alan Covid 19 pandemisi insanlık tarihinin gördüğü en büyük felaketlerden biri olmuştur. Pandemi birçok alanda insanları olumsuz etkilemiştir. Covid 19 pandemisi en çok sağlık alanıyla birlikte eğitim alanını da etkisi altına almıştır. Dünyadaki birçok ülke bu süreçte okullardaki eğitim öğretime ara vermiş ve uzaktan eğitime geçmiştir (Sarı & Nayır, 2020). Pandemi sürecinde yüz yüze eğitimlere ara verilmesiyle birlikte uzaktan eğitimlere geçilmiş ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri de çevrimiçi olarak gerçekleştirilmeye başlanmıştır.

Eğitim sisteminin en önemli parçası olan öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak geliştirmeleri ve yenilemeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin günümüzde sürekli değişen ve gelişen topluma ayak uydurmaları için hizmet içi eğitime olan ihtiyaçları artmıştır. Hizmet içi eğitimin amaçları; çalışanların bilgi ve becerilerini arttırmasını sağlamak, teknolojik gelişmeleri yakından takip edebilmesini sağlamak, mesleki olarak gelişmelerini sağlamak, kurum içindeki şikâyetleri en aza indirmek, çalışma ortamına dinamizm sağlamak, iş güvenliği sağlamak, öğretmenlerin kendine güvenini sağlayarak moralini yükseltmek olarak ifade edilebilir (Selimoğlu & Yılmaz, 2009). Öğretmenler uzaktan hizmet içi eğitimlerde kendi istedikleri, ihtiyaç duydukları eğitimleri alabilmekte, zamanı kendileri ayarlayabilmekte, öğrenme hızına kendileri karar vermektedirler. Böylece uzaktan hizmet içi eğitimlerde fırsat ve imkân eşitliği sağlanmakta, öğretmenlerin yolluk, yevmiye, ulaşım, barınma, derslerin boş geçmesi gibi sorunların da önüne geçmektedir (Parmaksız & Sıcak, 2015).

Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGM) tarafından her yıl öğretmenler için hizmet içi eğitimler planlamakta ve uygulamaktadır (Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi, 2018). Hizmet içi eğitimler; ÖYGM'nin belirlediği, alanında uzman eğitim görevlilerince verilmektedir (MEB Hizmet içi Eğitim Yönetmeliği, 1995). Eğitim görevlileri EBA uzaktan eğitim modülü üzerinden öğretmenlere eğitimler vermektedirler. 2014 yılında gerçekleştirilen hizmet içi eğitim faaliyetleri incelendiğinde 34225 öğretmen ve okul yöneticilerine 355 farklı hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılma imkânı sunulmuştur. Bu eğitimlerin sadece %4,5 'i (16) uzaktan eğitim şeklinde gerçekleşmiştir. %95,5 'i (339) yüz yüze olarak gerçekleşmektedir. Bu eğitimlerde uzaktan erişim sağlayan öğretmen sayısı 4646 (%13,60), yüz yüze erişim sağlanan öğretmen sayısı ise 29579 (%86,40) olmuştur. 2015 yılında ÖYGM 323 hizmet içi eğitim planlamış ve 49815 öğretmen ve yöneticiye ulaşım sağlanmıştır. Eğitimlerin 314'ü (%98'i) yüz yüze gerçekleşmiştir. Sadece 9 (%2) faaliyet uzaktan eğitimle gerçekleşmiştir. Katılım sağlayan öğretmen ve yöneticilerin 25075'i (%50,34) uzaktan eğitim ile 24740'ı (%49,64) yüz yüze eğitimlere katılmışlardır. 2016 yılında ise 480 eğitim faaliyeti düzenlenmiş, 387285 öğretmen ve yönetici faaliyetlere katılmıştır. %92 oranında uzaktan eğitime katılım sağlanmıştır. 2017 yılında 590 faaliyet ve 274920 öğretmen ve yönetici faaliyetlere katılım sağlamışlardır. %95,5 oranında uzaktan eğitime katılım sağlanmıştır. 2018 yılında 436 eğitim faaliyeti ve 72954 öğretmen ve yöneticiye hizmet içi eğitim düzenlenmiştir. Bu faaliyetlere %85,49 oranından uzaktan katılım sağlanmıştır. ÖYGM tarafından gerçekleştirilen hizmet içi eğitim faaliyetleri 2014 yılından itibaren incelendiğinde yüz yüze eğitimin yerini uzaktan eğitim faaliyetlerinin aldığı görülmektedir. 2014 yılında uzaktan hizmet içi eğitimlere katılım oranı %2 iken 2018 yılında %85'lere çıkmıştır (MEB, 2019). Pandemi döneminde yüz yüze eğitim faaliyetlerine ara verilmiş, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin büyük çoğunluğu uzaktan eğitim olarak yürütülmüştür. 2021 yılında öğretmenlerin hizmet içi eğitim planı dâhilinde 136 hizmet içi eğitim faaliyeti planlanmış ve uzaktan eğitim olarak uygulama süreci devam etmektedir (MEB, 2021). Çevrimiçi olarak gerçekleşen bu eğitimlerden binlerce öğretmen yararlanmaktadır. Ancak bu eğitimler nicel olarak artsa da niteliğinin de arttığı anlamına gelmemektedir (Tekin, 2020). Eğitimlerin, öğretmenlerin kişisel gelişimine katkı sağlayacak nitelikte olması gerekmektedir. Eğitimlerin niteliği, eğitim sürecinin ve ölçme değerlendirme araçlarının niteliğine göre değişmektedir. Uygulanan eğitimlerin etkililiği ve verimliliğinin değerlendirilmesi açısından eğitime katılan öğretmenlerin eğitim hakkındaki görüşlerinin önemi ön plana çıkmaktadır.

Ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin hizmet içi eğitimleriyle ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar incelendiğinde hizmet içi eğitimlerle ilgili farklı konularda çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin hizmet içi ihtiyaçları, öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin tutum ve görüşleri, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin etkililiği, çevrimiçi hizmet içi eğitim faaliyetlerinin incelenmesi gibi konularda çalışmalar yapılmıştır. Ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin hizmet içi ihtiyaçları konusunda (Demirel & Budak, 2003; Baştürk, 2012; Ergin vd., 2012; Erdem & Şimşek, 2013; Serin & Korkmaz, 2014; Nzariwehi & Atuhumuze, 2019; Özdemir, 2020), öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin tutum ve görüşleri (Kaçan, 2004; Gültekin & Çubukçu, 2008; Doğan, 2009; Günbayı & Taşdoğan, 2012; Karasolak vd., 2013; Kulaz, 2013; Güney, 2018;

Jackson & Jones, 2018), hizmet içi eğitim faaliyetlerinin etkililiği konusunda (Demirkol, 2010; Shah vd., 2011; Ahmadi & Keshavarzi, 2013; Omar, 2014) çevrimiçi hizmet içi eğitim faaliyetlerinin incelenmesi konusunda (Jung, 2001; Orleans, 2008; Yılmaz & Düğenci, 2010; Durak vd., 2016; Santally, 2012; Taşlıbeyaz vd., 2014; Özavcı & Çelikten, 2017; Aslan vd., 2018; Tekin & Özaydınlık, 2019; Kaya, 2020) araştırmacılar tarafından çalışmalar yapılmıştır.

Pandemi döneminde çevrimiçi olarak gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin etkililiği hakkında sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi hizmet içi eğitimlerle ilgili görüşlerinin, çevrimiçi hizmet içi eğitimlerinin niteliğini etkileyebileceği düşünüldüğünden bu araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri çalışılmasının, çevrimiçi hizmet içi programcılarının, bu alanda eğitim verenlere, eğitim politikacılarına öğretmenlerin ihtiyaçları hakkında bilgi sağlayacağı düşünülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde çevrimiçi olarak ne tür hizmet içi eğitimlere katıldıkları, hizmet içi eğitimlere katılma nedenleri, hizmet içi eğitimde beğendikleri ve beğenmedikleri özellikler, hizmet içi eğitimde kullanılan eğitim materyalleri ve ölçme değerlendirme araçları gibi konuları belirlemek; nitelikli çevrimiçi hizmet içi eğitimler gerçekleştirmek için de önemli görülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin Covid 19 pandemisi sürecinde çevrimiçi olarak katıldıkları hizmet içi eğitimler ile ilgili görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri Covid 19 pandemi sürecinde hangi çevrimiçi hizmet içi eğitimlere katılmıştır?
2. Sınıf öğretmenlerinin Covid 19 pandemi sürecinde çevrimiçi olarak katıldıkları hizmet içi eğitimlere katılma gerekçeleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenleri Covid 19 pandemi sürecinde çevrimiçi olarak katıldıkları hizmet içi eğitimlerde beğendikleri ve beğenmedikleri özellikler nelerdir?
4. Sınıf öğretmenleri Covid 19 pandemi döneminde katıldıkları çevrimiçi hizmet içi eğitimlerden öğrendikleri bilgi ve becerileri sınıflarında nasıl uygulamıştır?
5. Sınıf öğretmenleri Covid 19 pandemi döneminde çevrimiçi olarak katıldıkları hizmet içi eğitimleri kendilerine katkısı açısından nasıl değerlendiriyorlar?
6. Sınıf öğretmenleri Covid 19 pandemi döneminde katıldıkları çevrimiçi hizmet içi eğitim seminerlerinde kullanılan materyalleri nasıl değerlendiriyorlar?
7. Sınıf öğretmenlerinin Covid 19 pandemi döneminde çevrimiçi olarak katıldıkları hizmet içi eğitimlerle, yüz yüze katılmış oldukları eğitimler arasındaki farklılığına ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Sınıf öğretmenleri Covid 19 pandemi döneminde çevrimiçi olarak katıldıkları hizmet içi eğitimlerin kurs sonu ölçme değerlendirme uygulamalarını nasıl değerlendiriyorlar?
9. Sınıf öğretmenleri Covid 19 pandemi döneminde başka hangi konularda çevrimiçi olarak hizmet içi eğitim almak istiyorlar?
10. Sınıf öğretmenlerinin Covid 19 pandemi dönemindeki çevrimiçi hizmet içi eğitimlerin yeterliliği ve eğitsel katkısının artırılması konusunda önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Nitel araştırma paradigması doğrultusunda hazırlanan bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi hizmet içi eğitimlerin etkililiğine yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma fenomenoloji deseni çerçevesine göre yürütülmüştür. Fenomenolojinin asıl amacı, bireylerin fenomenle ilgili bireysel deneyimlerini evrensel nitelikte açıklamaya çalışmaktır (Creswell, 2016). Fenomenoloji deseni farkında olduğumuz fakat ayrıntılı bir görüşe sahip olmadığımız ve derinlemesine incelemeye çalışmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Fenomenoloji genellenebilir sonuçlar ortaya koymasa da olguları anlamamızı ve tanımamızı sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada da çevrimiçi hizmet içi eğitimlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin deneyimleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar ilinde görev yapan 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunu belirlemede amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemdeki temel ölçüt önceden belirlenmiş birtakım ölçütleri

karşılıyan bütün durumların çalışmaya dâhil edilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmada çalışma grubunun belirlenmesindeki ölçüt, sınıf öğretmenlerinin yüz yüze ve çevrimiçi hizmet içi eğitimlere katılmış olmalarıdır.

Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Kişisel Veriler

Kişisel Bilgiler	f	
Cinsiyet	Erkek	12
	Kadın	8
Yaş	21-30 yıl	6
	31- 40 yıl	13
	41 yıl ve üstü	1
Eğitim Düzeyi	Lisans	18
	Yüksek Lisans	2
Kıdem	1-5 yıl	2
	6 -10 yıl	12
	11-15 yıl	5
	16 yıl ve üzeri	1
Kurumdaki Çalışma Süresi	1-5 yıl	17
	6-10 yıl	2
	11 yıl ve üzeri	1
Çevrimiçi Hizmet İçi Eğitime Katılma Sayısı	1-2 kez	4
	3-5 kez	13
	6 ve üzeri	3
Çevrimiçi Hizmet İçi Eğitime Katılma Şekli	Bireysel olarak-İsteğe bağlı	19
	İdare Tarafından ve Bireysel Olarak	1
Toplam		20

Tablo 1' de görüldüğü üzere araştırmaya 12 erkek 8 kadın olmak üzere toplam 20 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların yaş aralığına bakıldığında 6 katılımcının 21-30 yaş aralığında, 13 katılımcının 31-40 yaş aralığında ve 1 katılımcının da 41 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. 20 öğretmenin 18'i lisans mezunu 2 öğretmenin de yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin 12 tanesi 6-10 yıl arası kıdeme sahipken 2 tanesi 1-5 yıl arası, 5 tanesi 11-15 yıl arası ve 1 tanesi de 16 yıl üzeri kıdeme sahiptir. Katılımcılardan 17 öğretmenin çalıştığı kurumda 1-5 yıl arası hizmet süresi bulunmaktadır. 2 katılımcı 6-10 yıl arası, 1 katılımcı da 11 yıl üzeri hizmet süresine sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların çevrimiçi hizmet içi eğitimlere katılma sayıları incelendiğinde 4 katılımcının 1-4 arası eğitime katıldığı, 13 katılımcının 3-5 arası eğitime katıldığı, 3 katılımcının da 6 ve üzeri hizmet içi eğitime katıldığı görülmektedir. Çevrimiçi hizmet içi eğitime katılma şekline bakıldığında ise katılımcıların %95'inin (f =19) eğitimlere bireysel olarak isteğe bağlı katıldıkları görülmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki soruların belirlenmesinde alanyazından yararlanılmıştır. İlk olarak on iki maddeden oluşan form sınıf eğitimi anabilim dalındaki iki alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşüne göre düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme sorularının pilot uygulaması iki öğretmen ile görüşülerek gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamadan elde edilen bilgilerle ve uzman görüşüyle, görüşme formuna son hali verilmiş ve çalışma grubuna uygulanmıştır. Görüşme formu üç bölümden oluşmaktadır. I. bölümde kişisel bilgiler (yaş, kıdem, cinsiyet vb.), II. bölümde giriş soruları, III. bölümde içerikle ilgili sorular yer almaktadır. Araştırmanın verileri, çalışma grubundaki öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme formuna dayalı görüşmeler gerçekleştirilerek elde edilmiştir. Görüşmeler öncesi her bir öğretmenden randevu alınmış ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır.

Veri Analizi

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analiz araştırmacıya esneklik sağlamaktadır. Bu bağlamda araştırmacılara ayrıntılı, zengin, esnek ve kullanışlı bir araştırma aracı sunmaktadır. Tematik analiz verilerdeki örüntüleri yani temaları analiz etmek ve raporlamak için kullanılan bir analiz yöntemidir. Verileri en küçük boyutlarda düzenleyip derinlemesine zengin bir betimleme yapılmasını sağlar. Tematik analizin aşamaları; araştırmacının veriye aşına olması, ilk kodların oluşturulması, temaların aranması, temaların gözden geçirilmesi, temaların tanımlanması ve isimlendirilmesi ve raporun hazırlanması aşamalarından oluşmaktadır. (Braun & Clarke, 2006). Buna göre görüşmelerden elde edilen veriler önce kodlanmıştır. Sonra bu kodlar benzerliklerine göre temalar altında toplanmış, oluşturulan kodlar ve temalar yorumlanarak bulgular elde edilmiştir. Bulgular katılımcıların doğrudan görüşleri verilerek desteklenmiştir. Doğrudan alıntılarda, katılımcı isimleri gizli tutulmuş, katılımcılara kod adlar verilmiş ve hangi katılımcının hangi alıntıyı ifade ettiğini belirtmek için tablolarda AÖ1, FÖ1... şeklinde kodlar kullanılmıştır. Aşağıdaki tabloda katılımcılara ait kod isimler, kodları, katılımcılarla görüşme tarihleri ve görüşme süreleri yer almaktadır.

Kod İsimler	Kodlar	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi	Kod İsimler	Kodlar	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi
Ali Öğretmen	AÖ1	08.04.2021	09.10	Hakan Öğretmen	HÖ	18.04.2021	08.41
Alper Öğretmen	AÖ2	25.04.2021	11.45	Kübra Öğretmen	KÖ	23.04.2021	09.05
Ayşe Öğretmen	AÖ3	19.04.2021	10.32	Mert Öğretmen	MÖ1	23.04.2021	11.14
Burcu Öğretmen	BÖ	25.04.2021	09.12	Mine Öğretmen	MÖ2	22.04.2021	10.28
Ceren Öğretmen	CÖ	10.04.2021	10.52	Murat Öğretmen	MÖ3	15.04.2021	10.00
Çiğdem Öğretmen	ÇÖ	06.04.2021	11.02	Oğuz Öğretmen	OÖ	08.04.2021	11.13
Dilek Öğretmen	DÖ	12.04.2021	08.58	Ömer Öğretmen	ÖÖ	11.04.2021	09.56
Fırat Öğretmen	FÖ	15.04.2021	09.45	Serhat Öğretmen	SÖ	26.04.2021	10.57
Görkem Öğretmen	GÖ1	10.04.2021	10.03	Ümit Öğretmen	ÜÖ	27.04.2021	12.36
Gül Öğretmen	GÖ2	29.04.2021	10.55	Yunus Öğretmen	YÖ	29.04.2021	10.45

Nitel araştırmalarda nicel araştırmalardan farklı olarak geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine inandırıcılık ve aktarılabirlik gibi kavramlar kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmada inandırıcılığı (iç geçerlik) arttırmak için araştırma konusuyla ilgili alanyazın taraması yapılarak kavramsal bir çerçeve oluşturulmuş ve bu kavramsal çerçeve doğrultusunda veriler elde edilmiştir. Araştırmanın aktarılabirliğini (dış geçerlik) sağlama için araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde tanımlanmaya çalışılmış, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması okuyucuların anlayacağı şekilde açıklanmış ve tutarlılığı arttırmak için katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler ve bunlara ilişkin ulaşılan sonuçlar ve yorumlar veri kaynakları (katılımcılar) tarafından teyit edilmiştir. Bu bağlamda katılımcılardan elde edilen veriler ve bunlara ilişkin sonuçlarını teyidi için tekrar görüşülmüştür. Veri kaynakları ile oluşturulan katılımcı teyidi, ulaşılan sonuçların gerçeği temsil etmede ne kadar başarılı olunduğuna yardımcı olur (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırma verilerinden elde edilen kodlar ve kodlara ilişkin kategoriler iki farklı araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanarak elde edilen verilerin karşılaştırılması yapılmıştır. Miles ve Huberman (1994) 'ın önerdiği formüle göre $[Görüş\ birliğı / (Görüş\ birliğı + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$ araştırmacılar arasında %92,00 oranında uyum bulunmuştur. Katılımcı öğretmenlerin kimlikleri gizli tutulmuş ve kod isimler kullanılmıştır. Araştırmanın Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından onaylanan 26.05.2021 tarih ve 23696 sayılı "Etik Kurulu Onam Formu" araştırmaya eklenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerinin Covid 19 pandemi döneminde katıldıkları çevrimiçi hizmet içi eğitimlerle ilgili görüşleri araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sırası ile verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin pandemi döneminde katıldıkları çevrimiçi hizmet içi eğitimlere ait veriler Tablo 2' de görülmektedir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Pandemi Döneminde Katıldıkları Çevrimiçi Hizmet İçi Eğitimler

Hizmet İçi Eğitimler	f
Zekâ oyunları 1 uzaktan eğitim kursu	12
Okul tabanlı afet eğitim kursu	11
Müze eğitimi uzaktan eğitim kursu	7
Zekâ oyunları 2 uzaktan eğitim kursu	7
Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamında uzaktan eğitim tasarım ve yönetimi becerilerinin geliştirilmesi kursu	5
Masal anlatıcılığı uzaktan eğitim kursu	4
Türk işaret dili uzaktan eğitim semineri	4
Robotik ve kodlama temel düzey eğitimi kursu	3
Tasarım ve yönetim becerilerinin geliştirilmesi kursu	3
İlkyardım eğitimi kursu	2
Osmanlı Türkçesi uzaktan eğitim kursu	2
Python uzaktan eğitim temel seviye kursu	2
Sunum teknikleri kursu	2
Bilgisayar destekli tasarım (AUTODESK FUSION 360) kursu	1
Bilgi işlemsel düşünme becerisinin disiplinler arası yaklaşım ve öğretimi uzaktan eğitim kursu	1
Kotlin ile android mobil uygulama geliştirme uzaktan eğitim kursu	1
Uzaktan öğretimde dijital dönüşüm eğitimi kursu	1
Yazılım geliştirme uzmanlığı uzaktan eğitim kursu	1
Fabrika İle etkileşimli içerik geliştirme kursu	1
Başlangıç düzeyi ukulele eğitimi semineri	1
Yapay zekâ eğitim kursu	1
Siber güvenlik ileri düzey eğitici eğitimi kursu	1
Proje danışmanlığı semineri	1
Başlangıç düzeyi keman eğitimi semineri	1
Toplam	24

Tablo 2' de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin pandemi döneminde çevrimiçi olarak toplam 24 farklı çevrimiçi hizmet içi eğitimlere katıldıkları, en fazla katılım sağlanan hizmet içi eğitimin, zekâ oyunları 1 uzaktan eğitim kursu (f=12) olduğu görülmektedir. Okul tabanlı afet eğitim kursu (f=11) da en çok katılım sağlanan kurslardan biridir.

Son yıllarda öğrenme-öğretme süreçlerinde zekâ oyunları ve eğitsel oyunların kullanımı sonucunda öğretmenlerin zekâ oyunları kurslarına katılma taleplerinde artış olduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca okul tabanlı afet eğitimi kursunun da en fazla katılım sağlanan kurslardan biri olduğu görülmektedir. Bu kurs da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından önemli görülen ve okulların afetlere hazırlık sürecinde öğretmenlere büyük işler düşeceği öngörülen eğitimlerdendir. Bunların dışında sınıf öğretmenlerinin birçok çevrim içi hizmet içi eğitime katıldığı görülmektedir. Bu eğitimlerin farklı özelliklerde olduğu söylenebilir. Bunların müzik, uzaktan eğitim, teknoloji gibi farklı eğitimler olduğu görülmektedir. Özellikle teknoloji ile ilgili eğitimlerin çoğunlukta olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin pandemi döneminde katıldıkları çevrimiçi hizmet içi eğitimlere katılma gerekçeleri Tablo 3' te görülmektedir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Çevrimiçi Olarak Katıldıkları Hizmet İçi Eğitimlere Katılma Gerekçeleri

Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Kişisel Gerekçeler	Kişisel gelişim	AÖ1, AÖ2, AÖ3, BÖ, DÖ, GÖ1, GÖ2, HÖ, KÖ, MÖ1, MÖ2, OÖ, SÖ, YÖ
	Boş zamanı değerlendirme	ÇÖ, MÖ2, MÖ3, ÖÖ
	Merak etme duygusu	CÖ, ÇÖ, OÖ
	Yeni bilgiler öğrenme	KÖ, SÖ
	Teknolojik gelişmeleri takip etme	ÜÖ
	Çağa ayak uydurma	ÜÖ
Mesleki Gerekçeler	Akademik gelişim	AÖ2, BÖ, MÖ1, YÖ
	Derslerin verimli geçmesini sağlama	CÖ, DÖ, MÖ3, YÖ
	Derslerde farklı öğretim yöntem teknikleri uygulayabilme	AÖ1, AÖ2, GÖ1
	Çocukların farklı bakış açıları kazanmalarını sağlama	AÖ1

Tablo 3'te katılımcıların pandemi döneminde çevrimiçi olarak gerçekleşen hizmet içi eğitimlere katılma gerekçeleri yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin katılma gerekçeleri, kişisel gerekçeler ve mesleki gerekçeler olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Sınıf öğretmenleri hizmet içi eğitimlere en fazla kişisel gelişimlerini sağlamak için katılmıştır. Ayrıca, boş zamanı değerlendirme, yeni bilgiler öğrenme, merak etme duygusu, teknolojik gelişmeleri takip etme gerekçeleriyle katıldıkları belirlenmiştir. Mesleki gerekçeler olarak ise; katılımcılar, akademik anlamda gelişim sağlamak, derslerin verimli geçmesini sağlamak, derslerde farklı öğretim yöntem teknikleri uygulayabilmek ve öğrencileri yeniliklerle karşılaştırarak farklı bakış açıları kazanmalarını sağlama gibi nedenlerle eğitimlere katılmıştır. Kişisel gelişim ve derslerin verimli geçmesini sağlama gerekçeleri hakkında Yunus Öğretmen görüşlerini "*Kişisel ve mesleki anlamda kendimi geliştirmek için katıldım. Öğrencilere daha verimli ders anlatmak için katılmak istedim.*" sözleriyle ifade etmiştir. Boş zamanı değerlendirme ve merak etme duygusu gerekçesi hakkında görüşlerini Çiğdem öğretmen ise "*Boş zamanımı değerlendirmek için katıldım. Ayrıca bazı konularda merakım vardı onun için katıldım.*" olarak belirtmiştir. Çocukların farklı bakış açıları kazanmalarını sağlama ve derslerde farklı öğretim yöntem teknikleri uygulayabilme gerekçelerine ait düşünceleri olan Ali öğretmen "*Kendimi geliştirmek ve derslerde farklı öğretim yöntem teknikleri uygulamak için, çocuklara farklı bakış açısı kazandırmak için başvurdum.*" ifadelerini kullanmıştır.

Sınıf öğretmenleri çevrimiçi hizmet içi eğitimlere kişisel gelişim için katıldığı görülmektedir. Ayrıca boş zamanı değerlendirme, akademik gelişim ve derslerin verimli geçmesini sağlama gibi nedenlerle eğitime katıldıkları anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin katıldıkları çevrimiçi hizmet içi eğitimlerin beğendikleri özelliklerine ait veriler Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. Çevrimiçi Hizmet İçi Eğitimlerde Beğenilen Özellikler

Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Bireysel katkı açısından	Güncel ve yeni bilgiler öğrenme	AÖ2, DÖ, MÖ3, SÖ, YÖ
	Farklı eğitimlere katılma fırsatı verme	AÖ1
	Bireysel olarak eğitim alma	MÖ2
Teknik açıdan	Zaman ve mekân sınırlaması olmaması	BÖ, CÖ, DÖ, FÖ GÖ1, GÖ2, OÖ, ÖÖ, MÖ, ÜÖ
	Videoları tekrar izleme imkânı vermesi	BÖ, GÖ1, KÖ, ÖÖ
Uygulanabilirlik açısından	Öğrenilen bilgilerin uygulanabilir olması	AÖ3, HÖ
	Materyal hazırlamada yol göstermesi	MÖ1
	Öğrenilen bilgilerle derslerde farklı yöntem tekniklerin kullanılmasına fırsat vermesi	MÖ1

Tablo 4' te çevrimiçi olarak gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin beğenilen özelliklerine ait bulgular yer almaktadır. Bireysel katkısı açısından beğenilen özellikler incelendiğinde, farklı eğitimlere katılma fırsatı verme, bilgi vermesi, bireysel olarak eğitim almak ve güncel konularda bilgi vermesi beğenilen özelliklerdir. Teknik açıdan bakıldığında zaman ve mekân sınırlaması olmaması ve videoların tekrar izleme fırsatı vermesi bakımından katılımcılar eğitimleri beğenmiştir. Uygulanabilirlik açısından ise katılımcılar çevrimiçi eğitimde öğrendikleri bilgileri sınıflarında kullanma, materyal hazırlamada rehberlik etme ve farklı yöntem ve tekniklerin öğrenme gibi özellikleri beğendiklerini vurgulamıştır. Bireysel katkısı açısından beğenilen özellikler konusunda Mine öğretmen *"En beğendiğim özellikleri daha anlaşılır oluyor. Bireysel eğitim almış oluyoruz. Takıldığın yerde tekrar dinleme şansın oluyor. Ayrıca daha kısa sürede kursu tamamlıyoruz."* Teknik açıdan beğenilen özellikler konusunda Burcu öğretmen *"Yüz yüze eğitime göre zaman kısıtlaması olmaması çok iyi. Kişinin müsait olduğu zamanlarda katılabilmesi ve tekrar olarak videoların izlenebilmesi güzel özelliklerdir."* sözleriyle düşüncelerini ifade etmiştir. Uygulanabilirlik açısından beğenilen özellikler konusunda Gül öğretmen şunları söylemiştir: *"İstedğim zaman girebiliyorum. Zaman kısıtlaması yok. Bu konularda avantajları var. Ayrıca öğrenilen bilgileri derslerde farklı yöntem teknikler kullanırken çok faydasını görüyorum."*

Sınıf öğretmenlerinin katıldıkları çevrimiçi hizmet içi eğitimlerde zaman ve mekân sınırlamasının olmaması en beğenilen özelliktir. Öğretmenler yüz yüze eğitimlerden farklı olarak istedikleri yerde ve istedikleri zamanlarda bu eğitimlere katılım sağladıklarını ifade etmiştir. Bu özellik sayesinde eğitimlere rahat bir erişim olduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca güncel ve yeni bilgiler öğrenilmesine fırsat vermesi de eğitimlerin diğer en çok beğenilen özelliklerdir.

Sınıf öğretmenlerinin katıldıkları çevrimiçi hizmet içi eğitimlerde beğenmedikleri özelliklere ait veriler Tablo 5' te görülmektedir.

Tablo 5. Çevrimiçi Hizmet İçi Eğitimlerde Beğenilmeyen Özellikler

Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Eğitimlerin içeriğiyle ilgili olan özellikler	Videoların sıkıcı olması	HÖ, SÖ, YÖ
	Çok fazla teorik bilgi içermesi	MÖ1, ÜÖ
	Ölçme değerlendirme sürecinin yetersiz olması	GÖ1
Teknik açıyla ilgili özellikler	Farklı materyaller kullanılmaması	YÖ
	Videoların ilerlememesi	BÖ, CÖ, SÖ
	İnternetin kesilmesi, videonun yarım kalması	AÖ2, BÖ
Uygulanabilirlik açısından özellikler	İşlevsel olmaması	AÖ1, MÖ2, MÖ3, ÜÖ
	Yüzeysel kalması	AÖ1, AÖ3
	Uygulama şartlarının olmaması	AÖ2, GÖ2
Eğitimciden kaynaklanan özellikler	Eğitimciyle iletişime geçememe	BÖ, ÇÖ, FÖ, DÖ, GÖ1, MÖ
	Konuların hızlı anlatılması	AÖ3

Tablo 5' te görüldüğü üzere pandemi döneminde çevrimiçi hizmet içi eğitimlerin beğenilmeyen özelliklerine ait bulgular yer almaktadır. Beğenilmeyen özellikler; eğitimin içeriğiyle ilgili olanlar, teknik açıyla ilgili olanlar, uygulanabilirlik açıdan olanlar ve eğitimciden kaynaklanan özellikler olarak dört kategoriye ayrılmıştır. Eğitimin içeriğiyle ilgili olan özelliklere bakıldığında; çok fazla teorik bilgi içermesi, konuların hızlı anlatılması, videoların sıkıcı olması ve ölçme değerlendirme sürecinin yetersiz olmasıdır. Teknik açıdan; internetin kesilmesi ve videoların ilerlememesidir. Uygulanabilirlik açısından ise; yüzeysel kalması, işlevsel olmaması ve uygulama şartlarının olmaması gibi beğenilmeyen özelliklerdir. Eğitimciden kaynaklanan özellikler olarak da eğitimciyle iletişime geçememe ve konuların hızlı anlatılması gibi özellikler belirtilmiştir. Eğitimlerin içeriğiyle ilgili beğenilmeyen özellikler açısından Yunus Öğretmen *"Farklı materyaller ve etkinlikler kullanılabilirdi. Daha ilgi çekici olurdu. Başta hevesle başlıyorsun eğitimlere sonra giderek arzu, istek azalıyor. Videolar çok uzun geliyor."* sözleriyle düşüncelerini belirtmiştir. Teknik açıyla ilgili beğenilmeyen özellikler hakkında Serhat öğretmen *"Bazen videoyu izliyorum tamamlamadı gösteriyor tekrar izlemek zorunda kalıyorum. Bazı videolar aşırı uzun dinlemek istemiyorum belli bir süre sonra sıkılıyorum."* ifadelerini kullanmıştır. Uygulanabilirlik açısından beğenilmeyen özellikler konusunda Mine öğretmen şunları ifade etmiştir *"Yüz yüze eğitim kadar verimli"*

değiller. Mesela ben masal anlatıcılığı kursuna katıldım. O kursta sadece teorik bilgiler anlatıldı ama yüz yüze olsa bizde masal anlatabilirdik. Uygulama yapma şansı olmuyor."

Sınıf öğretmenleri katıldıkları çevrimiçi hizmet içi eğitimlerde en beğenilmeyen özellik olarak eğitimciyle iletişime geçememe olarak belirtmiştir. Sınıf öğretmenleri kafalarına takıldığı soruları o anda eğitimciye sormadıkları için iletişim eksikliği yaşadıklarından söz etmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenleri çevrimiçi hizmet içi eğitimlerde işlevsel olmaması, videoların sıkıcı olması ve bazen de videoların ilerlememesi gibi sorunlarla karşılaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi hizmet içi eğitimden öğrenilenlerin sınıfta uygulanmasına ait bulgular Tablo 6' da görülmektedir.

Tablo 6. Sınıf öğretmenlerinin Çevrimiçi Hizmet İçi Eğitimden Öğrenilenlerin Sınıf İçi Uygulamaları

Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Öğrenme-öğretme sürecindeki uygulamalar	Zekâ oyunları oynama	AÖ2, CÖ, FÖ, DÖ, MÖ3, ÖÖ, MÖ1, SÖ,
	Masal anlatıcılığı	GÖ1GÖ2, MÖ3, ÖÖ, YÖ
	Derslerle ilgili materyal hazırlama	MÖ2, ÇÖ
	Çevrimiçi / sanal müze gezileri düzenleme	AÖ1, ÜÖ
	Afet eğitimi ile ilgili bilgilendirmeler yapma	HÖ, OÖ,
	Deprem tatbikatı gerçekleştirme	BÖ, GÖ1
	Kodlama eğitimi verme	MÖ1, SÖ
Ölçme değerlendirme uygulamaları	Keman dersi verme	GÖ2
	Çevrimiçi sorular hazırlama	MÖ3, KÖ
	Zekâ oyunları turnuvaları düzenleme	AÖ3

Tablo 6' da öğretmenlerin katıldıkları çevrimiçi hizmet içi eğitimlerden öğrendiklerini kendi sınıf sınıflarında nasıl uyguladıkları ile ilgili bulgular yer almaktadır. Bu etkinlikler öğrenme-öğretme sürecindeki uygulamalar ve ölçme değerlendirmedeki uygulamalar olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Zekâ oyunları öğrenme, çevrimiçi / sanal müze gezileri düzenleme, materyal hazırlama, zekâ oyunları turnuvaları düzenleme, afet eğitimiyle ilgili bilgilendirmeler yapma, deprem tatbikatı yapma, masal etkinlikleri yapma, kodlama eğitimi verme, çevrimiçi sorular hazırlama ve keman dersi verme gibi uygulamalardır. Masal anlatma etkinlikleri yapma ve zekâ oyunları ile ilgili etkinlik yaptığını Ömer öğretmen *"Masal anlatıcılığı kursunu sınıfta uyguladım. Masal anlattık öğrencilerimle. Ayrıca etkinlikler yaptık. Masal tamamlama, görsellere bakarak masal yazma gibi. Zekâ oyunlarını öğrencilerime anlattım. Mangala,9 taş, satranç gibi oyunları."* sözleriyle yapmış olduğu uygulamaları ifade etmiştir. Öğrencileriyle birlikte çevrimiçi müze gezileri düzenleyen Ali öğretmen *"Derslerde mesela müze eğitimi kursuna katıldığım için öğrencilerle birlikte çevrimiçi müze gezileri yaptık."* ifadelerini kullanmıştır. Müzik dersinde keman çalma etkinliği düzenleyen Gül öğretmen ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *"Keman çalmaya çalıştım müzik dersinde. Masal anlattım."*

Sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi olarak katıldıkları hizmet içi eğitimlerden öğrendikleri bilgi ve becerileri, özellikle öğrenme-öğretme sürecinde kullandığı görülmektedir. Bu uygulamalardan özellikle en çok uygulanan zekâ oyunları ve masal anlatma etkinlikleridir.

Sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi olarak katıldıkları hizmet içi eğitimlerle ilgili kendilerine katkılarına ait bulgular Tablo 7' de görülmektedir.

Tablo 7. Çevrimiçi Hizmet İçi Eğitimlerin Katkıları

Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Bireysel katkı	Yeni bilgiler kazandırma	AÖ3, ÇÖ, DÖ, GÖ1 MÖ2, MÖ3, ÜÖ, SÖ,
	Kişisel gelişim sağlama	BÖ, CÖ, FÖ, GÖ2, YÖ
	Düşünme becerisini artırma	ÖÖ, KÖ
	Özgüven ve başarı duygusu geliştirme	HÖ, GÖ2

Mesleki katkı	Uygulama yapma imkânı sağlama	AÖ2
	Eğitimde teknolojiyi uygulama fırsatı verme	OÖ,
	Eğitimde farklı bakış açısı kazandırma	AÖ1
	Geleceğin eğitim sistemine ayak uydurma	MÖ1

Tablo 7' de sınıf öğretmenlerinin katıldıkları çevrimiçi hizmet içi eğitimlerin kişisel ve mesleki katkıları yer almaktadır. Eğitimlerin bireysel katkılarına göre; kişisel gelişim sağlama, yeni bilgiler kazandırma, düşünme becerisini artırma, özgüven ve başarı duygusu geliştirme olduğu görülmektedir. Eğitimlerin mesleki katkıları olarak ise; uygulama yapma fırsatı sağlama, eğitimde teknolojiyi uygulama fırsatı verme, eğitimde farklı bakış açısı kazandırma ve geleceğin eğitim sistemine ayak uydurma olarak sıralandığı söylenebilir. Geleceğin eğitim sistemine ayak uydurma katkısı konusunda Mert Öğretmen "*Öğretmenleri geleceğe hazırlayan kurslardı. Geleceğin eğitim sistemine ayak uydurmak için gayet güzel kurslar tasarlanmıştı.*" sözleriyle ifade etmiştir. Eğitimlerin kişisel gelişime katkısı olduğu konusunda Fırat öğretmen "*Ne kadar çok bilgi öğrenirsek, ne kadar çok kendimizi geliştirirsek bize hayatta bir o kadar faydası var. Hiç ummadığımız yerlerde bu eğitimlerin meyvelerini topluyoruz diyebilirim.*" ifadelerini kullanmıştır. Kübra öğretmen düşünme becerisini artırma konusunda görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir "*Araştırma ve öğrenme merakım arttı. Derslerde farklı yöntem teknikler kullanma becerimin geliştiğini düşünüyorum.*"

Sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi olarak aldıkları hizmet içi eğitimlerin en çok yeni bilgiler kazanma açısından kendilerine katkı sağladığı söylenebilir. En fazla katkının yeni bilgiler kazanma olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca kişisel gelişim sağlama yönünden de çok fazla katkısı olduğu belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi olarak katıldıkları hizmet içi eğitimlerde kullanılan öğretim materyallerini değerlendirmelerine ait bulgular Tablo 8' de görülmektedir.

Tablo 8. Çevrimiçi Hizmet İçi Eğitimlerde Kullanılan Öğretim Materyallerini Değerlendirme

Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Olumlu görüşler	İçerikle uygun ve ilgi çekici	CÖ, KÖ, MÖ1, MÖ3, ÖÖ
	Dikkat çekici olması	AÖ1
	Animasyonlar ve videolar dikkat çekici	HÖ
	Eğitimde yol gösterici rolü yeterli düzeyde	FÖ
Olumsuz görüşler	Aynı tür materyal kullanılması	GÖ2, OÖ, SÖ, ÜÖ, YÖ
	Uygulanabilirlik yönünden yetersiz	AÖ2, DÖ
	Dikkat çekme konusunda yetersiz	GÖ1, ÇÖ
	İçerik olarak yetersiz	BÖ, AÖ3
	Kalıcılık yönünden yetersiz	AÖ2

Tablo 8' de sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi olarak katıldıkları hizmet içi eğitimlerde kullanılan öğretim materyallerini değerlendirmelerine ait bulgular görülmektedir. Sınıf öğretmenlerin görüşlerine göre olumlu ve olumsuz görüşler diye kategorilere ayrılmıştır. Olumlu görüşlerde; içerikle uygun ve ilgi çekici olduğu, üç boyutlu materyallerin dikkat çekici olduğu, animasyon ve videoların dikkat çekici olduğu, eğitimde rol gösterici rolünün yeterli olduğu görüşleri, olumsuz görüşlerde ise; kalıcılık yönünden, uygulanabilirlik yönünden, dikkat çekme konusunda, içerik olarak yetersiz olduğu gibi görüşler yer almaktadır. Ayrıca farklı türde materyal kullanımı olması gerektiği ifade edilmiştir. Olumlu görüşte bulunan Kübra öğretmen "*Materyaller güzeldi. Bazen merak ettiğim materyalleri ve görselleri daha sonra internette araştırdım.*" sözleriyle ifade etmiştir. Olumsuz görüşlerden içerik olarak yetersiz olduğunu belirten Ayşe öğretmen "*Hem görsel materyalleri hem de etkinlikleri beğenmedim. İçerik olarak çok boş geldi bana.*" ifadelerini kullanmıştır. Hizmet içi eğitimlerde farklı türde materyal kullanılması gerektiği ifade eden Ümit öğretmenin görüşleri şu şekildedir: "*Görseller eksik kalmış. Farklı görseller kullanılabilirdi. Etkinlikleri oyunlarla çizgi film karakterleriyle aktarılabilirdi.*"

Çevrimiçi hizmet içi eğitimlerde kullanılan öğretim materyalleri ile ilgili olarak olumlu görüşte bulunan sınıf öğretmenleri en fazla içerikle uygun ve ilgi çekici ifadelerini kullanmıştır. Olumsuz görüşte bulunan sınıf öğretmenlerinin ise eğitimlerde aynı tür materyal kullanılmasıdır.

Sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi olarak katıldıkları hizmet içi eğitimlerin yüz yüze katıldıkları hizmet içi eğitimlerden farklılıklarına ait bulgular Tablo 9' da görülmektedir.

Tablo 9. Çevrimiçi Hizmet İçi Eğitimlerin Yüz Yüze Hizmet İçi Eğitimlerden Farklılıkları

Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Eğitimin içeriğiyle ilgili farklar	Etkileşim	AÖ2, AÖ3, BÖ, CÖ, ÇÖ, FÖ, HÖ, KÖ, MÖ1, MÖ2, YÖ
	Verimlilik	AÖ2, DÖ, GÖ1, SÖ
	Eğlencelilik	CÖ, MÖ3, YÖ
	İş birliği	BÖ, DÖ, MÖ2
	Uygulanabilirlik	AÖ2, AÖ1
Teknik açıdan farklar	Zamanlama	AÖ3, FÖ
	Kolay ulaşılabilirlik	BÖ, OÖ

Tablo 9' da görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi hizmet içi eğitimlerin, yüz yüze hizmet içi eğitimlerden farklılıklarına ilişkin görüşleri eğitimin içeriğiyle ilgili olan farklar ve teknik açıdan farklar olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Sınıf öğretmenleri eğitimin içeriği ile ilgili olarak yüz yüze hizmet içi eğitimin daha etkili olduğunu belirtirken; teknik açıdan ise çevrimiçi eğitimlerin daha etkili olduğunu belirtmiştir.

Katılımcılar tarafından yüz yüze eğitimlerin çevrimiçi eğitimlerden olumlu yönden farklarına ilişkin olarak; etkileşim, verimlilik, uygulama, iş birliği, eğlenceli ve diyaloglu geçmesi yönünden farklar olduğu belirtilmiştir. Teknik açıdan ise zamanlama ve kolay ulaşılabilirlik açısından çevrimiçi eğitimlerin yüz yüze eğitimlerden olumlu yönde farkları bulunmaktadır. Eğlenceli ve diyaloglu geçmesi yönünden farklar olduğunu söyleyen Ümit öğretmen *"Yüz yüze eğitimde öğrenmeye daha açık oluyoruz. Daha enerjik oluyoruz ama çevrimiçi eğitim daha monoton geçiyor."* ifadelerini kullanmıştır. Eğitimin içeriğiyle ilgili farklardan bahseden Alper öğretmen ise *"Farklılıklarına ilişkin düşüncelerim çevrimiçi eğitim daha çok bilgi amaçlı ama uygulama yüz yüze eğitimlerde aktif olduğum için yüz yüze eğitim daha etkili olduğunu söyleyebilirim. Çevrimiçi sadece bilgi de kalıyor uygulama olmadığı için kalıcı olmuyor."* sözlerini kullanmıştır. Verimlilik yönünden ve iş birliği yönünden farklar olduğunu söyleyen Dilek öğretmen şunları ifade etmiştir: *"Yüz yüze eğitimler daha verimli geçiyor. Arkadaşlarımla birlikte katıldığımız yüz yüze eğitimlerde daha çok verimli geçti. Birbirimize yardımcı olarak tamamladık eğitimleri."*

Sınıf öğretmenleri çevrimiçi olarak katıldıkları eğitimler ile yüz yüze katıldıkları eğitimlerin farklılığına ilişkin olarak en fazla eğitimin içeriğiyle ilgili olan etkileşim yönüyle ilgili farklar olduğu belirtilmektedir. Sınıf öğretmenleri çevrimiçi olarak katıldıkları eğitimlerde eğitimciyle iletişime geçememe, kursiyerler arası etkileşim olmaması ve eğitimin verimliliği yönünden yüz yüze eğitimlere göre farklar olduğunu ifade etmektedirler. Genel olarak sınıf öğretmenlerinin yüz yüze katıldıkları eğitimleri çevrimiçi eğitimlere göre daha fazla beğendiği görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi olarak katıldıkları hizmet içi eğitimlerin kurs sonu ölçme değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 10' da görülmektedir.

Tablo 10. Çevrimiçi Hizmet İçi Eğitimlerin Kurs Sonu Ölçme Değerlendirme Uygulamaları

Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Olumsuz görüşler	Teorik bilgilerin gereksiz yere çok fazla sorulması	CÖ, ÇÖ, FÖ, GÖ2, SÖ, ÜÖ, YÖ
	Ezbere yöneltmesi ve kalıcı olmaması	FÖ, GÖ1, KÖ, ÜÖ, MÖ2
	Uygulamaya yönelik olmaması	DÖ, GÖ1
	Sorulara geri bildirim olmaması	BÖ, DÖ
	Farklı ölçme değerlendirme araçlarının kullanılmaması	OÖ
Olumlu görüşler	Kapsayıcılığı bakımından yeterli olması	MÖ1, MÖ3, ÖÖ

Tablo 10' da sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi olarak katıldıkları hizmet içi eğitimlerin kurs sonu ölçme değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerine ait bulgular görülmektedir. Öğretmen görüşleri olumlu ve olumsuz görüşler olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Olumlu görüşler olarak soruların kapsayıcılık bakımından yeterli olması olarak değerlendirilmiştir. Olumsuz görüşler ise; teorik bilgilerin

gereksiz yere çok fazla sorulması, ezbere yöneltmesi ve kalıcı olmaması, uygulamaya yönelik olmaması, sorulara geri bildirim olmaması ve farklı ölçme değerlendirme araçlarının kullanılmaması gibi görüşler ortaya çıkmıştır. Olumlu görüş bildiren Hakan öğretmen *"Her bölümden sonra küçük ara sınavlar vardı. Bunlar çok güzeldi. Sıcağı sıcağına konuları sorularla pekiştirme fırsatı bulduk. Kurs sonunda da sorulan sorular eğitimle alakalı bütün konuları kapsayıcı bir şekildeydi."* ifadelerini kullanmıştır. Olumsuz görüş bildiren Ümit öğretmen *"Maalesef ölçme değerlendirme uygulamaları çok kötüydü. Kapsayıcı değildi. Ben bütün soruları unuttum mesela. Masal anlatıcılığı kursunda hep teorik masal tarihinden sorular sorulmuş masal anlatıcılığıyla ilgili hiç soru yoktu nerdeyse."* sözleriyle ifade etmiştir. Farklı ölçme değerlendirme araçları kullanılması gerektiğini vurgulayan Oğuz öğretmen şunları söylemiştir: *"Amacına uygun bir ölçme değerlendirme oldu. Ama ölçme araçları çeşitlendirilebilirdi. Farklı ölçme değerlendirme araçları kullanılabilir."*

Sınıf öğretmenlerinin katıldıkları çevrimiçi hizmet içi eğitimlerin kurs sonu ölçme değerlendirme uygulamalarına ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerde bulunmuştur. En çok vurgulanan görüşler olumsuz görüşler olmuştur. Bu kategoride teorik bilgilerin gereksiz yere çok fazla sorulması ifadeleri en çok olumsuz özellik olarak belirtilmiştir. Olumsuz görüş olarak en çok vurgulanan bir diğer özellik de ezbere yöneltmesi ve kalıcı olmamasıdır.

Sınıf öğretmenlerinin katıldıkları çevrimiçi hizmet içi eğitimlerden farklı hangi konularda hizmet içi eğitim almak istediklerine ait bulgular Tablo 11' de görülmektedir.

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Almak İstedikleri Hizmet İçi Eğitimler

Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Sanatsal ve Sportif Faaliyetler	Sportif faaliyetler (Doğa sporları)	MÖ2, GÖ1, UÖ
	Sanatsal faaliyetler (Ebru sanatı, hat sanatı, çinicilik, el sanatları, sanatsal faaliyetler)	AÖ3, CÖ, ÇÖ
	Açık hava oyunları öğretimi	KÖ
	Oyunlarla öğretim	MÖ2
	Halk oyunları	DÖ
Bilim ve Teknoloji	Yapay zekâ	OÖ, ÖÖ, ÜÖ
	Kodlama eğitimi	AÖ1, ÜÖ
	Bilgisayar-yazılım	OÖ
Kişisel Gelişim	Farklı yabancı diller	FÖ
	Kişisel gelişim	AÖ2
	İlkyardım eğitimi	HÖ
	Liderlik	SÖ
	Psikoloji-bilinçaltı	MÖ2
Mesleki Gelişim	Materyal hazırlama	AÖ1, MÖ1
	Sınıf öğretmenliği alanı	BÖ, SÖ
	Matematik-Fen öğretimi	GÖ2
	Alınan eğitimlerin ileri seviye kursları	MÖ3

Tablo 11' de sınıf öğretmenlerinin katıldıkları çevrimiçi hizmet içi eğitimlerin dışında farklı konularda almak istedikleri eğitimlere ait bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine göre almak istedikleri konular dört kategoride toplanmıştır. Sanatsal ve sportif faaliyetler kategorisinde; doğa sporları, ebru sanatı, hat sanatı, çinicilik, bahçe oyunları öğretimi, oyunlarla öğretim, el sanatları, halk oyunları, konuları yer almaktadır. Bilim ve teknoloji kategorisinde; yapay zekâ, kodlama eğitimi, bilgisayar- yazılım yer almaktadır. Kişisel gelişim kategorisinde; farklı yabancı diller, kişisel gelişim, ilkyardım eğitimi, liderlik, psikoloji- bilinçaltı konuları belirlenmiştir. Mesleki gelişim kategorisinde ise; matematik- fen öğretimi, materyal hazırlama, sınıf öğretmenliği alanı, alınan eğitimlerin ileri seviye kursları konularında öğretmenlerin eğitim almak istedikleri belirlenmiştir. Psikoloji- bilinçaltı konusunda eğitim almak isteyen Mine öğretmen *"Sportif faaliyetler konusunda eğitim almak isterdim. Psikoloji ve bilinçaltı konularında eğitim almak isterdim. Ayrıca her dersin oyunlarla anlatılacağı bir eğitim almak isterdim."* sözleriyle ifade etmiştir. Sınıf eğitimi ve sınıf öğretmenliği alanlarında eğitim almak isteyen burcu öğretmen *"Sınıf eğitimi ile ilgili kurslara katılmak isterdim. Sınıf Öğretmenliğe özgü kurslara katılmak isterdim."* ifadelerini kullanmıştır. Sanatsal faaliyetlerde eğitim almak isteyen Ceren öğretmenin görüşleri şu şekildedir: *"Ebru sanatı, hat sanatı, çinicilik gibi eğitimler almak isterdim."*

Sınıf öğretmenleri katıldıkları çevrimiçi hizmet içi eğitimler dışında sanatsal ve sportif faaliyetler, bilim ve teknoloji, kişisel gelişim ve mesleki gelişim alanlarında eğitim almak istediklerini ifade etmiştir. Sanat ve sportif faaliyetlerde, sportif faaliyetler konusunda; bilim ve teknoloji alanında yapay zekâ ve kodlama eğitimi konularında ayrıca mesleki gelişim alanında materyal hazırlama konularında eğitim almak istedikleri ön plana çıkmaktadır. Ayrıca farklı bir konu olarak sınıf öğretmenlerinden biri de psikoloji-bilişaltı konusunda eğitim almak istemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin katıldıkları hizmet içi eğitimlerin yeterliliği ve eğitsel katkısının artırılması için önerilerine ait bulgular Tablo 12' de görülmektedir.

Tablo 12. Hizmet İçi Eğitimlerin Yeterliliği ve Eğitsel Katkısının Artırılması İçin Öneriler

Kategori	Kodlar	Katılımcılar
İçerikle ilgili öneriler	Farklı materyaller kullanılmalı	MÖ2, BÖ, DÖ, OÖ
	Anlatım daha eğlenceli hale getirilmeli	AÖ3, ÇÖ, MÖ2, YÖ
	Ölçme değerlendirme araçları geliştirilmeli	AÖ1, ÇÖ, GÖ1
	Gereksiz bilgilere yer verilmemeli	HÖ, MÖ1
	Videolar kısa süreli olmalı	HÖ, KÖ
	Eğitimler branşlara göre ayarlanmalı	BÖ, SÖ
	Güncel konulara ağırlık verilmeli	BÖ
Köy öğretmenleri de faydalanmalı	FÖ	
Altyapı iyileştirme ile ilgili öneriler	Uygulama sayfaları eklenmeli	AÖ2, CÖ, GÖ1, OÖ, ÖÖ
	Eğitimcilere soru sorulabilecek platformlar olmalı	DÖ, GÖ2
	Katılımcılar arası etkileşim olabilecek içerik eklenmeli	GÖ1, ÜÖ
	Katılımcı sınırı olmamalı	MÖ3
	Zaman sınırı olmamalı	MÖ3

Tablo 12' de sınıf öğretmenlerin çevrimiçi hizmet içi eğitimlerin yeterliliği ve eğitsel katkısının artırılması için önerilerine ait bulgular görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin eğitimlerin içeriğiyle ilgili olan önerilerine göre; farklı materyaller kullanılmalı, anlatım daha eğlenceli hale getirilmeli, ölçme değerlendirme araçları geliştirilmeli, gereksiz bilgilere yer verilmemeli, videolar kısa süreli olmalı, güncel konulara ağırlık verilmeli, eğitimler branşlara göre ayarlanmalı, köy öğretmenleri de faydalanmalı önerileri belirlenmiştir. Eğitimlerin altyapısıyla ilgili öneriler ise uygulama sayfaları eklenmesi, eğitimcilere soru sorulabilecek platformlar olması, katılımcılar arası etkileşim olabilecek içerik eklenmesi, katılımcı ve zaman sınırlamasının olmaması şeklindedir. Katılımcı ve zaman sınırlaması olmaması gerektiğini söyleyen Murat öğretmen "*Bazı eğitimlerde katılımcı sınırı oluyor. Bütün eğitimlerin herkese açık olmasını istiyorum. Bazen de bazı kursları almak için 1 ay beklemek gerekiyor zaman daha öne çekilebilir.*" sözleriyle ifade etmiştir. Oğuz öğretmen farklı materyaller kullanılmalı ve uygulama sayfaları eklenmeli önerilerine ilişkin "*Farklı görsel materyaller düzenlenmeli. Çevrimiçi uygulama yapacağımız sayfalar olmalı.*" ifadelerini kullanmıştır. Soru sorulabilecek bir platform olması gerektiği önerisinde bulunan Dilek öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir "*Görsel materyalleri daha çok kullanmalarını isterim. Soru sorabileceğimiz bir platform olabilir.*"

Sınıf öğretmenleri katıldıkları çevrimiçi hizmet içi eğitimlerin yeterliliği ve eğitsel katkısının artırılması için eğitimlerin içeriğiyle ve altyapıyla ilgili önerilerde bulunmuştur. Eğitimlerin içeriğiyle ilgili en fazla öneride bulunan konular, anlatımın daha eğlenceli hale getirilmesi ve sıkıcı olmaktan çıkarılması, anlatım sırasında farklı materyallerle anlatımın zenginleştirilmesidir. Ayrıca sınıf öğretmenleri eğitimin altyapısıyla ilgili olarak da eğitimlere uygulama sayfalarının eklenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Covid 19 pandemisi sürecinde MEB örgün eğitimde olduğu gibi öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerini de çevrimiçi olarak gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada da sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecindeki çevrimiçi olarak katıldıkları hizmet içi eğitimlerin etkililiğine yönelik görüşleri incelenmiştir. Son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlere çevrimiçi hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin çalışmalarında

hızlandırmış pandemi döneminde tamamen uzaktan eğitime geçilmiştir (MEB, 2021). Bu açıdan bakıldığında bu araştırma gelecekte yapılacak çevrimiçi hizmet içi eğitim çalışmalarına ilişkin bir öneri niteliği taşımaktadır. Çalışma sonucunda öğretmenler çevrimiçi hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda nitelikli olarak yapılması beklentisi içinde oldukları görülmektedir. Özavcı ve Çelikten (2017), çevrimiçi hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlara yönelik yapmış oldukları çalışmada, çevrimiçi hizmet içi eğitimlerin biçim ve içerik olarak yeterli düzeyde olmadığı, faaliyetlerin öğretmenlerin ihtiyaçları değerlendirilmeden yapıldığı, eğitimlerin yeterli sayıda olmadığı, tek yönlü olarak yapıldığı ve öğretmenlerin teknik alanda yetersizlik yaşadıklarını tespit etmiştir. Orleans (2008), yaptığı çalışmada hizmet içi eğitimlerin planlanmasında, program planlayıcıları, model gerçekleştiren birimler, organizatörler, materyal geliştiriciler, eğitmenler, kursiyerler ve program yöneticisinden oluşan bütün paydaşların dâhil edilmesi gerektiğinden bahsetmiştir. Nzarirwehi ve Atuhumuze (2019), hizmet içi öğretmen eğitimlerinin öğretmenlerin akademik başarısı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu, fakat bu faydaların hizmet içi eğitimlerin planlı şekilde uygulandığında ve sürekli olarak değerlendirildiğinde gerçekleşeceğini tespit etmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri Covid 19 pandemi döneminde çevrimiçi gerçekleştirilen 24 farklı hizmet içi eğitime katıldıklarını belirtmiştir. En fazla katılım gerçekleştirilen eğitimlerin, zekâ oyunları uzaktan eğitim kursu ve okul tabanlı afet eğitim kursu olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri merak ettikleri konularda ve güncel teknolojik konularda eğitimlere katılmıştır. Bunun sonucunda araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri eğitim öğretim sürecinde farklı yöntem teknikler kullanmak istedikleri, akıl ve zekâ oyunları ile öğretimin ön plana çıktığı ve gelişen değişen dünyaya ayak uydurmak için çevrimiçi hizmet içi eğitimlere katılmıştır. Öğretmenlerin her ne kadar tam donanımla yetiştirilse bile zamanın ve değişen gelişen çevrenin gereklerini yerine getirmek için öğretmenlerin sürekli eğitim almaları zorunlu hale gelmektedir (Aydın, 2008).

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin Covid 19 pandemi döneminde çevrimiçi olarak katıldıkları hizmet içi eğitimlere kişisel gelişim açısından katıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri çevrimiçi hizmet içi eğitimler sayesinde hem kişisel olarak hem de mesleki olarak kendilerini geliştirmek istediklerini ifade etmiştir. Ceylan ve Özdemir (2016) ile Cemaloğlu vd. (2018), yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde farklı teknolojik beceri, yöntem ve teknikleri kullanma konusunda hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını gözlemlemişlerdir. Öğretmenler hizmet içi eğitimler sayesinde hem kendilerini değişen dünyaya karşı hazır hale getirecek hem de etkili bir eğitim öğretim sürecini yerine getirecektir. Sınıf öğretmenlerinin pandemi dönemini avantaja çevirmek istedikleri ve kişisel olarak gelişmek istedikleri anlaşılmaktadır.

Pandemi döneminde çevrimiçi olarak gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerde sınıf öğretmenleri en çok zaman ve mekân sınırlaması olmaması özelliğini beğenmiştir. Zaman sınırlaması ve mekân sınırlaması olmadan istedikleri saatte ve istedikleri yerde rahatça eğitimlere katıldıklarından bahsetmiştir. Kesim (2004), yaptığı araştırmada çevrimiçi eğitimin tercih edilme nedeni olarak, uzaktan eğitimin yer ve zaman açısından sağladığı esneklik özellikleri olduğunu vurgulaması bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca güncel ve yeni bilgilerin öğrenilmesine fırsat vermesi de beğenilen diğer bir özellik olarak ifade edilmiştir. Çevrimiçi olarak gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin uygulanabilirlik açısından eğitimlerin beğenilmediği sonucuna varılmaktadır. Sınıf öğretmenleri işlevsel olmaması, yüzeysel kalması gibi özellikleri açısından eğitimleri beğenmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca eğitimin içeriğiyle ilgili; videoların sıkıcı olması, çok fazla teorik bilgi olması, teknik açıyla ilgili; internet kaynaklı sıkıntılar olması ve eğitimciden kaynaklanan özellikler; eğitimciyle iletişime geçememe gibi özelliklerden dolayı da eğitimlerin beğenilmeyen özellikleridir. Özgöl vd. (2017) araştırmada elde edilen verilerle örtüşür şekilde, öğretmenlerin çevrimiçi katılım sağlanan eğitimlerin esneklik ve erişim kolaylığı bakımından avantajlı olduğunu; eğitimciye soru sormamak ve yüz yüze iletişime geçememe bakımından dezavantajlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uzaktan eğitim; eğitim hizmetlerinin geniş kitlelere götürülmesi, eğitimde fırsat eşitliği sağlanması, güncellenebilir olması, maliyetinin düşük olması ve farklı mekânlardaki uzmanlardan yararlanılabilir olması açısından geleneksel yöntemlere göre avantajları vardır (Şen vd., 2010). Uzaktan eğitimin sağladığı bu avantajlarının yanında en büyük dezavantajı ise yüz yüze eğitimdeki iletişim ve etkileşim konusunda sınırlı olmasıdır (Yalın, 2000). Ayrıca eğitimlere katılmadaki isteksizlik, teknoloji okuryazarlık eksikliği, internet ve altyapı yetersizliği, deneyim ve motivasyon eksikliği, bağımsız ve eleştirel düşünme eksikliği, zamansal sorunlar, ölçme değerlendirmedeki yetersizlik de uzaktan eğitimin dezavantajlarından (Pozdnyakova & Pozdnyakov, 2017).

Sınıf öğretmenleri çevrimiçi katıldıkları hizmet içi eğitimlerden öğrendikleri bilgi ve becerileri öğrenme öğretme sürecinde kullandıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin en fazla uygulama yaptıkları eğitimler zekâ oyunları uygulamaları ve masal anlatma etkinlikleridir. Ergin vd. (2012), yaptıkları çalışmada

öğretmenlerin hizmet içi eğitim sonucunda sınıf içinde öğrenciyi daha iyi anlama, aktif öğrenme, teknolojiyi kullanma, tecrübe ve pratik bilgi kazanma hususlarında katkıları olduğunu vurgulamaktadır. Yapılan bu araştırmada da sınıf öğretmenleri çevrimiçi olarak gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin kendilerine katkılarına ilişkin olarak kişisel ve mesleki anlamda birçok katkısının olduğunu belirtmektedir. En fazla katkının yeni bilgiler kazandırma olduğu vurgulanmaktadır. Elde edilen bu bulguları; Durmuş (2003) 'un, hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine yardımcı olduğu, Kanlı ve Yağbasan (2002) 'ın, hizmet içi eğitimlerin öğretmenleri mesleki bilgi ve beceri geliştirmede etkili olduğu bulguları desteklemektedir.

Çevrimiçi hizmet içi eğitimlerde kullanılan materyaller konusunda sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu kullanılan materyallerin eğitimin içeriğine uygun ve dikkat çekici olduğundan bahsetmiştir. Olumsuz görüşte bulunan öğretmenler ise aynı tür materyal kullanımını olduğunu vurgulamıştır. Elde edilen bulgulara dayanak olarak da; Chao vd. (2006), uzaktan eğitimin kalitesini etkileyen faktörlere bakıldığında, materyal zenginliği ve kalitesi olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Horzum ve Balta (2008), uzaktan eğitimle yüz yüze eğitimde materyal kullanımı açısından farklılık bulamamışlardır. Bu bulgular da araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Shah vd. (2011), hizmet içi eğitimlerde daha fazla görsel ve işitsel materyal kullanılmasının ve uygulama yapılabilecek etkinliklerin hizmet içi eğitimlerin kalitesini arttıracığını ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenleri çevrimiçi gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin yüz yüze gerçekleştirilen eğitimlerden farklılıklarına ilişkin olarak; etkileşim yönünden çevrimiçi eğitimlerin yüz yüze eğitimlere göre daha yüzeysel kaldığından bahsetmiştir. Günbayı ve Taşdöğen (2012) de hizmet içi eğitim faaliyetlerinin uygulamalı olması gerektiğini vurgulamışlardır. Katılımcıların çoğunluğunun yüz yüze katıldıkları eğitimleri çevrimiçi katıldıkları eğitimlere göre daha fazla beğendikleri görülmektedir. Jackson ve Jones (2018), yaptıkları çalışmada çevrimiçi olarak gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin hem çevrimiçi olarak hem de yüz yüze eğitimlerle birlikte karma eğitimlerin gerçekleşmesine ihtiyaç duyulduğundan bahsettikleri görülmektedir. Tekin (2020) yaptığı çalışmada öğretmenlerin % 40,74' ü yüz yüze eğitimleri tercih ettikleri, % 25,93' ünün de uzaktan eğitimleri tercih ettikleri sonuçları elde edilmiştir.

Sınıf öğretmenleri çevrimiçi olarak katıldıkları hizmet içi eğitimlerin kurs sonu ölçme değerlendirme uygulamaları hakkında genel olarak olumsuz görüşlerde bulunmuştur. Olumsuz görüş olarak da teorik bilgilerin çok fazla sorulduğu ve öğrenilen bilgilerin kalıcı olmadığını vurgulamıştır. Bu bağlamda gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme uygulamaları Gökyer (2012) 'in, yapmış olduğu çalışma sonucunda elde ettiği; çevrimiçi hizmet içi eğitimler öğretmenlerin genel kültürünü arttırması, bilgi teknoloji kullanımını arttırması, meslektaşlarıyla etkileşimi arttırması ve eğitimsel ihtiyaçlarının karşılanması gibi bulgularla bağdaşmamaktadır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri katıldıkları çevrimiçi hizmet içi eğitimlerden farklı olarak en çok sanatsal ve sportif faaliyetlere katılmak istediklerini ifade etmiştir. Ayrıca bilim ve teknoloji, kişisel gelişim ve mesleki gelişim konularında da eğitim almak istedikleri görülmektedir. Elde edilen bu bulgular Ergin vd. (2012) yaptığı çalışmada yer alan öğretmenlerin hizmet içi ihtiyaçlarıyla paralellik göstermektedir.

Öneriler

Elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Çevrimiçi hizmet içi eğitimler planlanırken öğretmenlerin güncel ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.
2. Çevrimiçi hizmet içi eğitimlerde seçilen yöntemin kursun içeriğine ve amacına uygun olması gerekebilir. Etkileşim ve uygulama gerektiren eğitimlerin yüz yüze gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır.
3. Ölçme değerlendirme sonucunda öğretmenlerin neyi ne kadar bildiklerine yönelik geri bildirim sağlanmalıdır.
4. Bu araştırmadan sonra yapılacak araştırmalarda çevrimiçi eğitimlerle kazandırmak istenen bilgi ve becerilerin etkililiği ve kalıcılığını incelemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
5. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları planlamada, uygulama ve değerlendirme sürecinde MEB, üniversiteler, özel ve kamu kurum ve kuruluşlarıyla iş birliği yapılmalıdır.

Ek Bilgi

Yazarlar, makaleye eşit oranda katkı sunmuş ve makalede raporlanan çalışmanın yapılması ve raporlanmasında herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemişlerdir.

ORCID ve İletişim

Nuray Kurtdede Fidan  <http://orcid.org/0000-0002-2056-1994>, E-posta: nkurt@aku.edu.tr

Gökhan Şen  <http://orcid.org/0000-0001-8032-2082>, E-posta: gokhansen_1905@hotmail.com

Kaynaklar

- Ahmadi, S., & Keshavarzi, A. (2013). A Survey of in-service training programs effectiveness in teaching skills development from the view-point of students, teachers and principals of guidance schools in Shiraz. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 83, 920 – 925. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.172>.
- Aslan, A., Göksu, İ., & Karaman, S. (2018). Uyarlanabilir uzaktan hizmetiçi eğitimin başarı ve eğitimin tamamlama süresine etkisi ile öğretmen görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (45), 103-115. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/496156>
- Aydın, İ. (2008). *Öğretimde denetim*. Pegem A Yayıncılık.
- Baştürk, R. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime yönelik algı ve beklentilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 96-107. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87268>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cemaloğlu, N., Kukul, V., Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Arslangilay, A., S. (2018). Eğiticilerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi: Bilecik ili örneği. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 399-420. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13186>
- Ceylan, M., & Özdemir, S. (2016). Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime ilişkin görüşlerinin ve katılım durumlarının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 397-417. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/181151>
- Chao, T., Saj, T., & Tessier, F. (2006). Establishing a quality review for online courses. *Educause Quarterly*, 29(3), 32-39. <https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/eqm0635.pdf>
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitapevi (Orijinal baskı, 2013).
- Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (2018, 12 Nisan). *Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet Birimleri*, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/19.5.1.pdf>
- Demirel, Ö., & Budak, Y. (2003). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33 (33), 62-81. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108446>
- Demirkol, M. (2010). İlköğretim okullarında öğretmenlere yönelik okul temelli hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 40(188), 158-173. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/442697>
- Doğan, O. (2009). *Hizmet içi eğitime katılımın eğitim öğretim sürecine etkisi ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi
- Durak, H., Sarıtepeci, M., & Çakır, H. (2016). Öğretim teknolojileri kapsamında öğretmenlerin hizmet-içi eğitimleriyle ilgili bir model önerisi: web tabanlı hizmet-içi mesleki gelişim modeli. *Journal of Computer and Education Research*, 4(8), 222-248. <https://dx.doi.org/10.18009/jcer.10737>
- Durmuş, E. (2003). *Sınıf öğretmenlerine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri (Ankara ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi

- Erdem, A. R., & Şimşek, S. (2013). Öğretmenlere ve okul yöneticilerine verilen hizmet içi eğitimlerin irdelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 94-108. <https://dx.doi.org/10.12780/UUSBD276>
- Ergin, İ., Akseki, B., & Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 55-66. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/70400>
- Gökkyer, N. (2012). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve öncelikli ihtiyaç duydukları konular. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(2), 233-267. <https://dx.doi.org/10.20296/tsad.76366>
- Gültekin, M., & Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 185-201. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/843617>
- Günbayı, İ., & Taşdoğan, B. (2012). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları üzerine görüşleri: Bir durum çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 87-117. <http://www.itobiad.com/en/download/article-file/92729>
- Güney, B. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Horzum, M. B., & Balta, Ö. Ç. (2008). Farklı web tabanlı öğretim ortamlarında öğrencilerin başarı, motivasyon ve bilgisayar kaygı düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 140-154. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7802/102268>
- Jung, I. (2001). Issues and challenges of providing online inservice teacher training: Korea's experience. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 2(1), 1-18. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v2i1.30>
- Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 57-66. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/112977>
- Kanlı, U. ve Yağbasan, R. (2002). 2000 yılında Ankara'da fizik öğretmenleri için düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerine genel bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 4(153),37-47. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/153-154/kanli.htm
- Karasolak, K., Tanrıseven, I., & Konokman, G. Y. (2013). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/209992>
- Kaya, M. (2020). MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün hizmet içi eğitim faaliyetleri: katılımcılar, eğitim durumları, eğitim konuları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 183-193. <https://doi.org/10.24315/tred.562063>
- Kesim, E. (2004). *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yürütülen EYTEPE yüksek lisans programının e-öğrenme açısından değerlendirilmesi ve ekonomik analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Kulaz, E. (2013). *İlkokul öğretmenlerinin kendilerine yönelik hizmetiçi eğitim uygulamalarının koşulları ve verimliliği hakkındaki görüşleri (İstanbul İli Tuzla İlçesi örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- L.Jackson, B., & Jones, M. (2018). Where the rubber meets the road: exploring the perceptions of In-service teachers in a virtual field experience. *Journal of Research on Technology in Education*, 51(1), 7-26. <https://doi.org/10.1080/15391523.2018.1530622>
- MEB. (1995, 14 Nisan). *Milli Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim yönetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/324.pdf>
- MEB. (2019, 6 Nisan). *Milli Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi*. http://www.meb.gov.tr/earged/earged/Hie_degerlendirme.pdf
- MEB. (2021, 9 Nisan). *Hizmet içi eğitim planları*. <http://oygm.meb.gov.tr/www/hizmetici-egitim-planlari/icerik/28>
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage

- Nzarirwehi, J., & Atuhumuze, F. (2019). In-service teacher training and professional development of primary school teachers in Uganda. *IAFOR Journal of Education*, 7(1), 19-36. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1217948.pdf>
- Omar, C. M. (2014). The need for in-service training for teachers and it's effectiveness in school. *International Journal for Innovation Education and Research*, 2(11), 1-9. https://www.researchgate.net/publication/349136866_Need_for_In-Service_Training_for_Teachers_and_It%27s_Effectiveness_In_School
- Orleans, A. (2008). Online in-service training for secondary teachers: A prototype for the Philippines. *The Normal Lights*, 4(1), 138-164. <https://po.pnuresearchportal.org/ejournal/index.php/normallights/article/view/50>
- Özavcı, E., & Çelikten, M. (2017). Öğretmen görüşlerine göre uzaktan hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(2), 39-76. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/403120>
- Özdemir, A. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki genel yeterlilikler ile hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Özgöl, M., Sarıkaya, İ., & Öztürk, M. (2017). Örgün eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 294-304. <https://doi.org/10.5961/jhes.2017.208>
- Parmaksız, R. Ş., & Sıcak, A. (2015). Uzaktan hizmet içi eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 187-212. <https://doi.org/10.12780/uusbd.96271>
- Pozdnyakova, O., & Pozdnyakov, A. (2017). Adult students' problems in the distance learning. *Procedia Engineering*, 178, 243 – 248. <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2017.01.105>
- Sarı, T., & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335>
- Santally, M. (2012). Training of in-service educators through online activity-based learning. *International Journal of Technologies in Learning*, 19(2), 1-19. <https://doi.org/10.18848/2327-0144/CGP/v19i02/49077>
- Selimoğlu, E., & Yılmaz, H. B. (2009). Hizmet içi eğitimin kurum ve çalışanlar üzerine etkileri. *PARADOKS, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 5(1), 1-12. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423910954.pdf>
- Serin, M. K., & Korkmaz, İ. (2014). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(1), 155-169. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1490412>
- Shah, S. M., Kiani, K. M., Mahmood, Z., & Hussain, D. I. (2011). In-Service Training of Secondary Level Teachers: a Follow up of Teachers' Performance in Comparative Perspective. *Journal of Education and Practice*, 2(11), 40-49. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/882/802>
- Şen, B., Atasoy, F., & Aydın, N. (2010). Düşük maliyetli web tabanlı uzaktan eğitim sistemi uygulaması. *Akademik Bilişim*, 10-12. https://ab.org.tr/ab10/kitap/sen_atasoy_AB10.pdf
- Taşlıbeyaz, E., Karaman, S., & Göktaş, Y. (2014). Öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 139-160. <https://doi.org/10.12984/eed.19099>
- Tekin, O. (2020). Uzaktan eğitim kullanılan hizmet içi eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 20-35. <https://doi.org/10.17244/eku.643224>
- Tekin, O., & Özaydınlık, K. (2019). Uzaktan eğitim yöntemi kullanılan hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin bilgisayar özyeterlilik algıları ve bilgisayara yönelik tutumlarına etkisi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 19-35. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/810145>
- Yalın, H. İ. (2000). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (2. basım). Nobel yayın dağıtım.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11.Baskı b.) Seçkin yayıncılık.

Yılmaz, H., & Düğenci, M. (2010). Hizmet içi eğitime farklı bir yaklaşım: E-hizmet içi eğitim. *Akademik Bilişim'10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı*, 67-74. https://ab.org.tr/ab10/kitap/yilmaz_dugenci_AB10.pdf

Etik Beyan

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul Onayına ilişkin Bilgi

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı =AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ

Etik değerlendirme kararının tarihi= 24.05.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= TOPLANTI SAYISI:07 / KARAR 2021/244



Covid-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Veren Öğretmenlerin Okul Yöneticileri ile İlişkilerinden Kaynaklı Motivasyon Düzeyleri

Melek Şener Pars ^{1*}, Necati Cemaloğlu ²

¹ Millî Eğitim Bakanlığı, Samsun, Türkiye, 0000-0002-9537-7657

² Eğitim Fakültesi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, 0000-0001-7753-2222

Özet

Bu araştırmanın amacı Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin okul yöneticileri ile ilişkilerinden kaynaklı motivasyon düzeylerini belirlemektir. Araştırma tarama modeliyle yürütülmüş olup araştırmanın evreni Samsun ili merkez ilçelerde çalışmakta olan 5540 sınıf ve ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Evrene ilişkin örneklem ilk olarak tabakalı örnekleme ikinci olarak basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenerek belirlenen bölgelerde çalışan 360 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Bektaş (2010) tarafından geliştirilen "Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde Lisrel ve SPSS programından yararlanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .93 olduğu ve yapı olarak iyi uyum değerlerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Verilerin analizinde Ortalama, t-Testi ve Tek Yönlü Varyans analizleri hesaplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, pandemi sürecinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin yöneticileri ile olan ilişkilerinden kaynaklı motivasyon algıları yüksek düzeydedir. Lise Giriş Sınavına girecek öğrencilerin dersine giren LGS branş öğretmenlerinin motivasyon algı düzeyinin, sınıf ve diğer branşlara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Demografik değişkenlere yönelik analizlerde cinsiyet değişkenine bağlı olarak kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre motivasyon algı düzeylerinin daha yüksek olduğu; mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdem yıllarına sahip öğretmenlere daha motivasyon algı düzeylerinin düşük çıktığı saptanmıştır. Branş değişkenine bağlı olarak yapılan analizlerde anlamlı farklılığın oluşmadığı görülmüştür.

Makale

Geçmiş:

Alındı:

10/11/2021

Revize Edildi:

22/04/2022

Kabul Edildi:

28/04/2022

Anahtar

Kelimeler:

Motivasyon;
Uzaktan Eğitim;
Yönetici-
Öğretmen İlişkisi

Atf için:

Şener Pars, M. ve Cemaloğlu, N. (2022). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin okul yöneticileri ile ilişkilerinden kaynaklı motivasyon düzeyleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 21-37. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>

*Sorumlu Yazar Melek Şener Pars ✉ melek.sener@hotmail.com

ISSN: 2146-7811, ©2022 Amasya Üniversitesi



The Motivation Levels of the Teachers Who Provide Online Education During the Covid-19 Pandemic Process Originating From Their Relationship with School Administrators

Melek Şener Pars ^{1*}, Necati Cemaloğlu ²

¹Ministry of Education, Samsun, Turkey, ORCID: 0000-0002-9537-7657

²Faculty of Education, Gaze University, Ankara, Turkey, ORCID: 0000-0001-7753-2222

Abstract

The aim of this research is to determine the motivation levels of the teachers who provide online education during the Covid-19 pandemic process, originating from their relationships with school administrators. While being carried out with a survey model, the universe of this research consists of 5540 primary and secondary school teachers working in the central districts of Samsun. The sample of the universe consists of 360 teachers that work in the determined regions who are picked out firstly by stratified sampling and secondly by simple random sampling method. As the data collection tool "Motivation Scale" developed by Bektaş (2010) was used. Lisrel and SPSS programs were used in the analysis of the data. In the analysis of the data, Mean, t-Test and One-Way Anova were calculated. According to the results of the research, the motivation perception of teachers who provide online education during the pandemic process are high due to their relationships with their administrators. It has been determined that the motivation perception levels of LGS branch teachers who attend the classes of the students who will take the High School Entrance Exam are lower than that of the primary and other branches.

Article History:

Received:
10/11/2021

Revised:
22/04/2022

Accepted:
28/04/2022

Keywords:

Motivation;
Online
Education;
Administrator-
Teacher
Relationship

To cite this article:

Şener Pars, M. ve Cemaloğlu, N. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin okul yöneticileri ile ilişkilerinden kaynaklı motivasyon düzeyleri. *Amasya Education Journal*, 11(1), 21-37.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>

*Corresponding Author Melek Şener Pars ✉ melek.sener@hotmail.com

ISSN: 2146-7811, ©2022 Amasya University

Giriş

İnsanoğlu var olduğu sürece değişimi yaşayan ve değişimden etkilenen bir varlıktır. Covid-19 salgını da insanların yaşadığı ve etkilendiği bu değişimlerden birisidir. Covid-19 salgını, 2019 yılı Mart ayında Çin, Wuhan kentinde deniz ürünleri satan canlı hayvan pazarından bütün Dünya'ya yayılan ve yayılmaya devam eden, korona virüsünün neden olduğu ve ciddi sonuçları olan bir hastalıktır (Demir vd., 2020, s. 81). Virüsün yeni bir tür olması, insandan insana hızlı ve kolay bir şekilde bulaşması sebebiyle 2020 yılı Dünya Sağlık Örgütü tarafından "pandemi" olarak ilan edilmiştir (Sevin vd., 2020, s. 8). Türkiye'de ilk vakanın 2020 Mart ayında görülmesi ve virüsün yayılım hızının zamanla artması örgütleri harekete geçirerek, sürdürülebilirliğin sağlanması için güvenli çalışma ortamları oluşturmalarına neden olmuştur (Hasanhanoglu, 2020, s. 19). Bu durumdan en çok etkilenen örgütlerin başında eğitim örgütleri gelmektedir. Eğitim örgütleri açısından bakıldığında Türkiye'de Covid-19 vakalarının görülmesiyle birlikte 23 Mart 2020 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı hızlı karar alma süreci sonucunda web tabanlı uzaktan eğitim faaliyetlerine başlamıştır. Uşun (2006), uzaktan eğitimi, kaynak ve alıcıların birbirlerinden uzak ortamlarda bulunduğu, bireysellik, esneklik ve bağımsızlık özellikleri bulunan, iletişimin ve etkileşimin teknik araçlarla sağlandığı bir eğitim teknolojisi uygulaması olarak tanımlar. Bu süreç ile birlikte öğretmenler Millî Eğitim Bakanlığı'na ait Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sistemi üzerinden, Zoom, Google meeting vb. uygulamalar aracılığıyla yarım saat süren dersler ile öğrencilerine eğitim öğretim faaliyeti sunmaktadırlar. Uzaktan eğitim başlamasıyla birlikte ders programları okul yöneticileri tarafından belirlenmekte ve çevrim içi gruplar (Whats up, Bip, Telegram vb.) aracılığıyla öğretmenlerle paylaşım sağlanmaktadır. Bu grupların pandemi döneminde kullanımı artmış olup, yönetici-öğretmen, öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci, öğretmen-veli iletişimi tamamen bu sosyal ağlar aracılığı ile kurulmaktadır. Öğretmenlerin bu süreçte yaşadıkları değişim zaman zaman enerjilerinin düşmesine sebep olmakta ve motive olma ihtiyaçlarını ortaya çıkarmaktadır.

Motivasyon bir hedefe ulaşma yolunda enerjimizi sağlayan içsel ve dışsal faktörlerin tümüdür. Latince *movere* kipinden türeyen motivasyon "hedefe doğru harekete geçmek" anlamında kullanılmaktadır. Bu hedef birey veya örgütün ihtiyaçlarının tatmin edilmesi ile sonuca varılacak yolda bireyi veya örgütü harekete geçiren itici güçtür (Can, 1997). Bu gücün oluşmasında bireylerin istek ve ihtiyaçlarının giderilmesi önem taşımaktadır (Sabuncuoğlu, 1987). Motivasyonu ele alan birçok kuram geliştirilmiş olup bunlardan insan motivasyonunu ele alan en bilinen kuramlardan biri Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi kuramıdır. Kuramın varsayımlarına göre insan yaşamında beş temel ihtiyaç vardır. Bunlar gereklilik sırasıyla fiziksel, güvenlik, ait olma, saygı ve kendine gerçekleştirilmedir. Bu ihtiyaçları sağlanan kişiler amaçlarına ulaşmada güdülenmiş olmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010). Bireylerin fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçları dışında onları güdüleyen başka faktörlerde vardır. Locke (1968) tarafından geliştirilen modele göre çalışanları güdüleyen bilinçli istekleri ve hedefleridir. Bu sebeple motivasyon sağlamak için çalışanlar bir hedefe yönlendirilmelidir. Diğer bir kurama göre ise bireyleri inançları motive etmektedir (akt. Hoy ve Miskel, 2010). Örgüt içinde çalışanlar kendilerine değer verildiğine inandıklarında; çalışmalarını sonucu başarılı olduklarını veya başarısızlık yaşadıklarında bunun içsel bir süreç olduğunun farkında olduklarında motive olmaları daha kolay olmaktadır (Ünal ve Gülmez, 2017, s. 124).

Yönetim, örgüt içinde madde ve insan kaynaklarının örgütün amaçlarını gerçekleştirmesi adına etkili kullanılmasıdır. Örgütün amaçlarını gerçekleştirmesi, beklentileri karşılaması, insan kaynaklarını etkili kullanmasına bağlıdır (Cemaloğlu, 2016). İnsan kaynaklarını etkili kullanan örgütlerde verimli çalışma ortamı oluşmaktadır. Örgütler için verimli çalışma ve hedeflere ulaşmak; çalışanların hedeflerinin örgütün hedefleriyle uyumlu olması, kabiliyetleri doğrultusunda tam kapasite çalışmaları, bilgilerini beceriye dönüştürebilme derecesine bağlıdır. Çalışanların performanslarındaki bu başarı güdülenmelerini gerektirmektedir (Koçel, 2005). Çalışanların başarısı, örgüt yönetimi tarafından psikososyal, maddi, fiziksel ve özellikle iletişim yönünden motive olmalarına bağlıdır (Genç, 2007). Motive olmayan çalışanlar istekleri gerçekleştirilmediğinden, içsel olarak psikolojik sorunlar yaşamakta, davranışlarında ve iş performanslarında dengesiz durumlar oluşmakta ve bu tür durumlar da örgütte gerilim ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Eren, 2001). Diğer açıdan bakıldığında, insanın karmaşık yapısını doğru çözümlen ve onların beklentilerine cevap vererek onları motive eden örgütler başarı olmaktadır (Karakaya ve Ay, 2007). Örgütlerde bireyleri harekete geçiren itici gücün neler olduğuna ilişkin varsayımlara dair bireyleri motive eden dışsal ve içsel faktörler olmak üzere iki bakış açısı bulunmaktadır (Steers vd., 2004). İçsel motivasyon kişilerin kendi ilgi, merakıyla hedeflerinin peşinden

gitme süreci; dışsal motivasyon ise dışarıdan teşvik, ödül, ceza gibi yöntemler ile kişilerin hedefe ulaşma süreci olarak tanımlanabilir (Hoy ve Miskel, 2010). Örnekle açıklamak gerekirse, dıştan motive edilen bireyler her 600 km'de bir yakıt istasyondan yakıt alan sürücüye; içten motive olan bireyler ise kendi yakıtını kendi üreten otomobile benzemektedir (Cemaloğlu, 2020, s. 260). Herzberg'in Çift Faktör Teorisi'ne göre içsel ve dışsal motivasyon tekniklerinin iş gören motivasyonu üzerindeki etkilerini incelemiştir. Sonuç olarak içsel motivasyonun iş görenlerin motive olmaları üzerinde olumlu etkileri bulunurken; dışsal motivasyonun iş tatminsizliğini gidermede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Örgütlerde çalışanların hem içsel motivasyonu hem de dışsal motivasyonu üst düzey tutulduğunda örgütler için verimlilik gerçekleşecektir. Aksi halde içsel veya dışsal olarak meydana gelecek değişimler için dirençli olarak değişime uyum sağlamak ve kendilerini geliştirmek durumunda kalacaklardır (Çağlar, 2013, s. 121).

Eğitim örgütleri, bünyesindeki insan kaynaklarıyla iletişim şekli, farklı motivasyon yaklaşımları ile diğer örgütlerden farklı bir yapıya sahiptir (Korkmaz, 1995). Öncelikli amacı insan yetiştirmek olan eğitim örgütlerinin etkili olmasında öğretmenlerin görevlerini yaparken istekli olması önem taşımaktadır. Okulun en önemli ögesi olan öğretmenlerin örgütsel ve bireysel ihtiyaçlarının karşılanması motivasyon düzeylerini doğrudan etkilemektedir (Baygül ve İnam, 2006). Öğretmenlerin motive olması, öğrencilerin güdülenmesini sağlayarak eğitimde reform düzeyinde gelişmeye neden olmakta ve tüm bu süreç öğretmen memnuniyeti ve tatmini açısından büyük önem taşımaktadır (Jesus ve Lens, 2005, s. 120).

Okul yöneticisi Mili Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği politika ve amaçlar doğrultusunda hedefleri yerine getirmek için içinde bulunduğu öğeleri örgütleyen, kontrol eden, düzenleyen ve denetleyen kişidir (Gürsel, 1997). Bu hedeflere ulaşmada yönetici tarafından örgütlenen ve koordine edilen kişiler öğretmenlerdir. Yöneticinin en önemli görevi, öğretmenlerin okulun amaçlarını gerçekleştirmek için çalışmasında onları motive ederek istekli olmalarını sağlamak ve görevlerini tam kapasite yapmalarında onları desteklemektir. Okulda sosyal etkileşimi başarı ile sağlayan, öğretmenlerine güvenip onlara inanan, insan ilişkileri konusunda sürekli gelişim halinde olan yöneticiler öğretmenlerin motivasyonunu sağlama konusunda daha başarılı olmaktadır (Ünal, 2000, s. 89). Motive olmuş bir öğretmen, kişisel ve örgütsel beklentileri karşılandığında, eğitimin amaçlarına ulaşması için öğrencisini güdüleyerek bu amaca hizmet etmektedir (Jesus ve Lens, 2005, s. 120). Yönetim ile iyi bir iletişim içinde olmak ve yönetim tarafından desteklenmek (Ma ve MacMillan, 1999); ders programlarının adil dağılımı; öğrencilerinin başarılı olduklarına tanık olmak (Zembylas ve Papanastasiou, 2006); meslektaşları ile iyi ilişki içinde olmak (Günbayı, 2001) öğretmenleri motivasyonunu artıran bazı faktörlerdir. Gök (2009) yaptığı araştırmada iyi bir örgüt ikliminin öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin artmasında önemli bir etken olduğu sonucuna varmaktadır. Yöneticilerin öğretmenler ile etkili iletişim içinde olmadıkları, sorun çözümünde uzmanlık gücünü yeterince kullanmadıkları, okul ile ilgili alınacak kararlarda öğretmenlere katılım hakkı sunmadıkları, iş paylaşımında adil davranışlar sergilemedikleri çeşitli araştırma sonuçlarında vurgulanmaktadır (Cemaloğlu, 2002, s. 154, Çubukçu ve Döndar, 2003, s. 157, Okutan, 2003, s. 157). Bu örgütlerde öğretmenler yeteri kadar motive edilmediği için iş performansları bu durumdan etkilenmektedir. Etkili ve doğru yönetilen örgütlerde ise yöneticiler adil iş bölümü, eşit ücret sistemi (ek ders dağılımı), çalışma koşullarının doğru planlaması, öğretmenlerin kararlara katılmasının desteklenmesi ve kişisel sorunlara anlayış gösterilmesi gibi önemli nitelikleri sağlayarak öğretmenlerini motive ettiğini destekleyen araştırmalar bulunmaktadır (Ataklı, 1996, s.14; Aşan, 1992, s. 9-10; Kozak, 1991, s. 10- 12). Bu niteliklerden yola çıkarak okullarda yönetici kalitesi öğretmenin motivasyonu ve eğitim kalitesi üzerinde etkilidir.

Okul yöneticileri öğretmenlerine okulun hedeflerine ulaşması adına bir görev verdiklerinde, onlardan bir şeyler yapmasını istediklerinde öğretmenlerin motive olup o işi gerçekleştirmesi yöneticinin öğretmen ile kurduğu iletişim şekli ve becerisine bağlıdır. Ron'a (1992) göre öğretmenin motivasyon düzeyini artırmanın en etkili yolu etkili iletişim becerisidir. Açık iletişim kuran öğretmen ve yöneticisi arasında oluşan güven duygusu okulun hedeflerinin gerçekleşmesinde ve etkililiğinde önem taşımaktadır (Şener Pars, 2017). Sullivan (1988) çalışanların başarılı olmasında yöneticilerin kullandığı iletişim kaynaklarından yola çıkarak liderler için etkili iletişim modeli olarak oluşturduğu Motivasyonel Dil teorisini geliştirmiştir. Bu teoriye göre yöneticiler üç faktörden oluşan iletişim dili kullanmaktadırlar. Birincisi çalışanlarına ödüller, işin işleyici, performans durumu vb. konularda sözel açıklamalar yaptığı yönlendirici dildir. İkincisi çalışanların duygularını anlaması, ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermesi olarak

tanımlanan empatik dildir. Üçüncüsü ise çalışılan kuruma ait örgüt kültürünü içeren o kurumun anlam ve değerlerini aktardığı anlam oluşturuvcu dildir. Okul yöneticileri bu üç dil ediminden doğru anlamda faydalanmaları öğretmenlerin motive olmaları üzerinde etkilidir. Bu dil yapılarını uygularken yüz yüze yapılan iletişim şeklinde kullanılan mimik ve beden dili önemli bir etkidir. Fakat pandemi dönemi ile birlikte bu iletişim şekli yüz yüze farklı bir boyut kazandığı ve dijital iletişim şekline dönüştüğü görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf ortamından, öğretmenler odasından kısacası okul ikliminden uzak eğitim öğretim faaliyetleri yapmaları, yöneticileri ile iletişimde kararları uzaktan alıp uygulamaya başlaması, yönetici öğretmen arasındaki iletişim şeklinin farklılaşması bu süreçte öğretmenlerin yöneticileri ile ilişkilerinden kaynaklı motivasyon düzeylerinin araştırılmasının önemini artırmaktadır. Bu sebeple bu araştırmanın amacı, Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin okul yöneticileri ile ilişkilerinden kaynaklı motivasyon düzeylerini belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin okul yöneticileri ile ilişkilerinden kaynaklı motivasyon algıları ne düzeydedir?
2. Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin motivasyon boyutlarına (Yönetici ile çalışma; Yönetici saygısı; Yönetici- bireysel ihtiyaçlar ilişkisi; Yönetici tutum davranışları) ilişkin algı düzeyi farklılaşmakta mıdır?
3. Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin algılarına göre yöneticisi ile ilişkisinden kaynaklı motivasyon düzeyleri cinsiyet, mesleki kıdem ve branş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin okul yöneticileri ile ilişkilerinden kaynaklı motivasyon düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada tarama modeli ile oluşturulmuştur. Tarama modeli bu çalışmada geçmişten günümüze halen geçerli olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeye çalışan bir araştırma yaklaşımı olarak kullanılmıştır (Karasar, 2014, s. 77).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Samsun ili merkez ilçelerinde (Canik, Atakum, İlkadım, Tekkeköy) ilkököl ve ortaokulda görev yapan 5540 öğretmenden oluşmaktadır. Evren ve örneklemeye ilişkin istatistiksel bilgiler Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü, İstatistik bölümünden (2021) alınmıştır. Evrene ilişkin kurum ve öğretmen sayısı dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Evrenine İlişkin Dağılım

İlçeler	Kurum Sayısı			Öğretmen Sayısı
	İlkokul	Ortaokul	Toplam	Toplam
Atakum	37	37	74	158
Canik	23	22	45	892
İlkadım	46	43	89	2575
Tekkeköy	23	18	41	486
Toplam	129	120	249	5540

Kaynak: Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bürosu (2021).

Örneklem belirlenirken çok aşamalı örneklem yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntemde önce tabakalı örneklem yöntemi ile evren içinde bulunan okulların ilçeler bazında tabakalandırılarak genel toplam içindeki oranları belirlenmiştir. Bu örneklem yöntemindeki amaç alt tabakaların evren içindeki oranlarına bakarak örnekleme temsil edebilmesini sağlamaktır. Tabakalı örneklem yapıldıktan sonraki aşamada basit seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örneklemede, evrende bulunan bütün birimlerin, örnek olarak seçilebilmesi adına eşit ve bağımsız bir şansa sahip olduğu kabul edilmektedir. Bu açıdan örneklem sayısının belirlenmesi için örneklem formülünden yararlanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s.85-86). Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın evreni içerisinde 129 ilkököl ve 120 ortaokul olmak üzere toplam 249 okul; Atakum ilçesinde çalışan 1587; Canik ilçesinde çalışan 892; İlkadım ilçesinde çalışan 2275; Tekkeköy ilçesinde

çalışan 486 öğretmen olmak üzere toplam 5540 öğretmen bulunmaktadır. Evrene bağlı olarak yapılan işlemler sonucunda araştırmanın örneklemini 360 öğretmenden oluşması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri incelendiğinde %57,8'inin kadın ve %42,2'sinin erkek olduğu; %4,7'sinin 1-5 yıl, %28,3'ünün 5-10 yıl, %18,1'inin 10-15 yıl ve %29,4'ünün 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu; %30,3'ünün sınıf öğretmeni; %50,6'sının LGS sınav branş öğretmenleri (Türkçe, Matematik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, İngilizce) ve %19,2'sinin diğer branşlara (Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi, Teknoloji ve Tasarım, Rehberlik, Bilişim Teknolojileri) ait olduğu görülmektedir. Branş değişkenine ilişkinin uzaktan eğitim döneminde sınıf öğretmenlerinin, LGS branş öğretmenlerinin ve sanatsal, bedensel, teknolojik ve teknik yönden beceri gerektiren diğer branşların yaşamış olduğu ortak sorunlar göz önüne alınarak sınıflama yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin demografik değişkenlerini içeren maddeler (cinsiyet, mesleki kıdem, branş); ikinci bölümde öğretmenlerin motivasyon düzeyini ölçmeye yönelik maddeler bulunmaktadır.

Öğretmenlerin yöneticileri ile ilişkilerinden kaynaklı motivasyon düzeylerini ölçmek için Bektaş (2010) tarafından geliştirilen "Motivasyon Ölçeği" gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Dört boyuttan oluşan ölçek "Yönetici ile Çalışma" boyutunda 7 (Madde 3, 4, 5, 6, 10, 14, 15); "Yönetici Saygısı" boyutunda 5 (Madde 7, 8, 9, 17, 18); "Yönetici-Bireysel İhtiyaç İlişkisi" boyutunda 4 (Madde 12, 16, 19, 20); "Yönetici Tutum Davranışları" boyutunda 4 (Madde 1, 2, 11, 13) madde olmak üzere 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipi olup "1.00-1.79: Hiç Katılmıyorum, 1.80-2.59: Biraz Katılıyorum, 2.60-3.39: Orta Katılıyorum, 3.40-4.19: Katılıyorum, 4.20-5.00: Tamamen Katılıyorum" şeklindedir. Bektaş (2010, s. 60) tarafından yapılan araştırmada ölçeğin Cronbach's Alpha Katsayısı boyutlar için "Yönetici ile Çalışma" boyutunda .90, "Yönetici Saygısı" boyutunda .87, "Yönetici-Bireysel İhtiyaç İlişkisi" boyutunda .85, "Yönetici Tutum Davranışları" boyutunda .86 ve ölçeğin geneli için .94 olarak hesaplanmıştır. Katsayı değerlerinin .70 ve üzeri olması ölçeğin tutarlı ve güvenilir olduğunu ifade etmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması için gerekli izinler alındıktan sonra örneklem grubuna dijital ortamda anket formları uygulanarak veriler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Formların e- posta vb. uygulamalar aracılığıyla toplanmasına öğretmenlerin uzaktan çalışma koşulları neden olmuştur. Uygulanan motivasyon ölçeğinin (MÖ) yapı geçerliliğinin analizinde Lisrel Programı kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA); SPSS 22.0 (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılarak Cronbach Alfa güvenilirlik analizi yapılmıştır.

Tablo 3'te DFA sonucu ortaya çıkan uyum değerleri sunulmuştur.

Tablo 3. Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri

Ölçek	χ^2	Df	χ^2 / df	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	RMR	NFI
MÖ	780.51	160	4.87	.08	.95	.82	.77	.07	.94

Tablo 3'te motivasyon ölçeğine ilişkin DAF analizi uyum değerleri incelendiğinde 4 faktörlü yapıdan oluşan ölçeğin genel olarak iyi uyum değerlerine sahip olup kabul edilebilir olduğu ve model olarak doğrulandığı görülmektedir.

Tablo 4'te motivasyon ölçeğine ilişkin Cronbach's Alfa değerleri sunulmuştur.

Tablo 4. Motivasyon Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Değerleri

Boyutlar	Cronbach's Alfa
Yönetici ile Çalışma Boyutu	.86
Yönetici Saygısı Boyutu	.85
Yönetici-Bireysel İhtiyaç İlişkisi Boyutu	.87
Yönetici Tutum Davranış Boyutu	.83
Ölçeğin Geneli	.93

Tablo 4 incelendiğinde Cronbach's alfa değerlerinin her bir boyutta ve ölçeğin genelinde .80 ve üzeri olduğu görülmektedir. Alfa katsayılarının .80 ile 1.00 arasında olması ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2013, s.522).

Geçerliliği ve güvenirliği sağlanan ölçeğin yapılacak analizler için öncelikle normal dağılım durumu saptanmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde ± 1.0 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Normalite analizinde ± 1.0 arasındaki basıklık ve çarpıklık değeri mükemmel olarak kabul edilir (Hair vd., 2013). Bu nedenle analizlerde parametrik testlerden yararlanılmıştır.

Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin okul yöneticileri ile ilişkilerinden kaynaklı motivasyon düzeylerini belirlemede aritmetik ortalama ve standart sapma değerinden; bu süreçte uzaktan eğitim veren öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi; öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin mesleki kıdeme ve branş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise tek yönlü varyans analizinden (One Way Anova) yararlanılmıştır. Varyans analizinin anlamlı çıkması durumunda ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemede ise Tukey Testi kullanılmıştır. Yapılan istatistik çözümlenelerde anlamlılık düzeyi $\alpha = 0,05$ olarak alınmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın amaçlarına yönelik yapılan analizlerin sonuçları ve yorumlar yer almaktadır. Uzaktan eğitim veren öğretmenlerin motivasyonlarına ilişkin algı düzeylerine ait bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Uzaktan Eğitim Veren Öğretmenlerin Algılarına Göre Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular

Grup	N	\bar{X}	Ss
Sınıf öğretmenleri	109	4.20	.59
LGS branş öğretmenleri	182	4.15	.57
Diğer branşlar öğretmenleri	69	4.24	.51
Toplam	360	4.18	.56

Tablo 5 incelendiğinde motivasyon algı düzeylerinin sırasıyla en yüksek diğer branşlar ($\bar{X} = 4,24$); sınıf öğretmenleri ($\bar{X} = 4,20$); LGS branş öğretmenleri ($\bar{X} = 4,15$) olduğu görülmektedir. Diğer branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim döneminde yönetici ile ilişkilerinden kaynaklı oluşan motivasyon düzeylerini belirlemenin hedeflendiği bu araştırmada bu branşlara ait öğretmenler "Tamamen Katılıyorum"; LGS branş öğretmenleri ise "Katılıyorum" düzeyinde oldukları görülmektedir. Ölçeğin geneli incelendiğinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin motivasyon algıları ($\bar{X} = 4,18$) olup "Katılıyorum" düzeyindedir. Covid- 19 pandemi süreciyle birlikte 2020 Mart ayından itibaren uzaktan eğitim süreci içerisinde olan öğretmenlerin içinde LGS branşları bu sürede dönem dönem yüz yüze eğitim vermekte; yoğun bir tempoda öğrencileri sınava hazırlamaya çalışmaktadır. Üzerlerinde sınav müfredatını yetiştirme ve öğrencileri tam ve eksiksiz olarak sınava hazır hale getirme kaygısı yaşamaları ve bu süreçte yöneticileri ile daha fazla iletişim halinde olmaları düzeyin düşük çıkmasına sebep olabilir.

Uzaktan eğitim veren öğretmenlerin motivasyon boyutlarındaki algı düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Uzaktan Eğitim Veren Öğretmenlerin Motivasyon Boyutlarındaki Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Alt Boyut	N	\bar{X}	Ss
Yönetici ile Çalışma	360	4.28	.57
Yönetici Saygısı	360	4.43	.58
Yönetici-Bireysel İhtiyaç İlişkisi	360	3.61	.90
Yönetici Tutum Davranış	360	4.27	.65
Toplam	360	4.18	.56

Tablo 6 incelendiğinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin motivasyon algıları Yönetici ile Çalışma ($\bar{X} = 4,28$), Yönetici Saygısı ($\bar{X} = 4,43$) ve Yönetici Tutum Davranış ($\bar{X} = 4,27$) boyutlarında "Tamamen Katılıyorum"; Yönetici- Bireysel İhtiyaç İlişkisi ($\bar{X} = 3,61$) boyutunda "Katılıyorum" düzeyindedir. Her bir boyuta ait madde bazında analizler ortalamalar arasındaki farkın nedenlerini ortaya koymada etkilidir. Öğretmenlerin algılarına göre Yönetici ile Çalışma boyutuna ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Uzaktan Eğitim Veren Öğretmenlerin Algılarına Göre Yönetici ile Çalışma Boyutuna İlişkin Bulgular

No	Madde	N	\bar{X}	Ss
3	Okul yöneticimin sosyal ilişkilerdeki başarısı beni daha fazla çalışmaya teşvik eder.	360	4.24	.91
4	Yöneticim tarafından, başarılı çalışmalarımın tebrik edilmesi beni onurlandırır.	360	4.52	.72
5	Yöneticimin, gurur duyacağım bir görevi yapmamı istemesi benim için bir ödüldür.	360	4.44	.84
6	Yöneticimin, çalışmalarım karşı ilgili olması beni yeni çalışmalar yapmam için cesaretlendirir.	360	4.27	.67
10	Benim kendisiyle çalışmaktan gurur duymamı ve zevk almamı sağlar.	360	4.28	.84
14	Yöneticimin, demokratik tutum göstermesi beni motive eder.	360	4.44	.78
15	Yöneticim, yaptığım işin önemli olduğuna beni inandırır	360	3.80	.99

Tablo 7 incelendiğinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin “Yönetici ile Çalışma” boyutuna ilişkin en yüksek algıladıkları ($\bar{X} = 4,52$) 4. madde olan “Yöneticim tarafından, başarılı çalışmalarımın tebrik edilmesi beni onurlandırır” ifadesidir. En düşük algılanan ($\bar{X} = 3,80$) 15. madde olan “Yöneticim, yaptığım işin önemli olduğuna beni inandırır” ifadesidir. Her iki maddenin de algı düzeylerinin belirli ölçüde yüksek olması öğretmenlerin dışsal motivasyon araçlarından olumlu yönde etkilendiklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin algılarına göre Yönetici Saygısı boyutuna ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Uzaktan Eğitim Veren Öğretmenlerin Algılarına Göre Yönetici Saygısı Boyutuna İlişkin Bulgular

No	Madde	N	\bar{X}	Ss
7	Yöneticimin duyarlılığı, benim işi en iyi şekilde yapmama neden olur.	360	4.43	.78
8	Yöneticimin, düşüncelerime ve sözlerime karşı olumlu yaklaşımı, kendimi daha iyi ifade etmemi sağlar.	360	4.50	.70
9	Okul yöneticimin saygılı davranışları beni fazlasıyla mutlu eder.	360	4.63	.60
17	Okul yöneticimin karar verme sürecine beni dahil etmesi, görevimi daha istekli yapmamı sağlar.	360	4.24	.81
18	Okulda yapılan çalışmalarla ilgili bilgi vermesi beni memnun eder	360	4.36	.71

Tablo 8 incelendiğinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin “Yönetici Saygısı” boyutuna ilişkin en yüksek algıladıkları ($\bar{X} = 4,63$) 9. madde olan “Okul yöneticimin saygılı davranışları beni fazlasıyla mutlu eder.” ifadesidir. Diğer maddelere göre daha düşük algılanan ($\bar{X} = 4,24$) 17. madde olan “Okul yöneticimin karar verme sürecine beni dahil etmesi, görevimi daha istekli yapmamı sağlar.” ifadesidir. Genel olarak bütün ifadeler “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olup öğretmenler yöneticilerinin kendilerine karşı saygılı davranışlarından hoşnut olduklarını ifade etmektedirler. Karar verme süreçlerine öğretmenleri dahil etmek ve demokratik bir okul iklimi oluşturmak öğretmenlerin motivasyonları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğundan yöneticiler katılımı sağlamalıdır.

Öğretmenlerin algılarına göre Yönetici- Bireysel İhtiyaç İlişkisi boyutuna ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Uzaktan Eğitim Veren Öğretmenlerin Algılarına Göre Yönetici- Bireysel İhtiyaç İlişkisi Boyutuna İlişkin Bulgular

No	Madde	N	\bar{X}	Ss
12	Okul yöneticim, üzüntülü ve mutsuz olduğumu anlar.	360	3.26	1.14
16	Yöneticimin, benim bireysel ihtiyaç veya sorunlarımla ilgilenmesinden memnunum.	360	3.66	1.10
19	Yöneticim, öğretmenlerin işinde özgür olmasını sağlar.	360	3.74	1.08
20	Yöneticim, öğretmenlerin alınan kararlara katılmasını sağlar	360	3.78	1.02

Tablo 9 incelendiğinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin “Yönetici – Bireysel İhtiyaç İlişkisi” boyutuna ilişkin en yüksek algıladıkları ($\bar{X} = 3,78$) 20. madde olan “Yöneticim, öğretmenlerin alınan kararlara katılmasını sağlar” ifadesidir. Diğer maddelere göre daha düşük algılanan ($\bar{X} = 3,26$) 12. madde olan “Okul yöneticim, üzüntülü ve mutsuz olduğumu anlar.” ifadesidir. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen-yönetici iletişimde duygulara tanık olmak yüz yüze çalışma ortamına göre daha zor olduğundan öğretmenlerin bu sürede mutsuzluk yaşamaları yöneticileri tarafından fark edilememiş olabilir. Bunun dışında haftada bir gün okul nöbet görevi olan öğretmenler okula gitmelerine rağmen pandemi kurallarının gerektirdiği mesafeyi korumak adına yöneticisi ile olan iletişimi pandemi sürecinden önceki eğitim öğretim dönemlerine göre zayıflamış olabilmektedir.

Öğretmenlerin algılarına göre Yönetici Tutum ve Davranışları boyutuna ilişkin bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Uzaktan Eğitim Veren Öğretmenlerin Algılarına Göre Yönetici Tutum ve Davranışları Boyutuna İlişkin Bulgular

No	Madde	N	\bar{X}	Ss
1	Yöneticimin tutum ve davranışları, benim güven içinde çalışmama olanak sağlar.	360	4.41	.78
2	Okul yöneticimin, açık ve anlaşılır ifadeleri çalışma sırasındaki belirsizlikleri ortadan kaldırır.	360	4.42	.80
11	Bir amaç için, çaba göstermenin önemini net bir biçimde belirtir.	360	4.13	.84
13	Okul yöneticimin, davranış ve uygulamaları benim eğitim-öğretim işlerine daha yüksek düzeyde odaklanmamı sağlar.	360	4.12	.88

Tablo 10 incelendiğinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin “Yönetici Tutum ve Davranışları” boyutuna ilişkin en yüksek algıladıkları ($\bar{X} = 4,42$) 2. madde olan “Okul yöneticimin, açık ve anlaşılır ifadeleri çalışma sırasındaki belirsizlikleri ortadan kaldırır.” ifadesidir. Diğer maddelere göre daha düşük algılanan ($\bar{X} = 4,12$) 13. madde olan “Okul yöneticimin, davranış ve uygulamaları benim eğitim-öğretim işlerine daha yüksek düzeyde odaklanmamı sağlar.” ifadesidir. Genel olarak maddeler ve düzeyler incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde alınan ve değişim gösteren kararlar, farklı uygulamalar öğretmenleri belirsizliğe itmemesi açısından yöneticisinin bu konuda açık ve anlaşılır ifadeleri, yol gösterici uygulamaları öğretmenlerin işlerine odaklanmaları ve motive olmaları açısından önem taşımaktadır. Yöneticilerin bu konuda öğretmenler ile olan iletişimlerinde kullandıkları dil motivasyonel olması önem taşımaktadır. Uzaktan eğitim veren öğretmenlerin algılarına göre motivasyon düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan t-testi bulguları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Uzaktan Eğitim Veren Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticisi ile İlişkisinden Kaynaklı Motivasyon Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	T	P
Yönetici ile Çalışma	Kadın	208	4.33	.55	2.38	.011*
	Erkek	152	4.15	.65		
Yönetici Saygısı	Kadın	208	4.49	.52	2.81	.005*
	Erkek	152	4.29	.64		
Yönetici-Bireysel İhtiyaç İlişkisi	Kadın	208	3.62	.91	.43	.664
	Erkek	152	3.58	.87		
Yönetici Tutum ve Davranışları	Kadın	208	4.34	.61	2.99	.003*
	Erkek	152	4.09	.73		
Toplam	Kadın	208	4.23	.53	2.42	.016*
	Erkek	152	4.06	.62		

*p<.05

Uzaktan eğitim veren öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre okul yöneticisi ile ilişkisinden kaynaklı motivasyon düzeylerine ilişkin algılarının varyans analizi sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Uzaktan Eğitim Veren Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticisi ile İlişkisinden Kaynaklı Motivasyon Düzeylerine İlişkin Algılarının Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	N	\bar{X}	Ss	F	P	Fark
Yönetici ile Çalışma	1.1-5 yıl	17	3.67	.56	6.679	.000*	1-2
	2.5-10 yıl	102	4.34	.53			1-3
	3.10-15 yıl	65	4.14	.64			1-4
	4.15-20 yıl	70	4.34	.54			1-5
	5.20 ve fazlası	106	4.35	.57			
	Toplam	360	4.28	.58			
Yönetici Saygısı	1.1-5 yıl	17	3.85	.66	6.495	.000*	1-2
	2.5-10 yıl	102	4.50	.49			1-3
	3.10-15 yıl	65	4.30	.62			1-4
	4.15-20 yıl	70	4.49	.55			1-5
	5.20 ve fazlası	106	4.50	.54			
	Toplam	360	4.43	.57			
Yönetici- Bireysel İhtiyaç İlişkisi	1.1-5 yıl	17	3.29	.76	1.576	.180	
	2.5-10 yıl	102	3.61	.94			
	3.10-15 yıl	65	3.47	.93			
	4.15-20 yıl	70	3.61	.92			
	5.20 ve fazlası	106	3.75	.84			
	Toplam	360	3.61	.90			
Yönetici Tutum ve Davranışları	1.1-5 yıl	17	3.72	.76	5.461	.000*	1-2
	2.5-10 yıl	102	4.34	.58			1-4
	3.10-15 yıl	65	4.11	.71			1-5
	4.15-20 yıl	70	4.42	.59			3-4
	5.20 ve fazlası	106	4.29	.65			
	Toplam	360	4.27	.70			
Toplam	1.1-5 yıl	17	3.65	.58	5.938	.000*	1-2
	2.5-10 yıl	102	4.23	.52			1-4
	3.10-15 yıl	65	4.04	.62			1-5
	4.15-20 yıl	70	4.25	.53			
	5.20 ve fazlası	106	4.26	.53			
	Toplam	360	4.18	.56			

*p<.05

Tablo 11 incelendiğinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin motivasyon algı düzeyleri cinsiyet değişkenine bağlı olarak Yönetici İle Çalışma boyutunda [$t(358)= 2,38, p<.05$], Yönetici Saygısı boyutunda [$t(358)= 2,81, p<.05$], Yönetici Tutum ve Davranış boyutunda [$t(358)= 2,99, p<.05$] ve ölçeğin genelinde [$t(358)= 2,42, p<.05$] anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili boyutların her birinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre uzaktan eğitim verdikleri sürede motivasyon düzeyleri daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yönetici – Bireysel İhtiyaç İlişkisi boyutunda [$t(358)= .43, p>.05$] kadın ve erkek öğretmenler arasında motivasyon algı düzeylerinin farklılaşmadığı görülmektedir. Bu boyuta yönelik maddeler incelendiğinde öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçları karşısında yöneticisi tarafından fark edilerek motive edilmeleri cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaşmadığı ifade edilebilir. Diğer boyutlar ve ölçeğin genelinde kadın öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin erkek öğretmenlere nazaran yüksek çıkması yönetici ile olan ilişkisinde daha olumlu bir süreç yaşadıklarının sonucu olarak yorumlanabilir.

Tablo 12 incelendiğinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin motivasyon algı düzeyleri mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak Yönetici ile Çalışma boyutunda [$F_4; 355= 6.679, p<.05$], Yönetici Saygısı boyutunda [$F_4; 355= 6.495, p<.05$], Yönetici Tutum ve Davranışları boyutunda [$F_4; 355= 5.461, p<.05$] ve ölçeğin genelinde [$F_4; 355= 5.938, p<.05$] anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Yönetici- Bireysel İhtiyaçlar İlişkisi boyutunda mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmemektedir. Farklılıkların kaynağını belirlemede kullanılan pos-hoc (Tukey) analizi sonucunda

anamlı farklılığın var olduğu boyutlarda genel olarak mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre uzaktan eğitim sürecinde motivasyon düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda mesleğe yeni başlayan veya mesleki tecrübesi kıdem olarak az olan öğretmenlerin yaşanan sorunlar karşısında motive olma ihtiyaçları daha fazla olduğu söylenebilir.

Yönetici Tutum Davranışları boyutunda 10-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 15-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre motivasyon algı düzeyleri daha düşüktür. Aynı boyutta 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yüksek kıdeme sahip öğretmenlere göre motivasyon algı düzeyleri daha düşüktür. Yöneticilerin pandemi süreci içinde öğretmenler ile olan ilişkisinde açık ifadeler kullanması, eğitim öğretim işleri ile ilgili bilgilendirme yaparken motive edici bir dil kullanması mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenleri daha fazla motive etmektedir. Bu konuda mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin daha düşük çıkmasında, yöneticisi ile ilişkiler konusundaki tecrübesinin diğer mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlere göre daha az olması neden olarak gösterilebilir. Yöneticileri iyi tanıyan, iletişim dilini, öğretmene yaklaşım tarzını bilen kıdemli öğretmenler daha az kıdemli öğretmenlere göre motive olabilmektedirler.

Uzaktan eğitim veren öğretmenlerin branş değişkenine göre okul yöneticisi ile ilişkisinden kaynaklı motivasyon düzeylerine ilişkin algılarının varyans analizi sonuçları Tablo 13' de gösterilmiştir

Tablo 13. Uzaktan Eğitim Veren Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticisi ile İlişkisinden Kaynaklı Motivasyon Düzeylerine İlişkin Algılarının Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	N	\bar{X}	Ss	F	P	Fark
Yönetici ile Çalışma	1.Sınıf öğretmenleri	109	4.27	.65	.400	.670	
	2.LGS öğretmenleri	182	4.26	.57			
	3.Diğer öğretmenler	69	4.33	.51			
Yönetici Saygısı	1.Sınıf öğretmenleri	109	4.39	.62	.405	.667	
	2.LGS öğretmenleri	182	4.45	.54			
	3.Diğer öğretmenler	69	4.44	.55			
Yönetici-Bireysel İhtiyaç ilişkisi	1.Sınıf öğretmenleri	109	3.78	.82	5.877	.003*	1-2 3-2
	2.LGS öğretmenleri	182	3.45	.94			
	3.Diğer öğretmenler	69	3.75	.85			
Yönetici Tutum ve Davranışları	1.Sınıf öğretmenleri	109	4.24	.66	.245	.783	
	2.LGS öğretmenleri	182	4.27	.69			
	3.Diğer öğretmenler	69	4.31	.55			
Toplam	1.Sınıf öğretmenleri	109	4.20	.59	.712	.491	
	2.LGS öğretmenleri	182	4.15	.57			
	3.Diğer öğretmenler	69	4.24	.51			

*p<.05

Tablo 13 incelendiğinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin motivasyon algı düzeyleri branş değişkenine bağlı olarak Yönetici – Bireysel İhtiyaç ilişkisi boyutunda [$F_2; 355 = 5.877, p < .05$] anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklılıkların kaynağını belirlemede kullanılan pos-hoc (Tukey) analizi sonucunda LGS branş öğretmenlerinin ($\bar{X} = 3,45$), sınıf öğretmenleri ($\bar{X} = 3,78$) ve diğer branş öğretmenlere göre ($\bar{X} = 3,75$) motivasyon algı düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Diğer boyutlarda ve ölçeğin genelinde motivasyon düzeyinde branş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Genel olarak yaşanan süreçte öğretmenlerin yaşadıkları ortak sorunlar göz önüne alındığında her bir branş grubuna ait öğretmenin motivasyon düzeyleri birbirlerine yakın değerler almaktadır. Yönetici- Bireysel İhtiyaçlar ilişkisi boyutundaki farklılığa

bakıldığında LGS öğretmenlerinin bu süreçte hem uzaktan hem yüz yüze eğitim şeklinde çalışmaları ve öğrencileri sınava hazırlama sorumluluğu yöneticileri tarafından motive edilme ihtiyacı doğurmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Okul yöneticisi davranışlarının öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar mevcut olsa da Covid-19 pandemi döneminde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin yönetici ve öğretmen etkileşiminden kaynaklı motivasyon düzeylerini araştıran özellikte olması açısından bu araştırma önem taşımaktadır. Bu nedenle bu araştırmada Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin okul yöneticileri ile ilişkilerinden kaynaklı motivasyon düzeyleri incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmamızın birinci alt problemi olan Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin motivasyon algıları “Katılıyorum” düzeyindedir. Branşlar bazında motivasyon algıları incelendiğinde LGS branşlarına ait öğretmenlerin algı düzeyleri sınıf ve diğer branş öğretmenlerine göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Liderlik davranışlarının çalışanların motivasyon düzeyleri üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu gösteren araştırmalar (Akbolat vd, 2013; Başak, 2013;; Sucu, 2016) göz önüne alındığında öğretmenler yöneticilerinin uzaktan eğitim süresince kendilerine karşı olan olumlu tutum davranışlarından, çalışma prosedürlerine ilişkin açık ve anlaşılır iletişim şeklinden, sürece yönelik alınan kararlarda kendilerini sürece katmalarından, demokratik davranışlarından olumlu etkilenmekte ve bu durum öğretmenlerin motive olmaları üzerinde etkili olmaktadır. LGS branş (Türkçe, Matematik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, İngilizce) öğretmenlerinin motivasyon algı düzeylerinin sınıf ve diğer branş öğretmenlere göre düşük çıkmasında öğretmenlerin süre içinde yaşadıkları farklı uygulamalar, sınava hazırlama kaygısı, öğrencileri motive etme çabaları, yöneticileri ile daha fazla iletişim halinde olma ihtiyaçları, yöneticileri tarafından hazırlanan programlarının yoğunluğu motivasyon algı düzeylerinin daha düşük olmasında etkili olabilir. Minarechová (2012) ve Buyruk (2014) tarafından yapılan araştırmalarda da merkezi sınav olarak da adlandırılan LGS sınavının yönetici tarafından arzulanan okul başarısının sağlanmasında öğretmenin baskı altına alındığı ve öğretmenlerin üzerinde stres ve kaygı oluşturduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Araştırmamızın ikinci alt problemi olan Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin motivasyon boyutlarına (Yönetici ile çalışma; Yönetici saygısı; Yönetici- bireysel ihtiyaçlar ilişkisi; Yönetici tutum davranışları) ilişkin algı düzeyi incelendiğinde Yönetici- Bireysel İhtiyaçlar İlişkisi boyutunda “Katılıyorum” düzeyinde; diğer boyutlarda “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklılığı anlamaya yönelik maddeler bazında yapılan aritmetik ortalama ve standart sapma analizleri incelendiğinde Yönetici-Bireysel İhtiyaçlar İlişkisi boyutunda yöneticilerin öğretmenlerin mutsuz olduğunda anlaması, bireysel sorunlarıyla ilgili olması, fikirlerinin kararlar alınırken önemsenmesi öğretmen motivasyonu üzerinde etkili olduğu fakat diğer maddelere göre daha düşük düzeyde algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada uzaktan çalışma sisteminden kaynaklanan yüz yüze etkileşimden uzak olmak yöneticilerin öğretmenlerinin bireysel sorunlarından haberdar olamamaları veya duygu durumlarını gözlemleyememesi sonucunda gerçekleşmiş olabilir. Öztürk ve Dündar (2013) yaptığı araştırmada kamu çalışanlarını motive olmasında iş konusunda fikirlerinin alınması, takdir edilme, önemsenme gibi faktörlerin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Boyutlardaki genel ortalamalar incelendiğinde en yüksek düzeyin Yönetici Saygısı boyutunda olduğu görülmektedir. Bu boyuttaki madde özellikleri incelendiğinde yöneticilerin iş ile ilgili konularda öğretmenlere bilgi vermesi, haberdar etmesi, iletişimde saygılı dil kullanılması ve duyarlı davranışları öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Süreç içerisinde eğitim-öğretim; öğretmen hizmet içi eğitimleri vb. uygulamalar ile ilişkin her türlü resmi yazışma, evrak, talep yöneticiler tarafından öğretmenler ile paylaşılmakta; sürece dair önemli kararlar ve gelişmelerden haberdar edilmektedirler. Sistem yöneticisi, öğretmen, öğrenci zinciri şeklinde olup bilgilendirme bu akışa göre yapılmaktadır. Bu açıdan emrivaki olmayan, saygı çerçevesinde kullanılan dil iletişim aracı olarak önem taşımakta ve öğretmenlerin işlerine karşı güdülenmelerinde de etkili olmaktadır. Ada vd. (2013) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri” başlıklı araştırmada öğretmenlerin motivasyon düzeyinin yüksek olmasında insan ilişkilerine ve iletişime önem veren yönetici desteğine ihtiyaç duyulduğu sonucuna varılmıştır. Genel olarak yöneticilerin sözlü iletişim becerilerinin öğretmen motivasyonu üzerinde etkisi olduğu söylenebilir (Özgan ve Aslan, 2008).

Araştırmamızın üçüncü alt problemi olan Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin algılarına göre motivasyon düzeyleri cinsiyet, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine bağlı olarak anlamlı farklılık gösterme durumu incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine bağlı olarak karşılaştırma yapıldığında Yönetici- Bireysel İhtiyaçlar İlişkisi boyutunda anlamlı bir farklılık görülmezken; diğer boyutlar ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üç boyutta ve ölçeğin genelinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre motivasyon algı düzeyleri daha yüksek olduğu

belirlenmiştir. Ertürk (2016) tarafından yapılan araştırmada kadın öğretmenlerin içsel motivasyon algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmış olup araştırmacı bu durumu kadın öğretmenlerin yöneticileri ile iyi ilişkiler içinde olması, takdir edilmesi ve bu durumunun işine olan sevgisini ve saygısını artırdığına dair yargıya ulaşmıştır. Doğan ve Koçak (2014) tarafından yapılan ve okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştıran araştırma bulgularına göre kadın öğretmenler yöneticilerin sosyal iletişim becerisi sayesinde erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde motive olmaktadır. Yapılan çalışmaların bu araştırmadan farkı uzaktan eğitim süreci olmadığı dönemlerde yapılmış olması ve yüz yüze eğitim halinde yönetici ile olan etkileşimin temel alınmasıdır. Bu bağlamda uzaktan eğitime dair öğretmen görüşlerinin cinsiyete bağlı olarak karşılaştırmasını sunan araştırmada kadın öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin düşünceleri, uzaktan eğitimin sürdürülmesine karşı tutumları erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır (Kurnaz, Kaynar vd., 2020). Bu sebeple kadın öğretmenler bu sürece daha kolay adapte olması yöneticileri ile olan ilişkilerinin anlamlı olması ile ilgili olabilir ve sonuç olarak motivasyon düzeylerine etki edebilir. Bu duruma ek olarak Özgan ve Aslan (2008) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre yöneticilerin nazik ve kibar davranışları kadın öğretmenler tarafından erkek öğretmenlere göre daha fazla etki uyandırması kadın öğretmenlerin iş ile ilgili motive olmalarına etki etmektedir. Barlı vd., (2005) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerin karar almada öğretmenlere katılım sağlaması, öğretmenlere karşı adil olması, değerli olduklarını hissettirmesi, öğretmenin bireysel sorunlarıyla ilgili olması konularında kadın öğretmenlerin motivasyon algı düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumun tam zıttı sonuçların elde edildiği araştırmalar da mevcuttur. Aygün' e(2016) göre erkek öğretmenlerin yöneticileri tarafından motive olma düzeyleri kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Bektaş (2010); Dur (2014) tarafından yapılan araştırmada cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Uzaktan eğitim veren öğretmenlerin motivasyon algılarının mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak Yönetici ile Çalışma, Yönetici Saygısı, Yönetici Tutum ve Davranışları boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Yönetici ile Çalışma, Yönetici Saygısı boyutlarında mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin diğer kıdemlere göre motivasyon algı düzeylerinin daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yönetici Tutum ve Davranışları boyutunda mesleki kıdemi 10-15 yıl olan öğretmenlerin motivasyon algı düzeyleri mesleki kıdemi 15-20 yıl olan öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Ölçeğin geneli incelendiğinde mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin motivasyon algı düzeyleri diğer kıdemlere daha düşük bulunmuştur. Genel olarak kıdem arttıkça motivasyon algı düzeyleri artmaktadır. Bu durum mesleğin ilk yıllarında yönetici ile olan ilişkilerde diğer kıdemli öğretmenlere göre daha tecrübesiz olmanın vermiş olduğu bir yansıma olabilir. Okul yöneticisini tanıma, okul kültürüne hakim olma, yöneticilerle olan ilişkilerde davranış ve tutumların nasıl olacağına dair bilgili olma mesleki kıdem gerektiren bir süreçtir. Memişoğlu ve Kalay (2017) tarafından yapılan araştırmada mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin daha fazla mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre motivasyon düzeyleri düşük çıkmasını yöneticiler tarafından daha fazla takdir edilme ihtiyacı duydukları sonucuyla ilişkilendirmiştir. Recepoğlu (2013) araştırmasında benzer sonuçlar elde etmiştir. Howard (2007), Pennington (1997), Smith (1999) araştırmaları incelendiğinde araştırmaların bulgularıyla örtüşmediği görülmektedir.

Uzaktan eğitim veren öğretmenlerin motivasyon algılarının branş değişkenine bağlı olarak Yönetici ile Çalışma, Yönetici Saygısı, Yönetici Tutum ve Davranışları boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılık görülmezken; Yönetici- Bireysel İhtiyaçlar ilişkisi boyutunda LGS branş öğretmenlerinin motivasyon algıları hem sınıf öğretmenlerine göre hem de diğer branş öğretmenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu boyuttaki maddeler incelendiğinde öğretmenlerin mutsuz olduğunda yöneticileri tarafından fark edilmesi ve işlerin işleyişinde öğretmenlerin özgür olması gibi önemli özellikler yer almaktadır. Merkezi sınav olarak da adlandırılan LGS sınavı öğretmenlerin öğrencilerini ve dolaylı olarak okullarını akademik başarıya taşıma da bir etken olarak görülmektedir. Öğretmenler üzerinde yöneticileri tarafından okul başarısı artırılmasına yönelik oluşturan baskılar öğretmenlerin dersleri işleyişinde özgür olmalarından ziyade daha çok müfredata ve test tekniğine bağlı bir yöntemle ders işlemelerine neden olmaktadır. Bu sürece uzaktan eğitim faktörü de eklendiğinde öğretmenler için motivasyonlarının düşmesi kaçınılmazdır. Alanyazında araştırmada belirtilen branşlara yönelik üçlü bir karşılaştırma yapılan bir araştırma bulgusuna rastlanmamaktadır. Branş değişkenine bağlı olarak yapılan bazı araştırmalarda (Çoşkun, 2009; Helvacı ve Başın, 2013; Kulpçu, 2008) sınıf ve branş öğretmenleri arasında motivasyon algı düzeyleri farklılığı görülmediği sonucuna varılmıştır.

Öneriler

Yöneticilere Öneriler

1. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerle çevrim içi iletişim yoluyla resmi yazışmalar veya günlük yazışmalarda motivasyonel dil kullanımına özen gösterilmelidir.
2. Okul yöneticileri öğretmenler ile eğitim öğretim süresi içerisinde belirli aralıklarla görüşme toplantıları yaparak, samimi bir ortam kurmalı ve öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına dönük düzenlemeler yapmalıdır.
3. Okul yöneticilerinin motivasyon kaybını en aza indirmesi açısından öğretmenlerine güven verici bir çalışma düzeni kurması gerekmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin ev içi çalışma ortamları göz önüne alınarak onları mutsuzluğa itmeyecek şekilde ders programlarının hazırlanması önerilebilir.
4. Özellikle kıdem yılı düşük olan öğretmenlere karşı dışsal motivasyon teknikleri kullanımının artırılması motivasyonlarına etki edebilir.
5. Öğretmenler karar sürecine katılımını sağlayacak demokratik ortamlar oluşturulmalıdır.
6. Okul yöneticileri erkek öğretmenlere yönelik destekleyici ve güdüleyici dil kullanımına özen göstermelidir.
7. Merkezi sınava girecek olan öğrencilerin dersine giren LGS öğretmenlerine karşı nazik, anlayışlı olmalı; yaşadıkları stres ve yorgunluğu onlarla paylaşmalı; akademik başarı baskısı ile öğretmeni mutsuzluğa itecek sözlü davranışlardan kaçınılmalıdır.
8. Öğretmenler ile olan görüşmelerinde uzaktan eğitim sürecinin zorlu olduğunu, yorulduklarının farkında olduğunu ve duygularını paylaştığını ifade etmeli ve ihtiyaçları doğrultusunda yardıma hazır olduğunu belirtmelidirler.

Araştırmacılara Öneriler

1. Çalışma devlet okullarında görev alan sınıf ve ortaokul öğretmenlerini kapsadığından lise düzeyinde araştırılabilir.
2. Uzaktan eğitim süresince özel okulların çalışma sistemleri bazı yönlerden devlet okullarından farklı olduğundan okul tipine yönelik karşılaştırmaya dönük araştırmalar yapılabilir.
3. Mevcut araştırma örneklemi 360 öğretmenden oluşan nicel bir araştırmadır. Araştırmanın sonuçları göz önüne alındığında da motivasyon düzeylerine etki eden yönetici davranışlarını derinlemesine analiz edebilme adına nitel ve nicel olmak üzere karma araştırmalar yapılabilir.
4. Özellikle uzaktan eğitimde öğrenci erişim sorunu yaşayan ilçelerde bulunan öğretmen katılımıyla araştırma genişletilebilir.

Ek Bilgi

Yazarlar, makaleye eşit oranda katkı sunmuş ve makalede raporlanan çalışmanın yapılması ve raporlanmasında herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemişlerdir.

ORCID ve İletişim

Melek ŞENER PARS <http://orcid.org/0000-0002-9537-7657>, melek.sener@hotmail.com

Necati CEMALOĞLU <http://orcid.org/0000-0001-7753-2222>, necaticemaloglu@hotmail.com

Kaynaklar

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Akbolat, M., Işık, O. ve Yılmaz, A. (2013). Dönüşümcü liderlik davranışının motivasyon ve duygusal bağlılığa etkisi. *International Journal of Economic and Administrative Studies*, 11(6), 35-50.
- Ataklı, A. N. (1996). İlkokul öğretmenliğinde kişisel niteliklerin ve işe güdülemenin önemi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 221.
- Aşan, Ö. (1992). *Çalışma ortamının güdüleme üzerine etkileri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Aygün, H. (2016). *Okul yöneticilerinin çalışan öğretmenlerin motivasyonları üzerindeki etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.

- Barlı, Ö., Bilgili, B., Çelik, S. ve Bayrakçeken, S. (2005). İlköğretim okul öğretmenlerinin motivasyonları: Farklılıkların ve sorunların araştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 391-417.
- Başak, K. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Baygül, B. ve İnam, Ö. (2006, Nisan 27-28). Kurum içi iletişim: *Çalışanların sağlıklı iş yaşamı beklentilerinin betimlenmesine yönelik bir çalışma*. 2. Ulusal Halkla İlişkiler Sempozyumu, (s. 92-100). Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Rektörlüğü.
- Bektaş, A. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen performansının göstergesi olarak merkezi sınavlar ve eğitimde performans değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42.
- Can, H. (1997). *Organizasyon ve yönetim*. Siyasal Kitabevi.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 15(2), 153-154.
- Cemaloğlu, N. (2016). Etkili yönetim. *Kamudan Haber*. Erişim: [Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU- Etkili Yönetim \(kamudanhaber.net\)](http://Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU- Etkili Yönetim (kamudanhaber.net)).
- Cemaloğlu, N. (2020). *Yönetimin Pin kodu*. Pegem Akademi.
- Çağlar, Ç. (2013). Okulların değişime açıklık düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki ilişki. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (15), 119-150.
- Çoşkun, M. (2009). *İlköğretim okullarında motivasyon araçları hakkında öğretmen görüşleri ve doyum düzeyleri üzerine bir alan araştırması (Silivri örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Çubukçu, Z. ve Döndar, İ. (2003). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 157.
- Demir, M, Günaydın, Y, Demir, Ş. (2020). Koronavirüs (Covid-19) salgınının Türkiye'de turizm üzerindeki öncülleri, etkileri ve sonuçlarının değerlendirilmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(1), 80-107.
- Doğan, S. ve Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(2), 191-216.
- Dur, B. (2014). *Lise öğretmenlerinin motivasyon düzeyi ve motivasyon düzeyi ile okul kültürü arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15.
- Genç, N. (2007). *Yönetim ve organizasyon*. Seçkin Yayın.
- Gök, S. (2009). Örgüt ikliminin çalışanların motivasyonuna etkisi üzerine bir araştırma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 587-605.
- Günbayı, İ. (2001). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu*. [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Gürsel, M. (1997). *Okul yönetimi*. Mikro.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., ve Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.
- Hasanhanoğlu, C. (2020). Covid-19'un iş sağlığı ve güvenliği kapsamında işletmeler üzerine etkileri. *Uluslararası Ekonomi ve Siyaset Bilimleri Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4 (10), 11-27.
- Helvacı, M. ve Başın, H. (2013). Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyon yaklaşımları (Uşak ili örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 300-322.

- Howard, J. B. (2007). *A study to determine the relationship between principals' leadership style and teacher motivation*. [Doktora Tezi]. Capella University.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (Çev: S. Turan). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Jesus, S. N. ve Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation, applied psychology: *An International Review*, 54(1), 119-134.
- Karakaya, A. ve Ay, F. A. (2007). Çalışanların motivasyonunu etkileyen faktörler: Sağlık çalışanlarına yönelik bir araştırma. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 55-67.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*. Arıkan Basın Yayım Dağıtım.
- Korkmaz, M. (1995). Okul yönetiminde çatışma. *Çağdaş Eğitim*, 20 (207), 26-29.
- Kozak, N. (1991). *Mevsimlik otel işletmelerinde çalışan iş görenlerin sorunları ve güdüleme kuramları çerçevesinde bir değerlendirme*. [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kulpaç, O. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticileri motive etmede kullanılabilirlik motivasyon araçları üzerine bir inceleme (Gaziantep örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk B. C. ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-233. [10.37669/milliegitim.787959](https://doi.org/10.37669/milliegitim.787959)
- Ma, X. ve MacMillan, R. B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39-47.
- Memişoğlu, S. P. ve Kalay, M. (2017). İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyonları arasındaki ilişki (Bolu il örneği). *Turkish Studies*, 12(4), 367-<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Minarechová, M. (2012). Negative impacts of high-stakes testing. *Journal of Pedagogy*, 3(1), 82-100.
- Okutan, M. (2003). Okul Müdürlerinin İdari Davranışları, *Millî Eğitim Dergisi*, 157.
- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Nisan Kitapevi
- Özgan, H. ve Aslan, N. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 190-206.
- Öztürk, Z. ve Dündar, H. (2003). Örgütsel motivasyon ve kamu çalışanlarını motive eden faktörler. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(4), 57-67.
- Pennington, P. W. (1997). *Principal leadership and teacher motivation in secondary schools*. [Doktora Tezi]. Tennessee State University Graduate School.
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 575-588.
- Ron, R. (1992). *Student motivation school culture, and academic achievement: What school leaders can do*. University Publications.
- Sabuncuoğlu, Z. (1987). *Çalışma psikolojisi*. Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Sevin, A. E., Bektaş, B. O., Çelen, E., Kozioğlu, E., Oğuz, K. B., Kavak, K., Bitlis, M., Şalgam, S. ve Çınar, Ş. (2020). *Bir eko-sosyal kriz olarak covid-19 salgını ve sürdürülebilirlik*. Türkiye Sınai Kalkınma Bankası Sürdürülebilirlik Danışmanlığı A.Ş. (Escarus).
- Smith, T. M. (1999). *A study of the relationship between principal's leadership style and teacher motivation: The teachers' perspective*. [Doktora Tezi]. Georgia State University College of Education.
- Steers, M. R., Mowday, T. R. ve Shapiro, D. L. (2004). The future of work motivation theory. *Academy of Management Review*, 3(29), 379-387.

- Sucu, A. (2016). *Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi*. [Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Sullivan, J. J. (1988). Three roles of language in motivating theory. *The Academy of Management Review*, 13(1), 104- 115.
- Şener Pars, M. (2017). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Nobel Yayınevi.
- Ünal, S. (2001). İlköğretim okulu yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlama etkinlikleri. *Pamukkale Üniversitesi Dergisi*, 7, 88–94.
- Ünal, A. ve Gülmez, D. (2017). Motivasyon kuramları ve uygulamaları. S. Özdemir ve N. Cemaloğlu (Eds.), *Örgütsel Davranış ve Yönetim içinde* (s. 89-124). Pegem Akademi.
- Zembylas, M. ve Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare*, 36(2), 229-247.

Etik Beyanı

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul Onayına İlişkin Bilgi

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 06.05.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= E-77082166-604.01.02-83058



Çağdaş Sanatta Sosyolojik Bir Olgı: Göç

Ruhi Çay ^{1*}

¹ Eğitim Fakültesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize, Türkiye, ORCID:0000-0003-4587-0918

Özet

Bu araştırma geçmiş yüzyıllardan günümüze kadar gelen ve hali hazırda devam eden göç olgusunu, farklı tekniklerle üretilen çağdaş sanat eserleri üzerinden incelemeyi ve göçün sanatçıların psikolojik algıları çerçevesinde sanat alanına ne şekilde yansıdığını eserler değerlendirilerek açıklamayı amaçlamaktadır. Bu amaç kapsamında sosyolojik bir mesele olarak göçün insanlar üzerindeki etkileri ve çağdaş sanatta ne şekilde ele alındığı araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Soyut bir kavram olan göç meselesinin toplum üzerindeki etkilerinin çağdaş sanat eserleri aracılığıyla açığa çıkarılması ve somutlaştırılması yapılan araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu bakımdan göç meselesinin çağdaş sanatçılar ve sanat eserleri aracılığıyla sosyolojik boyutunun incelenmesi araştırmanın özgünlüğünü oluşturmaktadır. Göç olgusuna yönelik gerçekleştirilen araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden literatür tarama ve eser inceleme yöntemleri kullanılmıştır. Bu kapsamda küresel göç sorununu ele alan Ai Weiwei, Mohammed Hafez, Yu-Wen Wu, Richard Mosse, Temur Köran, Kezban Arca Batıbeki ve eserleri araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Belirtilen sanatçıların farklı tekniklerle ürettikleri eserleri analiz edilerek, göç olgusunun toplumda ne gibi etkilerinin olduğu değerlendirilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda insanlarda travmatik bir etki oluşturan göç sorunsalının sanatçıların estetik ve eleştirel bakışları ile bütünleşerek eserleri aracılığıyla topluma aktarıldığı görülmektedir. Ayrıca protest bir tavır sergilemede sanatın önemi ve sanatçıların eleştirel kimlikleriyle sosyopsikolojik sorunlara karşı bağımsız kalmadıkları açığa çıkmıştır.

Makale

Geçmişi:

Alındı:
20/12/2021

Revize Edildi:
04/02/2022

Kabul Edildi:
02/03/2022

Anahtar

Kelimeler:

Çağdaş Sanat;
Eser İnceleme;
Göç;
Toplum;

Atıf için:

Çay, R. (2022). Çağdaş sanatta sosyolojik bir olgu: Göç. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 38-52. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>



A Sociological Phenomenon in Contemporary Art: Migration

Ruhi ay ^{1*}

¹ Faculty of Education, Recep Tayyip Erdogan University, Rize, Turkey, ORCID:0000-0003-4587-0918

Abstract

This research aims to examine the phenomenon of migration from the past centuries to the present day, through contemporary works of art produced with different techniques, and to explain how migration is reflected in the field of art within the framework of the psychological perceptions of the artists by evaluating the works. Within the scope of this purpose, the effects of migration on people as a sociological issue and how it is handled in contemporary art constitute the problem of the research. Revealing and concretizing the effects of migration, which is an abstract concept, on society through contemporary works of art, reveals the importance of the research. In this respect, examining the sociological dimension of the migration issue through contemporary artists and works of art constitutes the originality of the research. In the research carried out on the phenomenon of migration, literature review and work analysis methods, which are among the qualitative research methods, were used. In this context, Ai Weiwei, Mohammed Hafez, Yu-Wen Wu, Richard Mosse, Temur Kran, Kezban Arca Batıbeki and their works, which deal with the problem of global migration, constitute the limitation of the research. By analyzing the works of the specified artists produced with different techniques, the effects of the phenomenon of migration on society were evaluated. By analyzing the works of the specified artists produced with different techniques, the effects of the phenomenon of migration on society were evaluated. As a result of the research, it is seen that the problem of migration, which has a traumatic effect on people, is integrated with the aesthetic and critical views of the artists and transferred to the society through their works. In addition, it has been revealed that the importance of art in displaying a protest attitude and the critical identities of artists do not remain independent against sociopsychological problems.

Article History:

Received:
20/12/2021

Revised:
04/02/2022

Accepted:
02/03/2022

Keywords:

Contemporary
Art;
Artifact Analysis;
Migrant;
Society

To cite this article:

ay, R. (2022). A sociological phenomenon in contemporary art: Migration. *Amasya Education Journal*, 11(1), 38-52. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>

*Corresponding Author Ruhi ay ✉ ruhi.cay@erdogan.edu.tr

ISSN: 2146-7811, ©2022 Amasya University

Giriş

Toplumların köklü tarihlerine bakıldığında her birinin bölgesel, yönetsel, ekonomik, siyasi ve sosyal açıdan farklı yapılar da olduğu bilinen bir gerçektir. Bu bakımdan var olan düzen içerisinde insanlar çeşitli gayelerle buldukları yaşam alanlarını terk etme durumu ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Ölümün dahi göze alındığı bir ortamda göç kavramı bu yönüyle, insanların sadece mekânsal hareketliklerine değil, toplumsal hareketliliğine de vurgu yapan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Gemici ve Çatal, 2019: 52). Bir başka tanımla göç, (iktisadi, siyasi, toplumsal) vb. sebeplerin ortaya çıkardığı çeşitli sorunlardan dolayı insanların ya da toplumların hareket etmesi, yerinden olması anlamına gelmektedir (TDK, 2021). Ekici ve Tuncel (2015) de göçün; bireye yönelik olan inancın, kuralların ve yapıların değişim ve dönüşümüne zemin hazırlayarak insanların kitleler halinde buldukları ortamları terk etmelerine sebep olduğunu ifade etmektedirler (s. 9). Böylece farklı etkenlerin insanlar üzerinde (Çakır, 2011: 131) oluşturduğu istemli ya da istemsiz güdülenmeler, insanların bir yerden başka bir yere hareket etme eylemiyle göçü başlatmaktadır.

Aydemir ve Şahin'e (2018) göre sosyolojik anlamında göç olgusu insanların sadece mekân değiştirmelerini ifade etmekle sınırlı kalmayıp yerli nüfusla olan karşılıklı kültürel ve ekonomik ilişkiler de yön vermektedir. İnsanların zihnen ve bedenen yaptıkları göçlerin nedenlerine bakıldığında bu durumun gerçekleşmesinde itici ve çekici faktörlerin etkisi göz ardı edilmemelidir. Bu bağlamda çevresel, demografik, ekonomik, siyasi baskılar vb. olaylar göç üzerinde itici (zoraki) faktörler olmuştur. Son zamanlarda yapılan göçlerin de kaynağına bakıldığında zoraki göçlere savaşların, yönetim biçiminin toplum üzerindeki baskılarının ve buna benzer olayların sebebiyet verdiği görülmektedir.

İnsanlar savaş, ekonomi, siyasi, dini ve sosyolojik faktörler gibi nedenlerden dolayı buldukları yerleri terk ederken ulusal ve uluslararası sorunları da beraberinde getirmektedirler (Lecaj, 2019: 50). Bunlara barınma, sağlık, eğitim, ekonomi vb. alanlarda yaşanan yetersizlikler ve eşitsizlikler örnek gösterilebilir. Bahsedilen bu sorunlar farklı bölgeden ve kültürden olan insanları niteliksel bakımdan zor koşullara iten bir durum olarak görülmektedir. Fakat olayın bütününe bakıldığında göç etmek zorunda kalan insanların öncelikli hedefinin iyi bir "yaşam" ve "hayatta kalma" mücadelesi olduğu açıktır.

Göçün insanlar üzerinde bıraktığı psikolojik ve sosyolojik etkilerinin görsel yollarla incelendiği sanat alanı bu anlamda varlığını ispatlamış önemli disiplinlerden biri olmuştur. Sanat tarihine bakıldığında zaman pek çok sanatçının, göç olgusunu sanat eserlerine yansıttığı dikkat çekmektedir. Sanat, toplumsal gelişmelerle tarih boyunca ilişki içerisinde olup günümüze kadar varlığını sürdürmüştür. Nitekim, sanat tarihi ile toplumların geçmişini anlatan tarih kavramı, birbirinden ayrılmaz iki parçayı meydana getirmektedir. Bu bağlamda, 21. yüzyılda çeşitli vaatler ve çıkarlarla yaşanan çatışmaların getirdiği göç olgusu sanatçılar için önemli bir sorun olarak yerini almıştır (Karaçalı, 2016: 224). Evrensel bir dil olan sanat, geçmişte olduğu gibi günümüzde de sosyolojik konulara bağımsız kalmamıştır. Bu bakımdan sanatı icra eden kişi olarak sanatçı, bulunduğu ortamda herkesin gördüğünden farklı şekilde görme yetisine sahip olma, algıladıklarına ve aktardıklarına farklılık katma, eleştirel bakış açısı ve sorgulayıcı kişilik özellikleriyle ön plana çıkmaktadır. Denilebilir ki sanatçı, göçü kendi gözünden yansıtarak insanlara manevi yönden farklı bakış açıları kazandırabilmektedir.

Tarih öncesi dönemlerden beri ilk olarak küçük gruplar halinde daha sonra ise farklı topluluklar içinde varlığını sürdüren insanoğlu, çevresinde gelişen olaylarda öznel ya da nesnel gerçeklikle değerlendirilir. Oluşan toplulukların içinde varlığını sürdüren sanatçı da ait olduğu çevrenin kendine has yaşam ve düşünce tarzı içinde yetişir (Düz, 2010: 1). Bu durumda öznel bakış açısının ve tavrın ön planda olduğu sanat eserinin oluşum sürecinde, meydana gelen toplumsal olayların varlığı yadsınamaz konumdadır. Dolayısıyla toplumun bir parçası olan sanatçı ve ortaya koyduğu eser de göçten etkilenmiş bir toplumun yansıtıldığı yer olarak karşımıza çıkmaktadır (Çeber, 2018: 97). Bu nedenle sanatçı, etrafında olup bitenlerden ve yaşananlardan etkilenen durumunda olması sebebiyle psikolojik dışavurumunu sanat aracılığıyla ifade etme ihtiyacı hissetmektedir. Ele alınan tema aynı iken konunun işleniş tarzı, sanatçıların sanatsal kimliklerinden, düşünce tarzından, sorgulayıcı ve eleştirel yönünden dolayı çeşitli şekillerde sunulabilmektedir. Bu bağlamda sanat aracılığıyla göç olgusu, sanatçıların sahip oldukları düşünsel yöne göre farklılık gösterirken yağlı boya, video, fotoğraf ve kolaj gibi farklı görsel tekniklerle yansıtılma olanağı bulur.

Konu ile ilgili olarak sanat tarihine bakıldığında güncel zamanda Ai Weiwei, Mohammed Hafez, Yu-Wen Wu, Richard Mosse, Temur Köran ve Kezban Arca Batibeki gibi sanatçıların farklı anlatım tarzlarıyla göç olgusuna yönelik düşüncelerini görsel ve eleştirel bir dille topluma aktardıkları görülmektedir. Ele alınan sanatçıların eserlerindeki ortak çıkış noktasının savaşlar olduğu dikkat çekici bir durumdur. Bu

bağlamda, savaş ortamının insanlar üzerindeki sosyolojik ve psikolojik etkilerini daha iyi hissedebilmemiz açısından ortaya koyulan sanat ürünlerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Çağdaş Sanatta Göç Olgusu

Son yıllarda insanların buldukları yerlerde anılarını, yaşanmışlıklarını, maddi kaynaklarını geride bırakarak göç etmek zorunda kalmaları, toplumsal sorunları da beraberinde getirmektedir. Günümüzde bu duruma bazı ülkelerin ekonomik güç elde etme isteğinden kaynaklı olarak daha çok savaşların sebebiyet verdiği açıkça görülmektedir. Dolayısıyla bu girişimlerden etkilenen insanların, gittikleri ülkelerin toplumsal, ekonomik, kültürel özelliklerini etkileyen ve bu alanlardan etkilenen durumda oldukları söylenebilir.

Göç olgusu ile toplumsal kimlik arasındaki ilişkinin dikkate alınması gerekmektedir. Başka yerlere göç eden insanlar, benliklerine ek olarak kimliklerini de beraberinde getirmektedirler. Bunun sonucunda gittikleri yerin ortamından etkilenmelerinden kaynaklı, kimlik ve aidiyet duygularını yeniden sorgulamak durumunda kalmaktadırlar. Bu durumun yaşanmasında ise en önemli faktörlerin başında kültürlerin etkileşimi gelmektedir (Tacoğlu vd., 2012: 1952). Göçmenler yüzdelik dilim olarak son birkaç yıldır sabit kalsa da tartışmalar son yıllarda giderek artmaktadır. Buna sebep olan etkenlerin en önemlilerinden olan siyasi yapı, söylemleri ile kutuplaşmayı daha da artırmaktadır. Örneğin 2015 yılında Suriye’de yaşanan savaşlar, insanlarda zorunlu olarak ait oldukları yerlerden ayrılmalarına sebep olmuş ve göç oranı zirve yapmıştır (Martiniello, 2019: 1).

Küresel ölçekte bilimsel açılarından ele alınarak tartışma ortamlarına dahil edilen göç kavramını sanatçılar, eserlerinde ele almış ve insanların tarih boyunca yaşadıkları çilelere vurgu yapmaya çalışmışlardır. Toplum yapısını, gelişimi, değişim ve dönüşümleri yazılı ve sözlü olarak inceleyen sosyoloji, psikoloji ve ekonomi gibi alanların yanında sanatın da evrensel mesaj niteliği taşıması, sanat ve sanatçı kimliğinin önemini bir kez daha ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda göçün kitlesel psikolojik boyutunu eserlerinde inceleyen ve yaptığı çalışmalarda özgürlük temasına vurgu yaparak kişisel özgürlükleri ön plana çıkaran Ai Weiwei; fotoğraf, heykel, seramik, enstalasyon ve performans sanatı aracılığıyla psikolojik ve sosyolojik yönlerinin yanında siyasal eleştirilerin de içinde yer aldığı eserler üreten muhalif bir sanatçıdır. Devletlerin çıkar politikaları sonucunda yaşanan insan hakları ihlalleri ve beraberinde gelen insani sorunlara eserlerinde rastlamak mümkündür. Hak, özgürlük ve düşüncelerini ifade edebilme gibi konular kendisini ön plana çıkarmış fakat diğer taraftan tehlike arz eden bir sanatçı profili olarak algılanmasına sebep olmuştur. Kendisinin muhalif bir sanatçı profili olarak tanınmasının yanında, çağdaş sanatçıların da insanların konu olduğu alanları eleştirel bir tutumla incelemeleri gerektiği fikrindedir (Avcı ve Uslu, 2019: 21). Özellikle içinde bulunduğumuz dönemlerde yaşanan ekonomik savaş ortamlarının getirmiş olduğu mülteci sorunlarına vurgu yaparak farklı medyatik ortamlarda sesini duyurmaya çalışan sanatçı ve aktivist Weiwei, bu konuya dikkat çekmek istemekte ve farklı çalışmalar üretmektedir (Seyithan, 2017: 14). Medyada yer alan resimleri yeniden canlandırma, objelerin gerçeklerinden yola çıkarak heykellerine yön verme, uluslararası ortamda desteklenen ve bir o kadar da tepki toplayan Suriyeli Aylan bebeğin karaya vurmuş cesedinin kendisi tarafından canlandırılması yaptığı çalışmalara örnek teşkil etmektedir (Bellinck ve Dienderen, 2019: 3).



Şekil 1. Ai Weiwei. Aylan Bebek Temsili Fotoğraf. 2016.

Mülteci kamplarına giderek, mültecilerle ilgili çalışmalar üzerine yoğunlaşan sanatçı bu konuda "Yolculuk Yasası" isimli (Şekil 1), enstalasyon çalışması ile aktarmak istediği mesajı doğrudan topluma hissettirmeye ve vurgulamaya çalışmıştır. Kendi tasarladığı ve yüzleri olmayan 258 mülteciyi, havada asılı olan bot ile bütünleştirmiş ve mülteci kamplarını ziyaretlerden edindiği deneyimlerle kıyafet detaylarını da kendine has tasarımlarla düzenleyerek enstalasyon sanatı ile sergilemiştir (Yolculuk Yasası, Erişim Tarihi: 02.11.2020). İnsanların ait oldukları ortamlardan kopup farklı sistemlere alışmaya çalışması ve farklı kültürlerle etkileşime girmesi durumunu ifade eden göç kavramı, göçmen durumuna düşen bireylere de çeşitli sorunları beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla göçmenler sürecin ilk anlarından itibaren karmaşık ve sonu belli olmayan sorunların içerisinde mecburi olarak girmektedir (Aslan ve Güngör, 2019: 1606).



Şekil 2. Ai Weiwei, Yolculuk Yasası, Enstalasyon, 2016, 70 m., Ulusal Galeri, Prag

Bu karmaşık sorunlar ağını oluşturan öğelere devletler arası güç çatışmaları, çıkarlar ve farklı politikalar sıralanabilirken, insanların etkileşime girdiği yer ise ilk olarak doğa olmuştur. Doğanın her koşuluna hazırlıksız yakalanan bireyin amacının ise sadece "yaşamak" olduğu ve bu konuda her türlü çileyi yakınlarıyla göze aldığı görülmektedir. Bu anlamda Şekil 2'de görülen ve evrensel açıdan medyanın dikkatinden kaçmayan, küçücük botlarla onlarca, yüzlerce kişinin umuda yolculuklarının sonucunda yaşadıkları travma gözler önüne serilmektedir. Çalışmada yer alan bot ve heykellerin siyah renk ile resmedilmesi, konunun psikolojik boyutundan kaynaklı olduğu düşüncesini ortaya çıkarmaktadır.

İnsan hakları üzerine odaklanmanın yanında göç ve mültecilik konularına ağırlık veren bir diğer sanatçı ise Mohammed Hafez'dir. Enstalasyonlarını izleyiciye sunarken savaş ortamının çatışma seslerini arka planda sergileyen Suriyeli Mohammed Hafez'in bu konuda yaptığı çalışmalar ilgi çekicidir. Göçün kavramsal boyutuyla ilgilenen Hafez, farklı objeleri, nesnelere ve savaş ortamını andıran sesleri bir araya entegre ederek göçün zorluklarını hissettirmeye çalışmaktadır.



Şekil 3. Mohammed Hafez, Umutsuz Kargo, 2017, Karışık Teknik, Enstalasyon, 365x120x100 cm., Real Artways, Hartford

Bir ülkeden başka bir ülkeye hareket etmek durumunda kalan göçmenler, göç esnasında pek çok sorunla yüzleşmek durumunda kalırken yaşadıkları deneyimler birbirlerinden farklılık gösterebilmektedir (Tyldum, 2021). Bu bakımdan Hafez'in "Umutsuz Kargo" eseri insanların göç esnasında karşılaştıkları sorunları sunması bakımından dikkat çekici niteliktedir. Denizin ortasında alabora olan ve uluslararası açıdan "Umutsuz Kargo" olarak reddedilen botlarla yüksek dalgalarda boğulan insanları farklı açılardan izleyicilere sunmaktadır (Şekil 3). Bunlara dikkat çekerken, izleyiciler olarak göçmenlerin ruhsal durumlarını, yaşadıkları travmaları bilişsel ve duyuşsal olarak hissetmemizi amaçlamaktadır. "Hafez, enstalasyonunda bot ve can yeleklerini, kendi amaç ve anlamları dışına taşıyarak, insanların çekmiş olduğu çileyi, acıları metaforik düşünce ile izleyiciye aktarmaya çalışmaktadır" (Çay ve Demirci Katıran, 2020: 280). Dolayısıyla insanların içinde kaldıkları durumları ve yüzleşmekten kaçınmadıkları yaşam mücadelelerini, nesnel aracılığıyla metafora dönüştürerek düşünsel boyut kazandırmış, bu sayede izleyicileri psikolojik ve sosyolojik açıdan olayın içine dahil etmiştir.



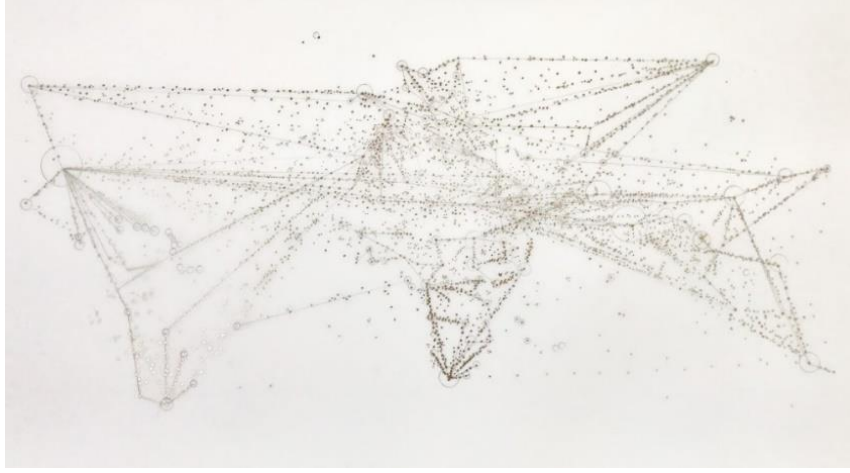
Şekil 4. Mohammed Hafez, Paketlenmedi: Mülteci Bagajı, Enstalasyon, 2017

Hafez yapmış olduğu "Paketlenmedi: Mülteci Bagajı" çalışmasıyla da yaşanan savaş sonrasında tahrip olmuş odaları, evleri, binaları ve yapıları göçün kendine uyandırdığı psikolojik bakış açısıyla yeniden oluşturmuştur (Şekil 4). Ortadoğu ve Afrika ülkelerinden kaçan insanların gerçek sesleri ve hikayelerini içeren çalışmalarında, kulaklıklar aracılığıyla ortam seslerini izleyiciyle buluşturulmuştur (Paketlenmedi: Mülteci Bagajı, Erişim:06.01.2021).

Tüm bu ifade edilenlerden hareketle mültecilerin duygularını ve kayıp sevdiklerinin bagajlarını taşıma durumunu eserlerinde ele alan sanatçının, göçün görünmeyen kısmına dikkat çekmek ve göç sırasında insanların nelerden kaçtığına yönelik farkındalık oluşturmak istediği söylenebilir. Bilinmektedir ki, insan doğası gereği yaşam mücadelesi verirken farklı etmenlerden biyolojik ve fizyolojik olarak etkilenebilmektedir. Bu doğrultuda sığınmacı durumunda veya göç halinde iken farklı travmalar yaşamakta, ruhsal bozukluklar neticesinde bunalım geçirmekte, uyku düzensizliği, dikkat eksikliği, intihara girişme gibi durumları çoklu olarak yaşayabilmektedir (Demirbaş ve Bekaroğlu, 2013: 11). Bu bağlamda, psikolojik bozukluğun getirmiş olduğu sağlıklı düşünememe durumu bireyi farklı eylemlere sürükleyebilmektedir. Bu noktada Hafez'in çalışmalarının, göçmenlerin yaşadıkları dramı izleyicilere aktarması bakımından önemli bir noktada olduğu söylenebilir.

Göç olgusunu çalışmalarına konu edinen bir diğer sanatçı ise Yu Wen Wu'dur. Ailesi Taiwan asıllı fakat kendisi Boston merkezli olan sanatçı Wu, göç olgusunu içselleştiren bir sanatçı olarak eserlerinde yerinden olma, varış, asimilasyon ve kimlik konularını incelemektedir.

Wu politik kavramlar, bilimsel, sanatsal ve sosyal konuların birleştiği alanlarda geniş çaplı projeleri ile tanınan, göç üzerine olan sorgulamalarını büyük boyuttaki çizimlerle destekleyen ve video enstalasyonlarla da bu gibi konuları ifade etmeye çalışan bir sanatçı niteliği taşımaktadır (Yu-Wen Wu. Erişim: 09.12.2020).



Şekil 5. Yu-Wen Wu, Küresel Göç, 2018, Altın Mürekkep, Duralar Üzerine Grafit.

Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü, dünya genelinde göç etmek zorunda kalan insan sayısının 2017 yılında 68,5 milyona yaklaştığını duyurmuştur. Yine örgütün yayınlamış olduğu rapora göre çatışma, şiddet ve işkence gibi durumların göçe sebebiyet veren öncelikli konular olduğu vurgulanmıştır. Bu durumda göçten kaynaklı olarak sığınmacı statüsüne düşen insanlardan beş kişiden dördünün komşu ülkelere gittiği saptanmıştır (Olcaycan, 2018).

Bu bağlamda Wu'nun "Küresel Göç" adlı eserinde (Şekil 5) ip ve nokta gibi elemanlar aracılığıyla ülkeler arasındaki göç sınırlarını, birbirine bağlı yolları ve kıtaları izleyiciye aktarması, milyonların sürekli hareket halinde olduklarını bizlere göstermektedir. Birbirine bağlı olan ipler aracılığıyla, 2018 yılında göç eden 68,5 milyon insanın küresel hareket noktalarını ifade etmiştir (Yu-Wen Wu, Geçişleri ve Akımları, Erişim: 09.12.2020). Nitekim Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü'nün yayınladığı raporda 2017 yılında tahmini göçmen sayısının Wu'nun yaptığı eser ile 2018 yılında gerçekleştiği dikkat çekmektedir.

Savaşlar, şiddetler ve işkenceler göçe sebebiyet verirken Wu'nun sanatsal üretim süreçlerinde küresel iklim değişikliklerinin getirdiği sorunlar, yerinden olma, asimilasyon gibi konular da çalışmalarında belirleyici alanlar olmuştur.



Şekil 6. Yu Wen Wu, Ayrılıklar-Aidiyetler, 2018

Yine göç konusuyla ilgili Boston merkezli küratör, sanatçı ve yazar Gina Linder'in gerçekleştirdiği röportajda Wu, kendisinin de göç etmek zorunda kaldığını, bu sebeple asimilasyona uğradığını belirtmiştir. Yaşamış olduğu tecrübelerle birlikte atölye oturumlarında katılımcılara asimilasyon, ırkçılık, kimlik, sosyal eşitsizlik gibi konular üzerine eleştirel sohbetler yaptığını aktarmıştır (Lindner, 2020).

Sanatçının yaptığı çalışmalar neticesinde sanatın toplumsal konulardan uzak olmadığı, insanın olduğu her yerde kendini gösterdiği bir kez daha kanıtlanmıştır. Göç kelimesi soyut bir kavram iken, sanatçının birikimi, tecrübesi, olaylara bakış açısı, sorgulayıcı ve eleştirici tutumu ile birbirinden farklı bağımsız nesnelerin bir araya getirilip somutlaştırılması bu noktada önemli görülmektedir. Bunlara ek olarak sanatçının göç olgusunu ses, video enstalasyon ve kamusal alanlarda farklı denemelerle ele alarak bu alana yoğunlaşmasında, kendi göçmen yaşantısının getirdiği olumlu ve olumsuz tecrübelerin payının büyük olduğu söylenebilmektedir.

Sanat alanında göç olgusu üzerine pek çok çalışmaların varlığı dikkat çekerken kavramsal belgesel sanatçılarından olan İrlandalı Mosse, Doğu Kongo Demokratik Cumhuriyeti'nde yaşanan savaş ortamını renkli kızılötesi film kullanarak tasarladığı fotoğraflar aracılığıyla farklı şekilde yansıtmıştır.

Savaşın parçaladığı bölgelere bir fotoğrafçı ve film yapımcısı olarak odaklanan Mosse, çatışmaların hem manzara hem de insanlar üzerindeki etkisini sinematik görüntülerle yakalamaya çalışmıştır. Uygulamalarını belgesel gazetecilik ve çağdaş sanat pratikleri ilişkisiyle konumlandırmış ve temsil edilmeyeni temsil etme uğraşına girmiştir. Amerikan-Irak savaşı ve Doğu Kongo'da yaşanmış çatışmalar, Mosse'nin sanat pratiklerinin çıkış noktası olmuştur. 2010-11 yıllarında "Infra" serisi ile ele aldığı Doğu Kongo'nun savaşçıları, insanlarını ve manzaralarını büyük ölçekli ve renkli fotoğraflarla sanat alanına taşımış ayrıca bu seri ile tanınır hale gelmiştir (Richard Mosse, Erişim Tarihi: 09.12.2020).



Şekil 7. Richard Mosse, Kayıp Eğlence Bölgesi, 2012, Fotoğraf

Infra serisinde, askeri keşifler için geliştirilmiş Kodak Aerochrome filmi kullanılmıştır. Bu film aracılığıyla Mosse, Doğu Kongo'daki çatışma ortamını bilindik fotoğraf makinesinin aksine farklı görüntü ve renklerle yansıtmaya imkânı yakalamıştır. Kızılötesi hava gözetleme filmini kendi amacı dışında kullanmayı tercih eden sanatçı, Kongo ve Afrika kıtasının geleneksel fotoğraflanma durumuna zıtlık oluşturarak pembe görüntüler elde etmeyi başarmıştır (Şekil 7). Bu bağlamda bizlerin savaşı nasıl gördüğünü ya da göremediğimizi sorgulamak amacıyla bazı genel kuralları kasıtlı olarak yok etmek istemiştir (Moisy, 2018).

İkinci Dünya Savaşı'nda Müttefik kuvvetlerin bitki örtüsüyle kaplı arazilerde düşman askerlerinin yerlerini tespit edebilmek amacıyla geliştirilen ve kullanılan Aerochrome kızılötesi gözetim filmi, Mosse tarafından kasıtlı olarak kullanılmıştır. Mosse, bilinçli ve istendik olarak kızılötesi filmle birlikte görüneni farklı şekilde görselleştirerek izleyicilerin dijital dünyada neye nasıl baktıklarını ne gördüklerini ve bu görüntülerden ne gibi anlamlar çıkardıklarını sorgulayacakları bir zemin hazırlamaktadır (Frizzell, 2015: 164).

Mosse "Infra" serisinde Kongo'da devam eden savaş ortamını sürrealist fotoğraflarla tasvir etmiş ve izleyicilere bu çatışma ortamını yeniden düşünme fırsatı sunmuştur. Ayrıca Doğu Kongo gezilerinde katliamlar ve cinsel şiddet olayları ile göçebe olarak savaşan isyancı grupları fotoğraflamıştır (Şekil 8) (Richard Mosse: Infra Serisi, Erişim: 07.01.2021).



Şekil 8. Richard Mosse, Albay Soleil'in Çocukları, Kuzey Kivu, Doğu Kongo, 2010

Mosse'nin, askeri alan için geliştirilen kızılötesi filmi kendi amacı dışında kullanması, savaşın renksiz yönünü ve insanların çekmiş olduğu sıkıntıları renkli bir ortamda sunmasını sağlamıştır. Bu da küresel bir sorun olan savaşlara, çatışmalara ve bunların sebebiyet verdiği göç olayına eleştirel bir bakış açısı geliştirmemize imkân tanımıştır.

Göç temasıyla ilgili olarak yabancı sanatçılar kadar Türk sanatçılarımızın da bu konu üzerinde yoğunlaştığı, ilgisiz kalmadığı, duygularını farklı üslup ve tekniklerle insanlara aktardıkları görülmektedir. Tarihsel sürece bakıldığında birçok sanatçımız ilgili konuda yaptıkları eserler ile örnek gösterilebilirken güncel süreçte Temur Köran ve Kezban Arca Batıbeki çalışmada incelenen sanatçılarımızdan olmuştur.

Figürlerin ön plana çıktığı resimleri ile tanınan ve bu alanda önemli işlere imza atan Türk sanatçı Temur Köran, tarih boyunca küresel bir sorun haline gelmiş olan göç problemine dikkat çeken ve bunu eserlerine yansıtan önemli bir sanatçıdır. Resimlerinde göç olayının insanlar üzerinde meydana getirdiği acıyı, dramı vurgulamak amacıyla abartılı biçimlere ve rakursi denemelerine yer verdiği görülmektedir (Üner, 2018: 20).



Şekil 9. Temur Köran, Göç, 2015, TÜYB, 150x410 cm.

Geçmişte var olan ve günümüzde de devam eden göç olgusu üzerine ilgisiz kalmayıp çalışmalar üreten Köran, insanlar üzerinde travmatik etkiler bırakan durumları, sanatsal açıdan ele alarak izleyicilerin duygularına dokunacak şekilde yorumlamaktadır. Dinamik bir anlatım dili bulunan sanatçının çalışmalarında plastik değerlerin yüksek ve duyguların yoğun olduğu görülür. Kompozisyonda yer alan figürlerin renksel açıdan ele alınış biçimi de göç konusunun psikolojik yönünü vurgular niteliktedir (Güngör, 2020: 1618).



Şekil 10. Temur Köran, İsimsiz, 2017, TÜYB, 200x160 cm.

Çalışmalarını yaparken göç meselesine insan odaklı yaklaştığını belirten Köran, göçün insanlık tarihi kadar eski olduğunu ve Suriye’de yaşanan olayların kendisini etkilediğini ifade etmiştir. Ayrıca sanatçı, göçü, geçmiş ile gelecek arasında sıkışıp kalmak olarak nitelendirirken insanın kendi elinde olmadan çaresiz bir şekilde kaderinin değişmesini, ailesini, çocuklarını korumak için elinden bir şey gelememesi ve kişinin kendisini her anlamda yetersiz hissetmesinin en kötü şeylerden biri olduğunu belirtmektedir. Sınırlarda yaşanan dramalar, denizlerde verilen yaşam mücadeleleri (Şekil 10) yetişkinlerin, bebeklerin cansız bedenlerinin karaya vurması, sanatçıyı göç meselesine iten olaylardır (Kazanç, 2017). Köran’ın resminde figürlerin ifadeleri ve kompozisyon kurgusunun yanında renklerin çarpıcı olarak kullanılması, konuyu daha da dikkat çekici hale getiren unsurlardan olmuştur (Şekil 9-10). Mosse’nin fotoğraf çalışmalarında, renksiz dünyayı ve olayı renkli biçimde aktarımına paralel olarak Köran’ın sıcak ve soğuk renkleri bir arada kullanması da insanların umuda yolculuğunu simgeleyen düşünsel bir alt yapı oluşturmuştur. Ayrıca göç olgusunun, insanların sahip olduğu düzenli yaşamı yok etmesi, çaresizlik ortamı yaratması, ne yapacağını bilememe, psikolojik olarak taşıdığı yükten daha fazla yük taşıma gibi durumlara sebebiyet vermesinin sanat eserleriyle daha anlaşılır kılındığını söyleyebiliriz.

Fotoğraf, yağlı boya, kolaj ve karışık teknikleri bir arada kullanarak farklı şekillerde düşünsel ve algısal yönünü ortaya çıkaran Kezban Arca Batıbeki, nesnel dünyada var olan gerçeklikleri öznel dünyası ile bütünleştirerek yapıtlarını oluşturmaktadır. Yurt içinde ve yurt dışında yağmış olduğu seyahatler sırasında farklı bulduğu objeleri toplayarak özgün düşünce yapısını tasarımları aracılığıyla izleyicilerle buluşturmaktadır. Dolayısıyla eserlerindeki zengin anlatım dili izleyicileri, kurgulamalar üzerinden eleştiri ve sorgulamalar yapacakları bir yola dahil etmektedir (Uzunoğlu, 2019). Bu açıdan diğer sanatçılar gibi Batıbeki’nin de “Vaad Edilmemiş Topraklar” serisinde yer alan çalışmaları, göç sorunsalına örnek olması bakımından dikkat çekmektedir. Batıbeki’nin çalışmaları plastik açıdan incelendiğinde, Mosse ve Köran’ın resimlerindeki renk anlayışının aksine daha renksiz bir tavrın olduğu görülmektedir (Şekil 11).



Şekil 11. Kezban Arca Batıbeki, Gece, t.ü.k.t., 2019

Bu duruma sanatçının içinde bulunduğu zaman diliminde gelişen olaylara karşı bakış açısı, yaşanan psikolojik ve ruhsal gelişmeler sebep gösterilebilmektedir. Normal şartlarda dünya, içerisinde sonsuz çeşitlilikte renkleri barındırırken ve sanatçılar eserleri oluşturma aşamasında doğadan esinlenirken, Batıbeki'nin eserindeki renksizleştirmeleri, insan kaynaklı yaşanan problemlerden dolayı dünyanın da renksiz bir hal aldığı ortaya koyar niteliktedir. Şekil 11 incelendiğinde, çalışmanın kolaj tekniğiyle yapıldığı görülmektedir. Ayrıca resmin merkezinde yer alan fotoğraf ile göçmenlerin hayaline vurgu yapıldığı düşünülmektedir. Çadırlara, kendinden habersiz insan topluluklarına, siyah, beyaz renkleri ve arada kalmışlığı ifade eden gri tonları çalışmada gözlemlenmektedir. Ayrıca çadırların büyük çoğunlukta yer aldığı eserde kamp hayatını ve beraberinde getirdiği sıkıntılı süreci de sanatçının izleyiciye doğrudan aktardığı gözlemlenmektedir. Resmin merkezinde yer alan fotoğraf incelendiğinde ise sanatçı, eserlerin içerisindeki imgeleri birbirinin devamı olacak şekilde düzenleyerek objeler arasındaki ilişkinin kopuk olmasını sağlamaktadır.

Görüldüğü üzere sanatçılar farklı bölgelerde yaşarken ele aldıkları göç olgusuna yönelik düşünceler birbiri ile benzerlik göstermektedir. Çalışmalarda kullanılan teknik ve yöntemler de farklılık gösterirken Batıbeki, günümüzün önemli sanatçılarından olan Ai Weiwei ile ilgili olarak kendisi ile yapılan röportajında eleştirisini şu düşüncelerle dile getirmiştir:

“Kendi topraklarından farklı ülkelere savaştan dolayı kaçan ve oralarda kamplara yerleştirilen insanları ziyaret eden ünlü insanlar çok sayıda bulunmaktadır. Popülist sanatçı olma özelliğim ile bu konuda, ressam Ai Weiwei'ye eleştirmek istedim. Ai'nin küresel sorun olan mültecilik kavramına parmak basmasının yerinde ve iyi bir şey olduğunu fakat bunun sömürücü, tribünlere oynayacak şekilde işlenmesinin doğru olmadığını belirtmek istiyorum. Aylan bebeğin pozunu kendisinin tekrarlaması hoş bir durum değil. Çocuk cesedi ve ölümü üzerinden popülist yaklaşıma girme isteğini duyması basit bir olaydı. Kendisini beğenmeyen bir sanatçı değilim. Kendi ülkesinde olan sıkıntıları da farklı şekillerde ele alıyor, bunlar bize güzel görünen şeyler fakat burada Aylan bebeğin üzerinden direkt alıp kullanılmasını incelişizlik olarak düşünüyorum” (Röportaj, Batıbeki, 2019).

Kampların kurulduğu bölgeler de yine gerçek anlamda oluşturulan kamp bölgelerinin yeryüzü şekillerini doğrudan yansıtmaya gayesi taşımaktadır. Bu durumun insanların, hayat mücadelesi verdiği gece vaktini en iyi şekilde açıklamak ve gecenin karanlık olmasından dolayı da siyah leke ile ifade edilmeye çalışıldığını söyleyebiliriz. Batıbeki, siyah beyaz lekelerin kullanımının arka planına yine röportajında şu şekilde değinmektedir:

“Göçmenlerin, ölüm kalım mücadelesi içerisindeki siyah beyaz dünyaları ile resmin merkezinde yer alan fotoğraftaki renkli dünyaya girişini ifade etmek istedim. Fakat vaad edilmiş topraklar olarak söylenen o renkli fotoğrafta da aslında gittikleri ülkeler tarafından kabul edilmeyip, orada da siyah beyaza dönüşen bir hayatı vurgulamaya çalıştım. Kimse göçmenleri beklemiyor ve istemiyor. Dolayısıyla bu insanların gittikleri bölgeler vaad edilmemiş toprak oluyor. O hikâyeyi bu şekilde kurgulamaya çalıştım.” (Röportaj, Batıbeki, 2019).



Şekil 12. Kezban Arca Batıbeki, Ertelenmiş Yarınların Ateşi, t.ü.k.t., 2018

Çağımızda sadece mülteci durumundaki göçmenlerin değil, farklı toplumlardan olan her insanın bulunduğu ortamdan kaçış ve bir arayış içerisinde olduğu gözlemlenmektedir. Bu arayış daha önce de bahsedildiği gibi, insanlık onuruna yakışır bir yaşama ulaşmak isteminden kaynaklanmaktadır.

Nitekim Batıbeki'nin yapmış olduğu eserde (Şekil 12), insanların sadece kendi insani yaşam şartlarına kavuşmaları değil, aynı zamanda toplumlar üzerinde etkisi olan politik ve siyasi olaylardan sıyrılma amacı da yatmaktadır. Kompozisyonda yer alan insanların farklı kimliklere sahip oluşu ve sürekli hareketliliği, pek çok kültürün yer aldığı dünya düzeninde meydana gelen değişimlerin göstergesini ifade etmektedir (Kezban Arca Batıbeki: Vaad Edilmemiş Topraklar Sergisi, Erişim: 08.01.2021).

Sanatçının da söylemi üzerine, göçmenlerin gittikleri ülkelerde kabul edilmeyişleri kültürel, sosyolojik, psikolojik vb. birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. İfade edilenlere ek olarak, eserlerinde kendine özgü anlatımı ve içerik oluşturma amacıyla, göçmen temasını kendine has üslubu ile ele alarak incelediği söylenebilmektedir. Farklı topraklara ulaşmaya çalışan insanların dramatik görüntüleri, düşsel ve gerçek anlam bir arada kullanılarak doğal ortamlar, gerçeküstü şekilde izleyiciye aktarılmıştır. Bu bağlamda kolaj tekniği ile eserin merkezinde yer alan fotoğrafın temsil ettiği anlamın ön plana çıkması, evrensel sorun olan savaşlar ve bunların sebep olduğu sığınmacı/göçmen/mülteci ve uluslararası koruma gerektiren insan gruplarının yaşadıkları dramları gözler önüne sermiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma aracılığıyla küresel bir sorun olan göç olgusunun insanlara yönelik etkilerinin sanat alanına yansımaları durumu, günümüzdeki sanatçıların göçe yönelik algılamaları ve yapıtlarında nasıl bir protest tavrı sergiledikleri üzerine yorum getirilmiştir. Günümüzde Ai Weiwei, Mohammed Hafez, Richard Mosse, Yu-Wen Wu, Temur Köran ve Kezban Arca Batıbeki gibi sanatçılar göç/mülteci gibi konuları protest bir tavır ile eserlerinde ele almışlardır. Politik ve siyasi etkenlerin göçle birlikte insanlarda travma etkisi yaratması, sanatçıların algılamalarında ve yapıtların oluşmasında birer tetikleyici unsur olarak kendini göstermiştir.

Araştırmaya dahil edilen sanatçıların farklı asıllı olmalarına rağmen sanat yapıtlarının oluşum sürecinde göç konusuna yönelik çıkış noktalarının benzer olduğu görülmektedir. "Savaş, çatışma, şiddet, işkence, asimilasyon, kimlik sorunu, umut, yaşama arzusu, özgürlük, manevi değerler ve yaşanabilecek bir dünya hayali" sanatçıları göç konusunda yönlendiren önemli noktalar olarak karşımıza çıkmıştır.

Ai Weiwei ve Mohammed Hafez'in enstalasyon çalışmaları, Wu'nun karışık teknik uygulamaları, Mosse'nin fotoğraf sanatı, Köran'ın biçimsellikte birlikte konuyu ele alışı, Batıbeki'nin kolaj denemeleri her ne kadar farklı üslup ve teknikle yapılan çalışmalar olsa da bu çalışmaların şekillenmesinde "insan" faktörlü etkiler kendini açık bir şekilde göstermiştir.

Çin asıllı Weiwei'nin mülteci kamplarını gezmesi sonucunda insanların çaresizliklerini, mücadelelerini, acılarını yapmış olduğu eseriyle politik bir mesaj olarak tüm dünyaya yansıtmıştır.

Suriye asıllı Hafez'in, denizden ve karadan göç eden Suriye'li vatandaşların geride bıraktıkları botları, can yeleklerini ve bomba seslerini kendi amacı dışında birer metafor olarak kullanmış ve bunları birer sanatsal kimliğe dönüştürmüştür. Dolayısıyla insanların yaşamış olduğu dram, sergi ortamında duyuşsal açıdan daha hissedilebilir bir hal almıştır.

Mosse'nin Doğu Kongo'da yaşanan isyan çatışmalarını fotoğraflaması, olayı düşünsel açıdan ele alarak görünmeyeni gösterme yoluna başvurması, Afrika'nın geleneksel renksiz fotoğraf çekimlerinin aksine renklendirmelere başvurması insanların siyah beyaz dünyasını göstermiştir. Göçün insanlar üzerinde sebebiyet verdiği renksiz dünyayı, eleştirel bir tavırla renkleştirerek dikkat çekmiştir.

Wu'nun 65,5 milyon insanın göçünü anlattığı karışık teknikli çalışmaları, Köran'ın biçimsel değerlerle birlikte farklı renk tonlarını bir arada kullanarak figürlerin içinde bulunduğu dramı izleyiciye aktarması, Batıbeki'nin kolaj tekniğini kullanarak olaya farklı bir bakış açısı getirmesi sanatın bir konuyu ele alırken sınırsız sorgulama alanı yarattığını da bizlere göstermiştir. Bu bağlamda geçmişte yaşanmış ve günümüzde de hâlâ farklı sebeplerden dolayı yaşanan toplumsal göç üzerine farklı ülkelerde yer alan sanatçılar tarafından yapılan eserlerin, izleyicileri etkilediği ve onlara düşünsel ve manevi anlamda farkındalık kazandırdığı düşüncesini beraberinde getirmiştir. Genel olarak yapılan inceleme kapsamında ele alınan eserlerde ortaya çıkan durum, farklı kültürlere, medeniyetlere mensup vicdanlı, kendini toplumdan soyutlamayan, toplumsal sorunlara sırtını dönmeyen, eleştirel ve sorgulayıcı tavırlar sergileyerek insanlar üzerinde farkındalık oluşturmaya çalışan sanatçıların var olduğudur.

ORCID ve İletişim

Ruhi Çay  <https://orcid.org/0000-0003-4587-0918>, E-posta: ruhi.cay@erdogan.edu.tr

Kaynaklar

- Aslan, G. G., ve Güngör, F. (2019). Suriyeli sığınmacıların Türkiye'ye göç sonrası yaşadığı sorunlar: İstanbul Örneği. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1602-1632. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/opus/issue/44324/558512>.
- Avcı, S., Uslu, M. (2019). Ai Weiwei'nin muhalif sanatı. *Akdeniz Sanat*, 13(23), 19-29. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akdenizsanat/issue/42925/519329>
- Aydemir, S., ve Şahin, C. M. (2018). Zorunlu kitlesel göç olgusuna sosyolojik bir yaklaşım: Türkiyede'ki Suriyeli sığınmacılar örneği. *Dini Araştırmalar*, 21(53), 121-148. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/da/issue/37519/421604>
- Batıbeki, A. K. (2019). Göç ve hayat üzerine bir sergi, Kezban Arca Batıbeki ile söyleşi. Erişim: <https://www.youtube.com/watch?v=p2v-8g8p0u8>.
- Batıbeki, A. K. (2019). Kezban Arca Batıbeki, Vaad edilmemiş topraklar, ARTtv. Erişim: <https://www.youtube.com/watch?v=lkcOol1XaA> adresinden 25.04.2020 tarihinde edinildi.
- Bellinck, T., ve Dienderen, A. (2019). "That's My Life Jacket!" Speculative documentary as a counter strategy to documentary taxidermy, *Critical Arts*, DOI: 10.1080/02560046.2019.1627474
- Çakır, S. (2011). Geleneksel Türk kültüründe göç ve toplumsal değişme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2011(24), 129-1412. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sufesosbil/issue/11413/136309>
- Çay, R ve Demirci Katıranlı, M. (2020). Sanatçı Engin Güney'in resimlerinde kullandığı metaforlar ve anlamları üzerine bir incelenme. *Sanat Dergisi*. (36). 275-298. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunigsfd/issue/57492/779949>
- Çeber, T. (2018). Plastik sanatlardaki üretimlerde ele alınış biçimiyle göç olgusu. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, (22), 97-109. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sanatvetasarim/issue/41779/504058>
- Demirbaş, H., Bekaroğlu, E. (2013). Evden uzakta olmak: Sığınmacıların/mültecilerin psikolojik sorunları ve alınacak önlemler. *Kriz Dergisi*, 21(1), 11-24. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kriz/issue/41035/496005>.
- Düz, N. (2010). Çevrenin sanatçı yaratıcılığına etkileri ve sanat eğitimi. *Akademik Bakış Dergisi*, (19), 1-15. ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423868236.pdf.
- Frizzell, D. (2015). Richard Mosse's enclave. *Cultural Politics*, 11(2), 163–183. <https://doi.org/10.1215/17432197-2895735>.
- Gemici, E., Çatal, S. (2019). Göç ve çokkültürlülük. *Anadolu Strateji Dergisi*, 1(1), 51-60. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/anasamasd/issue/50429/654207>.
- Güngör, T. (2020). Çağdaş Türk resim sanatında göç olgusu: Mehmet Başbuğ özelinde bakmak. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1608-1626. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mjss/issue/56124/681050>.
- Karaçalı, H. (2016). Göçün sanatsal yaratım sürecine etkisi: Shirin Neshat. *Uluslararası Hakemli Tasarım ve Mimarlık Dergisi*, 7, 224-234. <https://www.mtddergisi.com/index.php?sayfa=dergiyarinti&baslik=gocun-sanatsal-yaratim-surecine-etkisi-shirin-neshat&no=108>
- Kazanç, Ü. (2017). Temur Köran: Göç. <https://www.unlimitedrag.com/post/temur-koran-goc> sayfasından erişilmiştir. (08.01.2021).
- Lecaj, F. (2019). Küreselleşme, göç ve kadın. *Uluslararası Beşerî ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 3 (1), 49-58. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ihssr/issue/41992/548830>.
- Lindner, G. (2020). Kamusal sanatın toplumsal mahremiyeti: Yu-Wen Wu ile söyleşide. <https://bostonartreview.com/reviews/issue-05-interview-yu-wen-wu/>. (07.01.2021).

- Martiniello, M. (2019). Introduction to the special issue "Arts and refugees: multidisciplinary perspectives". *Arts*, 8(3), 1-2. <https://www.mdpi.com/2076-0752/8/3/98>.
- Moisy, A. (2018). *Infra Richard Mosse Tarafından*. <https://anaismoisy.com/infra-by-richard-mosse/>. (Erişim Tarihi: 09.12.2020).
- Olcaycan, E. (2018). Dünya genelinde göçe zorlanan kişi sayısı 68,5 milyona yükseldi. <https://tr.euronews.com/2018/06/19/dunya-genelinde-goce-zorlanan-kisi-sayisi-68-5-milyona-yukseldi>. (Erişim Tarihi: 07.01.2021).
- Seyithan, B. (2017). *Çağdaş sanat bağlamında göç ve mültecilik*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mardin Artuklu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mardin.
- Tacaoğlu, P. T., Arıkan, G. ve Sağır, A. (2012). Boşnak göçmenlerde göç ve kültürel kimlik ilişkisi: Fevziye köyü örneği. *Turkish Studies*, 7 (1), 1941-1965. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933858.pdf>.
- Tyldum, G. (2021). Surveying migrant populations with respondent-driven sampling. Experiences from surveys of east-west migration in Europe. *International Journal of Social Research Methodology*, 24(3), 341-353.
- Uzunoğlu, M. (2019). Yapıbozumcu çağdaş sanat pratikleri. *Yedi: Sanat, Tasarım ve Bilim Dergisi*, (21), 21-31.
- Üner, Ö. (2018). *Sanat Eserleriyle Göçlere Tanıklık / Witnessing Migrations Through Artworks*. Göç Sempozyumu 2018, Kazakistan. https://www.academia.edu/40027587/Sanat_Eserleriyle_G%C3%B6%C3%A7lere_Tan%C4%B1kl%C4%B1k_Witnessing_Migrations_Through_Artworks.
- Ai Weiwei' nin mülteci kampı temalı sergisinden ilk görüntüler. <https://bantmag.com/ai-weiweinin-multeci-kampi-temali-yeni-sergisinden-ilk-goruntuler/> (02.10.2020).
- Yu-Wen Wu. <http://www.yuwenwu.com/about> . (Erişim Tarihi: 09.10.2020).
- Richard Mosse. <https://www.artsy.net/artist/richard-mosse>. (09.12.2020).
- Paketlenmedi: Mülteci Bagajı. Erişim: <http://www.mohamadhafez.com/UNPACKED-Refugee-Baggage>. (06.01.2021).
- [Kezban Arca Batibeki: Vaad Edilmemiş Topraklar Sergisi](https://www.bitutamfikir.com/kezban-arca-batibeki-vaad-edilmemis-topraklar-sergisi/). Erişim: <https://www.bitutamfikir.com/kezban-arca-batibeki-vaad-edilmemis-topraklar-sergisi/>. (08.01.2021).
- Görsel 1. Weiwei'den Aylan bebek pozu. https://www.sozcu.com.tr/hayatim/kultur-sanat-haberleri/weiweiden-aylan-bebek-pozu/?utm_source=dahafazla_haber&utm_medium=free&utm_campaign=dahafazlahaber. (29.12.2020)
- Görsel 2. Yolculuk yasası. <https://bantmag.com/chuck-berrynin-yeni-albumunden-ilk-sarki-onumuzdeki-gunlerde-yayinlanacak>. (02.11.2020).
- Görsel 3. Umutsuz kargo. <http://www.mohamadhafez.com/Desperate-Cargo>. (09.12.2020)
- Görsel 4. Paketlenmedi: Mülteci Bagajı. <http://www.mohamadhafez.com/UNPACKED-Refugee-Baggage>. (06.01.2021).
- Görsel 5. Küresel göç. https://www.wellesley.edu/davismuseum/whats-on/Virtual_platform/yu-wenexhibit. (09.12.2020).
- Görsel 6. Ayrılıklar- Eşyalar. <http://www.yuwenwu.com/site-santa-fe>. (Erişim Tarihi: 07.01.2021).
- Görsel 7. Kayıp Eçlence Bölgesi. <https://www.apollo-magazine.com/oversaturated-problem-richard-mosses-photography/>. (Erişim Tarihi: 09.12.2020).
- Görsel 8. Albay Soleil'in Çocukları. <https://www.designboom.com/art/richard-mosse-infra-photo-series-installation-at-open-eye-gallery/>. (Erişim Tarihi: 07.01.2021).
- Görsel 9. Göç. <https://www.unlimitedrag.com/post/temur-koran-goc>. (Erişim Tarihi: 28.12.2020).
- Görsel 10. İsimsiz. <https://www.unlimitedrag.com/post/temur-koran-goc>. (Erişim Tarihi: 08.01.2021).

Görsel 11. Gece. <https://ajournal.blog/Ajournal/Icerik/gajournal-kezban-arca-batibeki>. (Erişim Tarihi: 08.01.2021).

Görsel 12. Ertelenmiş Yarınların Ateşi. <https://www.kolekta.com.tr/eser/vaad-edilmemis-topraklar-ertelenmis-yanitlarin-atesi/>. (Erişim Tarihi: 08.01.2021).

Etik Beyan

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul Onayına İlişkin Bilgi

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi=14/12/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası=2021/272



Japonya'da Vatandaşlık Eğitimi

Okan Yetişensoy^{1*}, Şemsettin Akdeniz²

¹ Eğitim Fakültesi, Bayburt Üniversitesi, Bayburt, Türkiye, ORCID: 0000-0002-6517-4840

² Eğitim Fakültesi, Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye, ORCID: 0000-0002-2880-3660

Özet

Bu çalışmanın amacı gelişmiş bir Uzak Doğu ülkesi olan Japonya'da uygulanan vatandaşlık eğitiminin özelliklerine ilişkin sistematik bir alan yazın derlemesi ortaya koymaktır. Bir derleme makalesi olarak hazırlanan bu çalışmada Japon eğitim sisteminin özellikleri ile vatandaşlık eğitiminin tarihsel gelişimi incelenmiş, daha sonra ise günümüz Japonya'sında vatandaşlık eğitiminin okullara yansımaları, var olan farklı anlayışlar ve gerçekleştirilen çeşitli eğitim uygulamaları ele alınmıştır. Bu süreçte Sosyal Bilgiler derslerinin oynadığı rol detaylandırılmış, son olarak ise Japonya'da vatandaşlık eğitimiyle ilgili olarak devam etmekte olan sorunlar irdelenmiştir. Çalışma sonucunda Japonya'da 2. Dünya Savaşı'na kadar sistematik bir vatandaşlık eğitimi anlayışının olmadığı ve bu dönemde vatana ve imparatora bağlılık gibi hususların vatandaşlık eğitiminin odak noktasını oluşturduğu belirlenmiştir. İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde ise daha demokratik bir eğitim anlayışına geçilmiş ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili önemli dersler okul müfredatlarına girmiştir. Bununla beraber İlkokul 1. sınıftan başlamak üzere, liseler dâhil vatandaşlık eğitiminin örgün eğitim kurumlarında çeşitli dersler yoluyla öğrencilere verildiği, bu sürecin örtük program dahilinde çeşitli faaliyetlerle de geliştirilmeye çalışıldığı, tüm bu süreçte ise Sosyal Bilgiler derslerinin önemli bir role sahip olduğu görülmüştür. Bütün bunların yanında Japon vatandaşlık eğitiminde çeşitli sorunların var olduğu, son yıllarda ise küresel vatandaşlık ve çok kültürlü vatandaşlık gibi konular üzerine yapılan tartışmaların arttığı belirlenmiştir.

Makale

Geçmişi:

Alındı:
12/12/2021

Revize Edildi:
12/03/2022

Kabul Edildi:
28/03/2022

Anahtar

Kelimeler:

Vatandaşlık;
Japonya;
Vatandaşlık
Eğitimi;

Atıf için:

Yetişensoy, O., ve Akdeniz, Ş. (2022). Japonya'da vatandaşlık eğitimi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 53-66. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>



Citizenship Education in Japan

Okan Yetişensoy^{1*}, Şemsettin Akdeniz²

¹ Faculty of Education, Bayburt University, Bayburt, Turkey, ORCID: 0000-0002-6517-4840

² Faculty of Education, Bartın University, Bartın, Turkey, ORCID: ORCID: 0000-0002-2880-3660

Abstract

The aim of this study is to examine the citizenship education processes applied in Japan, which is a developed Far East country. In this study, the characteristics of the Japanese education system and the historical development of citizenship education were examined. The role of social studies courses in this process was detailed, and lastly, the ongoing problems related to citizenship education in Japan were discussed. As a result of the study, it was determined that there was no systematic understanding of citizenship education in Japan until the Second World War, and in this period, issues such as loyalty to the motherland and the emperor constituted the focal point of citizenship education. In the post-World War II period, the structure of education turned to democracy and important lessons related to citizenship education were included in school curricula. In addition, it was determined that starting from the first grade of primary school to the end of high school, citizenship education is given to students through various courses in formal education institutions and this process is tried to be improved with various activities, and social studies have an important role in this whole process. In addition to all of these, it was determined that there are various problems in Japanese citizenship education and the discussions on issues such as global citizenship and multicultural citizenship have increased in recent years.

Article History:

Received:
28/12/2021

Revised:
12/03/2022

Accepted:
28/03/2022

Keywords:

Keyword;
Citizenship;
Japan;
Citizenship
Education

To cite this article:

Yetişensoy, O. & Akdeniz, İ. (2022). Citizenship education in Japan. *Amasya Education Journal*, 11(1), 53-66.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>

*Corresponding Author Okan Yetişensoy ✉ okanyetisensoy@bayburt.edu.tr

ISSN: 2146-7811, ©2022 Amasya University

Giriş

Teknoloji çağı olarak nitelendirilen 21. yüzyılda, nitelikli insan gücü devletlerin en önemli sermayelerinden birisi haline gelmiştir. Ulusların gelişmişlik seviyeleri ve eğitim sistemleri incelendiğinde, bu iki unsur arasında yakın bir ilişki bulunduğu gözlenmektedir. Gelişmiş bir Uzak Doğu ülkesi olan Japonya ise günümüzde bilim ve teknolojiye yön verme özelliği ile tanınmakta, çağın en önemli ekonomik güçlerinden birisi olarak küresel ekonomiye yön vermektedir. Japonya'nın bu seviyeye ulaşmasını sağlayan en önemli faktörlerden biri ise eğitimidir. Nitekim Japon modernleşmesi eğitimde modernleşmeyle başlamıştır (Koyama ve Özcan, 1987). Japonya'nın ulaştığı mevcut gelişmişlik seviyesi Japon eğitim sistemini karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının önemli öznelerinden birisi haline getirmiştir. Özellikle yerli alan yazınında Japon eğitim sisteminin genel özelliklerine işaret eden pek çok çalışma bulunmaktadır (Ekinci, 2020; Karsak, 2018; Liman, 2012). Bununla beraber Japon eğitim sisteminin tarihsel gelişimi (Özşen, 2020), Japon eğitim sisteminde yaşanan sorunlar (Toksöz, 2021), Japon eğitim sisteminde; Okul öncesi (Baydilek, 2015), ilköğretim (Kıral, B. ve Kıral, E., 2009), yükseköğretim (Tösten ve Ekinci, 2012), din eğitimi (Mukhesen, 2020) gibi farklı konuların da araştırıldığı, bütün bunların yanında Türkiye ve Japonya eğitim sistemlerini farklı yönlerden karşılaştırılmaya yönelik (Erbilgin ve Boz, 2013; Orakçı, 2015; Özerbaş ve Safi, 2022; Saracaloğlu, 1990;) çeşitli çalışmaların da gerçekleştirildiği görülmektedir. Bütün bu çalışmalar Japonya'nın ulaştığı gelişmişlik seviyesinde eğitimin rolünü yansıtmaları bakımından oldukça önemlidir. Buna karşın yerli alan yazınında Japon eğitim sistemini "vatandaşlık eğitimi" boyutunda ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamaktadır. Vatandaşlık eğitiminin bir ülkenin yetiştirmek istediği insan tipolojisinin temel belirleyicisi olduğu göz önünde bulundurulduğunda, Japonya'nın mevcut gelişmişlik seviyesinde vatandaşlık eğitiminin de büyük rol oynadığı söylenebilir. Nitekim ülkelerin uygulamakta olduğu vatandaşlık eğitimi, ortaya koyduğu çıktılar yönüyle yalnızca öğrencilerin bireysel gelişimine hizmet etmemekte, aynı zamanda toplumların ulusal ve uluslararası düzeydeki ekonomik, sosyal ve politik gelişimine yön vermektedir (Ünal, 2019). Bu çalışmanın amacı gelişmiş bir Uzak Doğu ülkesi olan Japonya'da uygulanan vatandaşlık eğitimi süreçlerine ilişkin sistematik bir kuramsal çerçeve ortaya koymaktır. Bu kapsamda ilk olarak birincil kaynaklardan yararlanılmaya çalışılmış, bu amaçla İngilizce dil desteği sunan Japon Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEXT) sitesinde yer alan resmi bilgi ve belgelere ulaşılmıştır. Ancak Japon vatandaşlık eğitimine ilişkin birincil kaynakların Japon alfabesi ile yazılmış olması da araştırmacıları daha derinlemesine bilgilere ulaşma noktasında sınırlamış, bu nedenle konuya ilişkin makale, kitap gibi çeşitli ikincil kaynaklardan yararlanılmıştır. Bu noktada Japon eğitim sistemi ve vatandaşlık eğitimine ilişkin gerçekleştirilen akademik çalışmalar sistematik bir alan yazın taramasıyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler "Japonya Eğitim Sistemi", "Geçmişten Günümüze Japonya'da Vatandaşlık Eğitimi", "Günümüz Japonya'sında Vatandaşlık Eğitiminin Özellikleri" ve "Japonya'da Vatandaşlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlar" olmak üzere dört temel başlık altında sunulmuş ve Japon vatandaşlık eğitiminin özelliklerine ilişkin bütüncül bir resim ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Japonya Eğitim Sistemi

Köklü bir eğitim geleneğine sahip olan günümüz Japonya'sında eğitim hizmetlerini yürütme, denetleme, eğitime yönelik politika ve stratejileri belirleyerek bunları uygulama süreçlerinden Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology [MEXT]) sorumludur. Japonya, eğitimde 6+3+3 modelini benimsemiştir. Anaokulları (*Yochien*) 3, 4, ve 5 yaşlarındaki çocuklara 1 ile 3 yıl arası hizmet sunar. İlkokullarda (*Shogakko*) ise 6 ile 12 yaş arasındaki çocuklara 6 yıl boyunca zihinsel ve fiziksel gelişim evrelerine uygun bir eğitim verilir. İlkokulu bitiren bütün çocuklar 15 yaşlarına kadar 3 yıl boyunca ortaokulda okumak zorundadırlar. İlkokul ve ortaokulda dokuz yıllık zorunlu eğitimi tamamlayan öğrenciler genel sınavlara girerek liseye devam edebilirler. 3 yıllık lise öğreniminden sonra ise öğrenciler üniversitelere (*Daigaku*) girerek 4 yıllık lisans derecesine (*Gakushi*) sahip olabilirler (MEXT, 2021a). Japonya'da yerleştirme sınavları liyakatin ana göstergelerinden biri olarak kabul edilir. Bu nedenle ülke genelinde bu sınavlardan iyi notlar almak oldukça önemlidir.

Japonya Anayasası'nın (The Constitution of Japan) 26. maddesinde "Tüm insanlar, yasaların öngördüğü şekilde, yeteneklerine karşılık gelen eşit bir eğitim alma hakkına sahip olacaktır. Halk, himayesi altındaki tüm erkek ve kız çocuklarına kanunun öngördüğü şekilde normal eğitim vermeye

yükümlüdür. Bu tür zorunlu eğitim parasızdır.” ifadesi geçmektedir (The Constitution of Japan, 1947). Bu madde kapsamında Japonya'nın özellikle eğitimde fırsat eşitliğine oldukça önem verdiği söylenebilir. Lee (2021) Japon çocuklarının aile gelirlerinin akademik başarılarına etkisini araştırdığı çalışmasında Japon çocuklarının aile gelirleriyle akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Buradan Japonya'da özellikle parasız olan temel eğitimde fırsat eşitliğinin iyi seviyede sağlandığı çıkarımı yapılabilir.

Japon ders kitaplarının içeriği ulusal müfredata dayalıdır ve neredeyse bütün Japon öğretmenler ders kitaplarını bir akademik yılda bitirmektedir. Japonlar, okulların sadece akademik becerileri değil, aynı zamanda iyi karakter özelliklerini de öğretmesi gerektiğine inanmaktadır. Müfredatta her yıl ahlaki eğitime ayrılan süre az olsa da Japon öğretmenler, örtük program yoluyla öğrencilere iyi karakter özelliklerini aşımaya çalışmaktadırlar. Örneğin, bütün Japon öğrenciler ve öğretmenler her hafta okul binalarını temizlemektedirler. Japon öğrenciler, öğretmenler tarafından sürekli olarak, herhangi bir görev için yoğun çaba sarf etme ve öğretmenlerinden gelen selamlara canlı bir şekilde yanıt verme gibi genel olarak beğenilen toplumsal özellikleri uygulamaya teşvik edilmektedir (Ellington, 2005).

Japon Eğitim Temel Kanunu'nun (Basic Act on Education) 13. Maddesinde okullar, aileler ve toplum arasında ortaklık ve iş birliği teşvik edilmektedir. Burada çocuk yetiştirme süreçlerine bütün toplulukların dahil olması ve bu süreçlerin sürekli iyileştirilmeye çalışılması gerektiği vurgulanır. Bu kapsamda Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı çocukların yerel topluluklardaki insanlarla iş birliği içinde deneyim ve öğrenme sağlaması için “Çocuklar için Okul Sonrası Sınıfları Teşvik Programı” gibi çalışmalar gerçekleştirmektedir (MEXT, 2021b). Japonya'nın en büyük eğitim başarısı, neredeyse tüm gençlerin liseyi bitirene kadar aldıkları yüksek kaliteli temel eğitimidir. Uluslararası matematik testlerinde, Japon ilk ve ortaokul öğrencileri dünyada her yıl en üst sıralarda yer almaktadır. Japon dilinin dünyanın okuması ve yazması en zor dillerinden biri olmasına rağmen Japonya, okuma yazma oranlarında dünya liderleri arasında yer almaktadır (Ellington, 2005).

Japon Eğitim Temel Kanunu'nda eğitimin amaçları şu şekilde açıklanmaktadır (MEXT, 2021c):

Madde 1. *“Eğitim, bireysel karakteri tam olarak geliştirmek amacıyla sağlanmalıdır. Çünkü barışçıl ve demokratik bir ulusu oluşturan topluma gerekli niteliklere sahip, zihin ve beden olarak sağlam insanlar yetiştirilmelidir.”*

Madde 2. *“Yukarıda belirtilen amaçları gerçekleştirmek için eğitim, akademik özgürlüğe saygı gösterilerek aşağıdaki amaçlara ulaşılacak şekilde sağlanmalıdır;*

- *Öğrencilere kapsamlı bilgi ve kültür kazandırmak, gerçeği aramanın değerini teşvik etmek ve zengin bir duyarlılık ile ahlak anlayışı geliştirirken vücut sağlığını inşa etmek,*
- *Bireylerin yeteneklerini ve yaratıcılığını geliştirmek, kişinin kariyeri ile günlük yaşamı arasındaki ilişkiyi vurgulayarak sıkı çalışmaya saygıyı ve özerklik-bağımsızlık ruhunu teşvik etmek,*
- *Adaletle saygı, sorumluluk, kadın-erkek eşitliği, karşılıklı saygı, iş birliği, toplumun inşasına aktif olarak katılma, toplum ruhu içinde gelişimine katkıda bulunma değerlerini teşvik etmek,*
- *Yaşama saygı, doğayı önemseme ve çevrenin korunmasına katkıda bulunmayı arzu etme değerlerini teşvik etmek,*
- *Ülkenin ve bölgelerinin kültürüne saygı ve sevgisinin yanı sıra diğer ülkelere saygı değerini, dünya barışına, uluslararası toplumun gelişimine katkıda bulunma arzusunu teşvik etmek.”*

İnsan haklarına, sevgi ve barışa saygı duyan, demokratik bir milletin özgüvenli bireylerini yetiştirmek Japon eğitim sisteminin ana amacıdır. Kanunlar, uyumlu bir toplum için politik bilince ve dini hoşgörüyü önem verirken devlet politikalarıyla din arasında oluşabilecek her türlü bağı kesin bir şekilde yasaklamıştır (Şahin, 2020). Devlet okulları için eğitim giderleri, ulusal ve yerel idareler tarafından karşılanır. Yerel idarelere bağlı ilköğretim okullarında eğitim personeli ücret giderlerinin yarısını devlet diğer yarısını ise yerel idareler karşılamaktadır. Lise ve yükseköğretim paralı olduğu için halk okul taksitlerini ödeyerek giderlere ortak olmaktadır. Bunun yanında devlet, liselere ve üniversitelere de ödenek ayırmaktadır (Aksu, 2013). 2010 yılı verilerine göre eğitime yapılan yatırımın eğitim alanlarına göre dağılımı incelendiğinde bakanlığın bütçesinden sosyal eğitim ve eğitim yönetimi alanı %18.9, anaokulu %2.2, en büyük yatırım payı alan ilköğretim %27.5, özel eğitim okulları %4.1, ortaokullar %15.8, liseler %13.6 ve yükseköğretim ise %16.6 pay almaktadır (Turgut Kahyaoğlu, 2010). Liselerin zorunlu olmadığı halde neredeyse ortaokullar kadar bir bütçeye sahip olması dikkat çekmektedir.

Japonya'da bütün kademelerde eğitime katılım oranlarının artırılması için yoğun çaba sarf edilmektedir. Zorunlu eğitim kapsamına giren ilkokul ve ortaokullara halkın neredeyse tamamı katılım göstermektedir. Sonraki yıllarda eğitimin ücretli ve zorunlu olmamasına rağmen liselere katılım oranı da zorunlu eğitime katılım oranlarını neredeyse yakalamış durumdadır. Japonya'da "En iyi yatırım insana ve eğitimine olan yatırımdır" felsefesi toplumun bütün kesimlerinde teşvik edilmektedir. Bu noktada İkinci Dünya Savaşı'ndan itibaren Japon eğitim sisteminde kayıtlı öğrenci oranları gelişimine dair sayısal veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Her Eğitim Düzeyindeki Kayıtlı Öğrenci Oranları (%)

Yıllar	1950	1955	1960	1965	1970	1975	1980	1985	1990	1995	1998
Okul Öncesi	8.9	20.1	28.7	41.3	53.8	63.5	64.4	63.7	64.0	63.2	62.3
İlkokul	99.64	99.77	99.82	99.81	99.83	99.91	99.98	99.99	99.99	99.99	99.98
Ortaokul	99.20	99.92	99.93	99.91	99.89	99.91	99.98	99.99	99.99	99.99	99.98
Lise	42.5	51.5	57.7	70.7	82.1	91.9	94.2	93.8	94.4	95.8	95.9
Yükseköğretim	-	10.1	10.3	17.0	23.6	37.8	37.4	37.6	36.3	45.2	48.2

Kaynak: http://www2.unesco.org/wef/countryreports/Japan/rpport_1.html (Aktaran Memmedova Telci, 2021).

Geçmişten Günümüze Japonya'da Vatandaşlık Eğitimi

Japon vatandaşlık eğitiminin tarihsel gelişimine ilişkin detaylı bir çalışma gerçekleştiren Mccullough (2008) Japon vatandaşlık eğitiminin köklerinin Konfüçyüsçülük'e kadar ulaştığına işaret etmektedir. Yazar Konfüçyüsçülük'ün temel fikirlerinden *hiyerarşik ilişkiler*, *eğitimin önemine yönelik vurgu*, *aile sisteminin önemi* ve *daha az varlıklı kimseler için endişe* gibi ilkelerin günümüz Japon eğitim sistemi ile vatandaşlık eğitime yönelik ulusal yaklaşım üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır. Mccullough (2008) Japon vatandaşlık eğitimini *Edo Dönemi'nde Vatandaşlık Eğitimi (1603- 1867)*, *Milliyetçilik Dönemi'nde Vatandaşlık Eğitimi (1868-1945)*, *Demokrasi Dönemi'nde Vatandaşlık Eğitimi (1945-Günümüz)* olmak üzere üç temel başlık altında incelemiştir:

Edo Dönemi'nde Vatandaşlık Eğitimi (1603-1867)

1603'ten 1868 Meiji Restarasyonu'na kadar olan dönem *Edo Dönemi vatandaşlık eğitimi* olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde samuray sınıfının yaşam felsefesi olan ve özdenetim, sadakat, saflık, fedakârlık ve onur gibi değerlere dayanan *Buşido* felsefesi tapınak okullarıyla (*terakoya*) Japon toplumuna yayılmış ve bu felsefe dönemin vatandaşlık eğitimini karakterize etmiştir (Mccullough, 2008). 1 öğretmen ile 20-30 öğrenciden oluşan bu okullarda *Buşido* felsefesiyle beraber okuryazarlık, tarih, coğrafya ve aritmetik öğretilmekteydi. Bu okullar 6-13 yaşları arasındaki çocuklara yönelik 4-5 senelik bir öğretim sürecini içeriyordu ve Japon ailelerin eğitimin öneminin farkında olmasından dolayı okullara katılım fazlaydı. Tokyo metropol kütüphanesine göre, Edo Dönemi'nin sonunda ülkede 30.000 ila 40.000 arası *terakoya* bulunmaktaydı (Delgado Algarra, 2016).

Milliyetçilik Dönemi'nde Vatandaşlık Eğitimi (1868-1945)

Bu dönem Meiji Resterasyonu'ndan İkinci Dünya Savaşı sonuna kadar devam etmiştir. 1868'de Japonya'nın Meiji Resterasyonu'na girmesiyle, vatandaşlık eğitimi giderek milliyetçilik ve vatanseverlik için bir araç haline gelmiş ve ulusun korunması için bireylere gerekli olan tutum, değer, bilgi ve becerilerin aktarılması vatandaşlık eğitiminin temel noktasını oluşturmuştur. Japon ulusu bilincini aşılama yönelik bu eğitim anlayışının sürdürülmesi resmî belge ve emirlerle de açıkça ifade edilmiş, okullar dışında çeşitli aktivite ve seremoniler yoluyla vatanseverlik değeri öğrencilere aşılana çalışılmıştır. Özellikle bu amaca hizmet etmek için Ulusal Tarih (*Kokushi*) gibi dersler hazırlanmış, Japon dili öğretimi (*Kokugo*) ders kitaplarındaki birçok okuma materyalinde dahi vatanseverlik temalı metinlere yer verilmiştir. Zamanın ahlak eğitimi dersi olan *Shushin* ise Japon okullarında güçlü bir milliyetçi eğitim biçimini dayatma aracı haline gelmiş, vatana ve imparatora bağlılık gibi esaslar vatandaşlık eğitiminin odak noktaları olmaya devam etmiştir. (Davies vd., 2010; Mccullough, 2008; Takaya, 2017).

Bu dönemde vatandaşlık eğitimi ile ilgili konular genellikle ilköğretim düzeyinde verilmiştir. Ancak bu dönemde hem Japonya'da hem diğer ülkelerde, çok az sayıda öğrenci ilköğretim sonrası eğitimine devam edebiliyordu ve bu şansı yakalayan azınlığın büyük bölümü de mesleki eğitime yönelmekteydi.

Bu meslek okullarında da bireylere kendi toplumunun ötesinde perspektif ve yaklaşımlar kazandıracak içerik bulunmamaktaydı. Gerçek manada vatandaşlık eğitimi alabilen nüfus %10 civarındaydı (Takaya, 2017). Her ne kadar Taisho Dönemi'nde (1912-1926) ilerlemeciliğin ülkedeki etkilerinin görülmesi ile vatandaşlık eğitiminde Fransız ve Alman modellerinin okulların bir kısmında denenmesi gibi gelişmeler görülse de vatandaşlık eğitiminin vatanseverliğin aşılmasındaki baskın rolü İkinci Dünya Savaşı'na kadar devam etmiştir (Parmenter vd., 2008).

Demokrasi Dönemi'nde Vatandaşlık Eğitimi (1945-Günümüz)

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ise militarist eğitimin yapısı demokrasiye dönmüş ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili önemli dersler okul müfredatlarına girmiştir (Otsu, 2000). Bunda İkinci Dünya Savaşı sonrası Japonya'yı işgal eden Amerikan işgal güçlerinin Japonya'ya yeni bir eğitim programını kabul ettirmeleri etkili olmuştur. Japonya'ya daha demokratik bir eğitimin kapısını açacağı söylenen bu eğitim anlayışında John Dewey'in görüşlerine uygun olarak deneyim temelli bir eğitim uygulamaya koyulmuş ve Sosyal Bilgiler dersleri de bu içerikte vatandaşlık eğitiminin verildiği en önemli ders olarak yer almıştır (Takaya, 2017). Ikeno (2005) 2. Dünya Savaşı sonrası Japon vatandaşlık eğitimini 3 döneme ayırmaktadır. Bunlar: *1947-55: Deneyime yönelik vatandaşlık eğitimi, 1955-85: Bilgiye yönelik vatandaşlık eğitimi, 1985-günümüz: Yetenek odaklı vatandaşlık eğitimi* olmak üzere üç kısımdır.

Buna göre *1947-55 arası deneyime dayalı vatandaşlık eğitimi* özellikle John Dewey'in eğitim fikirlerinde ortaya çıkan pragmatizm ilkesine bağlılığı yansıtmaktadır. Dönemin eğitim anlayışının çekirdeği olan yeni Sosyal Bilgiler dersleri bu dönemi karakterize etmiştir ve bu dönemde vatandaşlık eğitimi temel olarak Sosyal Bilgiler derslerine entegre olarak uygulanmıştır. İlk dönem Sosyal Bilgiler derslerinde, araştırma, tartışma, problem çözme gibi yöntemler benimsenmiş ve genel olarak sosyal yaşam ve toplum öğretilmiştir. Bu anlayış içerisinde, öğretmenler ve çocuklar sınıf içerisinde toplumsal yaşamı ve sosyal yaşamın sorunlarını düşünüyor ve problem çözmeye sosyal deneyim kazanıyordu. Böylece hem toplumlarını öğreniyor hem de demokratik bir toplum inşa etmede, toplumlarına olumlu katkılar sunmak için gerekli tutum ve becerilerini öğreniyorlardı (Ikeno, 2005). Nagasue (2020) İkinci Dünya Savaşı sonrası yeni bir ders olarak Japonya'ya uyarlanan Sosyal Bilgiler'in Japon demokrasininin kurtarıcıları olacak "iyi" vatandaşlar yetiştirme rolüyle ön plana çıktığı ve bu dönemde öğretim içeriklerinin büyük ölçüde öğretmenlerin takdirine bırakıldığı belirtmektedir. Bu dönemde öğretmenler, ders içeriklerini öğrencileri ve toplumsal/bölgesel koşulları dikkate alarak tasarlamış ve öğrenciler günlük yaşamlarıyla ilgili sosyal problemlerle karşı karşıya getirilmiştir. Bu problemlerin çözümü yoluyla öğrencilere bilgi, anlayış ve beceri kazandırılmaya çalışılmıştır. Ancak bu yeni model, eğitim alanında büyük bir kafa karışıklığına neden olmuş ve geniş çevrelerce akademik yeteneği arka plana attığı ve Japon toplumunun gerçekliğini görmezden geldiği gerekçeleriyle eleştirilmiştir (Nagai, tarihsiz; Naganuma & Onuma, 2012; Akt. Nagasue, 2020).

1955-85: Bilgiye yönelik vatandaşlık eğitimi döneminde ise öğrencilerin Japon ulusu için gerekli görülen bilgileri edinmeleri amaçlanmıştır. Japon Millî Eğitim Bakanlığı, daha önceki dönemde yükselen eleştirilerin de etkisiyle 1958 yılında çeşitli revizyonlara gitmiş, ahlak eğitimi *Dotoku* ismiyle farklı bir ders olarak müfredata girerek Sosyal Bilgiler'den ayrılmıştır (McCullough, 2008). Ayrıca ortaokullardaki Sosyal Bilgiler dersleri coğrafya, tarih, politika / ekonomi / toplum olmak üzere parçalara bölünmüştür. Bu derslerin her birisi disiplinin en temel ve çekirdek bilgilerini verecek şekilde düzenlenmiş ve öğrencilere ortak bir Japon kültürü için temel bilgileri sağlamıştır. Sosyal Bilgiler derslerinde verilen vatandaşlık eğitiminin temel odağı ise ortak ulusal bilgi olarak öne çıkmıştır (Ikono, 2005). Bu dönemde yaşanan gelişmeleri değerlendiren Nagasue (2020) bu revizyonlarla pragmatist anlayışının zayıfladığını, öğrencilerin toplumsal yapıyı, demokrasinin temel ilkelerini ve sosyal kuralları teorik olarak öğrendiğini ancak uygulama noktasında eksik kaldığını belirtmektedir. Bununla beraber bu dönemde müfredat yönergeleri bağlayıcı bir güç kazanmış ve öğretmenlerin yurttaşlık derslerini tasarlarken kendi taktirlerini kullanmaları engellenmiştir. Kısacası 1950'lerdeki reformlarla beraber yaşam ilkelerini, ampirizmi ve sentezciliği öne çıkaran Amerikan Sosyal Bilgiler'inden sistematikliği ve entelektüelliği ön plana çıkaran Japon modeline doğru bir değişim yaşanmıştır (Nagai, tarihsiz; Akt.Nagasue, 2020).

1985-günümüz: Yetenek odaklı vatandaşlık eğitimi: Üçüncü dönemde yaygın olan eğitim anlayışı ise öğrencilere gerekli bilgileri öğretirken kendi ayaklarının üzerinde bir birey olarak durmayı ve sağlıklı bir yaşam sürmek için ihtiyaç duyacakları yetenekleri kazandırmaktır. Buna göre her bir dersin iki amacı vardır: Bunlar kendi özel hedefine ulaşmak ve okullardaki eğitimin genel hedefine ulaşmaktır. Sosyal

Bilgiler eğitiminin amaçları ise ortak kültür olarak coğrafya, tarih ve toplum hakkında temel bilgileri öğretmek, çocukların bireysel yeteneklerini geliştirmek ve demokratik toplumun oluşumuna katkı sunmaktır. Bu dönemde vatandaşlık eğitimi, bireyin her konuda ortak bir kültür kullanarak küçük veya büyük bir toplumda aktif olarak yer almasını ve bilgili vatandaşlar olarak toplumun gelişmesine katkı sunmasını temel almaktadır (Ikono, 2005). 1980 sonrası ortaya çıkan bu anlayışın gelişmesinde ise Japonya'nın değişen ve farklılaşan Dünya ile olan ilişkileri etkili olmuştur. Nitekim İkinci Dünya Savaşı'nın sonu ile 1980'lerin başı arasındaki dönemde Japonya, savaşın harap ettiği yoksul bir ülke olmaktan çıkarak dünyanın en büyük ikinci ekonomisi haline gelmiş ve Japon liderlerin önemli bir dünya gücü olarak ortaya çıkma kararlılığı, 20. yüzyılın Japonya'sında büyük bir eğitim reformuna yol açmıştır. (McCullough, 2008). McCullough (2008) bu reform çalışmasında üç önemli baskı grubunun yer aldığını vurgulamaktadır. İlk grup, John Dewey ve diğer Batılı ilerici eğitimcilerden etkilenmiş ilerlemecilerden oluşuyor ve merkezi, bilgi ağırlıklı eğitim tarzının Japon çocukların yaratıcılıklarını yok ettiğini vurguluyordu. İkinci grup, Japon iş dünyasıydı ve Japonya ile dış dünya arasında hızla genişleyen ekonomik bağları geliştirmeye yönelik eğitimsel reformları savunuyordu. Son grup ise, bu reformu savaş sonrası dönemde büyük ölçüde zayıflamış olan vatansverliği ve geleneksel değerleri yeniden canlandırmak için bir fırsat olarak gören gelenekçilerdi. Bu üç grup arasındaki bu gerilim ise günümüzde de devam etmekte ve Japon vatandaşlık eğitimini şekillendirmektedir (McCullough, 2008). Kısacası küresel ekonomide yaşanan gelişmeler Japonya'nın eğitim politikalarına yön vermiş, küresel ekonomide rekabet gücü yüksek, yüksek öz sorumluluk ve yaratıcılık becerileriyle donanmış vatandaşların yetiştirilmesi önem kazanmıştır.

Bütün bunların yanında çeşitli resmi politikalarla da vatandaşlık eğitime farklı bir boyut kazandırılmaya çalışılmıştır. Örneğin çocukların günlük aktivite ve deneyimlerine odaklanan *akademik yetenek için yeni vizyon* belgesi yayınlanmış ve bu politika ile öğrencilerin öğrenme isteklerinin, düşünme becerilerinin, muhakeme güçlerinin ve dışavurumculuklarının geliştirilmesi amaçlanmıştır, Ayrıca Merkezi Eğitim Konseyi de 1996'da *Ikiru Chikara* (Yaşama sevinci) politikasını ortaya koyan bir rapor yayınlamıştır. Bu rapor ile geleneksel ezberleme yöntemleri reddedilmiş ve alternatif olarak inisiyatif, muhakeme, yaratıcılık ve problem çözme becerileri ön plana çıkarılmıştır. Bu politika, öğrencilerin hızla değişen bir toplumda kendi ayaklarının üzerinde durma, bağımsız öğrenme ve düşünme, özerk hareket etme ve sorunları verimli bir şekilde çözme yeteneklerini ve eğilimlerini geliştirmeye vurgu yapmıştır. Bu belge günümüzde de Japonya'daki vatandaşlık eğitimi süreçlerinin ana bileşenlerinden birisi olmaya devam etmektedir (Nagasue, 2020; Pholsim, 2020).

Günümüz Japonya'sında Vatandaşlık Eğitiminin Özellikleri

Japonya'da vatandaşlık eğitimi ilköğretim düzeyinde temelde "Sosyal Bilgiler", lise düzeyinde ise "vatandaşlık bilgisi" alanıyla ilgili çeşitli dersler yoluyla verilmektedir. Japonya'da 1. Sınıftan 6. Sınıfa kadar olan dönemi kapsayan ilkokullarda, vatandaşlık eğitimi 1-2. sınıflarda Yaşam ve çevre araştırmaları dersi içinde, 3.,4.,5. ve 6. sınıflarda ise Sosyal Bilgiler derslerinde haftada üçer saat (1 saat = 45 dakika) verilmektedir. 7. 8. ve 9. sınıfları kapsayan 3 yıllık ortaokullarda ise Sosyal Bilgiler kendi içinde 3 bölüme bölünerek verilir: Bunlar tarih, coğrafya ve vatandaşlıktır. Coğrafya ve tarih ortaokul 7. ve 8. sınıfta haftada 4 saat, vatandaşlık ise ortaokul son, yani 9. sınıfta haftada 2-3 saat olarak verilmektedir. Bu derslerde verilen vatandaşlık eğitiminin içeriği ise çağdaş sosyal yaşam, ulusal yaşam ve ekonominin iyileştirilmesi ve demokratik hükümet ve uluslararası topluluklar gibi konularından oluşmaktadır. Öğrencilerin ortaokulun son senesinde aldığı ve Sosyal Bilgiler'in bir bölümü olarak okutulan yurttaşlık dersleri ise genel olarak bilgi merkezli olma ve ezberlemeyi vurgulama eğilimindedir. Nitekim bu dönemde birçok öğrenci ve öğretmenin temel odağı liseye giriş sınavlarıdır (Davies vd., 2010; Otsu, 2000).

Lisede ise (high school) öğrenciler vatandaşlık eğitimi alanıyla ilgili 4 krediyi tamamlamak zorundadır. Bu bakımdan öğrenciler ya haftada 4 saatlik *Çağdaş Toplum* dersini ya da Etik (2 saat) ve Politika / Ekonomi (2 saat) derslerinin ikisini almak zorundadır. 4 saatlik *Çağdaş Toplum* dersinin içeriği çağdaş toplumda birey ve kültür, çevre ve insan hayatı, çağdaş politika ve ekonomi ve birey, uluslararası toplum ve küresel sorunlar konularından oluşmaktadır. Ülkede olumlu bir imaja sahip çağdaş toplum dersleri bilginin yanı sıra öğrencilerin beceri ve tutumlarını geliştirmeye yönelik oldukça önemli bir derstir. Bu derslerde öğretmenler çağdaş konuları tartışma, oyun ve canlandırma gibi çeşitli etkinliklerden yararlanarak ele alırlar. Bunun yanında Etik ve Politika / Ekonomi dersleri de vatandaşlık eğitimi için

gerekli derslerdir, ancak daha çok içerdikleri sosyal bilim disiplinlerinin yapısını ve yöntemlerini öğretmeye odaklanmışlardır (Otsu, 2000).

Mccullough (2008) ahlak eğitiminin de Japon vatandaşlık eğitiminin önemli bir parçasını oluşturduğunu belirtmektedir ve Japon öğrenciler 16 yaşına kadar ahlak eğitimi dersini haftada 1 saat almakla yükümlüdür. Modern Japon okullarındaki ahlak eğitiminin 6 temel amacı ise şöyledir (MEXT, 1989, Akt. Mccullough, 2008): (1) insanlık onuruna ve hayata saygı ruhunu teşvik etmek, (2) geleneksel kültürü miras almaya, geliştirmeye ve zengin bir kültür yaratmaya çalışan bireyler yetiştirmek, (3) demokratik bir toplum ve devlet kurarak geliştirmeye çalışan bireyler yetiştirmek, (4) barışçıl bir uluslararası toplumun oluşturulmasına katkıda bulunabilecek bireyler yetiştirmek, (5) bağımsız karar verebilen bireyler yetiştirmek, (6) ahlak duygusunu geliştirmek.

Günümüz Japonya'sında Sosyal Bilgiler dersleri temel vatandaşlık becerilerinin kazandırılmasında oldukça önemlidir. İlkokullarda yürütülen Sosyal Bilgiler programlarında okul dışı alan gezileri, davetli konuşmacılar ve deneyim temelli öğrenme aktiviteleri önemli yer tutmaktadır. İlköğretim üçüncü sınıf öğrencileri için Sosyal Bilgiler dersleri topluluk kavramına girişle başlar, dördüncü sınıf öğrencileri topluluk örgütlenmesini ve Japon yaşam tarzlarını inceler. Beşinci yılda endüstriyel ve çevresel konular incelenir ve son olarak altıncı sınıf öğrencileri Japon tarihi ve Japon siyasi sistemi ile tanışır. Ayrıca Japonya'nın dünya toplumunda oynadığı rol incelenir (Mccullough, 2008). Ortaokul düzeyinde ise Sosyal Bilgiler (*Shakai*) benzer şekilde tüm sınıflarda önemli bir derstir, coğrafya, tarih ve yurttaşlık bilgisi olmak üzere üç bölümdür. Yurttaşlık ile ilgili bölümünün ana hedefleri demokrasiyi anlamak ve halkın katılımı için gerekli bilgileri edinmektir. Konular arasında toplumumuzda kararların nasıl alındığı ve sorunların nasıl çözüldüğü, piyasa ekonomisinin mekanizmaları, demokratik süreçlerin nasıl çalıştığı ve sivil katılımın önemi, refahı artırmada yerel ve ulusal yönetimlerin rolü gibi konular vardır. Lise öğrencilerinin en az bir yıl almaları gereken Çağdaş Toplum (*Gendai shakai*) ya da Etik (*Rinri*) ve Politika ve Ekonomi (*Seijikeiza*) derslerinin kapsamı ve içerdikleri konular ortaokullardaki Sosyal Bilgiler'den çok farklı olmamakla beraber daha geniş ve derindir (Tanaka, 2017). Ayrıca edebiyat, sanat gibi dersler ile de vatandaşlık eğitime katkı sunulmakta, bunun yanında ahlak eğitimi ile de vatandaşlık eğitimi arasında bağlantılar kurulmaktadır. Bunun dışında okullarda bulunan öğrenci konsülleri, festivaller ve sosyal aktiviteler de öğrencilerin toplumsallaşma sürecini geliştirmeyi amaçlaması yönüyle vatandaşlık eğitime hizmet etmektedir (Mori & Davies 2015; Parmenter, 2008).

Mccullough (2008) Japon vatandaşlık eğitiminin, öğrencileri toplumun sorumlu ve şefkatli üyeleri haline getirmeye yönelik etkinliklere dahil etmede büyük bir başarıya sahip olduğunu vurgulamaktadır. Nitekim Japon çocukların okul yılı boyunca gerçekleşen çeşitli özel etkinliklerde aktif rol almaktadır. Bunlar arasında spor festivalleri, mezuniyet törenleri, okul gezileri, spor festivalleri bulunmaktadır. Bu özel etkinliklerin yanında öğrenciler, onları sosyal olarak yapıcı davranışlar konusunda eğiten günlük etkinliklere de yakından katılırlar. Örneğin Japon öğrencilerden her gün sınıf, tuvalet, spor salonları gibi ortak alanları toplu olarak temizlemeleri beklenmekte, ayrıca canlılara bakma eğitimi gibi ek aktiviteler teşvik edilmektedir. Bu noktada her okulda, bazen ise sınıfta küçük hayvanların ve balıkların yaşadığı alanlar hazırlanmakta ve öğrencilerden tatillerde dahi okulu ziyaret ederek sırayla hayvanların bakımı ve beslenmeleri ile ilgilenmeleri beklenmektedir. Japon okullarında gündelik hayatın diğer önemli parçası da kulüplerdir. Hemen hemen tüm öğrenciler bir spor, müzik, kültür veya akademik kulübe katılır ve bu kulüpler düzenli aralıklarla toplanır. Kulüpler genellikle her gün, bazen günde iki kez toplanır ve iş birliği, nezaket, sorumluluk, özen, kişisel gelişim ve dostluk geliştirmede kilit mekanlar olarak hizmet ederler. Bütün bu aktiviteler ise Japon vatandaşlık eğitiminin örtük program yoluyla da etkili şekilde geliştirilmeye çalışıldığını göstermesi bakımından önemlidir (Mccullough, 2008).

Japonya'da günümüzde vatandaşlık eğitimi iki farklı bakanlığın bünyesinde verilmektedir. Bunlar Millî Eğitim Bakanlığı ve Sağlık, Çalışma ve Refah (Ministry of Health, Labour and Welfare) bakanlıklarıdır. Bu iki bakanlık arasında etkili bir koordinasyon eksikliği bulunduğundan 2003 yılında hükümet gençlik yetiştirme politikası planını yayınlamıştır. Bu plan Japonya'daki vatandaşlık eğitiminin temel tasarısı olarak görülmektedir ve bazı öncelik alanların altını çizmektedir. Bunlar; sosyal bağımsızlığın sağlanması, gençlerin özel ihtiyaçlarının desteklenmesi, gençlere toplumun aktif üyeleri olmak için bir görüş benimsetilmesi ve toplumda özgür bir tartışma ikliminin canlandırılmasıdır. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı okullar üzerinden faaliyetlerini sürdürürken, Sağlık, Çalışma ve Refah Bakanlığının faaliyetleri genel olarak okul dışı aktiviteleri kapsamaktadır (Parmenter, 2008).

Takaya (2017) Japonya'daki vatandaşlık eğitiminde içerik açısından iki tür yaklaşım olduğundan bahseder. Bunlardan birincisi ulusun korunması için bireylere gerekli olan uygun tutum, değer bilgi ve becerilerin aktarılmasıdır. İkincisi bireylere hem kendi toplumunun hem de diğer çeşitli toplumların özelliklerini anlamaları için gerekli olan nesnel bilgi, kavramsal araçlar ve analitik becerilerin kazandırılmasıdır ve bu vatandaşlık eğitimi yaklaşımı bireye kendi toplumunun ötesinde perspektif ve yaklaşımlar kazandırma potansiyeline sahiptir. Takaya (2007) ikincisinin Japonya'da birinciye göre daha yeni bir yaklaşım olduğunu vurgulamakta ve ulusun korunması için bireylere gerekli olan uygun tutum, değer bilgi ve becerilerin aktarılması yaklaşımının Japonya'nın modern eğitim sisteminin en başından beri var olduğunu ve aynı zamanda temel kaygısı olduğunu belirtmektedir. Günümüz Japonya'sında belirli bir kesim vatandaşlık eğitiminde vatandaşlığın temeli olarak gördükleri ulusal kimliğin esas alınmasını vurgularken, diğer bir kesim vatandaşlık eğitiminde ulusal bir görüşün yanı sıra küresel bir perspektife ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır. (Takaya, 2017). Kısacası iyi bir Japon vatandaşının nasıl olması gerektiği ve iyi vatandaşlık eğitiminin anlamı aktif olarak tartışılmaktadır. Ayrıca 2015 yılında seçim yasasının değişmesiyle beraber seçimlerde oy kullanma yaşının 20'den 18'e çekilmesi ve böylece 18 yaşındaki gençlerin oy haklarının hayata geçirilmesiyle Japonya'da vatandaşlık eğitimi üzerine tartışmalar önem kazanmıştır (Hirai, 2019).

Japonya'da Vatandaşlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlar

Parmenter vd. (2008) Japon vatandaşlık eğitiminin sorunlarını 4 başlık altında incelemiştir. Bunlardan birincisi vatandaşlık eğitiminde Japon kimliği ötesinin çok az dikkate alınmasıdır. İkinci problem ise homojenliğin varlığına yönelik var olan güçlü varsayımdır. Bazı bölgelerdeki okullar yoğun şekilde Japon kökenli olmayan öğrenci barındırmasına rağmen Millî Eğitim Bakanlığı'nın politikalarında bunun dikkate alınmaması ve çok kültürlü vatandaşlığın ihmal edilmesi bir sorun olarak görülmektedir. Üçüncü problem ise okullardaki yoğun müfredatların çocukların okul dışında topluma aktif olarak katılmasını engellemesidir. Bu noktada Japonya'daki okul programlarının yoğun olması nedeniyle öğrenciler günün önemli bir bölümünü okullarda geçirmekte, çeşitli aktiviteler dolayısıyla hafta sonlarında dahi okula gelmek zorunda kalmaktadır. Bu durum ise çocukların toplumsallaşma süreçleri açısından bir dezavantaj olarak görülmektedir. Dördüncü sorun ise aktif vatandaşlığın sağlanmasına yönelik uygulamalardaki zorunluluk esasıdır. Nitekim çocukların okullardaki öğrenci topluluklarına ve gönüllü aktivitelere katılımlarının genel olarak zorunlu görülmesi gibi durumlar aktif vatandaşlığın doğası ile çelişmektedir (Parmenter, vd., 2008). Benzer sorunlara değinen Tanaka (2017) Japonya'daki vatandaşlık eğitimi ders içeriklerinin yoğun olmasının, öğretmenleri sınıf tartışması, bireysel araştırma, keşif gibi aktiviteleri yapmaktan alıkoyduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Mccullough (2008) ilkököl düzeyinde, Sosyal Bilgiler için ayrılan saatlerin sınırlı olduğunu, bunun da alan gezileri ve problem çözme aktiviteleri yapmak isteyen eğitimciler için bir sorun olduğunu belirtmiştir. Mori ve Davies (2015) Japonya'daki Sosyal Bilgiler derslerinde verilen vatandaşlık eğitiminin bilgi temelli olduğunu belirtmiş bunun geleneksel Japon eğitim sisteminden kaynaklandığına vurgu yapmıştır. Buna göre vatandaşlık tipik olarak demokrasi, siyasi sistemler, ekonomi, insan hakları ve uluslararası toplum konularını öğretmeyi amaçlamaktadır.

Japonya'da son yıllarda özellikle çok kültürlü vatandaşlık üzerine tartışmaların arttığı görülmektedir. Bir milyonun üzerindeki Çin, Kore, Brezilya vb. kökenli Japon vatandaşlarının eğitim kurumlarında ulusal marş söyleme zorunlulukları, okul ders kitaplarının içeriği gibi konular üzerinden çok kültürlü vatandaşlık hakkında tartışmalar devam etmekte, bununla beraber Japonya'nın homojen bir toplum olduğuna dair güçlü bir anlayış varlığını korumaktadır (Wilss, 2002). Japonya eğitim sisteminde vatandaşlığın milli kimliği temele alarak ve farklılıkların dikkate alınmadan geleneksel bir tarzda verilmesi, tarih öğretiminde kullanılan ders kitapları üzerinden devam eden tartışmalara da yansımıştır. Bu tartışmadaki taraflardan birisi akademide gücünü hissettiren ilerlemeci (progressive) ve sol eğilimli kesimken diğer taraf *MoE* (Millî Eğitim Bakanlığı) gibi muhafazakâr (tutucu) kurumlardır. Japonya'daki ortaokullar ise bu mücadelenin odak noktasını oluşturmaktadır. Çünkü Japonya'daki ortaokullar genç vatandaşlar için zorunlu eğitimin ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır. Özünde muhafazakâr kesim öğrencilere Japon tarihini pozitif ve milliyetçi bir bakış açısıyla vermeyi istemektedir ve onların vermek istediği eğitimde millet ve devlet bölünmez, tek parça ve varlığı dışsal bir eleştiriden bağımsız olarak karakterize edilmektedir. Akademik çevredeki ilerlemeciler (progressive) ise aynı görüşte olmamakla beraber aşırı milliyetçi söylemlere karşı çıkmakta, Japonya tarafından ikinci dünya savaşı ve öncesinde Asya'da

yapılan saldırganlık ve zulümlerden kaynaklı sorumluluklarının üstlenilmesini savunmaktadır (Bukh, 2007).

Japon ders kitaplarını inceleyen Dierkes (2005) kitaplardaki anlatıların yapısı üzerine çalışmalarda bulunmuş, kitaplarda ulusun Japon toplumu için doğal ve homojen bir örgütlenme biçimi olarak tasvir edildiğinden bahsetmiştir. Japonların ders kitaplarını inceleyen Barnard (2003) ise Japonların Ortaokul kitaplarındaki metinlerin sorumsuzluk ve yüzleşmekten kaçınma ideolojileriyle lekeli olduğunu ve kitaplardaki anlatıların dilinin Japon insanını savaş sorumluluğundan beraat ettirmeyi amaçladığını belirtmiştir. Bukh (2007) ise çoğu güncel Japon ders kitaplarındaki anlatılarda, diğer Asya milletleri üzerinde uygulanan Japon emperyalizmine yer verilse de Japon mağduriyetinin hala güncel tarih ders kitaplarında merkezi özellik olmaya devam ettiğini ve Japonya'nın mağduriyet tasvirlerinin, Japon ulusunun inşasının önemli bir parçası olarak algılanabileceğini belirtmektedir. Nakayama (2020) ise Japonya'da kullanılan 4 Sosyal Bilgiler ders kitabını incelediği çalışmasında tüm kitapların Japon kültürünün çeşitliliğinden söz ettiğini, Koreli göçmenlere yönelik ayrımcılığı ele aldığını ancak bu kişileri Japon kültürünün zenginliğine katkıda bulunan kişiler olarak tanımlamadığını belirtmektedir. Bununla beraber kitaplarda çeşitliliğin tanınmasına rağmen, sadece iki ders kitabı Japonya'dan bahsederken "çok kültürlü toplum" kelimesini kullanmaktadır. Mori ve Davies (2015) de Japonya'daki ortaokullarda Sosyal Bilgiler dersleri içindeki vatandaşlık eğitiminde okutulan 7 kitabı incelemiş ve kitapların ülkenin geleneksel Japon değerlerine vurgu yaptığını ve günümüzün çeşitlilik ve çok kültürlülüğü arasında kalmış Japon kimliğine dair bir mücadeleyi yansıttığını belirtmektedir.

Çok kültürlü vatandaşlık ekseninde devam eden bu tartışmaların yanında küresel vatandaşlık kavramının Japon toplumu açısından anlamı ve uygulamaları aktif şekilde tartışılmaktadır. Japon Eğitim Bakanlığı yayınlamış olduğu *Müfredat Yönergeleri ve Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim* belgesinde Lise düzeyindeki öğrencilerde global ölçekteki sorunlara ilişkin farkındalık uyandırılmasının gerekliliğini vurgulamış, öğrencilerin sürdürülebilir toplumlar yaratmaya yönelik ulusal çabaların ve uluslararası iş birliğinin gerekliliği üzerine düşüncelerinin teşvik edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca ilkökul sosyal bilgilerinin genel amaçlarından birisinin de bireyleri uluslararası toplumun barışçıl ve demokratik üyeleri olarak yetiştirmek olduğu vurgulanmıştır (MEXT, 2021d). Japon Eğitim Temel Kanununda (MEXT, 2021c), evrensel değerlere vurgu yapılmış, öz kültüre saygı ve sevginin yanı sıra diğer ülkelere saygı değeri vurgulanmış, öğrencilerin dünya barışına ve uluslararası toplumun gelişimine katkıda bulunma arzusunun teşviki amaçlanmıştır.

Bosio (2021) Japonya'da özellikle yükseköğretim düzeyinde Japon öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleri, yurt dışında eğitim almaları ve küresel bir perspektif kazanmaları üzerine çok ciddi yatırım ve girişimler olduğundan bahsetmektedir. *Örneğin Japon yüksek öğretim müfredatı için yönergeler* belgesi öğrencilerin küresel sorunları anlayarak, farklı kültürlerle karşı daha fazla anlayışa ve saygıya sahip olarak ve İngilizce dil becerilerini geliştirerek küresel bakış açıları geliştirme gereksinimlerini vurgulamıştır. Tüm bu girişimlerin sebebinin barışçıl ve sürdürülebilir topluluklar yaratacak küresel vatandaşlar yetiştirmek mi yoksa uluslararası iş piyasasında kendisini gösterecek küresel insan kaynağı sağlamak mı olduğunun tartışmalı olduğunu vurgulayan Bosio (2021) Japon eğitim politikasında öğrencileri diğer kültürlerle saygılı bir şekilde yaşamaya hazırlamaktan ziyade, onlara dünya pazarında rekabet edebilmeleri için küresel yeterlilikler ve beceriler sağlamaya vurgu yapıldığını belirtmiş ve bunun bir çelişki oluşturduğunu vurgulamıştır. Nakayama (2020) ise Sosyal Bilgiler'de kullanılan 4 farklı ders kitabını küreselleşme perspektifinden incelemiş ve ders kitaplarında kültürler arası etkileşimden bahsedildiğini ancak bazı kitaplarda yerellik ve kültürel mirasın da küreselleşmenin bir ön koşulu olarak yansıtıldığını belirlemiştir. Nakayama (2020) Japonya'da öğrencilerin diğer kültürleri anlamak için öncelikle Japon kültürü ve geleneklerinin önemini anlamaları ve bunun farkında olmaları hususlarının Japon vatandaşlık eğitiminin özelliklerinden biri olabileceğini, Küreselleşmenin, Japon ders kitaplarındaki yerelleşme duygusunu teşvik ediyor gibi görüldüğünü belirtmektedir. Sonuç olarak Japonya'da küresel vatandaşlar yetiştirmeye yönelik ciddi atılımlar olsa da küreselleşme ile yerellik arasında gizli bir mücadelenin olduğu çarpıcıdır.

Sonuç

Çalışma kapsamında Japonya'daki vatandaşlık eğitimi anlayışı tarihsel süreç içerisindeki gelişim aşamaları da dikkate alınarak incelenmiş ve günümüzdeki durum, var olan problemlerle beraber ortaya

koyulmuştur. Çalışma sonucunda Japon vatandaşlık eğitimi tarihinin Konfüçyüsçülük'e kadar uzandığı, İkinci Dünya Savaşı sonuna kadar vatanseverlik, devlete ve imparatora bağlılık gibi temaların vatandaşlık eğitiminin temelini oluşturduğu belirlenmiştir. Japonya'da gerçek anlamda demokratik bir vatandaşlık eğitimi anlayışının ise İkinci Dünya Savaşı sonrasında tekabül ettiği görülmüştür. Bununla beraber günümüzde İlkokul 1. sınıftan başlamak üzere, liseler dâhil vatandaşlık eğitiminin örgün eğitim kurumlarında yaşam ve çevre araştırmaları, sosyal bilgiler, çağdaş toplum, etik gibi çeşitli dersler yoluyla öğrencilere aktarıldığı ve bunun örtük program dahilinde çeşitli okul içi ve okul dışı faaliyetlerle de geliştirilmeye çalışıldığı belirlenmiştir. Günümüzde ise Japonya'da uluslararası topluluğun bir üyesi olarak barışçıl ve demokratik bir toplum oluşturmaya katkı sunacak, kendi ayaklarının üzerinde durabilen, rekabet gücü yüksek aktif vatandaşların yetiştirilmesinin önem kazandığı görülmüştür. Ancak her ülkenin eğitim sisteminde de olabileceği gibi Japonya'nın eğitim sisteminde de vatandaşlık eğitimi ekseninde yoğun müfredat, sınıf dışı aktivitelerdeki zorunluluk esas ve kısıtlı ders saatleri gibi birtakım sorunların görüldüğü belirlenmiştir. Ayrıca içinde bulunduğumuz zaman dilimi içerisinde önem kazanan çok kültürlü vatandaşlık ve küresel vatandaşlık gibi konularda Japon vatandaşlık eğitiminin önemli tartışma konularını oluşturmaya devam etmektedir.

Ek Bilgi

Yazarlar, makaleye eşit oranda katkı sunmuş ve makalede raporlanan çalışmanın yapılması ve raporlanmasında herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemişlerdir. Bununla birlikte İlgili Çalışma 10-22 Aralık 2021 tarihlerinde gerçekleştirilen 9. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda özet bildiri olarak sunulmuştur.

ORCID ve İletişim

Okan Yetişensoy  <https://orcid.org/0000-0002-6517-4840>, E-posta: okanyetisensoy@bayburt.edu.tr

Şemsettin Akdeniz  <https://orcid.org/0000-0002-2880-3660>, E-posta: sakdeniz@bartin.edu.tr

Kaynaklar

- Aksu, D. (2013). Japonya eğitim sistemi. S. Ada ve Z. N. Baysal (Editörler), *Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış* içinde (s. 349-376). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Barnard, C. (2003). *Language, ideology and Japanese history textbooks*. London: Routledge Curzon.
- Baydilek, N. B. (2015). Japonya'da okul öncesi eğitim. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 1-13.
- Bosio, E. (2021). Global human resources or critical global citizens? An inquiry into the perspectives of Japanese university educators on global citizenship education. *Prospects*. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09566-6>
- Bukh, A (2007). Japan's history textbooks debate: national identity in narratives of victimhood and victimization. *Asian Survey*, 47(5), 683-704.
- Davies, I., Mizuyama, M. & Thompson, G.H. (2010). Citizenship education in Japan. *Citizenship, Social And Economics Education*. 9(3). 170-178.
- Delgado Algarra, E. (2016). Occidente en Japón y Japón en Occidente. Claves científicas, educativas y culturales para el intercambio entre Japón y Occidente. Universidad de Huelva.
- Dierkes, J. (2005). The Stability of Postwar Japanese History Education amid Global Changes, E. Vickers, A. Jones, (eds.) *History Education and National Identity in East Asia* içinde, (s. 255–274), Routledge
- Ekinci, A. (2010). Japon eğitim sisteminden Türk eğitim sistemine iyi örnekler. *Milli Eğitim*, 188, 32-49.
- Ellington, L. (2005). Japanese education. National Clearinghouse for United States-Japan Studies, Indiana University. 26 Aralık 2021 tarihinde <https://fsi-live.s3.us-west-1.amazonaws.com/s3fs-public/digest5.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Erbilgin, E., Boz, B. (2013). Matematik öğretmeni yetiştirme programlarımızın Finlandiya, Japonya ve Singapur programları ile karşılaştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı (1)*, 156-170
- Hirai, Y. (2019). Global citizenship and deliberative democratic education: focusing on the controversy in political philosophy and the philosophy of education, *Journal of Southeast Asian Education*, 1, 21-29.
- Ikeno, N. (2005). Citizenship education in Japan after World War II. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(2), 93-98.
- Karsak, G.H. (2018) Japon eğitim sistemine genel bir bakış. *Turkish Studies*. 13(4), 965-997.
- Kıral, B., Kıral, E. (2009) Japonya ilköğretim sistemi ve Türkiye ilköğretim sisteminin karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 53-65
- Koyama, K. & Özcan, M. (1987). Japonya'da 21. yüzyılın eğitimi, *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 20 (1), 375-384.
- Lee, K. (2021). Impact of Family Income on Academic Outcomes among Japanese Children. *Journal of Poverty*, <https://doi.org/10.1080/10875549.2021.2010867>
- Liman, F. (2012) Japon eğitim sistemi, Ö. Demirel (Ed) *Gelecek için eğitim farklı ülkelerde program geliştirme çalışmaları* içinde (ss. 113-127), Ankara, Pegem Akademi
- Mccullough, D. (2008). Moral and social education in Japanese schools: Conflicting conceptions of citizenship. *Citizen Teaching and Learning*, 4(1), 21-34.
- Memmedova Telci, A. (2021). Japon eğitim sistemi. A. Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* içinde (s.569-590). Pegem Akademi Yayıncılık.
- MEXT. (2021a). Principles guide japan's educational system. Erişim Tarihi: 26 Aralık 2021 <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/overview/index.htm>

- MEXT. (2021b). Promotion of collaboration among schools, families, and communities. Erişim Tarihi :26 Aralık 2021
<https://www.mext.go.jp/en/policy/education/lifelonglearning/title02/detail02/1373925.htm>
- MEXT. (2021c). Basic act on education. Erişim Tarihi: 26 Aralık 2021
<https://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/1373798.htm>
- MEXT. (2021c). Curriculum Guidelines ("Courses of Study") and ESD. Erişim Tarihi: 26 Aralık 2021
<https://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/1373798.htm>
- Mori, C. & Davies, I. (2015) Citizenship education in civics textbooks in the Japanese junior high school curriculum. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(2), 153-175.
- Mukhsen, F. (2020) Japonya'da din eğitim sistemi Erişim Tarihi: 21 Şubat 2022
https://www.researchgate.net/publication/344789291_JAPONYA'DA_DIN_EGITIM_SISTEMI
- Nagasue, M. (2020). Citizenship education in Japan-current situation and its limitations at stake. *Journal of Global Studies*, 11, 289-302.
- Nakayama, A. (2020). Three Educational Approaches Responding to Globalization in Japan. A. Akkari, K. Maleq (Eds) *Global Citizenship Education Critical and International Perspectives* içinde (45-57). Springer.
- Orakçı, Ş. (2015) Şangay, Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore'nin öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*. 3(2), 26-43.
- Otsu, K. (2000). Civics education in Japan: Values promoted in the school curriculum, *Asia Pacific Journal of Education*, 20(1), 53-62.
- Özbaş, M. A. & Safi, B. N. (2022). İngiltere, Japonya, Norveç, Finlandiya, Singapur, Rusya ve Türk eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (1), 63-80.
- Özşen, T. (2020). Modern Japon Eğitim Sisteminin Tarihi Temelleri Üzerine Değerlendirme: Meiji'den Shōwa'ya 1868-1950 Arası Döneme Bakış. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16 (1), 36-52.
- Parmenter, L., Mizuyama, M. & Taniguchi, K. (2008). Citizenship education in Japan. J. Arthur, Davies, I., Hahn, C. (Eds.) *SAGE handbook of education for citizenship and democracy* içinde (s. 205-215) SAGE Publication
- Pholsim, S. (2020). Civic education in Japanese school. *Journal of Man and Society*, 5(2),123-148.
- Saracaloğlu, A.S. (1990) Türk ve Japon öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Şahin, C.T. (2020). Japonya. C. Öztürk (Ed), *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları* içinde (s. 277-298). Akademi Yayınları.
- Takaya, K. (2017). Citizenship education in Japan: past, present, and future. C. Broom (Ed.) *Youth civic engagement in a globalized World citizenship education in comparative perspective* içinde (s. 127-144) Palgrave Macmillan.
- The Constitution of Japan. (1946). Article Erişim Tarihi: 26 Aralık 2021
https://japan.kantei.go.jp/constitution_and_government_of_japan/constitution_e.html
- Toksöz, L. (2021). Japon Eğitim Sisteminde çözüm bekleyen bir sorun: "Zorbalık". *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17.(Özel Sayı 1), 31-46.
- Tösten, R., Ekinci, İ. (2012) Japonya eğitim sisteminde yükseköğretim. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 5 (8), 1185-1196.
- Turgut Kahyaoğlu, S. (2010). Karşılaştırmalı eğitim. A. Türkoğlu (Ed.), *Japonya eğitim sistemi* içinde (s. 313-338). Anı Yayıncılık.
- Ünal, F. (2019) Vatandaşlık yaklaşımları. *Vatandaşlık Bilinci Karma Araştırma Örneği*. Ankara: Pegem Akademi.

Willis, D. B. (2002). Citizenship challenges for Japanese education for the 21st century: "Pure" or "multicultural"? multicultural citizenship education in Japan. *International Education Journal*, 3(5), 16-32.

Etik Beyan

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.



Romantik İlişkilerde Algılanan Sosyal Destek, Bağlanma ve Kadına Yönelik Şiddet Tutumu

Hilal Yardım ^{1*}, Melek Demir ²

¹ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye, ORCID: 0000-0001-7742-968X

² Eğitim Fakültesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye, ORCID: 0000-0002-1280-5952

Özet

Bu çalışmanın amacı romantik ilişkilerde algılanan sosyal destek, bağlanma ve kadına yönelik şiddet tutumu arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın örneklemini 18 yaş üstü 429 (%70.9) kadın ve 176 (%29.1) erkek olmak üzere 605 kişi oluşturmaktadır. Bireylerin sosyal destek düzeylerini belirlemek için “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği”, bağlanma stillerini belirlemek için “Üç Boyutlu Bağlanma Stili Ölçeği” ve kadına yönelik şiddet tutumunu belirlemek için “İSKEBE Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 16 programından yararlanılmıştır. Demografik değişkenlere göre kadına yönelik şiddet tutumu incelendiğinde, kadınların kadına yönelik şiddet tutumu puanlarının erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksek; bekârların kadına yönelik şiddet tutumu puanlarının evlilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek; üniversite ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip olanların daha alt düzey eğitim düzeyine sahip olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür ($p<.05$). Yapılan korelasyon analizine göre algılanan sosyal destek ile kadına yönelik şiddet tutumu arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişki mevcuttur ($r=.11$, $p<.05$). Kaçınan bağlanma stili ile kadına yönelik şiddet tutumu arasında anlamlı düzeyde negatif ilişki de görülmektedir ($r=-.10$ $p<.05$). Ayrıca algılanan sosyal destek ile bağlanma stilleri arasında da anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Regresyon analizinde, analize yalnızca algılanan sosyal destek dâhil olmuş, kadına yönelik şiddet tutumu toplam varyansının %2'sinin algılanan sosyal destek tarafından açıklandığı sonucuna varılmıştır ($R^2=.02$, $p<.05$).

Makale

Geçmişi:

Alındı:

01/02/2022

Revize Edildi:

27/04/2022

Kabul Edildi:

27/04/2022

Anahtar

Kelimeler:

Algılanan Sosyal Destek;
Bağlanma;
Anahtar Kelime;
Kadına Yönelik Şiddet

Atıf için:

Yardım, H. ve Demir, M. (2022). Romantik ilişkilerde algılanan sosyal destek, bağlanma ve kadına yönelik şiddet tutumu. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 67-79. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>

*Sorumlu Yazar Hilal Yardım ✉ hilalyardim@icloud.com

ISSN: 2146-7811, ©2022 Amasya Üniversitesi



Perceived Social Support, Attachment and Attitude to Violence Against Women in Romantic Relationships

Hilal Yardım ^{1*}, Melek Demir ²

¹ Graduate School of Educational Sciences, Ondokuz Mayıs University, Samsun, Turkey, ORCID: 0000-0001-7742-968X

² Faculty of Education, Ondokuz Mayıs University, Samsun, Turkey, ORCID: 0000-0002-1280-5952

Abstract

This study aims to examine the relationship between perceived social support, attachment, and attitude toward violence against women in romantic relationships. The sample of the study consists of 605 people, 429(70.9%) women and 176(29.1%) men, who are over the age of 18. In the study, “Multidimensional Scale of Perceived Social Support” was used to determine the perceived social support levels of individuals, “Three-Dimensional Attachment Style Scale” was used to determine the attachment styles, and “ISKEBE Attitude Scale” was used to determine the attitude of violence against women. SPSS 16 program were used for data analysis. According to the correlation analysis, there is a significant positive relationship between perceived social support and attitudes towards violence against women ($r=.11, p<.05$). There is a significant negative relationship between the avoidant attachment style and the attitude towards violence against women ($r=.10, p<.05$). There are also significant relationships between perceived social support and attachment styles. In the regression analysis only perceived social support was included in the analysis, and it was concluded that 2% of the total variance of attitudes towards violence against women was explained by perceived social support ($R^2=.02, p<.05$).

Article History:

Received:
01/02/2022

Revised:
27/04/2022

Accepted:
27/04/2022

Keywords:

Perceived
Social Support;
Attachment;
Violence
Against Women

To cite this article:

Yardım, H. ve Demir, M. (2022). Perceived social support, attachment and attitude to violence against women in romantic relationships. *Amasya Education Journal*, 11(1), 67-79. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>

*Corresponding Author Hilal Yardım ✉ hilalyardim@icloud.com

ISSN: 2146-7811, ©2022 Amasya University

Giriş

Dünya Sağlık Örgütü (2002)'ne göre şiddet; "fiziksel güç veya iktidarın kasıtlı bir tehdit veya gerçeklik biçiminde bir başkasına uygulanması sonucunda maruz kalan kişide yaralanma, ölüm ve psikolojik zarara yol açması ya da açma olasılığı bulunması" olarak tanımlanmaktadır. Harcar vd., (2008) şiddeti sosyal etkileşim bağlamında incelemiş; kendine yönelen şiddet, kişilerarası şiddet ve toplumsal şiddet olmak üzere üç türde açıklamıştır. Romantik ilişkilerde görülen kadına yönelik şiddet ise kişilerarası şiddet bağlamında incelenen bir türdür.

Romantik ilişkilerde kadına yönelik şiddet, insan haklarının her geçen gün önem kazandığı çağımızda hala çözülememiş bir sorundur. Dünya Sağlık Örgütü 2020 verileri, dünya genelinde her üç kadından birinin yaşamları boyunca en az bir kez birlikte oldukları partnerleri tarafından şiddet gördüğünü ve bu durumun yaygınlığının bölgeye göre değiştiğini göstermektedir (World Health Organization, 2020). Birleşmiş Milletler Kadına Yönelik Şiddetin Önlenmesi Bildirgesi'nde kadına yönelik şiddet; "ister kamusal ister özel alanda meydana gelsin, kadınlara ruhsal, psikolojik veya cinsel acı veren veya verme olasılığı olan veya bu tür eylemlerle tehdit, zorlama veya keyfi olarak özgürlüğünden yoksun bırakmayla karakterize toplumsal cinsiyete dayalı herhangi bir eylemde bulunmak" olarak tanımlanmaktadır (United Nations Human Rights Office Of The High Commissioner, 1993). Dünya Sağlık Örgütü'ne (WHO) göre kadına yönelik şiddet; kadınlara psikolojik, fiziksel ve cinsel zarar verebilecek ve kadının özel hayatındaki özgürlüğünü kısıtlayan her türlü eylemdir (World Health Organization, 1997).

Uzun süredir araştırılan yakın partner şiddeti birçok açıdan değerlendirilmiştir. Güç teorisine göre yakın ilişkilerde kadına yönelik şiddete yönelik tutumu yalnızca toplumsal faktörler değil; aile içinde kadın ve erkek arasındaki güç eşitsizliği ve çocuklukta şiddete tanıklık etme (Straus, 1977), ekonomik sıkıntıların artmasının verdiği gerginlik ve olumsuz çatışma çözme stratejileri (Witt, 1987) gibi aile içi yapılar da etkilemektedir. Feminist-sosyal bakış açısı ise, yakın partner şiddetinin sosyal ve yapısal nedenlerine odaklanır. Buna göre erkekler şiddeti kadınlara hükmetmek ve güçlerini ön plana çıkarmak için kullanırlar. Evrimsel-biyolojik bakış açısı, erkeklerin kadınların sadakatsizliğini önlemek için şiddeti kullandıklarını ileri sürer. Sosyal öğrenme teorisine göre romantik ilişkilerde kadına yönelik şiddet; aile içi şiddete yönelik toleransın (Lewis ve Fremouw, 2001), aile içi çatışma çözme stratejilerinin (Mihalic ve Elliott, 1997) ve şiddet içeren davranışların pekiştirilmesinin (Riggs vd., 2000) çocukluk döneminde modelleme yoluyla içselleştirilmesi sonucu ortaya çıkan bir problemdir. Bağlanma teorisi ise; kaygılı bağlanma stiline sahip bireylerin partnerlerinin özerklik isteğini ayrılık bağlamında değerlendirmesinin; kaçınan bağlanma stiline sahip bireylerin ise partnerinin yakınlığını kendi özerkliği için bir tehdit olarak algılamasının genellikle ilişki içerisinde taraflardan biri ya da her ikisinin şiddete başvurmasına sebep olabileceğini öne sürmektedir (Hazan ve Shaver, 1987). Son yıllarda araştırmalar, yoksulluk, ayrımcılık, stres ve azınlık gruplarının dışlanması gibi kültürel faktörlerin yanı sıra yakın partner şiddetinin psikolojik kaynaklarına da odaklanmaktadır (Klevens vd., 2007).

Yoksulluk, geleneksel ve kültürel değerler, kültürleşme stresi ve ayrımcılık gibi deneyimler nedeniyle özellikle azınlıklarda eş şiddetinin görülme sıklığının toplumun diğer kesimlerine göre daha yüksek olduğu ileri sürülmektedir (Jasinski, 2001). Yüksel-Oktay (2015) kadına yönelik şiddetin risk faktörlerini çeşitli çalışmalardan derleyerek şu şekilde belirlemiştir: Ekonomik koşullar, eğitimsizlik, kötü aile koşulları (anne-babanın benliğinin zayıf olması, kontrol yeteneğinin yetersiz olması ve tutarsız davranışlar, ailenin şiddete karşı duyarsız olması), madde kullanımı, çocuklukta şiddete çok fazla maruz kalma veya tanık olma, sosyopati, ataerkil yapı ve değerler (gelenekler, namus kavramı, erkek-güçlü ve kadın-zayıf algısı).

Genel olarak bakıldığında şiddet; fiziksel, cinsel, ekonomik, psikolojik şiddet olarak değişik türlerde ortaya çıkmaktadır. Bu türlerin yanı sıra günümüzde teknoloji kullanımının yaygınlaşmasıyla siber zorbalık da yakın partner şiddetinde incelenen bir konu haline gelmiştir (Hy, 2017). Şiddetin türü ne olursa olsun; verdiği fiziksel hasarın yanı sıra psikolojik hasar oldukça dikkat çekmektedir. Romantik ilişkilerde partnerin saldırgan davranışlarına maruz kalmak mağdurda anksiyete, depresyon, düşük benlik kaygısı, intihara teşebbüs, düşük yaşam doyumu ile sonuçlanmaktadır (Carden, 1994; Zlotnick vd., 2006).

Kadına yönelik şiddetin toplumsal boyutta da birçok olumsuz sonucu vardır. Toplumda faile veya mağdura karşı kamuoyunun oluşması, toplumsal düzenin olumsuz etkilenmesi, mevcut yasaların sorgulanması, yeni yasa tasarısı oluşturmanın maddi-manevi toplum düzeni üzerinde etkisi, mağdurun ve failin hem psikolojik hem tıbbi olarak tedavi edilmesinin maddi-manevi bedeli bu sonuçlara örnektir. Dolayısıyla artık hem insan haklarına aykırılığı hem de birçok açıdan olumsuz sonuca sebebiyet vermesi nedeniyle kadına yönelik şiddet önlem alınması gereken evrensel bir problemdir.

Kadına yönelik şiddet toplumu çok yönlü etkileyen bir problem olduğundan sosyal bilimler alanında üzerinde durulan bir konudur. Psikoloji literatürü incelendiğinde kadına yönelik şiddet ile ilişkili en çok üzerinde durulan değişkenlerden biri de bağlanma stilleridir. Çocuklar ve onları yetiştirenler, özellikle anneleri arasındaki ilişkiye bağlanma ilişkileri denilmiştir. Buna göre üç tür bağlanma stili vardır; güvenli anne-çocuk ilişkisi, kaygılı anne-çocuk ilişkisi ve kaçınmacı anne-çocuk ilişkisi (Bowlby, 1969; Bowlby, 1973; Ainsworth vd., 1978). Çağdaş gelişim psikolojisi perspektifinde bağlanma değerlendirildiğinde; bakım verenle kurulan etkileşim kalıplarımız, gelecekte diğer bireylerin davranışlarına yönelik beklentilerimiz ile ilişki içinde kendimize dair beklentilerimizin temelini oluşturmaktadır (Barbaro, 2020). Dolayısıyla bebeklikte tanımlanan üç bağlanma stili (güvenli, kaygılı, kaçınan) yetişkinlikte de romantik ilişkilerde kendini göstermektedir (Hazan ve Shaver, 1987). Ainsworth vd., (1978)' e göre güvenli bağlanan bebekler bağlanma gerçekleştiği kişiyle ayrılrsa bile kısa bir üzüntü duyduktan sonra oyun oynamaya devam edebilir, kolayca rahatlatılabilir. Bununla birlikte güvenli bağlanma stiline sahip bireyler partnerlerine karşı güven duyarlar ve romantik ilişkilerinde kıskançlık veya ayrılık kaygısından dolayı çıkan problemler görülmemektedir (Hazan ve Shaver, 1987). Güvensiz bağlanma stiline sahip partnerler arasındaki ilişkide çiftlerden biri; diğeri özerklik talep ettiğinde bunu tehdit olarak algılayabilir, bunu geri dönüşü olmayan bir ayrılık gibi algılar. Buna karşılık sadece ona karşı yakınlığını ve kontrolünü koruyarak güven hisseder. Diğer partner de partnerinin yakınlığını ve yakınlık ihtiyacını kendi özerkliği için baskı ve tehdit olarak algılayabilir. Bu çelişkili bakış açıları, genellikle çiftlerden biri veya her ikisi tarafından uygulanan, sıklıkla şiddet oluşturan olumsuz davranış örüntülerine yol açmaktadır (Hazan ve Shaver, 1987). Bütün bunlar düşünüldüğünde yetişkin bağlanma stilleri; ilişki beklentilerindeki bireysel farklılıkları, duygu düzenleme stratejilerini ve partnerlerin birbirlerine olan davranış örüntülerini tanımladığı için kadına yönelik şiddet tutumu çalışmasına oldukça uygundur.

Bağlanma stillerinin yanı sıra kadına yönelik şiddet araştırmalarında hem fail hem de mağdur açısından değerlendirilen önemli bir diğer değişken ise algılanan sosyal destektir. Algılanan sosyal destek; bireylerin sosyal ağlarında bulunan kişiler tarafından sevildiklerine, değerli olduklarına, ihtiyaç halinde korunacağına, onlardan yardım göreceğine olan inancıdır (Lepora vd., 1999) ve bireyin özsaygısını olumlu etkileyen bir süreçtir (Wu ve Mok, 2007). Romantik ilişki bağlamında bakıldığında da algılanan sosyal destek birçok araştırmaya konu olmuş, özellikle bağlanma ile ilişkisi üzerinde durulmuştur. Güvensiz bağlanma yönelimleri ile ilişkili olarak başkalarının varlığı ve güvenilirliğine dair önyargılar, diğer insanlar tarafından sağlanan yardımın varlığı ve kalitesi gibi sosyal destek algılarını bozabilmektedir (Sirois ve ark., 2016). Mikulincer ve Shaver (2007)'a göre ister kaygılı ister kaçınan olsun; güvensiz bağlanan bireyler ön yargılı sosyal destek algılarına sahiptir ve mevcut desteği algılamayla birlikte hatırlama olasılıkları da çok düşüktür. Kadına yönelik şiddetin önlenmesi ile ilgili çalışmalarda hem fail hem de mağdura yönelik müdahalelere yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Algılanan sosyal destek, bağlanma ve kadına yönelik şiddet tutumu arasındaki ilişkilerin incelenmesinin gelecek çalışmalara ışık tutacağı, bununla birlikte psikolojik danışma müdahalelerine yol gösterici olabileceği öngörülmektedir. Dolayısıyla algılanan sosyal destek ve bağlanmanın kadına yönelik şiddet tutumunun yordayıcısı olup olmadığını incelemek literatüre bu bağlamda bir katkı sağlayacaktır. Bu çalışmanın amacı romantik ilişkilerde kadına yönelik şiddet tutumu, bağlanma stilleri ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmada bu temel amaca bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aramak amaçlanmıştır.

1. Yetişkinlerin kadına yönelik şiddet tutumu puanları cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?
2. Yetişkinlerin kadına yönelik şiddet tutumu puanları medeni duruma göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?
3. Yetişkinlerin kadına yönelik şiddet tutumu puanları eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?
4. Romantik ilişkilerde kadına yönelik şiddet tutumu, algılanan sosyal destek ve bağlanma stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
5. Romantik ilişkilerde algılanan sosyal destek ve bağlanma stilleri kadına yönelik şiddet tutumunu anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Yöntem

Örneklem

Araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak uygun örnekleme yoluyla ulaşılan 639 kişi katılmıştır. Anket formlarında en az bir ölçeği eksik dolduran ya da uç değerlere sahip toplam 34 kişi analizlere dâhil edilmemiştir. Toplam 605 kişiden oluşan örneklemin; %5.3'ü 20 yaş ve altında, %66.6'sı 21-30 yaş, %15.2'si 31-40 yaş, %9.6'sı 41-50 yaş, %3'ü 51-60 yaş ve %0.3'ü 60 yaş üzeridir. Katılımcıların %70.9'u kadın, %29.1'i erkektir. Çalışmaya katılanların %31.9'u evli, %68.1'i bekar olduğunu bildirmiştir. Örneklemin eğitim durumunun ise %1.7'si ilkokul, %1.2'si ortaokul, %10.4'ü lise, %69.4'ü üniversite, %17.4'ü lisansüstü eğitim olduğu görülmektedir. Katılımcıların %7.1'i düşük, %86.1'i orta, %6.8'i yüksek sosyoekonomik düzeye sahip olduğunu bildirmiştir. Çalışmaya katılanların %40.3'ü herhangi bir yerde çalışmamakta, %57.5 i çalışmakta ve %2.1'i emeklidir. Romantik ilişki/evlilik süresi bağlamında değerlendirildiğinde örneklemin %33.7'sinin herhangi bir romantik ilişkisi bulunmamakta, %10.2'sinin romantik ilişki/evlilik süresinin 1 yıldan az, %15.5'inin 1-3 yıl, %40.5'inin 3 yıldan fazla olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri; Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri Ölçeği, İSKEBE Kadına Yönelik Şiddet Tutumu Ölçeği ve demografik bilgilerin yer aldığı Kişisel Bilgi formu kullanılarak toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıya ait yaş, eğitim düzeyi, medeni durum, ilişkisinin süresi, gelir düzeyi gibi demografik bilgilere yer verilerek hazırlanmış kişisel bilgi formudur.

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği

Ölçeğin orijinal formu Zimet vd., (1988) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilmiştir. Bu ölçeği Türkiye'ye uyarlamak adına ilk girişim Eker ve Arkar (1995) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin aile, arkadaş ve özel bir insandan alınan destek olmak üzere 3 alt boyutu vardır. Ölçekte her alt boyuttan 4'er olmak üzere toplamda 12 soru bulunmaktadır ve ölçek 7'li likert tipi bir ölçektir. Bu ilk yapılan Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yeterli olsa da "özel bir insan" alt ölçeğinin yapı geçerliği bakımından en zayıf ölçek olduğu görülmüştür (Eker vd., 2001). Bunun üzerine yıllar sonra araştırmacılar tarafından bu yapılan Türkçe formunun tekrar gözden geçirilmesine karar verilmiştir. Yeni çalışma, yatarak tedavi gören psikiyatri hastaları, cerrahi müdahalenin yapıldığı hastalar ve rastgele seçilmiş hasta ziyaretçilerinden oluşan üç farklı gruptan veri toplanarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Gözden Geçirilmiş Formu'nun üç grup için de hem üç alt ölçeğin hem de formun genelinin Cronbach Alpha değeri .80 ile .95 arasında değişmektedir. Ölçeğin geçerliği ölçüt geçerliğine bakılarak değerlendirilmiştir. Ölçüt geçerliği için Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin alt boyutları ile UCLA Yalnızlık Ölçeği, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Beck Umutsuzluk Ölçeği ve Belirti Tarama Listesi (SCLA-90-R) kullanılmıştır. Her üç örneklem için de bu ölçekler ile ÇBASDÖ ve alt faktörleri arasında anlamlı düzeyde korelasyon bulunmuştur (Eker vd., 2001). Bu çalışmada ise Çok Boyutlu Algılan Sosyal Destek Ölçeğinin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .87 bulunmuştur.

Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri Ölçeği

Erzen (2016) tarafından geliştirilen Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri Ölçeği; güvenli bağlanma stili alt ölçeğinde 5 madde, kaçınan bağlanma stili alt ölçeğinde 7 madde ve kaygılı-kararsız bağlanma stili alt ölçeğinde 6 madde olmak üzere toplamda 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçek 5'li likert tipi bir ölçektir (1= Kesinlikle katılmıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum). Güvenirlik analizi sonucunda kaçınan bağlanma stili için belirlenen Cronbach Alpha değeri .80, güvenli bağlanma stili için belirlenen Cronbach Alpha değeri .69 ve kaygılı-kararsız bağlanma stili için belirlenen Cronbach Alpha değeri .71 olarak bulunmuştur. Geçerlik çalışmaları kapsamında dil, içerik ve yapı geçerliği incelenmiştir. Dil ve anlam geçerliği için Cohen Kappa uyuma indeksi .87, içerik geçerliği için Cohen Kappa uyuma indeksi .72 olarak hesaplanmıştır. Yapı geçerliği için açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri kullanılmıştır. Açılımlayıcı faktör analizi sonucunda maddeler üç boyut altında tutarlı bir şekilde toplanmış, doğrulayıcı faktör analizine göre ise Uyum iyiliği indeksi (GFI) .93, AGFI değeri ise .90 olarak belirlenmiştir (Erzen, 2016). Bu çalışmada yapılan güvenilirlik analizinde ise iç tutarlılık

güvenirlik katsayısının güvenli bağlanma stili için .59, kaçınan bağlanma stili için .71, kaygılı-kararsız bağlanma için .82 olduğu belirlenmiştir.

İSKEBE Kadına Yönelik Şiddet Tutumu Ölçeği

İSKEBE Kadına Yönelik Şiddet Tutumu Ölçeği Kanbay vd (2017) tarafından, bireylerin kadına yönelik şiddete karşı tutumlarını belirlemek üzere geliştirilmiştir. Ölçekte bedene yönelik tutumlar (fiziksel ve cinsel) ve kimliğe yönelik tutumlar (psikolojik ve ekonomik) olmak üzere iki alt boyut bulunmaktadır. Bedene yönelik tutumlar alt boyutunda 16 madde, kimliğe yönelik tutumlar alt boyutunda 14 madde olmak üzere toplam 30 maddeden oluşan ölçekte iki adet ters madde bulunmaktadır. Ölçek 5'li likert tipi ölçektir (1=Tamamen katılıyorum, 5=Hiç katılmıyorum). Ölçekten alınan puanların yüksekliği kadına yönelik şiddete olumsuz yaklaşıldığını (bireyin kadına şiddete karşı olduğunu) göstermektedir. Cronbach Alpha değeri bedene yönelik tutumlar alt boyutu için .80, kimliğe yönelik tutumlar alt boyutu için .83, ölçeğin geneli için .86 olarak belirlenmiştir. Ölçek en az ilkokul mezunu 15-65 yaş aralığındaki bireylere uygulamaya uygundur. Geçerlik çalışmaları kapsamında ölçeğin yapı geçerliği ve iç geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliği için faktör analizi kullanılmıştır. Faktör analizi uygunluğuna göre Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .96, Bartlett testi sonucu ise 21972.02 ($p<.01$) olarak hesaplanmıştır. İç geçerlik için alt grup-üst grup uygulamasına başvurulmuş ve alt grupla üst grubun tutum puanları ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<.01$) (Kanbay vd., 2017). Bu çalışmada ise İSKEBE Kadına Yönelik Şiddet Tutumu Ölçeği'nin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .91 olarak belirlenmiştir.

Veri Analizi

Araştırma için toplanan veriler SPSS 16.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın amacına yönelik Spearman's Rho korelasyon katsayısı, Mann Withney-U testi, Kruskal Wallis testi ve basit doğrusal regresyon analizleri kullanılmıştır.

Bulgular

Aşağıda araştırmanın bulguları araştırma sorularına göre sırasıyla açıklanmıştır. Normallik analizine göre örneklemin kadına yönelik şiddet tutumu ortalamalarının normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu yüzden analizlerde non-parametrik testler kullanılmıştır.

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Yetişkinlerin kadına yönelik şiddet tutumu puanları cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 1'de cinsiyete göre kadına yönelik şiddet tutumunun incelenmesine dair Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 1. Cinsiyete Göre Kadına Yönelik Şiddet Tutumu

	Kategori	N	S.O.	S.T.	U	P
İSKEBE-toplam	Kadın	429	324.30	139125.00	28614.00	.00*
	Erkek	176	251.08	44190.00		

* $p<.05$

Tablo 1 incelendiğinde bireylerin kadına yönelik şiddet tutumu puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<.05$). Buna göre kadınların kadına yönelik şiddet tutumu toplam puanları erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kadınlar kadına yönelik şiddete; erkeklere nazaran daha karşıt bir tutum sergilemekte; erkekler için kadına yönelik şiddet kadınlara göre daha kabul edilebilir değerlendirilmektedir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Yetişkinlerin kadına yönelik şiddet tutumu puanları medeni duruma göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 2'de medeni duruma göre kadına yönelik şiddet tutumunun incelenmesine dair Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2. Medeni Duruma Göre Kadına Yönelik Şiddet Tutumu

	Kategori	N	S.O.	S.T.	U	P
İSKEBE- toplam	Evli	193	224.81	43389.00	24668.00	.00*
	Bekar	412	339.63	139926.00		

*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde bireylerin kadına yönelik tutum puanlarının medeni duruma göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir (p<.05). Buna göre bekar bireylerin kadına yönelik şiddet tutumu toplam puanları evli bireylere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bekar bireyler kadına yönelik şiddete; evli bireylerle kıyaslandığında daha karşıt bir tutum sergilemekte; evli bireyler ise kadına yönelik şiddeti daha kabul edilebilir olarak değerlendirmektedir.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Yetişkinlerin kadına yönelik şiddet tutumu puanları eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?

Bireylerin eğitim düzeyine göre kadına yönelik şiddet tutumunun incelenmesine dair Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Eğitim Düzeyine Göre Kadına Yönelik Şiddet Tutumu

	Kategori	N	S.O.	H	df	p
İSKEBE- toplam	İlkokul	10	101.00	43.04	4	.00*
	Ortaokul	7	110.79			
	Lise	63	221.12			
	Üniversite	420	312.89			
	Lisansüstü	105	344.61			

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde bireylerin kadına yönelik tutum puanlarının eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir (p<.05). Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını anlamak üzere yapılan post hoc analizlerine göre, diğer kademelere göre üniversite ve lisansüstü kademelerinden kaynaklı anlamlı bir farklılık gözükmemektedir. Üniversite ve lisansüstü kademeleri arasında ise kadına yönelik tutum puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (df=4, p<.05). Bu bulguya göre lise sonrasında akademik yaşantısına devam eden bireylerin kadına yönelik şiddete daha karşıt bir tutum sergilediği görülmekte; daha alt düzeyde eğitim seviyesine sahip bireyler için kadına yönelik şiddetin daha kabul edilebilir olduğu değerlendirilmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Romantik ilişkilerde kadına yönelik şiddet tutumu, algılanan sosyal destek ve bağlanma stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

Örneklemden elde edilen veriler normal dağılım göstermediğinden dolayı kadına yönelik şiddet tutumu, bağlanma ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Spearman's Rho korelasyonu kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Algılanan Sosyal Destek, Bağlanma ve Kadına Yönelik Şiddet Tutumu Arasındaki İlişki

	1.	2.	3.	4.
1. ASD				
2. GÜVBAĞ	.34*			
3. KAYBAĞ	-.39*	-.27		
4. KAÇBAĞ	-.17*	-.28	.39	
5.İSKEBE	.11*	.10	.03	-.10*

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde algılanan sosyal destek ile kadına yönelik şiddet tutumu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (r=.11, p<.05) ve kaçınan bağlanma ile kadına yönelik şiddet tutumu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki de bulgular arasındadır (r=-.10, p<.05). Ayrıca algılanan sosyal destek ile güvenli bağlanma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır (r=.34, p<.05). Yine

algılanan sosyal destek ile kaygılı-kararsız bağlanma arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=-.39$, $p<.05$) ve algılanan sosyal destek ile kaçınan bağlanma arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=-.17$, $p<.05$).

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Romantik ilişkilerde algılanan sosyal destek ve bağlanma stilleri kadına yönelik şiddet tutumunu anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Algılanan sosyal destek ve bağlanma stillerinin kadına yönelik şiddet tutumunu ne düzeyde açıkladığını incelemek amacıyla çoklu regresyon analizine başvurulmuştur. Yapılan analiz, yalnızca algılanan sosyal desteğin kadına yönelik şiddet tutumu üzerinde anlamlı düzeyde etki yaratabileceğini göstermiş ($p<.05$), dolayısıyla analize yalnızca algılanan sosyal destek dâhil edilmiştir. Algılanan sosyal desteğin kadına yönelik şiddet tutumu üzerindeki etkisini gösteren regresyon analizi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Algılanan Sosyal Desteğin Kadına Yönelik Şiddet Tutumuna Etkisi

	Standart Olmayan Katsayılar				Standart Olan Katsayılar			
	B	SEB	β	t	R	R ²	F	p
ASD	.11	.04	.11	2.81	.15	.02	6.62	.00

$p<.05$

Tablo 5 incelendiğinde algılanan sosyal destek, kadına yönelik şiddet tutumu toplam varyansının %2’sini açıklamaktadır ($R^2=.02$, $p<.05$).

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada romantik ilişkilerde kadına yönelik şiddet tutumu, bağlanma stilleri ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişki incelenmiş, kadına yönelik şiddet tutumu puanları cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu açısından karşılaştırılmıştır. Bulgulara göre demografik değişkenlerden cinsiyet, medeni durum ve eğitim düzeyine göre kadına yönelik şiddet tutumu anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Algılanan sosyal destek ile kadına yönelik şiddet tutumu arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişki bulunduğu da bulgular arasındadır ve algılanan sosyal desteğin kadına yönelik şiddet tutumunun yordayıcılarından biri olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca kaçınan bağlanma ile kadına yönelik şiddet tutumu arasında da anlamlı düzeyde negatif ilişki bulunmuştur.

Bulgular incelendiğinde kadına yönelik şiddet tutumunun cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Kadına yönelik şiddet tutumu puanlarının yükselmesi kadına şiddet yanlısı olmayan, kadına şiddete karşı çıkan bir tutum sergilenmesi anlamına gelmektedir. Buna göre kadınlar, erkeklere göre kadına yönelik şiddete ilişkin daha karşıt bir tutum geliştirmektedir. Kadınların şiddet gören taraf olarak şiddete yönelik karşıt bir tutum geliştirmesi beklenir bir durumken, erkeklerin aynı düzeyde tutum geliştirememesinin birçok nedeni olabilir. Toplumsal, kültürel ve geleneksel önyargılar (Serdar-Tekeli, 2011), ataerkil toplumlarda erkeğin kadından daha üstün görülmesi (Şenol ve Yıldız, 2013) ve cinsiyet rolleri (Bhanot ve Senn, 2007), erkeklerin kadınlardan daha fazla şiddet eğilimli olması (Kodan Çetinkaya, 2013) bu nedenlerden bazılarıdır. Birçok araştırmada kadınların erkeklerden daha fazla kadına yönelik şiddete karşıt tutum içerisinde olduğu, ve cinsiyet eşitliğine daha fazla önem verdiği; erkeklerin kadınlardan daha fazla kadına yönelik şiddeti meşrulaştırdığı bulgularına rastlanmaktadır (Bulut, 2016; Dağlar vd., 2017; Doran ve Hutchinson, 2017; Ergin vd., 2019 ; Yılmaz ve Yüksel, 2020; Taher ve Topatan, 2021; Keleşoğlu ve Esen, 2020).

Araştırmanın bir diğer bulgusu kadına yönelik şiddet tutumunun medeni duruma göre anlamlı düzeyde farklılaştığıdır. Buna göre bekâr bireyler evlilerden daha fazla kadına yönelik şiddete karşı bir tutum geliştirmektedir. Evli bireylerin kadına yönelik şiddeti daha fazla kabullendiği görülmektedir. Kendirci (2013)’nin yaptığı bir çalışmaya göre evli bireylerde şiddeti minimize etme, kabul etme veya da partneri suçlama eğilimlerinde cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir farklılık görülmektedir. Bu durum, özellikle ataerkil toplumlarda evlilik akdine verilen önem, kadınların boşanmaya yönelik tutumunun olumsuzluğu gibi toplumsal sebeplerle açıklanabilir. Bu bulguyu destekleyen ve bekar bireylerin evli bireylere göre daha fazla cinsiyet eşitliğini savunduğunu öne süren birçok araştırma mevcuttur (Vespa, 2009; Cunningham vd., 2005; Öngen ve Aytaç, 2013; Özden ve Gölbaşı, 2018; Selçuk, 2021).

Eğitim düzeyine göre kadına yönelik şiddet tutumu incelendiğinde anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Buna göre yüksek lisans ve üniversite mezunları; lise, ortaokul ve ilkokul mezunu olanlara göre kadına yönelik şiddete daha fazla karşı bir tutum sergilemektedir. Lisans ve lisansüstü mezunları kendi

aralarında karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Artan eğitim düzeyinin yanı sıra; yükseköğretim kurumlarında toplumsal cinsiyet rollerine yönelik verilen eğitimlerin bu bağlamdaki tutumlara olumlu yönde katkı sağladığı (Allana vd., 2010; Altınova ve Adıgüzel, 2013; Uzun vd., 2017; Ergin vd., 2019) görülmektedir. Bu çalışmaların bulgularına göre de lisans ve lisansüstü eğitim almış bireylerin kadına yönelik şiddete karşı tutumları da farklılaşmaktadır. Bazı araştırmalarda eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılığa rastlanamasa da (Bond ve Bond, 2004; Yılmaz ve Yüksel, 2020) araştırmının bu bulgusunu destekleyen çalışmalar da mevcuttur (Kimter ve Sezgin, 2018; Serinyel, 2021).

Bu araştırmada algılanan sosyal destek ile kadına yönelik şiddete karşı tutum sergileme arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Buna göre algılanan sosyal destek düzeyleri yüksek bireyler kadına yönelik şiddete daha fazla karşı çıkmaktadır. Hem mağdur açısından hem de fail açısından algılanan sosyal desteğin kadına yönelik şiddete karşı önleyici bir değişken olduğunu; algılanan sosyal destek ile kadına yönelik şiddete karşı bir tutum sergileme arasında pozitif bir ilişki olduğunu destekleyen araştırmalar literatürde mevcuttur (Dias vd., 2018; Utkan, 2019; Ragavan vd., 2020; Guerrero-Molina vd., 2020).

Bağlanma stilleri ve kadına yönelik şiddet tutumu arasındaki ilişki incelendiğinde yalnızca kaçınan bağlanma stili ile kadına yönelik şiddet tutumu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür. Buna göre kaçınan bağlanma stiline sahip bireyler kadına yönelik şiddete karşı daha fazla kabullenici bir tutum sergilemektedirler. İlişkilerde bağlanmaktan kaçınan bireylerin eşlerine karşı toleransının düşük olması, eşin varlığının onların özgürlüğünün kısıtlanmasıyla bağdaştırılmasının yarattığı gerilim şiddet eğilimini arttırabilir. Bağlanma ile kadına yönelik şiddet tutumu arasında anlamlı ilişkiler elde etmeyen çalışmalar (McClure & Parmenter, 2017; McArthur, 2010; Lawson vd., 2006) bulunsa da araştırmının bu bulgusunu destekleyen çalışmalar da mevcuttur (Weston, 2008; Godbout vd., 2009; Bonache vd., 2017). Kaygılı bağlanma stiline sahip bireylerin romantik ilişkiyi kaybetme kaygısıyla şiddeti kabullenici bir tutum sergilemesi de beklenen bir durumdur. Bazı araştırma sonuçları kaygılı-kararsız bağlanma ile kadına yönelik şiddet arasında da anlamlı düzeyde ilişki bulsa da (Frey vd., 2011; Shechory, 2013) bu araştırmının bulguları bu bulguyu desteklememektedir. Araştırmada her ne kadar bağlanma ile kadına yönelik şiddet tutumu arasındaki ilişkiyi gösteren bir bulguya rastlansa da yapılan regresyon analizine göre bağlanma stilleri kadına yönelik şiddet tutumunun anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Son olarak araştırmının sonuçlarına göre algılanan sosyal destek ile güvenli bağlanma arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişki bulunmaktadır. Buna göre güvenli bağlanan bireylerin algılanan sosyal destek düzeyleri daha fazladır. Kaygılı bağlanan bireylerin sosyal ilişkiye dair beklentileri yüksek olabilir, karşılarındakinin gösterdiği desteği yeterli bulamayabilir. Kaçınan bağlanma stiline sahip bireyler ise ilişki kurmayı özgürlüklerine karşı tehdit olarak algıladığı için karşılarındakinine mesafe koyabilir. Literatürde bu bulguyu destekleyen araştırmalar mevcuttur (Sirois vd., 2016; Gülada, 2016).

Araştırmının bulgularına göre şu önerilerde bulunulabilir:

- Kadına yönelik şiddet tutumu, algılanan sosyal destek ve bağlanma stili arasındaki ilişkinin kadına yönelik şiddet mağduru ve faili katılımcılarla incelenmesi konu hakkında daha güvenilir sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayacaktır.
- Gelecek araştırmalarda bağlanma stilleri ile kadına yönelik şiddet tutumu arasındaki ilişkide algılanan sosyal desteğin aracı rolü incelenebilir.
- Şiddet gören kadınlara yönelik yapılacak psikolojik danışma uygulamalarında sosyal destek odaklı müdahalelere yer verilebilir.
- Kadına yönelik şiddet failerine yönelik yapılacak psikolojik danışma uygulamalarında sosyal destek odaklı müdahalelere yer verilebilir.

Ek Bilgi

Yazarlar, makaleye eşit oranda katkı sunmuş ve makalede raporlanan çalışmanın yapılması ve raporlanmasında herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemişlerdir.

ORCID ve İletişim

Hilal Yardım  <https://orcid.org/0000-0001-7742-968X>, E-posta: hilalyardim@icloud.com

Melek Demir  <https://orcid.org/0000-0002-1280-5952>, E-posta: mkalkan@omu.edu.tr

Kaynaklar

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Taylor & Francis.
- Allana, A. Asad N., Sherali, Y. (2010). Gender in academic settings: role of teachers. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 1(4), 343-348. Erişim adresi: <http://www.ijimt.org/papers/63-C053.pdf>
- Altınova, H. H. & Adıgüzel, Ö. (2013). Yaratıcı drama yöntemiyle verilen toplumsal cinsiyet eğitimi programının değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 8(16), 15-32. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ydrama/issue/34686/383448>
- Barbaro, N.M. (2020). *The associations between attachment orientations and intimate partner violence perpetration and victimization*, (Publication No.27744718) [Doctoral dissertation, Oakland University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Bhanot, S., & Senn, C. Y. (2007). Attitudes towards violence against women in men of South Asian ancestry: Are acculturation and gender role attitudes important factors?. *Journal of Family Violence*, 22(1), 25-31. doi: 10.1007/s10896-006-9060-0
- Bonache, H., Gonzalez-Mendez, R., and Krahé, B. (2017). Romantic attachment, conflict resolution styles, and teen dating violence victimization. *Journal of Youth and Adolescence*. 46, 1905–1917. doi: 10.1007/s10964-017-0635-2
- Bond, S.B., Bond, M. (2004). Attachment styles and violence within couples, *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 192(12), 857-863. doi: 10.1097/01.nmd.0000146879.33957.ec
- Bowlby, J. (1969). *Attachment: Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation anxiety and anger*. Basic Books
- Bulut, M.B. (2016). Kadına yönelik şiddet ile dini dünya görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bilimname*, 3, 83-108. doi: <http://dx.doi.org/10.21646/bilimname.2016.13>
- Carden, A. D. (1994). Wife abuse and wife abuser: review and recommendations. *The Counseling Psychologist*, 22, 539-582. doi: <https://doi.org/10.1177/0011000094224001>
- Cunningham, M., Beutel, A.M., Barber, J.S. &, Thornton, A. (2005). Reciprocal relationships between attitudes about gender and social contexts during young adulthood. *Social Science Research*, 34, 862–892. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2005.03.001>
- Dağlar, G., Bilgiç, D., Demirel, G. (2017). Ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin kadına yönelik şiddete ilişkin tutumları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 10 (4), 220-228. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuhfed/issue/46787/586700>
- Dias, N., Costa, D., Soares, J., Hatzidimitriadou, E., Ioannidi-Kapolou, E., Lindert, J., Sundin, O., Toth, O., Barros, H. and Fraga, S. (2018) Social support and intimate partner violence victimization among adults from six European countries. *Family Practice*, 36(2), 117-124. doi: <https://doi.org/10.1093/fampra/cmy042>
- Doran, F., & Hutchinson, M. (2017). Student nurses' knowledge and attitudes towards domestic violence: results of survey highlight need for continued attention to undergraduate curriculum. *Journal of Clinical Nursing*, 26(15-16), 2286-2296. doi: 10.1111/jocn.13325
- Eker, D., & Arkar, H. (1995). Perceived social support: psychometric properties of the MSPSS in normal and pathological groups in a developing country. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 30(3), 121-126. Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00802040>
- Eker, D., Arkar, H. ve Yıldız, H. (2001). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 17-25 Erişim adresi: <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/cok-boyutlu-algilanan-sosyal-destek-olcegi-toad.pdf>
- Ergin, A., Bekar, T., & Aydemir Acar, G. (2019). Tıp fakültesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumları ve etkileyen faktörler. *Fırat Tıp Dergisi*, 24(3), 122-128. Erişim adresi: <http://www.firattipdergisi.com/text.php3?id=1163>

- Erzen, E. (2016). Üç boyutlu bağlanma stilleri ölçeği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 01-21. doi: 10.17679/iuefd.17323631
- Frey, L., Blackburn, K., Werner-Wilson, R., Parker, T., and Wood, N. (2011). Posttraumatic stress disorder, attachment, and intimate partner violence in a military sample: a preliminary analysis. *Journal of Feminist Family Therapy*, 23, 218–230. doi: 10.1080/08952833.2011.604530
- Godbout, N., Sabourin, S., Dutton, D., and Lussier, Y. (2009). Early exposure to violence, domestic violence, attachment representations, and marital adjustment. *Personal Relationships*, 16, 365–384. doi: 10.1111/j.1475-6811.2009.01228.x
- Guerrero-Molina, M., Moreno-Manso, J.M., Guerrero-Barona, E., Cruz-Márquez, B. (2020). Attributing responsibility, sexist attitudes, perceived social support and self-esteem in aggressors convicted for gender-based violence, *Journal of Interpersonal Violence*, 35(21-22), 4468-4491. doi:10.1177/0886260517715025
- Gülada, F. (2016). *The predictor variables of depressive symptoms among young adults in Turkey: Insecure attachment dimensions, neuroticism and perceived social support*. Master Thesis, Bahçeşehir University.
- Harcar, T., Çakır, Ö., Sürgeveli, O., Budak, G. (2008). Kadına yönelik şiddet ve Türkiye'de kadına yönelik şiddetin durumu. *Tematik yazılar, toplum ve demokrasi*. 2(4):51-70. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/toplumdd/issue/22728/242563>
- Hazan, C., Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process, *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511-524. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.3.511>
- Hy, J.P. (2017). *Attachment, attitudes toward intimate partner violence, and their relation to perceptions of coerced sexting*. (Publication No. 10682258) [Doctoral dissertation, University of La Verne]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Jasinski, J.L. (2001). Physical violence among Anglo, African American, and Hispanic Couples: Ethnic differences in persistence and cessation. *Violence and Victims*, 16(5), 479-490. Erişim adresi: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11688924/>
- Kanbay, Y., Aslan Ö., Işık, E., Tektaş, P. (2017). İSKEBE Kadına Yönelik Şiddet Tutum Ölçeği (İSKEBE Tutum Ölçeği) geliştirme çalışması, *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 18(5), 453-459. doi: 10.5455/apd.256374
- Keleşoğlu, S., Esen, Y. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kadına yönelik şiddet tutumlarının incelenmesi, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6(2), 273-298. doi: 10.47615/issej.826164.
- Kendirci, A. (2013). *Evli bireylerin öfke ifade tarzları ve şiddet sorumluluğunun incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Kimter, N., Sezgin, G. (2018). Kadına yönelik aile içi fiziksel şiddet, fiziksel şiddeti meşrulaştırma, dindarlık ve dini başa çıkma üzerine ampirik bir araştırma. *Kesit Akademi Dergisi*, 4(17), 193-227. doi: [10.18020/kesit.1575](https://doi.org/10.18020/kesit.1575)
- Klevens, J., Shelley, G., Clavel-Arcas, C., Barney, D.D., Tobar, C., Duran, E.S., Barajas- Mazaheri, R. & Esparza, J. (2007). Latino's perspectives and experiences with intimate partner violence. *Violence against Women*, 13(2), 141-158. doi: <https://doi.org/10.1177/1077801206296980>
- Kodan Çetinkaya, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Nesne*, 1(2), 21-43. doi: <https://doi.org/10.7816/nesne-01-02-02>
- Lawson, D. M., Barnes, A. D., Madkins, J. P., and Francois-Lamonte, B. M. (2006). Changes in male partner abuser attachment styles in group treatment. *Psychotherapy Theory Research Practice Training*, 43(2) , 232. doi: 10.1037/0033-3204.43.2.232
- Lepora, S. J. Evans, G.W. Schneider, M. L. (1999). Dynamic role of social support in the link between chronic stress and psychological distress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(6), 899-909. doi: [10.1037//0022-3514.61.6.899](https://doi.org/10.1037//0022-3514.61.6.899)
- Lewis S.F., Fremouw W. (2001). Dating violence: A critical review of the literature. *Clinical Psychology Review*, 21, 105–127. doi: [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(99\)00042-2](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(99)00042-2)

- McArthur, L.E. (2010). *Intimate partner violence, attachment, and co-parenting intervention outcomes among latino teen parents*. (UMI number: 3419374). [Doctoral dissertation, The University of Utah]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- McClure, M. M., and Parmenter, M. (2017). Childhood trauma, trait anxiety, and anxious attachment as predictors of intimate partner violence in College Students. *Journal of Interpersonal Violence*. doi: 10.1177/0886260517721894.
- Mihalic S.W., Elliott D. (1997). A social learning theory model of marital violence. *Journal of Family Violence*, 12,21–47. Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1021941816102>
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). Boosting attachment security to promote mental health, prosocial values, and inter-group tolerance. *Psychological Inquiry*, 18(3), 139–156.
- Öngen B, Aytaç S. (2013). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri ilişkisi. *Sosyoloji Konferansları*. 48, 1-18. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/iusoskon/issue/9552/119306>
- Özden, S. & Gölbaşı, Z. (2018). Sağlık Çalışanlarının Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(3), 95-100. doi: 10.30934/kusbed.420223
- Ragavan, M.I., Culyba, A.J., Shaw, D., Miller, E. (2020). Social support, exposure, to parental intimate partner violence, and relationship abuse among marginalized youth. *Journal of Adolescent Health*, 67, 127-130. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.01.020>
- Riggs D.S., Caulfield M.B., Street A.E. (2000) Risk for domestic violence: factors associated with perpetration and victimization. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 1289–1316. doi: [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(200010\)56:10<1289::AID-JCLP4>3.0.CO;2-Z](https://doi.org/10.1002/1097-4679(200010)56:10<1289::AID-JCLP4>3.0.CO;2-Z)
- Serdar-Tekeli, E. (2011). *Toplumsal cinsiyet çerçevesinde kadın mağduriyeti*. Yüksek Lisans Tezi, Polis Akademisi.
- Selçuk, S. (2021). *Kadınların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları açısından bağlanma stili, kadına yönelik şiddet tutumu ve benlik saygısının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Serinyel, E. (2021). *Yetişkin erkeklerin kadına yönelik şiddet tutumu ile çelişik duygulu cinsiyetçilik ve narsisizm düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi.
- Shechory, M. (2013). Attachment styles, coping strategies, and romantic feelings among battered women in shelters. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 57, 425–444. doi: 10.1177/0306624X11 434917
- Sirois, F., Millings, A., Hirsch, J. (2016) Insecure attachment orientation and well-being in emerging adults: The roles of perceived social support and fatigue. *Personality and Individual Differences*, 101. pp. 318-321. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.026>
- Straus, M.A. (1977). Wife beating: How common and why?. *Victimology*, 2, 443–458. Erişim adresi: <https://psycnet.apa.org/record/1979-08676-001>
- Şenol, D., & Yıldız, S. (2013). *Kadına yönelik şiddet algısı-kadın ve erkek bakış açılarıyla*. Mutlu Çocuklar Derneği Yayınları.
- Taher, Z.O., Topatan, S. (2021). Hemşirelik öğrencilerinin duygusal öz-yeterlik düzeylerinin kadına yönelik şiddete ve şiddete uğrayan kadına karşı mesleki rollerine ilişkin tutumlarına etkisi. *Türkiye Klinikleri Tıp Etiği-Hukuku-Tarihi Dergisi*, 29(2), 223-234. doi: 10.5336/mdethic.2020-79569
- United Nations Human Rights Office Of The High Commissioner. (1993, Dec 20). *Declaration on the elimination of violence against women*. (48/104). <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/violenceagainstwomen.aspx>
- Utkan, R. (2019). *Romantik ilişkide psikolojik şiddet, algılanan sosyal destek ve öz yeterlik ilişkisinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Uzun, Z., Erdem, S., Güç, K., Şafak Uzun, A., Erdem, E.(2017). Toplumsal cinsiyet algısı ve toplumsal cinsiyet rollerine eğitimin etkisi: Deneysel bir çalışma. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 678-693. doi: 10.14687/jhs.v14i1.4354

- Vespa, J. (2009). Gender ideology construction: A life courses and intersectional approach. *Gender and Society*, 23(3), 363–87. doi: <https://doi.org/10.1177/0891243209337507>
- Weston, R. (2008). Insecure attachment mediates effects of partners' emotional abuse and violence on women's relationship quality. *Journal of Family Violence* 23, 483–493. doi: 10.1007/s10896-008-9176-5
- Witt, D.D. (1987). A conflict theory of family violence. *Journal of Family Violence*, 2, 291–301. Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00993296>
- World Health Organization. (1997, July). *Violence against women: A priority health issue*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63553/WHO_FRH_WHD_97.8.pdf?sequence=1
- World Health Organization (2002) *World Report on Violence and Health*. Geneva: WHO. http://www5.who.int/violence_injury_prevention/download.cfm?id=0000000582
- World Health Organization. (2020, Apr 7). *Covid-19 and violence against women: What the health sector/system can do*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331699/WHO-SRH-20.04-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Wu, Q. & Mok, B. (2007). Mental health and social support: a pioneering study on the physically disabled in southern China. *International Journal of Social Welfare*, 16, 41-54. doi: [10.1111/j.1468-2397.2006.00415.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-2397.2006.00415.x)
- Yılmaz, E. B., & Yüksel, A. (2020). Factors affecting nursing students' attitudes towards violence against women: a cross-sectional study. *Central European Journal of Nursing and Midwifery*, 11(2), 85-93. doi: [10.15452/cejnm.2020.11.0013](https://doi.org/10.15452/cejnm.2020.11.0013)
- Yüksel-Oktay, E. (2015). Türkiye'nin ve dünyanın ortak sorunu: Kadına şiddet, *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 64, 57-118. Erişim adresi: <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TWpNMk9EQTRPQT09/turkiye-nin-ve-dunyanin-ortak-sorunu-kadina-siddet>
- Zimet, G.D., Dahlen, N.W., Zimet, S.G., Farley, G.K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41. doi: <https://doi.org/10.17233/sosyoekonomi.2019.03.10>
- Zlotnick, C., Johnson, D. M., & Kohn, R. (2006). Intimate partner violence and long-term psychological functioning in a national sample of American women. *Journal of Interpersonal Violence*, 21, 262-275. doi:10.1177/08862660505282564.

Etik Beyan

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul Onayına İlişkin Bilgi

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi=30.04.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası=2021/326



İlk Defa Yönetici Atama Değerlendirme Kriterlerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi

Soner Polat ^{1*}, Emrah Kurtgöz ²

¹Eğitim Fakültesi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, Türkiye, ORCID: 0000-0003-2407-6491

²Tasvire Hurşit Güneş Ortaokulu, Kocaeli, Türkiye, ORCID: 0000-0002-4151-9090

Özet

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin 5 Şubat 2021 yılında yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı yönetici atama yönetmeliğinde yer alan ilk defa yönetici atama değerlendirme formu hakkındaki görüşlerini tespit etmek ve bu tespitler doğrultusunda okul yöneticilerinin doğru ve nesnel kriterlerle seçilmesi ile ilgili öneriler ortaya koymaktır. Araştırma nitel araştırma türünde olup, olgubilim deseninde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kocaeli'ndeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan, kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre seçilmiş 16 yönetici ve öğretmen oluşturmuştur. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış, içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın alt problemine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin ilk defa yönetici atama ve değerlendirme formunda yer alan kriterlerin yönetici adayları arasında fırsat eşitsizliği yarattığı, kriterlerin adil olmadığı ve ilk defa yönetici atama ve değerlendirme ölçeğini yetersiz buldukları görülmüştür. Araştırmada ilk defa yönetici atama ve değerlendirme formunda akademik çalışmaların, farklı alanlarda yapılan yüksek lisans ve doktora eğitimlerinin gereksiz olduğu, ilkokullarda yetiştirme programı (İYEP), destekleme ve yetiştirme kursları (DYK) zümre başkanlığı gibi kriterlerin adaylar arasında fırsat eşitsizliği yaratması ve yöneticilik yeterliliği ile bağdaşmadığını ortaya koymuştur. Ulaşılan sonuçlara bağlı olarak formun güçlü ve zayıf yönleri belirlenerek yeni önerilerde bulunulmuştur.

Makale Geçmişi:
Alındı:
11/02/2022

Revize Edildi:
26/04/2022

Kabul Edildi:
28/04/2022

Anahtar Kelimeler:
Yönetici Atama Kriterleri;
Okul Yönetici Atama;
Okul Yöneticiliği;
Eğitim Politikaları

Atf için:

Polat, S. ve Kurtgöz, E. (2022). İlk defa yönetici atama değerlendirme kriterlerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 80-95. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>



Examining the Opinions of Teachers and Managers on the Evaluation Criteria for Appointment of Managers for the First Time

Soner Polat ^{1*}, Emrah Kurtgöz ²

¹Faculty of Education, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, Turkey, ORCID: 0000-0003-2407-6491

²Tasvire Hurşit Güneş Secondary School, Kocaeli, Turkey, ORCID: 0000-0002-4151-9090

Abstract

The aim of this study is to determine the opinions of school administrators and teachers about the first-time administrator appointment evaluation form included in the Ministry of National Education's administrator appointment regulation published on February 5, 2021, and to put forward suggestions regarding the selection of school administrators with correct and objective criteria in line with these determinations. It is a qualitative research type and was conducted in a phenomenological design. The study group of the research consisted of 16 administrators and teachers working in primary and secondary schools in Kocaeli in the 2021-2022 academic year. They were selected according to convenience sampling. The data were collected with a semi-structured interview form and analyzed using content analysis. Regarding the sub-problem of the research, it was seen that the criteria in the administrator assignment and evaluation form for the first time created inequality of opportunity among the administrator candidates, the criteria were fair, and for the first time they found the administrator assignment and evaluation scale insufficient. In the research, for the first time in the form of manager appointment and evaluation, academic studies, master's and doctorate education in different fields are unnecessary, criteria such as the training program in primary schools (IYP), support and training courses (DYK) head of the department create inequality of opportunity among the candidates and are incompatible with managerial competence. showed. Depending on the results, the strengths and weaknesses of the form were determined and new suggestions were made.

Article History:

Received:
11/02/2022

Revised:
26/04/2022

Accepted:
28/04/2022

Keywords:

Manager
Appointment
Criteria;
School Manager
Appointment;
School
Administration;
Education
Policies

To cite this article:

Polat, S. & Kurtgöz, E. (2022). Examining the opinions of teachers and managers on the evaluation criteria for appointment of managers for the first time. *Amasya Education Journal*, 11(1), 80-95.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>

*Corresponding Author Soner Polat ✉ spolat@kocaeli.edu.tr

ISSN: 2146-7811, ©2022 Amasya University

Giriş

Eğitim örgütlerinde değişim, dönüşüm ve yenileşmenin yaşandığı 21. yüzyılda çok önemli bir misyon ve vizyona sahip olması beklenen okul yöneticiliği ülkemiz eğitim sisteminde sürekli değişen atama yönetmelikleriyle gündem oluşturmuş toplumun her kesimi ve eğitim camiası tarafından yeterli düzeyde kabul görmemiştir. Yönetim, örgütteki madde ve insan kaynaklarını en etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmek amacıyla örgüt tarafından önceden belirlenen hedefleri doğrultusunda örgütü yönlendirir ve sürekli kontrol eder. Örgütün devamlılığının sağlanması, örgütteki tüm kaynakların doğru kullanılmasına bağlıdır (Bursalıoğlu, 2011).

Eğitim yönetimi ise, planlanan hedefler doğrultusunda kaynaklar sağlayarak ve bu kaynakları aktif kullanarak, eğitim politikaları dahilinde belirlenen kararları gerçekleştirmektir (Taymaz, 2003). Eğitim yönetiminin temel amacı, eğitim örgütlerini, eğitim felsefesi, eğitim politikası ve örgütün hedefleri doğrultusunda yaşatmaktır (Kaya, 1993).

Eğitim yönetimi daha çok sistem ile ilgilenirken, okul yönetimi, okul düzeyindeki sorunlar ile ilgilenir. Eğitim yönetimi eğitime makro düzeyde, okul yönetimi ise mikro düzeyde bir bakış açısı ile yaklaşır (Erdoğan, 2000). Okul yönetimi, okulun, amaç ve politikalarının gerçekleştirilmesini hedefler ve bu amaç ve politikalarına uygun olarak yaşatılmasını üstlenir. Okulun amaç ve politikalarını gerçekleştirmek üzere madde ve insan kaynaklarını örgütler, eşgüdüm ve yönlendirir (Balci, 2005). Okul yönetimi aslında, eğitim yönetimi alanının sınırlı bir alanda uygulanması şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bu sınırı ise genel anlamda eğitim sisteminin amaçları ve yapıları belirler. Eğitim yönetimi alanı nasıl yönetimin eğitime uygulanması şeklinde ise, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanması şeklindedir (Bursalıoğlu, 2012).

Eğitim yöneticiliği Milli Eğitim Bakanlığı'nın merkezi teşkilatlarında görevli il ve ilçe müdürlerinin yer aldığı, teknik ve mesleki yeterlilik becerilerine sahip yöneticilerdir (Aydın, 2003). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş eğitim öğretim programlarının teoriden pratiğe dönüştüğü yer okul ortamlarıdır. Okulun bu özel konumu, okul yöneticiliğini ön plana çıkarmaktadır (Açıkalın, 1998). Bir okulun gelişimi, okul müdürünün vizyonu ile doğru orantılı olarak gelişim göstermesi beklenir. Okul yöneticilerinin en temel görevi okul örgütünün hedefleri doğrultusunda işe koşturmak (Konan, 2013c). Okul yöneticisi okulun hedefleri doğrultusunda, okulu örgütleyen, okulda olumlu kültür ve iklim oluşturan ve okulun devamlılığını sağlayan kişidir (Töremen, 2003). 21.yy'da okul yöneticilerinden beklentiler artmış, görevler ve okul yöneticilerinin rolleri giderek daha karmaşık olmuştur. Karmaşıklığa bağlı olarak değişimin hızlandığı günümüzde okulları gelecek yüzyıla taşıyacak yöneticilerin okulu ve toplumu çok iyi anlamaları, okulun başarılı olabilmesi için liderlik yapmaları ve kendilerini sürekli geliştirmeleri beklenmektedir (Bartell & Birch 1995: Akt. Karip ve Köksal 1999). Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, toplumun beklentilerini ve ihtiyaçlarını doğrudan etkilemekte ve eğitim sistemlerini de değiştirmeye zorlamaktadır. Okulların bu değişime uyum sağlamasında başat aktör okul yöneticileridir.

Eğitim yöneticileri, değişimin gereklerini karşılayacak şekilde yetiştirilmelidir (Çelikten, 2014). Bilgiye ulaşmanın son derece kolay olduğu günümüzde; kendini sürekli geliştiren, farklılıkların farkında olup çatışmaları etkili bir şekilde yönetme becerisine sahip, çalışma arkadaşlarını yönetme sürecine dahil eden, olumlu okul iklimi oluşturma yetisine sahip okul müdürlerine ihtiyaç eskisinden daha fazladır. Vizyoner liderlik özellikleri gösterme, okulun; misyon ve vizyonunu gerçekleştirmek için iletişim becerisi geliştirme, teknolojinin gerisinde kalmama, okulunun önünü açacak iyi bir mevzuat bilgisine sahip olma bugünün yöneticilerinden beklenen özellikler arasında sıralanabilir (Oyman ve Turan 2014). Türkiye'de Milli Eğitim sisteminde, yöneticinin lisansüstü eğitim ve hizmet içi eğitim yoluyla yetiştirilmesinde uygulamalı bilgi boyutu dikkate alınmamakta, dolayısıyla eğitim yöneticilerinin problem odaklı düşünme, karar verme, takım çalışması ve kaos ortamında yönetim gibi alanlarda yetersiz kalmaları söz konusu olmaktadır (Çelik, 1997). Bursalıoğlu'na (2011) göre, okul yönetiminin önemi, yönetimin görevinden doğal olarak meydana gelmektedir. Bu görev, örgütü amaç ve beklentilerine uygun olarak işe koşturmak. Okul yönetiminin önemini okul yöneticisinin yetki ve sorumluluğunun genişliği de belirler. Akbaşlı ve Balıkcı'ya (2013) göre, okulun yönetiminde meydana gelen değişimler, okulu yöneten yöneticinin rollerini de değiştirmiştir. Yasal gücüyle çalışanlarına iş yaptırmaya çalışan yöneticilik kavramı, yerini liderliğe bırakmıştır. Yöneticilik alanında herhangi bir eğitim almamış öğretmenlerin sadece sınavla yönetici olmaları liderlik davranışı göstermelerinde en büyük engeldir. Bu şekilde yönetici olarak atanmış öğretmenlerin değişime ayak uydurması, misyon ve vizyon oluşturmaları, çalışanlarını yasal gücü yerine, etki gücüyle etkilemesi son derece güçtür. Okul yöneticisinin; toplumun beklentilerine cevap verebilmesi, okulun etkili ve verimli olmasını sağlaması ve çalışanlarda kurum aidiyeti oluşturabilmesi için kendisini sürekli geliştirmesi, çalışanlarını etkileyebilmesi gerekmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Ekim 2018'de kamuoyuna sunulan "2023 Eğitim Vizyonu ile Türk Eğitim Sisteminin değişime ayak uydurmasını sağlamak adına, farklı konularda birçok yenilik hedeflenmiştir. Bu konulardan bir tanesi de yönetici atama yönetmeliği ve yönetici seçiminde aranılan kriterlerdir. Doğan (2019) Yönetici görüşlerine göre MEB 2013 Yılı Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği başlıklı çalışmasında okul yöneticilerinin 2023 Eğitim Vizyon belgesine ilişkin yönetici görüşlerini almıştır. Okul yöneticilerinin olumsuz görüşleri arasında, kriterlerin genel, soyut ve muğlak olduğu, inandırıcı olmadığı, beklentileri karşılamadığı, gerçeklikten uzak, ütopyik, revizyonist, fazla idealist olduğu, vizyon belgesinde yoğun akademik dil kullanımından dolayı katılımcılar tarafından vizyon belgesinin içeriğinin ve amaçlarının tam olarak anlaşılmadığı ve inandırıcı bulunmadığı gibi düşünceleri taşıdıkları bulgularına ulaşmıştır.

14. Millî Eğitim Şurası'nda yönetici atama sorunsalı müstakil konu olarak ele alınmış ve eğitim yöneticiliğine dair yeni düzenlemelerin yapılması karara bağlanmıştır. Bu Şûra'da yöneticilik ile ilgili olarak; yöneticilikte ihtisaslaşmanın esas alınması, üniversitelerin bu görevi yerine getirmesi, görevde yükselme ve yönetici atamalarında liyakate dikkat edilmesi, siyasi etkilerden uzak şeffaf bir yapının ve işleyişin sağlanması, sicil yönetmeliklerinin adil bir şekilde düzenlenmesi, yönetici yetkilerinin artırılması ve bu yetkilerin açıklıkla belirtilmesi, asaleten atamalarda mahzurlu görülenlerin tedviren de atanmaması, maddî yönden cazip hâle getirilmesi, görev yetkilerinin iş analizine dayalı olarak hazırlanması kararları alınmıştır (MEB, 1993). Alan uzmanları ve karar alıcıların, yöneticiliğin profesyonelleşmesi ve yönetici yetiştirme programları açılması ve uygulanması isteğine yönelik yaptıkları çalışmalara, yönetmelik üzerinde yapılan değişikliklere rağmen yönetici seçme ve atama yönetmeliğindeki değişiklikler amaca hizmet edecek nitelik ve yeterliliğe ulaşamamış "Çıracılık Modeli" kaldırılamamıştır. Yeni yapılan yönetmeliğin, yönetici yeterliliklerini belirlemede, nesnel ölçüt ve yönetici seçmeye yönelik objektif kriterlerden uzak olduğu görülmüştür (Taş ve Önder, 2004). Eğitim kurumlarına yönetici atama ile ilgili 2003 yılından 2010 yılına kadar yaklaşık 30'a yakın yönetmelik ve genelge çıkarılmış olmasına rağmen tam anlamı ile sorun çözülememiştir (Özmen ve Kömürlü, 2010). Son yıllarda kuramlardaki tartışma ve gelişmelerin eğitim yönetimine etkileri, yöneticilerin yetiştirilmelerini yeniden gözden geçirme gerekliliğini ortaya çıkarmasına rağmen, ülkemizde hala eğitim yöneticisinin yetiştirilmesinde geleneksel yöntemlerle elde edilen "bilgi" kullanılmakta ve uygulanmaktadır (Turan ve Şişman, 2000). Görüldüğü üzere eğitim yöneticiliğinin profesyonelleşmesi adına henüz yeterli adımlar atılamamıştır.

5 Şubat 2021 tarihinde yayımlanan yönetici atama yönetmeliğine göre, yönetici atama yönteminde ve kriterlerinde değişikliğe gidilmiştir. Yönetici atamalarının üç aşamada yapılması kararlaştırılmıştır. Yöneticiliğe ilk defa görevlendirmede yazılı sınav, Ek1'de yer alan değerlendirme kriterleri ve Ek3'te yer alan sözlü sınav kriterleri çerçevesinde yapılması kararlaştırılmıştır. Ek1'de yer alan kriterler 8 bölümden oluşmaktadır. Bunlar; yöneticinin aldığı eğitimler, hizmet süresi, akademik ve mesleki deneyim, kurum geliştirme, okul geliştirme deneyimi, ödüller ve cezalar şeklindedir. Eğitim yönetici atama yönetmeliğinde yer alan Ek1'deki kriterlerin puan dağılımı öğretmenler ve yöneticiler arasında tartışma konusu olmuştur. Ayrıca eğitim yöneticiliği atama yönetmeliğinde yöneticiliğin profesyonel bir meslek olması konusunda adım atılmaması, eğitim yöneticilerinin beklentilerini karşılamamıştır. Türk Eğitim Sisteminde yöneticilik profesyonel bir meslek olmayıp, sadece soyut bilgi ve puana dayalı atamalar yapılmaktadır. Öğretmen olarak atanan her personelin aynı zamanda potansiyel yönetici olabileceği görüşü hakimdir. Atama kriterlerindeki puanlar haksız rekabet doğurmakta, yöneticilik eğitimi yeterince değer bulmamaktadır.

Bu çalışmanın amacı; okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin 5 Şubat 2021 yılında yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı yönetici atama yönetmeliğinde yer alan ilk defa yönetici atama değerlendirme formu hakkındaki görüşlerini tespit etmek ve bu tespitler doğrultusunda eğitimin kalitesini artırmada en büyük etkenlerden biri olan okul yöneticilerinin en iyi ve objektif kriterlerle seçilmesi, yetiştirilmesi ve geliştirilmesi ile ilgili öneriler ortaya çıkararak, formun yeniden düzenlenmesine katkı sağlamaktır. Bu genel amaç doğrultusunda 5 Şubat 2021 tarihinde resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Ve Görevlendirme Yönetmeliğine dayalı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- ❖ Yönetici atama kriterleri hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
- ❖ Yönetici atama kriterleri hakkında yönetici görüşleri nelerdir?
- ❖ Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticisinin seçilme ve atanmasında aranması gereken kriterler neler olmalıdır?

- ❖ Yönetici görüşlerine göre okul yöneticisinin seçilme ve atanmasında aranması gereken kriterler neler olmalıdır?

Yöntem

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin 5 Şubat 2021 yılında yayımlanan yönetici atama değerlendirme formunda yer alan ilk defa yönetici atama puanlama formuna (Ek-1) yönelik görüşlerini belirlemek ve bu doğrultuda yönetici değerlendirme formunu geliştirmek amaçlanmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Bireylerin algılarının ve deneyimlerinin ortaya çıkarılmasında en etkili yol olduğu bilinen fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji yaklaşımı, farkında olduğumuz fakat ayrıntılı ve derinlemesine bir görüş sahibi olmadığımız olguların incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Creswell (2021) fenomenolojiyi; incelenen fenomene arınmış bir bakış açısıyla araştırmacıların kendi deneyimlerini mümkün olduğunca bir kenara bırakıp, fenomen ile ilk kez karşılaşmışçasına yeni bir şekilde algılama olarak tanımlamıştır. Fenomenoloji geniş bir ifadeyle, araştırma yapılan bir kişi ya da grup halindeki kişilerin herhangi bir olguya ilişkin yaşamış oldukları deneyimin anlamını ve özünü anlayıp daha açık bir hale getirmek şeklinde tanımlanabilir (Aydn Göktepe, 2020).

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kocaeli İlindeki ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan, kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre seçilmiş 9 Okul yöneticisi ve 7 Öğretmen ile görüşme yapılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma veri toplamak için yüz yüze görüşmeler ve çevirim içi Zoom uygulaması kullanılarak gerçekleştirilmiş, onay veren katılımcıların görüşmeleri kayıt altına alınmıştır.

Tablo 1. Yönetici ve Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Görevi	Branş	Hizmet yılı
Ö1	Kadın	Öğretmen	Sınıf Öğrt.	13 yıl
Ö2	Kadın	Öğretmen	Matematik Öğrt.	16 yıl
Ö3	Kadın	Öğretmen	Özel Eğitim Öğrt.	12 yıl
Ö4	Erkek	Öğretmen	Matematik Öğrt.	10 yıl
Ö5	Erkek	Öğretmen	Teknoloji Tasarım Ö.	20 yıl
Ö6	Erkek	Öğretmen	Müzik Öğrt.	8 yıl
Ö7	Erkek	Öğretmen	Beden Eğitimi Öğrt.	15 yıl
Y1	Kadın	Müdür	Okul Öncesi Öğrt.	10 yıl
Y2	Erkek	Müdür	Fen Bilimleri Öğrt.	24 yıl
Y3	Erkek	Müdür Yardımcısı	Sınıf Öğrt.	17 yıl
Y4	Erkek	Müdür Yardımcısı	Teknoloji Tasarım Ö.	16 yıl
Y5	Kadın	Müdür Yardımcısı	Türkçe Öğrt.	10 yıl
Y6	Erkek	Müdür	Sınıf Öğrt.	25 yıl
Y7	Erkek	Müdür Yardımcısı	Müzik Öğrt.	6 yıl
Y8	Erkek	Müdür	Din Kültürü Öğrt.	9 yıl
Y9	Erkek	Müdür	Sosyal Bilgiler Öğrt.	20 yıl

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması için katılımcılardan randevu alınmıştır. Veriler çevrimiçi veya yüz yüze yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. İlk olarak, öğretmenlere ve yöneticilere gizlilik hakları okunarak bu haklara saygı duyulacağı konusunda bilgi verilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların en uygun oldukları zamanda planlanarak kendilerini rahatça ifade edebilmeleri sağlanmıştır. Çalışma ile ilgili soru kısmına geçilmeden önce, katılımcının kişisel bilgileri forma işlenmiştir. Çalışmada verilerin sağlıklı bir şekilde toplanabilmesi ve veri kaybının önlenmesi amacıyla katılımcıların onayı ile yapılan çalışma kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınmasını istemeyen katılımcıların verileri dikte edilerek not alınmıştır. Yapılan görüşmeler yaklaşık 15 dakika olmak üzere toplamda 225 dakika sürmüştür. Görüşmeler araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Nitel araştırma yönteminin benimsendiği bu çalışmada geçerlilik ve güvenilirlik için bir takım önlemler alınmıştır. Bu çerçevede elde edilen bulguların kavramsal çerçeveye ve kuramlara uygun olduğu görülmüş (Yıldırım ve Şimşek, 2016), katılımcılar ile yapılan görüşmeler etik kurallar çerçevesinde gerçekleştirilmiş, görüşmelerin ses kaydı alınmış ve görüşmelerden elde edilen bilgiler nesnel bir şekilde aktarılmıştır. Verilerin kodlanması, tema ve alt temaların oluşturulmasında gözlemcilerin görüşleri alınmıştır. Örneklem belirlenirken gönüllülük esasına dayalı olarak her kademedeki okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenler seçilerek araştırmanın geçerliliği sağlanmıştır. Güvenilirliği sağlamak için veriler başka bir araştırmacı tarafından da içerik analizine tabi tutulmuş (Büyüköztürk vd., 2020) ve sonuçların yüksek oranda benzer olduğu görülmüştür. Bu çalışmada katılımcı öğretmen ve yöneticiler ile yapılan görüşmeler etik kurallara dikkat edilerek gerçekleştirilmiştir. Görüşme ses kayıtları üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı beyan edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma nitel yaklaşıma göre yapılmıştır. Yöneticilerin ve öğretmenlerin 5 Şubat 2021 tarihinde yayımlanan ilk defa yönetici atama kriterleri olan Ek-1 değerlendirme formuna yönelik görüşlerini belirlemek, hazırlanan Ek-1 değerlendirme formunun etkililiğine eleştirel gözle bakmak ve formu getirebilmek amacıyla yöneticilere ve öğretmenlere araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan görüşmenin ardından cevaplara yönelik içerik analizleri yapılmıştır.

Yazılı forma getirilen ses kayıtları araştırmacı tarafından titizlikle satır satır incelenerek önemli kodlar ve boyutlar tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan kodlar, görüşme formuna ve literatüre uygun olacak biçimde oluşturulmuştur. Elde edilen kodların ortak noktaları bulunarak alt temalar ve temalar oluşturulmuştur. Katılımcıların görüşlerini yansıtmak için doğrudan alıntılara yer verilmiş ve katılımcı rumuzları cümlelerin sonuna eklenmiştir. Son aşamada yapılan bu betimlemeler açıklanmış ve yorumlanmış, neden-sonuç ilişkileri tartışılmış ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bulgular

Bu bölümde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin 5 Şubat 2021 tarihinde yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı yönetici atama yönetmeliğinde yer alan ilk defa yönetici atama değerlendirme formu hakkındaki görüşlerini tespit etmek ve formun güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek formun geliştirilmesi amacıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular tablolandırılmış ve yorumlanmıştır.

İlk Defa Yönetici Atama ve Değerlendirme Formuna İlişkin Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Ait Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu "5 Şubat 2021 tarihinde resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğine göre yönetici atama kriterleri hakkında yönetici ve öğretmen görüşleri nelerdir?" şeklinde düzenlenmiştir. Bu soruya cevap bulmak amacıyla yönetici ve öğretmenlere "Eğitim kurumları yönetici seçme ve atama yönetmeliğinde yer alan ilk defa yönetici atama değerlendirme formundaki (Ek1) kriterlerin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?" sorusu yöneltilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin ilk defa yönetici atama değerlendirme ölçeğini yeterli bulmama nedenlerine ait veriler aşağıdaki tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların Eğitim Kurumları Yönetici Seçme ve Atama Yönetmeliğinde Yer Alan İlk Defa Yönetici Atama Değerlendirme Formundaki (Ek1) Kriterleri Yeterli/Yetersiz Bulma Nedenleri.

Alt Temalar	Kategoriler	Katılımcılar
Geçerlilik ile ilgili nedenler	Amacına hizmet etmiyor.	(Ö2, Y2, Y3, Y4)
	Yetersiz olması	(Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y8, Y9)
	Yöneticilerin teknik yeterliliklerini içermiyor	(Ö6, Y3, Y4, Y5)
	Yöneticilerin sosyal yeterliliklerini içermiyor.	(Ö2, Ö4, Ö5, Y8)
	Yöneticilerin mesleki yeterliliklerini içermiyor.	(Ö4, Y3, Y4, Ö6, Y5)
Yeterli olması	(Ö2, Ö3, Y6, Y7)	

Güvenilirlik ile ilgili nedenler	Adaletsiz olması	(Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y8, Y9)
	Adil olması	(Y7, Ö2, Ö3)
	Fırsat eşitliği sağlamıyor.	(Ö3, Ö7, Y2)
	Geçerliliği ve güvenilirliği yok.	(Y2)
	Kurumsal farklılıkların dikkate alınmaması.	(Y9, Y8, Y4)

Katılımcıların görüşlerine göre, yönetici ve öğretmenlerin ilk defa yönetici atama kriterlerini yetersiz bulma nedenleri teması; ölçme aracının geçerliliği ve güvenilirliğinden kaynaklanan nedenler alt temalarından oluşmuştur. Görüşme formunda yer alan *ilk defa yönetici atama değerlendirme formunda yer alan kriterlerin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?* Sorusuna 2 yönetici ve 2 öğretmen olumlu, 5 öğretmen ve 7 yönetici ise olumsuz görüş bildirmiştir. Yöneticilerin ve öğretmenlerin yarısından fazlası olumsuz görüş bildirmişlerdir. Olumlu görüş bildirenler değerlendirme formunun personel seçimi için geçerliliği uygun, güvenilir, tüm şartları taşıdığına dair düşüncelerini dile getirmiştir. Olumlu görüş bildiren öğretmenlerin bir kısmının yorumlarına aşağıda yer verilmiştir.

“Sadece Ek 1 formuna göre düşünülürse genel anlamda yeterli olduğunu düşünüyorum. Çünkü ek1 değerlendirme kriterlerinde adayların eğitimleri, hizmet süresi, akademik ve mesleki deneyimi, kurum geliştirme deneyimi, okul geliştirme deneyimi, aldığı ödüller ve cezalar gibi kriterler adayın potansiyel performansı konusunda bize önemli fikirler verebilecek kriterler vardır.” (Ö2).

“...Kriterlerin yeterli olduğunu düşünüyorum.” (Ö3)

“...Evet atama işlerinin belli kriterlere bağlanması güzel bir çalışma “... Kriterlerin olması gerektiğini düşünüyorum (Y6)

“...Bir milyon öğretmenin olduğu bir kurumda otuz bin müdürün, elli bin müdür yardımcısının ve baş yardımcısının olduğu bir kurumda yüzde yüz doğru atama yapmak ya da yüzde yüz doğruluk güvenilirlik geçerlilik konusunda başarı sağlamak mümkün değildir. Bu hataları minimuma indirmek ,daha iyi seçme şansı sağlayan bir sistem olduğunu düşünüyorum . Ek1 de bunun bir parçası şu anda ki Ek1'i yeterli buluyorum.”(Y7)

Olumsuz görüş bildiren yönetici ve öğretmenler gerekçe olarak; yöneticinin taşınması gereken teknik, mesleki ve sosyal özelliklerin ölçülmemesi, başarı ve belgeye gereksiz yer verilmesi, akademik çalışmaların yöneticilik için yeterli olduğu düşüncesi, fırsat eşitsizliği yaratması, kurumsal farklılıkların dikkate alınmaması, adil olmayan puanlama, tecrübe ve sosyal ilişkiler gibi yöneticilik gereklerinin yer almaması vb. nedenlere dayanarak olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerin bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

“Kesinlikle hayır. Buradaki kriterler de yüksek lisans/doktora gibi özellikler olması gereken kriterler olsa da yöneticilik için en önemli kriterin öncelikle iyi bir süre sınıfta bulunma kriteri oldukça önemlidir. Yönetici adayının öğrenciyi, veliyi kısacası sınıfı, okulu tanıması gerekir.”(Ö1)

“...Ek1 de yer alan maddelerin iyi bir yöneticide bulunması gereken özellikleri taşıdığını düşünmüyorum”. (Ö4)

“...Yeterli olduğunu düşünmüyorum gereğinden fazla kriter eklenerek amacından uzaklaştığını düşünüyorum.”(Ö7)

“...Yapılan son değişikliğe göre; yönetmeliği incelediğimde açıkçası yeterli olduğunu düşünmüyorum. Neden yeterli olduğunu düşünmüyorum çok fazla ayrıntıya girilmiş, ayrıntıya girildikçe asıl amacından uzaklaştığını düşünüyorum... En başta da bölgesel farklılıklar ve Kurumsal farklılıklar göz ardı edilmiş gibi duruyor. Kriterlerin çok ayrıntılı olduğunu, ölçmek istediği bireysel gelişimi ve tecrübe durumlarını yeteri kadar ölçemeyeceğini Çünkü ayrıntı girdikçe dikkat edilmesi gereken değişkenler de farklılık gösteriyor Onun için çok sağlıklı olmadığını düşünüyorum.”(Y4)

“...Düşünmüyorum bunlar kabul edilebilir kriterler ancak bir öğretmenin bir kuruma idareci olarak atanabilmesi için yeterli şartların ölçüldüğünü düşünmüyorum. Bunlardan en önemlisi bu forma göre iletişim becerileri ölçümü yapmak mümkün değil. Yine idarecilikte çok önemli olan kriterlerden bir tanesi sosyal ilişkiler konusunu ölçtüğünü düşünmüyorum.”(Y8)

“...Yeterli değil. Sebebi bazı maddelerde eksiklikler var. Ödül ve cezalar kısmında son dört yılın değerlendirilmesi. Son dört yıl içerisinde herhangi bir ödül verilmeyen bir kişinin mağdur edilmesine sebep olur. İkincisi burada mesela her kurumda Avrupa projesi yapacak personel olmayabilir. Örneğin yüksek lisans tabi ki önemlidir ama akademik personel mi olacağız yoksa okul mu yöneteceğiz. Yüksek lisansın eğitim alanında yapılanlara sadece puan verilmesi gerektiğini düşünüyorum...(Y9).

Okul yöneticileri ve öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda ilk defa yönetici atama değerlendirme ölçeğini yeterli bulmadıkları görülmüştür. Yeterli bulmama nedenleri ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği alt temalarına göre incelenmiş olup yöneticilerin yeterliliklerini ölçme konusunda eksikleri olduğu, bazı kriterlerden dolayı haksız rekabet yarattığı, yönetici ve öğretmenlerin verilen ödül ve cezaların liyakat esaslı olmamasından, bazı kriterlerin, kurumsal ve bölgesel farklılıkları dikkate alınmasından kaynaklandığı anlaşılmıştır.

İlk Defa Yönetici Atama ve Değerlendirme Formunun Fırsat Eşitliği Bağlamında Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu "5 Şubat 2021 tarihinde resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliğine göre yönetici atama kriterleri hakkında yönetici ve öğretmen görüşleri nelerdir?" şeklinde düzenlenmiştir. Bu soruya cevap bulmak amacıyla yönetici ve öğretmenlere " İlk defa yönetici atama değerlendirme formunda (Ek1) yer alan kriterler yönetici adayları için fırsat eşitliği sağlıyor mu? Sağlamıyorsa neden?" sorusu yöneltilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar, yönetici ve öğretmenlerin ilk defa yönetici atama değerlendirme ölçeğinde yer alan kriterlerin fırsat eşitliği sağlamadığını göstermiştir. Yönetici ve öğretmenlerin ilk defa yönetici atama değerlendirme ölçeğinde yer alan kriterlerin fırsat eşitliği sağlamama nedenlerine ait veriler aşağıdaki tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. İlk Defa Yönetici Atama Değerlendirme Formunda (Ek1) Yer Alan Kriterlerin Yönetici Adayları İçin Fırsat Eşitliği Sağlamama Nedenleri.

Alt Temalar	Kategoriler	Katılımcılar
Bakanlığın yasa, yönetmelik ve uygulamalarından kaynaklı nedenler	Hizmet içi eğitim için kursiyer seçimi.	(Ö2, Ö3, Ö5, Y2, Y3, Y4, Y8)
	Bazı branşlara dezavantaj sağlaması.	(Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y8, Y9)
	Akademik ve Mesleki Deneyim bölümünde öğretmen erişimine açık olmayan kriterler.	(Ö3, Ö5, Ö6, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8)
Okulların imkan ve olanaklarından kaynaklı nedenler	Kurum geliştirme deneyimi ile ilgili kriterler.	(Ö3, Ö5, Y2, Y4, Y5, Y8)
	Kurumsal farklılıklar.	(Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Y2, Y4, Y5, Y8, Y9)
	Bölgesel farklılıklar.	(Ö5, Ö6, Ö7, Y3, Y4, Y5, Y8, Y9)
Diğer nedenler	Nesnel ve objektif kriterler değil.	(Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y8, Y9)
	Liyakat ilkesine bağlı olarak verilmeyen ödüller ve cezalar.	(Y3, Y7, Y8, Ö2, Ö3)
	Öğretmenlikte geçirilen hizmet süresi.	(Ö2, Y7)
	Ek1 belgesinin puan etkisi.	(Ö2, Ö5)
	Eğitim ile ilgili kriterler.	(Ö4, Ö5, Y3, Y4, Ö6, Y5, Y8)

Katılımcıların görüşlerine göre yönetici ve öğretmenlerinin ilk defa yönetici atama kriterlerinin fırsat eşitliği sağlamama nedenleri teması; Milli Eğitim Bakanlığının yasa, yönetmelik ve uygulamalarından kaynaklı nedenler, okulların imkan ve olanaklarından kaynaklı nedenler ve diğer nedenler alt temalarından oluşmuştur. Görüşme formunda yer alan " İlk defa yönetici atama değerlendirme formunda (Ek1) yer alan kriterler yönetici adayları için fırsat eşitliği sağlıyor mu? Sağlamıyorsa neden?" sorusuna; 2 yönetici ve 2 öğretmen olumlu, 5 öğretmen ve 7 yönetici ise olumsuz görüş bildirmiştir. Yöneticilerin ve öğretmenlerin yarısından fazlası olumsuz görüş bildirmişlerdir. Olumlu ve olumsuz görüş bildiren bazı yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir. Olumlu görüş bildiren yönetici ve öğretmenlere ait bazı görüşler:

"...Sağlıyor. Alanda ihtiyaç duyulan personelin seçimine dönük hazırlanmış ölçütlerdir. Oldukça güzel hazırlandığı kanısındayım."(Y1).

"...Mesela burada hizmet süresinin altındaki alt başlıklar hizmette geçirilen süre sonra okul geliştirme deneyiminin altında alt başlıklar tutmuş bu yelpazeler fırsat eşitliğini güvenilirlik geçerlilik anlamında hata payını minimize eden şeyler ha bazı atlanan noktalar var mıdır? vardır. Bazı kriterlerde eksiklikler olabilir ama genel anlamda bir fırsat eşitliği sağlıyor. Böyle düşünüyorum."(Y7)

"...Bu düşünceyle yani EK1'e sadık kalınarak yönetici ataması yapılacaksa o zaman fırsat eşitliği sağlar."(Ö2)

Olumsuz görüş bildiren yönetici ve öğretmenlere ait bazı görüşler:

"...Fırsat eşitliği kavramı nesnel ve doğru kriterle yönetici seçtiğimizde anlamı olabilecek bir şey. Böyle bir form fırsat eşitliği sağlasa ne olacak?" (Ö1)

"...Ayrıca ek-1 puanının yönetici atama puanındaki oranının yüzde otuz olması da çok fazla. Bu oran daha aşağıya çekilerek sınav puanının etkisi artırılmalıdır. Bu anlamda sınavda çok büyük başarı gösteren fakat hizmet yılları az olan adayların hizmet süresi fazla olan adayları geçmeleri neredeyse mümkün olmamaktadır."(Ö2)

"...“Ulusal hakemli dergide makale yayımlamak” bütün adaylara eşit fırsat verebilirken; “üniversitelerde ders vermek” adayların fırsat eşitliğini ortadan kaldırıcı bir ölçüttür. Çünkü çok az adayın ders verme fırsatı olabilir. Benzer şekilde “yürütülen ulusal/uluslararası projelerden sonuçlandırılanlarda danışman olarak görev yapmış olmak” ve “hizmet içi eğitim faaliyetlerinde yönetici olarak görev yapmış olmak” sadece bazı adaylara puan alma fırsatı verecektir. “Ulusal/uluslararası düzeyde düzenlenen bilgi/beceri/spor/sanat/proje vb. yarışmalarda öğrencileri fiilen çalıştırmak” gibi etkinliklerin de çoğu adayın yapması olanaklı görünmemektedir. Bu gibi kriterler bazı adayları avantajlı konuma bazı adayları ise avantajsız konuma itebilir.”(Ö3)

"Fırsat eşitliği sağlamıyor. DYK kapsamında fiilen ders okutmak. Öğrenci tarafından öğretmenler seçiliyor her okul ve öğretmen DYK açmıyor. İYEP keza aynı şekilde her okulda olmuyor. Destekleme odasında fiilen ders okutmak öğretmenin ders yüküne bağlı olarak öğretmen açamayabilir. Öğretmenin ders yükü fazladır örneğin 30 saat derse giren bir öğretmen destek odası açamazken diğer öğretmen açabiliyor bu fırsat eşitsizliği yaratıyor".(Ö4)

"Fırsat eşitliği sağladığını düşünmüyorum. Çünkü bütün adayların aynı şartlara koşullara ve imkanlara sahip olduklarını düşünmüyorum."(Ö5)

"... Fırsat eşitliğinden söz etmek mümkün değil. Destekleme yetiştirme kursları İyep öğrenci başarısı ile ilgili maddelerde bütün öğretmenler DYK açmıyor. Son bir yıldır beden eğitimi müzik teknoloji tasarım gibi derslere açılmıyor. Bu da fırsat eşitsizliği yaratıyor."(Ö7)

"Tabi ki sağlamıyor. ...Okullar arası öğrenci, veli, öğretmen kalitesi arasında eşitsizlikler var. Başarı başka bir kuruma göre değil, kendi iç değerlendirme ile yapılmalıdır. Gelişim sağlamak için herkesin elindeki kurum ve okul aynı imkanlara sahip değil." (Y2)

"..Yine hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılma anlamında her yerde aynı hizmet içi eğitim kursları açılmıyor. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine başvuru yapıldığı takdirde yine hizmet puanına bakılarak hizmet içi faaliyetlere katılacak arkadaşların seçiminde bir adaletsizlik oluşturuyor. Ek-1 de hizmet içi faaliyetlere katılımdan puan veriliyor ben istiyorum ama sırf bu nedenlerden çıkmıyor bu benim neden daha az puan almama sebep olsun haksızlık olduğunu düşünüyorum."(Y8)

Okul yöneticileri ve öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda ilk defa yönetici atama değerlendirme ölçeğinin fırsat eşitsizliğine neden olduğu görüşüne sahip oldukları görülmüştür. Fırsat eşitsizliği oluşturduğunu düşündükleri nedenler; Milli Eğitim Bakanlığı'nın yasa, yönetmelik ve uygulamalarından kaynaklı nedenler, okulların imkan ve olanaklarından kaynaklanan nedenler ve diğer nedenler alt temalarına göre incelenmiş olup, yönetici ve öğretmenlerin özellikle branşlarına bağlı olarak buradaki bazı kriterlerden puan alamadıkları, hizmet içi eğitimlerin her bölgede açılmaması, her okulun aynı imkan ve olanaklara sahip olmaması, ödül ve cezaların liyakat esaslı verilmemesinden kaynaklı olarak fırsat eşitliği sağlamadığı görülmüştür.

Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre İlk Defa Yönetici Atama Değerlendirme Formunda Yer Alması Gereken Kriterler

Araştırmanın üçüncü sorusu "Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticisinin seçilme ve atanmasında aranması gereken kriterler neler olmalıdır?" şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla yönetici ve öğretmenlere "Sizce ilk defa yönetici atama değerlendirme formunda (Ek1) hangi kriterler yer almalıdır? Neden?" sorusu yöneltilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda 1 öğretmen ve 2 yöneticinin kriterleri yeterli bulduğu, 13 katılımcının ise yeni kriterler önerdiği görülmüş olup kriterler tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.Yönetici ve Öğretmen Görüşüne Göre İlk Defa Yönetici Atama Değerlendirme Formunda (Ek1) Yer Alması Gereken Kriterler

Alt Temalar	Kategoriler	Katılımcılar
Teknik yeterlilik alanında yer alması gereken kriterler	Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yüksek lisans veya doktora yapmak Okul kaynaklarını etkili kullanma becerisi Öğretmenlikte geçen süre Stajyer yöneticilik Dijital okur yazarlık becerisi Taşımali eğitim yapan okullarda öğretmen olarak geçen süre Psikolojik sağlık raporu Etkili konuşma ve diksiyon becerisi	(Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Y3, Y5) (Ö1) (Ö5, Ö6, Ö7, Y7, Y9) (Ö2, Ö5, Y3, Y5, Y9) (Ö6) (Ö3) (Ö6, Ö7, Y1, Y4) (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Y2, Y4, Y5, Y6, Y8, Y9)
İnsancıl yeterlilik alanında yer alması gereken kriterler	Kriz yönetim becerisi Takım çalışması becerisi Kurum kültürü oluşturma becerisi	(Ö1, Ö5, Y2, Y5, Y6, Y9) (Ö7, Y4, Y5, Y6) (Ö7, Y2, Y4, Y5)
Kavramsal yeterlilik alanında yer alması gereken kriterler	Sanatsal faaliyetlerde yapılan çalışmalar Temsil becerisi	(Y8) (Y2, Y6, Y9)

Katılımcıların görüşlerine göre, görüşme formunu dolduran yöneticilere ve öğretmenlere ilk defa yönetici atama değerlendirme formunda yer almasını istedikleri kriterler sorulmuştur. Kriterler yöneticilerin teknik yeterlilikleri, insancıl yeterlilikleri ve kavramsal yeterliliklerine göre alt temaları oluşturulmuştur. Bu bağlamda yöneticilerin ve öğretmenlerin 12 'si görüş belirtirken, 4'ü ilk defa yönetici atama değerlendirme formunun bu haliyle yeterli olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Görüş bildiren bazı yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"Akademik kriterler olsa da en önemli kısım kanımca her anlamda kaynakların nasıl kullanılabildiği ve kriz yönetimidir."(Ö1)

"Mevcut haliyle EK1 kriterlerinin yeterli olduğunu düşünüyorum."(Ö2)

"...Alanı ile alakalı eğitim yönetimi ile ilgili yüksek lisans ve doktora puan verilmeli her alanda yapılan yüksek lisans puan almamalı. Zümre başkanlığına puan vermek anlamsız okullarda sıra ile yapılan bir iştir. Okulda tek öğretmen ile branşında fazla öğretmen olan okullarda sıra gelmeyecektir."(Ö4)

"...Öğretmenlik mesleğine başlarken nasıl stajyer öğretmenlik varsa yönetici olacak kişilerinde belirli süre stajyer yönetici olarak çalışma şartı konulmalı, başarılı olan adaylar yönetici olmalı."(Ö5)

"...Teknoloji okur yazarlığına sahip olması gerektiğini düşünüyorum."(Ö6)

"...Kendi alanında yüksek lisans yapmış olmak yüksek puan getirmelidir. Ek-1 maddelerinin bu halidense psikolojik olarak liderlik özelliklerine sahip takım çalışması yapabilen, kurum kültürüne uygunluğunu ölçebilecek, ölçütlerin yer alması gerektiğini düşünüyorum."(Ö7)

"Formun kendine gerek yok.Yazılı sınav sonrası objektif bir mülakat ile süreç sonlandırılmalıdır. Mülakat mevzuat ve genel geçer konulardan değil, temsil, yorumlama kabiliyeti, çözüm odaklı yaklaşım, kurum kültürüne katkı vs gibi konulardan yapılmalıdır."(Y2)

"...Öncelikle en az 2 yıl stajyer yöneticilik kriterinin getirilmesi gerekmektedir. 2 yıl stajyerlik süresi sonunda başarılı olan kişilerin Ek 1 formundaki kriterleri de göz önünde bulundurarak asli yöneticiliğe atanması gerekmektedir."(Y3)

"Bir yönetici seçmek için standart kriterler olmalı ama yönetici olmadan önce stajyer yönetici olarak seçilmeli ve belli süre stajyer yöneticilik yaptıktan sonra yönetici olmalı. Öğretmenlikte geçirilen sürenin yöneticilikte bir etkisi olduğunu düşünüyorum. Yönetici olma isteği olan her kişinin başvurması gerektiğini düşünüyorum. Eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmış olma, Sözlü iletişim becerisi, kurum kültürü oluşturabilme, kriz yönetebilme becerisi, takım çalışması, sosyal ağ liderlik becerisi gibi kriterler getirilmeli."(Y5)

"... formların amacı bilgi ölçmekten daha çok kişinin bu mesleği bu yöneticilik görevini yapıp yapamayacağını üzerine olmalı mesela temsil yeteneği, konuşma tarzı, insanlarla olan ilişkileri, takım çalışması, sabır düzeyi bunları ölçen bir model geliştirilmeli diye düşünüyorum."(Y6)

"Öncelikle sınavda başarı göstermesi gerekir. Mesleği ile ilgili sınav ve insan ilişkileri çok önemli ayrıca kendini geliştirecek hizmet içi eğitimlere bol bol katılmalı. İnsanlarla iletişim çok önemli iletişim becerisi yüksek olmalı. Okulu temsil kabiliyeti çok önemli. Kriz yönetim becerisi çok önemli. Tecrübe çok önemli ama hizmette geçirilen sürenin puan değeri çok olmamalı. Gençlerin de önünün açılması lazım. Liyakat sahibi olanlar atanmalı...Eğitim yönetici yetiştiren üniversiteler yeniden açılmalı yöneticiler çekirdekten yetiştirilmelidir...Stajyer yöneticilik uygulamasına geçilmelidir...hizmet puanı."(Y9)

Yönetici ve öğretmenlerin ilk defa yönetici atama ve değerlendirme formunda yer almasını istedikleri maddeler arasında; kurum kültürü geliştirme becerisi, takım çalışması, sosyal ilişki becerisi, temsil becerisi, etkili konuşma ve diksiyon sertifikası, dijital okur yazarlık sertifikası, stajyer yöneticilik, rehberlik ve psikolojik özel çalışmalar, sanatsal faaliyetlerde yapılan çalışmalar, eğitim yönetimi ve denetimi alanında yapılan yüksek lisans veya doktora gibi kriterlerin olması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde yöneticilerin ve öğretmenlerin; daha yenilikçi, kurum kültürü oluşturabilen, empati kurabilen, temsil becerisine sahip, imkan ve olanakları etkili kullanabilen, kriz yönetebilen, dijital okur yazar ve diksiyonu düzgün yönetici beklentileri olduğu görülmüştür. Ayrıca yöneticilerin görevlendirildikten sonra en az iki yıl stajyer yönetici olarak hizmet vermeleri görüşü de ön plana çıkmaktadır.

Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre İlk Defa Yönetici Atama Değerlendirme Formundan Çıkarılması Gereken Kriterler

Araştırmanın dördüncü sorusu "Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticisinin seçilme ve atanmasında aranması gereken kriterler neler olmalıdır?" şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla araştırmanın üçüncü sorusunun devamı niteliğinde yönetici ve öğretmenlere "Sizce ilk defa yönetici atama değerlendirme formundaki (Ek1) hangi kriterler çıkarılmalıdır? Neden?" sorusu yöneltilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda yönetici ve öğretmenlerin ilk defa yönetici atama değerlendirme ölçeğini yeterli bulmadıklarını göstermiştir. Araştırmaya katılan 15 yönetici ve öğretmenin ilk defa yönetici atama değerlendirme ölçeğinden çıkarılmasını istedikleri kriterler tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Yönetici ve Öğretmen Görüşüne Göre İlk Defa Yönetici Atama Değerlendirme Formundan (Ek1) Çıkarılması Gereken Kriterler

Alt Temalar	Kategoriler	Katılımcılar
Fırsat eşitsizliğinden kaynaklı kriterler	Ulusal ve uluslararası projelerde ödül alan öğrencilere proje danışmanı olmak.	(Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Y1, Y3, Y4, Y6, Y9)
	Destekleme ve yetiştirme kurslarında fiilen ders okutmak.	(Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Y1, Y3, Y4, Y7, Y9)
	İlkokullarda yetiştirme programı kapsamında fiilen ders okutmak.	(Ö4, Ö5, Ö7, Y1, Y3, Y4, Y7, Y9)
	Evde ve hastanede eğitim kapsamında fiilen ders okutmak.	(Ö7, Y1, Y3, Y4, Y7)
	Destek eğitim odasında fiilen ders okutmak.	(Ö4, Ö7, Y1, Y3, Y4, Y7, Y9)
	Ödüller (Başarı belgesi, üstün başarı belgesi, maaş ödülü)	(Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Y3, Y5, Y6)
	Cezalar.	(Ö2, Ö5, Ö7, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7)
	Hizmet içi eğitim faaliyetlerine kursiyer, eğitim yöneticisi, eğitim görevlisi olarak katılmak	(Ö7, Y8)
	Kurumsal yenilik çalışmaları (patent, marka, tescil) almak.	(Ö3, Ö5, Ö7, Y1, Y3, Y4, Y6, Y8, Y9)
	Mesleki ve Teknik yeterlilik ile ilgili kriterler	Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanı dışındaki alanlarda yüksek lisans veya doktora yapmak.
Akademik ve Mesleki Deneyim bölümü (Makale yayınlamak, zümre başkanlığı, üniversitelerde en az bir dönem ders okutmak.)		(Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Y1, Y2, Y4, Y5, Y6)

Katılımcıların görüşlerine göre, görüşme formunu dolduran yöneticilere ve öğretmenlere ilk defa yönetici atama değerlendirme formundan çıkarılmasını istedikleri kriterler sorulmuştur. Kriterler katılımcıların görüşleri doğrultusunda fırsat eşitsizliğinden kaynaklı kriterler ve mesleki teknik yeterlilik ile ilgili kriterler alt temalarına ayrılmıştır. Bu bağlamda yöneticilerin ve öğretmenlerin 15 'i görüş belirtirken, 1'ü ilk defa yönetici atama değerlendirme formunun bu haliyle yeterli olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Görüş bildiren bazı yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

" Ceza puanları kriterleri silinebilir. Çünkü bu cezalar zaten belli bir süre sonra siliniyor. Cezası silinmiş bir kişi ile cezası silinmemiş bir kişinin fırsat eşitliği elinden alınıyor. Ayrıca günümüzde yaptıkları iyi niyet karşılığında bilinçsiz bir velinin bilinçsiz bir şikayeti ile kolayca sıkıntıya düşebiliyor bir öğretmen. Bu nedenle alınan cezanın kariyerine etkisinin olmaması lazımdır diye düşünüyorum."(Ö2)

" Üniversitelerde ders vermek, ulusal/uluslararası düzeyde düzenlenen bilgi/beceri/spor/sanat/proje vb. yarışmalarda öğrencileri fiilen çalıştırmak gibi fırsat eşitsizliği yaratan kriterler formdan çıkarılmalıdır. Ayrıca teşekkür, takdir belgeleri ve aylıkla ödüllendirmenin puanlama dışı bırakılması taraftayım. Çünkü günümüzde bu ödüllendirmelerin nesnel bir şekilde yapıldığını düşünmüyorum."(Ö3)

" Zümre başkanlığı yapmış olmak çıkarılmalı, DYK, İYEP, Destek eğitimlerde verilen puanlar çıkarılmalı. projelerde ve yarışmalarda verilen ödüllerden dolayı öğretmene verilen puanlar kaldırılmalı her okul aynı öğrenci potansiyeli ve sayısına sahip değil. Öğrencinin proje yapması ile yöneticilik arasında herhangi bir bağlantı olduğunu düşünmüyorum. Üstün başarı ve başarı belgelerine verilen puanların kriterlerden çıkarılması gerektiğini düşünüyorum her yıl yayınlanıyor genelde yöneticilere veriliyor ve liyakat ilkesine uygun verildiğini düşünmüyorum. Cezalar bölümünde ceza almış bir öğretmenin aldığı ceza en üst seviyede ise yönetici olmasının uygun olmadığını düşünüyorum."(Ö4)

"...Yönetici yetiştiren üniversiteler olmalı. Ama bu kriterler üzerinden düşünürsek ödüller kaldırılmalı ve dyk ya verilen puanlar kaldırılmalı diye düşünüyorum."(Ö6)

"...Öncelikle fırsat eşitliğinden uzaklaşan maddeler var bunlar İYEP, DYK, destek odası bunların çıkarılması gerektiğini düşünüyorum. Sebebi her branştaki öğretmenler bunları açamıyor. İkinci bir üniversite okumak eğitim yönetimi dışında yapılan yüksek lisans doktora gibi akademik alanlardan verilen puanlardan eğitim yönetimi alanında yapılanlara puan verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ceza konusu çıkarılmalıdır. Zaten öğretmen ceza almışsa onun cezasını almıştır. Tekrardan cezalandırmayı hukuken uygun bulmuyorum."(Y4)

"...Ulusal hakemli dergide makale yayınlamak akademik bir olay yöneticilikle çok bağlantılı olduğunu düşünmüyorum. Zümre başkanı olamamak öğretmenin yönetici olma durumunda kabahati olmamalı. Ödül ve ceza kısmında ceza ile korkutmak yerine ödülle teşvik edilmesini kanaatindeyim. Ödüllerin liyakat ilkesine uygun verildiği takdirde puanlanması gerektiğini düşünüyorum. Kırsal kesimde çalışan bir öğretmen ile merkezde çalışan bir öğretmen aynı kriterlerle değerlendirilmemesi gerektiğini düşünüyorum"(Y5)

"... işte akademik ve mesleki deneyim bölümündeki zümre başkanlığı yapmış olmak gibi kriterlerin değiştirilmesi lazım. Aynı zamanda kurum geliştirme bölümündeki projelerde görev almak bölümlerindeki ödül şartları da değiştirilmeli. Katılmış olmak yeterli olmalı. Tescil ve patent almak çıkarılmalı her okul aynı şartlara sahip değil."(Y6)

"Fırsat eşitsizliği yaratan maddeleri çıkartırım. Örnek verecek olursak proje, patent bunlardan puan alınması öğrenciye bağlı olarak değişen bir durum Türkiye'nin doğusu batısı aynı değil aynı imkanlara sahip hiç değil neden aynı kriterle değerlendirilsinler. Bölgesel farklılıklara dikkat edilerek il ilçeye göre değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bazı kriterlerin doğu bölgelerinde değerlendirilmeye alınmaması gerektiğini düşünüyorum."(Y8)

"... Örneğin destek odasında eğitim sadece ana derslerden açılıyor. Resim, müzik, beden gibi dersler açamıyorlar. DYK'dan çok puan verilmemesi gerekiyor. Çıkması daha mantıklı..."(Y9)

Yönetici ve öğretmenlerin ilk defa yönetici atama ve değerlendirme formundan çıkarılmasını istedikleri kriterler arasında; akademik ve mesleki deneyim, kurum geliştirme deneyimi ve okul geliştirme deneyimi bölümlerinin bölgesel farklılıklar ve fırsat eşitsizliği yaratan kriterlerin tamamen uygulamadan kaldırılması, eğitim yönetimi ve denetimi alanı dışında yapılan tezli veya tezsiz yüksek lisansın kriter olmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Bazı yönetici ve öğretmenler özellikle bu kriterlerin bazı branşlar için dezavantaja neden olduğu, elde etmesi imkansız puanlardan değerlendirildiklerini ifade etmişlerdir. Yönetici ve öğretmenler; zümre başkanlıkları, makale yazmak, üniversitede ders okutmak, evde eğitim vermek, destek eğitim odasında görev almak, tercih danışmanlığı yapmak, destekleme ve

yetiştirme kursunda fiilen görev almak, ilkokullarda yetiştirme programında fiilen görev almak gibi kriterlerin, okul yöneticisinde olması beklenen özelliklerden olmadığı dolayısıyla kaldırılması gerektiği dile getirmiştir.

Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde bulgulara dayalı olarak araştırma sonuçları tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur. Birinci araştırma sorusu olan “5 Şubat 2021 tarihinde resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğine göre yönetici atama kriterleri hakkında öğretmen ve yönetici görüşleri nelerdir?” Bu araştırma sorusuna cevap bulmak amacıyla yönetici ve öğretmenlere “Eğitim kurumları yönetici seçme ve atama yönetmeliğinde yer alan ilk defa yönetici atama değerlendirme formundaki (Ek1) kriterlerin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar yönetici ve öğretmenlerin ilk defa yönetici atama değerlendirme ölçeğini yeterli bulmadıklarını göstermiştir. Yönetici ve öğretmenlerin ilk defa yönetici atama değerlendirme ölçeğini yetersiz bulma nedenleri; ölçme aracının geçerliliği ve güvenilirliğinden kaynaklanan nedenler bağlamında alt temaları oluşturulmuştur. Yöneticilere ve öğretmenlere göre; ilk defa yönetici ve atama ve değerlendirme kriterlerini; araştırmaya katılan öğretmenlerden beşi, okul yöneticilerinden yedisinin yetersiz bulunduğu görülmüştür. Katılımcılardan iki okul yöneticisi ve bir öğretmen; üç farklı sendikada ilçe temsilcisi olarak görev yapmakta olup, onların görüşleri doğrultusunda eğitim sendikalarının da ilk defa yönetici atama ve değerlendirme ölçeğini yetersiz bulunduğu görülmüştür. Yönetici ve öğretmenlerin ilk defa yönetici atama ve değerlendirme kriterlerini yetersiz bulma nedenleri; geçerlilik alt teması açısından incelendiğinde olumsuz görüş bildiren yönetici ve öğretmenlerin, yöneticinin taşınması gereken teknik, mesleki ve sosyal yeterliliklerden yoksun olması, akademik alanda yapılan eğitim ve çalışmaların yöneticilik için yeterli olduğu düşüncesi gibi nedenlere dayanarak olumsuz görüş bildirdikleri, güvenilirlik alt temasında ise bazı kriterlerin yönetici adayları için adil olmadığı ve adaylar arasında fırsat eşitsizliği yarattığı gerekçesiyle yetersiz buldukları görülmüştür.

Yönetici ve öğretmenlerin fırsat eşitsizliği yarattığını düşündükleri kriterlerin okulların ve okulun bulunduğu bölgelerin aynı imkan ve olanaklara sahip olmamasından kaynaklı olarak proje yapma, patent, marka tescili gibi alanlardan alınan puanlarda merkezi okullarda daha fazla öğrenciye ulaşma imkanı bulan öğretmenlere göre dezavantajlı oldukları görülmüştür. Bazı branş öğretmenlerinin okul geliştirme bölümünde yer alan destekleme ve yetiştirme kursunda görev alması durumunda ek puan verilmesi; bakanlık tarafından kurs açmaları, destek eğitim odasında fiilen ders vermesinin yasal olarak mümkün olmadığı ve bu branş öğretmenlerine atama ve görevlendirilmede dezavantaj oluşturduğu görülmektedir. Fırsat eşitsizliği yarattığı düşünülen bir diğer madde de ilgili formda eğitimler bölümünde yer alan ikinci bir dört yıllık yükseköğrenim mezunu olma, eğitim yönetimi ve denetimi alanı dışında yapılan yüksek lisans, doktora eğitimlerinin kişinin kendi alanı veya kişisel gelişimi ile ilgili olduğu; verilen puanların eşitsizlik yarattığı görülmüştür. İlk defa yönetici atama ve değerlendirme formunda yer alan akademik ve mesleki deneyim bölümünde yer alan ulusal ve uluslararası dergilerde herhangi bir alanda makalesi yayınlanan öğretmenlere ek puan verilmesi de yine kişinin kendi kişisel gelişimi ile ilgili bir kriter olduğu yöneticilik yeterlilikleri ile ilgili olmadığı görüşü ortaya çıkmıştır. Ödüller bölümünde verilen ödüllerin liyakat esasına dayanmadan verildiği ve bu bölümünde fırsat eşitsizliği yarattığı düşüncesi ortaya çıkmıştır. Olumsuz görüş belirten yöneticilerin ve öğretmenlerin tüm katılımcılar düşünüldüğünde daha fazla olduğu görülmüştür. Yöneticilerin ve öğretmenlerin yarısından fazlası olumsuz görüş bildirmişlerdir. Yönetici ve öğretmenlerin ilk defa yönetici atama değerlendirme formunda yer alan kriterlerin özellikle görsel sanatlar, beden eğitimi, müzik gibi branşlarda görev yapan öğretmenleri olumsuz yönde etkilediği ve adil olmadığı düşüncesini ortaya koymuştur.

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü soruları “Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticisinin seçilme ve atanmasında aranması gereken kriterler neler olmalıdır?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla yönetici ve öğretmenlere “Sizce ilk defa yönetici atama değerlendirme formunda (Ek1) hangi kriterler yer almalıdır? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda 1 öğretmen ve 2 yöneticinin kriterleri yeterli bulduğu, 13 katılımcının ise yeni kriterler önerdiği görülmüştür.

Yönetici ve öğretmenlerin ilk defa yönetici atama ve değerlendirme formunda yer almasını istedikleri maddeler arasında; kurum kültürü geliştirme becerisi, takım çalışması, sosyal ilişki becerisi, temsil becerisi, etkili konuşma ve diksiyon sertifikası, dijital okur yazarlık sertifikası, rehberlik ve psikolojik alanda özel çalışmalar, sanatsal faaliyetlerde yapılan çalışmalar, eğitim yönetimi ve denetimi alanında

yapılan yüksek lisans veya doktora gibi kriterlerin olması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde yöneticilerin ve öğretmenlerin; daha yenilikçi, kurum kültürü oluşturabilen, empati kurabilen, temsil becerisine sahip, imkan ve olanakları etkili kullanabilen, kriz yönetebilen, dijital okur yazar ve diksiyonu düzgün yönetici beklentileri olduğu görülmüştür. Ayrıca yöneticilerin görevlendirildikten sonra en az iki yıl stajyer yönetici olarak hizmet vermeleri sonrasında görevlendirilmeleri gerektiği görüşü de ön plana çıkmaktadır

Alanyazında bulunan ilgili araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öztabak (2015) tarafından yapılan "Okul yöneticisi seçme atama ve yetiştirme sürecine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri" isimli yüksek lisans tezinde Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanı dışında yapılan yüksek lisans ve doktoranın yönetici ve öğretmenler tarafından yönetici atama ve değerlendirme kriterlerinin bulunmasının düşük düzeyde kabul gördüğü görülmüştür. Aynı çalışmada tüm branş öğretmenlerinin eğitim yönetici atama başvurularında eşit haklara sahip olmaları gerektiği sonucu çıkmıştır. Seçkin (2019) "Okul Müdürü Görevlendirmelerinde Esas Alınan Kriterlere İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri" başlıklı çalışmada okul müdürü görevlendirmelerinde daha nitelikli, adil, objektif, liyakat ilkelerine dayalı bir değerlendirme yapılarak okul müdürlüğünün asli görev haline getirilmesi gerekliliği, ancak mevcut mevzuatın bu ihtiyaca cevap veremediği ve yetersiz kaldığıdır. Okul müdürü görevlendirmelerinde yazılı sınava ilave olarak, müdürlerin performans ve başarısını belirleyebilecek, kurum standartlarını yükseltecek kriterlerin yönetici değerlendirme formuna eklenerek değerlendirmede dikkate alınarak ve mülakat sisteminin de daha uygulanabilir hale getirilerek değerlendirmeler yapılırsa daha nitelikli, verimli, adil ve nesnel sonuçlar elde edilebilir. Şen, E. ve Kasapoğlu Tankutay, H. (2021) "Okul yöneticilerinin atanma usulüne ilişkin öğretmen görüşleri" başlıklı çalışmada Yönetmeliğe göre yapılan atamaların olumlu yönlerine ilişkin bulgularda sınavın adaleti ve güveni arttırdığı, mülakatın ise iletişim ve kendini ifade etme becerisini ölçtüğü öne sürülmüştür. Olumsuz yönlerle ilişkin değerlendirmelerde yazılı sınavın çok fazla mevzuat bilgisi içerdiği, sözlü mülakatın nepotizme sebep olduğu belirtilmiştir. Receptoğlu ve Kılınç (2014) "Türkiye'de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri" başlıklı çalışmaları değerlendirilmesinin nesnel bir şekilde yapılmasına dikkat çekmiş, okul yöneticisi seçme ve atama süreçlerinde dengeli, adil ve liyakatli bir yöntemin izlenmesinin, keyfi uygulama ve değerlendirmelerin yerine ölçülebilir ve adil bir değerlendirme yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Yücel (2019) "Okul yöneticilerinin yönetici atamaya ilişkin görüşleri." adlı yüksek lisans tezinde bulunan sonuç ise okul yöneticilerinin liderlik ve iletişim kurabilme kişisel yeterliliklere sahip olması gerektiği ve aynı zamanda adayların eğitim yönetimi alanı dışında doktora derecesine sahip olmalarını yönetici atamalarında esas alınmamasına sonucuna ulaşılmıştır. (Özmen ve Kömürlü, 2010; Aktepe, 2014) "Okul yöneticilerinin seçme ve yetiştirme uygulamalarına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri." adlı araştırmasında okul yöneticilerinin liderlik ve iletişim becerilerine, teknoloji ve bilgisayar kullanma becerisine sahip olması gerektiği yönünde bulgulara ulaşılmaktadır.

Öneriler


- İlk defa yönetici atama ve değerlendirme ölçeğinde yer alan kriterlerden eğitimler bölümünde yer alan; ikinci bir dört yıllık yüksek öğretim mezunu olma, diğer alanlarda tezsiz yüksek lisans, diğer alanlarda tezli yüksek lisans, diğer alanlarda doktora yapanlara verilen puanların gözden geçirilerek yeniden düzenlenmesi.
- İlk defa yönetici atama ve değerlendirme ölçeğinde yer alan kriterlerden akademik ve mesleki deneyim bölümünde yer alan; öğretmen adaylarının yapacakları öğretmenlik uygulamaları kapsamında uygulama öğretmeni olarak görev yapmak, zümre başkanlığı yapmak, üniversitelerde en az bir dönem ders okutmak bölümlerinin kaldırılması.
- İlk defa yönetici atama ve değerlendirme ölçeğinde yer alan kriterlerden kurum geliştirme deneyimi bölümünde yer alan kurum adına tasarım, model, patent ve marka tescili almak bölümlerinin kurumsal farklılıklar dikkate alınarak yeniden gözden geçirilerek düzenlenmesi.
- İlk defa yönetici atama ve değerlendirme ölçeğinde yer alan kriterlerden ulusal ve uluslararası projelerde yürütücü ve danışman olarak görev almak bölümlerinin kurumsal farklılıklar dikkate alınarak yeniden gözden geçirilerek düzenlenmesi.
- İlk defa yönetici atama ve değerlendirme ölçeğinde yer alan kriterlerden öğrenci başarıları bölümünde yer alan destekleme ve yetiştirme kursu, ilkokullarda yetiştirme programı, destek odasından fiilen ders okutmak bölümlerinin çıkarılması.
- İlk defa yönetici atama ve değerlendirme ölçeğinde yer alan kriterlerden ödüller ve cezalar kısmının süre kısmının gözden geçirilerek yeniden düzenlenmesi.


- Yöneticilerin atama ve değerlendirilmesinde eğitim yönetimi ve denetimi alanında eğitim almış adaylara öncelik verilmesi.
- Kurum kültürü, kriz yönetimi, okul kaynaklarını etkili kullanma gibi daha çağdaş ve işlevsel kriterlerin ön planda tutulması ve atamada öncelik verilmesi.
- İlk defa atanan yöneticilerin iki yıl stajyer yönetici olarak görev alması ve başarılı bulunması durumunda asaleten atanması.
- Temsil becerisi ve sosyal ilişki becerilerinin stajyerlik döneminde ön planda tutulması.

Ek Bilgi

Yazarlar, makaleye eşit oranda katkı sunmuş ve makalede raporlanan çalışmanın yapılması ve raporlanmasında herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemişlerdir.

ORCID ve İletişim

Soner Polat  <http://orcid.org/0000-0003-2407-6491>, E-posta: spolat@kocaeli.edu.tr

Emrah Kurtgöz  <http://orcid.org/0000-0002-4151-9090>, E-posta: emrahkurtgoz0606@gmail.com

Kaynaklar

- Açıklan, A. (1998). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Pegem A Yayıncılık.
- Akbaşı, S., & Balıkcı, A. (2013). Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticiliğinin meslekleşmesinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 366-377. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/issue/17383/181567>
- Aktepe, V. (2014). Okul yöneticilerinin seçme ve yetiştirme uygulamalarına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri. <http://acikerisim.nevsehir.edu.tr/handle/20.500.11787/2212>
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. (2005). Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü. Ankara: Tek Ağaç Yayıncılık.
- Bursalioğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (16. Basım). PegemA Yayıncılık.
- Bursalioğlu Z (2012), *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş, E. K. Çakmak, Ö. E. Akgün vd (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık.
- Creswell, J. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı), M. Bütün & SB Demir (Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çelik, V. (1997). *Okul kültürü ve yönetimi*. (5. Baskı) PegemA Yayıncılık.
- Çelikten, M., & Özbaş, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. Lisans Yayıncılık.
- Doğan, S. (2019). 2023 eğitim vizyonu belgesine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(2), 571-592. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.550345>
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Göktepe, E. A. (2020). A phenomenological research to determinel individuals' perception of distance (WorkFrom Home) model in pandemic period; PublicUniversityExample. *Journal of CurrentResearches on Business andEconomics*, 10(1), 29-42.
- Karip, Y. D. D. E. & Köksal, D. K. (1999). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18 (18) , 193-207.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi, kuram ve Türkiye'deki uygulamalar*. Ankara: Set Ofset Matbaacılık Ltd.
- Konan, N. (2013). RelationshipbetweenLocus of Control and Problem-SolvingSkills of High School Administrators. *International Journal of SocialSciences&Education*, 3(3).<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1076.6720&rep=rep1&type=pdf>

- MEB. (1993). XIV. Millî Eğitim Şûrası Raporlar Görüşmeler Kararlar (27- 29 Eylül), İstanbul.
- MEB. (2019). Millî Eğitim Bakanlığında: Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik Sayı: 30827.
- Oyman, N., & Turan, S. (2014). Yeni atanan okul yöneticilerinin okul müdürlüğüne hazırlık ve yetiştirilme programlarına ilişkin düşünceleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 1-31.
- Özmen, F., & Kömürlü, F. (2010). Eğitim örgütlerine yönetici seçme ve atamada yaşanan sorunlar ve yönetici görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 25-33. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sobiadsbd/issue/11349/135616>
- Öztabak, O. (2015). *Okul yöneticisi seçme atama ve yetiştirme sürecine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. (Yüksek Lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Recepoğlu, E., & Kılınc, A. Ç. (2014). Türkiye'de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2).
- Seçkin, T. (2019). Okul müdürü görevlendirmelerinde esas alınan kriterlere ilişkin okul müdürlerinin görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Şen, E. & Kasapoğlu Tankutay, H. (2021). Okul yöneticilerinin atanma usulüne ilişkin öğretmen görüşleri . *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi* , 8 (2) , 297-312 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd/issue/65631/900995>
- MEB (2021). Yönetici görevlendirme yönetmeliği, *Resmi Gazete*, Tarih: 5.2.2021, Sayı: 31386
- Taş, A., & Önder, E. (2004). 2004 yılı ve sonrasında yayınlanan eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmeliklerin karşılaştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 171-185. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sbe/issue/23190/247702>
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. (7. Baskı). Pegem Akademi.
- Turan, S., & Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: Eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 68-87. <https://dergipark.org.tr/en/pub/baunsobed/issue/50352/652144>
- Töremen, F., & Kolay, Y. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlilikler. *Millî Eğitim Dergisi*, 160.
- Şişman, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetim* (5. Baskı). Pegem A Yayıncılık
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, M. (2019). *Okul yöneticilerinin yönetici atamaya ilişkin görüşleri* (Uşak İli örneği). (Yüksek lisans tezi), Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Etik Beyan

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul Onayına İlişkin Bilgi

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Kocaeli Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi= 28.12.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= E-10017888-100-163247



Öğretmenlerin Toprak Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Yurdal Dikmenli ^{1*}, Ebru Gezer ²

¹ Eğitim Fakültesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir, Türkiye, ORCID:0000-0003-3738-3095

² Eğitim Fakültesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir, Türkiye, ORCID:0000-0001-7382-1131

Özet

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin toprak kavramını, başka kavramlarla metaforik olarak nasıl ve neden ilişkilendirdiklerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ilinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 70 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış sorudan oluşan anket formu kullanılarak elde edilmiştir. Katılımcılardan formda yer alan "Toprak ... benzer; çünkü ..." ifadesini, bir metafora yoğunlaşarak tamamlamaları istenmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak, verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesiyle, toprak kavramını açıklamaya yönelik 33 farklı metafor belirlenmiş ve gerekçeleri dikkate alınarak yedi kategoride sınıflandırılmıştır. Bu kategoriler yaşamsallık açısından, ilgi göstermek açısından, değer açısından, araç/nesne özelliği açısından, görev açısından, duygusallık açısından ve üretkenlik açısından şeklinde adlandırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre katılımcılar toprak kavramını en çok yaşamla ilgili, hayati kavramlara benzettikleri tespit edilmiştir. Toprağa benzeten metaforların genel olarak olumlu ve yaşamın başlangıcından bitişine kadar canlılığın devamlılığını sağlayan kavramlarla ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Toprağın en fazla; anne, insan, yaşam ve doğum kavramlarına benzetildiği görülmüştür.

Makale

Geçmişi:

Alındı:
21/02/2022

Revize Edildi:
30/04/2022

Kabul Edildi:
30/05/2022

Anahtar

Kelimeler:

Öğretmen;
Nitel Araştırma;
Toprak;
Metafor;

Atıf için:

Dikmenli, Y. ve Gezer, E. (2022). Öğretmenlerin toprak kavramına ilişkin metaforik algılar. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 96-110. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>



Teachers' Metaphorical Perceptions of the Concept of Soil

Yurdal Dikmenli ^{1*}, Ebru Gezer ²

¹ Faculty of Education, Kırşehir Ahi Evran University, Kırşehir, Turkey, ORCID:0000-0003-3738-3095

² Faculty of Education, Kırşehir Ahi Evran University, Kırşehir, Turkey, ORCID:0000-0001-7382-1131

Abstract

The aim of this study is to determine how and why teachers associate the concept of soil with other concepts metaphorically. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group of the research consists of 70 teachers working in primary and secondary schools in Kırşehir in the 2020-2021 academic year. The research data were obtained using a questionnaire form consisting of semi-structured question prepared by the researchers. "The soil ... similar, because..." they were asked to complete the statement by concentrating on a metaphor. In line with the purpose of the research, content analysis technique was used in the analysis of the data. With the evaluation of the data, 33 different metaphors to explain the concept of soil were determined and classified in seven categories considering their reasons. These categories are named in terms of vitality, interest, value, tool / object features, task, emotionality and productivity. According to the results, it was determined that the participants mostly associate the concept of soil with vital concepts about life. It has been concluded that metaphors likened to the soil are generally associated with the concepts that ensure the continuity of life from the beginning to the end in a positive way. It has been observed that the soil is mostly compared to the concepts of mother, human, life and birth.

Makale

Geçmişi:

Alındı:

21/02/2022

Revize Edildi:

30/04/2022

Kabul Edildi:

30/05/2022

Keywords:

Teacher;
Qualitative
Research;
Soil;
Metaphor;

To cite this article:

Dikmenli, Y. ve Gezer, E. (2022). Teachers' Metaphorical Perceptions of the Concept of Soil. *Amasya Education Journal*, 11(1), 96-110. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>

Giriş

İnsanın tarihsel süreç içinde; ait hissetmek, bağ kurmak, tarihini anlamak, üretmek ve yaşamını sürdürmek için toprağa bağlı bir yaşam sürdürdüğü bilinmektedir (Çonoğlu, 2012). Toprak, tarihe tanıklık etmesinin yanı sıra doğal dengenin korunması ve yaşanabilir bir dünya kurulması için insanlara yol göstermektedir (Yılmaz, 2012a). Canlılığın devamını sağlayan toprak, bütün canlıların kök salma mekânı olarak adlandırılabilir. Geleneklerde kutsal kabul edilerek saygıyla işlenen toprak, canlı olmasının yanı sıra canlıların besin kaynağıdır. Aynı zamanda şifa kaynağı olması ve temizleyen olması dolayısıyla geleneklerde yüceltilen bir unsurdur (Yılmaz, 2012b).

İnsan toprağı o kadar yüceltmıştır ki toprak, şiirlere konu olmuştur. Divan şiirinde toprak; saflığı, temizliği ve yeryüzünde bulunması nedeniyle alçak gönüllülüğü çağrıştırmaktadır (Kurnaz, 1996). Mevlana'nın yedi öğüdünden biri "tevazu ve alçakgönüllülükte toprak gibi ol"maktır (Çetin, 2015). Hacı Bektaş-ı Veli'nin düşünce sisteminde "toprak olmak" ifadesi ayrı bir önem taşımaktadır. Yaşamın kaynağı olan toprağın, bu kadar önemli olmasına rağmen yerde olması tevazuunun sonucudur. Yunus Emre'nin şiirlerinde ise toprak; yaratılışın, ölümün, tevazuun ve değersizliğin simgesidir (Bars ve İrmak, 2019). Pala'ya (1995: 223) göre, âşık sevgilisi için toprak olur ve üstüne basmasını bekler. Toprağa türkü yakan Âşık Veysel Şatıroğlu, hayat ve bereket kaynağı olarak onu yâre, dosta ve anneye benzetmektedir. Çünkü toprak, onu işleyen insanı değiştiren ve geliştiren kutsal bir mekândır (Şenocak, 2017).

İnsanın yaratılışı ile ilgili anlatılarda topraktan yaratılma inancı öne çıkmaktadır (Erdal, 2018). Toprak, insanın yaratılışını içeren dini anlatılarda temel unsurdur. Hem yaşamın başlangıcını hem de insanın ölümlü olmasını sembolize etmektedir. Toprak, Türk kültüründe ise ölümle ilgili geleneksel törenlerde önemli bir yer tutmaktadır. Eşik toprağının evin dışına çıkarılmaması gerekliliği, rüyada toprak ve çamur görmenin ölüme yorulması, ölümlü üstüne toprak atılması, yas belirtisi olarak baştan toprak ve kül savrulması toprakla ilgili Türkler tarafından gerçekleştirilen ritüellerdir (Eren, 2012). Atasözleri ve deyimlerde "toprak" kavramına sık yer verilmiştir. Deyim; "bir avuç toprak olmak", "gözünü toprak doyursun", "toprak çekmek", "toprak olmak", "toprak paklar" gibi deyimlerde "ölümü" çağrıştırmaktadır. "Altın tutsa toprak olur" atasözünde ise yaptığı her işte büyük şanssızlıklar yaşayan birini ifade ederken, aşağıda bulunduğu için "değersiz" olarak da algılandığı söylenebilir (TDK, 2020). Halk arasında, hasta ve zayıf olarak dünyaya gelmiş bebekleri iyileştirmek, yaralanmalarda ve arı sokmalarında çamur sürerek şifa aramak, ağrılara çözüm bulmak, aşılınmış, yaralı ağaçları onarmak, negatif elektrikten kurtulmak ve kanamayı durdurmak gibi birçok farklı amaçla toprak kullanılmaktadır (Şenocak, 2017). Toprak bir bölgede yaşayan insanların duygu, düşünce ve davranış açısından birbirini etkilemelerini sağlamaktadır. Böyle bir etkileşim ruhuna sahip olan toprak vatana dönüşmektedir (Holt-Jensen, 1999; 158). İnsanlara vatan, şifa, yâr, doğum, ölüm gibi kavramları çağrıştıran toprak, birçok farklı kavramla benzerlik kurularak metaforlaştırılmıştır.

Metaforların, yeni durumlara uygun ifadeler üretmeyi sağlayan en önemli araçlardan biri olduğu söylenebilir (Daşcıoğlu, 2015). Lakoff ve Johnson (1980), "Metaphors We Live By" adlı eserde metaforun, düşünce ve davranışlarımızı yönlendiren kavramsal şemamızın temeli olduğunu ifade etmişlerdir. Buna göre kavramsal şemamız temelde yapısı gereği metaforiktir. Morgan'a (1998) göre metafor kullanımı, dünyayı anlayış biçimimizi şekillendiren bir "düşünce biçimi" ve "bir görme biçimi"dir

Tecrübeler metaforlar aracılığıyla, zihinde bulunan kavramsal şemaya yerleştirilmektedir (Karamehmet, 2012). Bir metafor, bir olguda dikkat edilmesi gerek özelliği saptar ve aynı zamanda bu olguyu geniş bir açıdan görmeye yardımcı olur (Arnett, 1999). Hansen'e (2004) göre metaforlar, "kişilerin algılarını açığa çıkarmada ve anlamada paha biçilmez araçlar"dır. Metafor, oldukça soyut, karmaşık ve kuramsal bir olguyu anlamlandırma ve anlatmada kullanılabilecek etkili bir zihin aracıdır (Yob,2003). Gerald ve Zaltman'ın araştırma sonuçlarına göre farklı kültür ve coğrafi bölgelerde yaşayan birçok insan, benzer zihinsel şemalarla benzer metaforları kullanarak kendilerini ifade etmektedirler (Pink, 1998). Lakoff ve Johnson'ın geliştirdiği çağdaş metafor teorisine göre kavramsal metaforlar, bireyin dünyayı anlayış biçimiyle ilgilidir ve iki kavram alanından oluşmaktadır. Metaforun kullanılabilmesi için kavramlar arasında benzerlik ilişkisi bulunmalıdır aynı zamanda karşılaştırma imkânı sağlayan farklılık bulunmalıdır (Erdem ve Savan, 2001).

Metaforun kaynağı, metafor konusunu farklı bir açıdan görmek ve açıklamak için filtre görevi üstlenmektedir (Saban, 2008). Boostrom'a (1998) göre öğretimde metafora yer vermek öğretimi metaforun yönlendirmesiyle gerçekleştirmekten ziyade öğretimi sorgulamak olarak düşünülmelidir. Yapılandırmacı öğretim modelinin oluşmasında metaforların etken olması, eğitimde metaforun işlevini anlaşılır kılmaktadır. Eğitimdeki işlevi düşünülerek metafor, olayı veya eylemi bilinen bir şeyle ilişkilendiren bir bakış açısı ile görmek, açıklamak veya yorumlamak olarak tanımlanabilir. Metaforlar, öğretmen ve öğrencilerin önceki yaşantılarını ilişkilendirerek eğitim olgu ve olaylarını anlamalarını

sağlayan etkili bilişsel yapılarıdır. Eski ve yeni bilgi arasındaki sınırı geçmenin bir yolu da metaforlardır (Botha, 2009).

Eğitim bilimlerinde farklı kavramlara yönelik yapılmış metafor çalışmaları bulunmaktadır. İlgili alanyazında “çevre” (Ateş, 2013), “ışık” (Aygün vd., 2015), “değer” (Aydın ve Sulak, 2015), “öğretmen” (Çocuk vd., 2015), “doğa” (Deniş, 2015; Kahyaoğlu, 2015; Kahyaoğlu ve Kırıktaş, 2016), “çevre eğitimi” (Güngörmez, Akgün ve Duruk, 2016), “çevre kirliliği” (Arık ve Yılmaz, 2017), “evrim” (Özbuğutu, 2018), kavramlarına yönelik çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir. İlgili alan yazında toprak ana kavramına yönelik çalışmalar yer almaktadır (McCredden, 2013; Hogan, 2011). Ancak toprak kavramına yönelik ilişkisel düzeyde az sayıda metafor çalışması (Gürten ve Köseoğlu, 2019; Güllü ve Dönel Akgül, 2020) bulunmaktadır.

Sosyal, ekonomik ve siyasal yaşamda önemli bir yeri olan ve kültürümüzde şiirlere, şarkılara, hikâyelere konu olan toprak kavramı ile ilgili daha önce doğrudan böyle bir çalışmanın yapılmamış olması literatürde bir eksiklik olarak görülmüş ve çalışmaya değer bulunmuştur. Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin toprak kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri metaforlar aracılığıyla belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmenlerin toprak kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar hangileridir?
- Öğretmenlerin toprak kavramıyla ilişkilendirdikleri metaforlar ortak özelliklere göre hangi kategorileri oluşturmaktadır?

Yöntem

Bu çalışmada, öğretmenlerin toprak kavramına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmalarda; veri toplama ve analiz sürecinde araştırmacının bakış açısı temel belirleyicidir, araştırma süreci tümevarımsaldır, elde edilen ürün geniş bir çerçevede betimlenmektedir (Merriam ve Tisdell, 2015). Nitel araştırmalar, araştırmacıların konuyu farklı yönlerden karşılaştırma, birleştirme, listeleme ve sınıflama yaparak anlamak amacıyla yapmış oldukları araştırmalardır (Miles ve Huberman, 1994).

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) ile desenlenmiştir. Olgubilim deseni, fark edilen ancak derin ve ayrıntılı olarak anlaşılabilen olgulara odaklanmaktadır (Cropley, 2002). Olgubilim araştırmalarında, nitel araştırmaların doğasına uygun olarak kesin ve genellenebilir sonuçlar elde edilemeyebilir. Ancak bir olgunun anlaşılır kılınan örneklerle, açıklamalara ve deneyimlere ulaşılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Creswell'e (1998) göre, fenomenolojik çalışma, kişilerin bir fenomen ya da kavramla ilgili deneyimlerinin ortak anlamını tanımlamaktadır. Bu çalışmada da öğretmenlerin toprak algısını ortaya çıkarmak için olgubilim kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ilinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 70 sınıf ve sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Eksik veya hatalı olan 3 form çalışmaya dâhil edilmemiştir. Böylece araştırma, 33'ü kadın (%49,25), 34'ü ise erkek (%50,75) olmak üzere 67 gönüllü katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Zaman kaybını önlemesi ve ulaşılabilir örneklemi oluşturmaya elverişli olması açısından uygun/kazara örnekleme metodu kullanılarak katılımcılara ulaşılmıştır.

Veri Toplama Süreci ve Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış sorudan oluşan anket formu kullanılarak elde edilmiştir. Katılımcılardan formda yer alan “Toprak ... benzer; çünkü ...” ifadesini, bir metafora yoğunlaşarak tamamlamaları istenmiştir. Metafor çalışmalarında konu ve kaynak arasındaki bağı açıklamak için, benzerlik ilişkisi “gibi” sözcüğü ile açıklanmaktadır. Araştırmanın hedefi oluşturulan metafora mantıksal bir temel sağlamak ise benzerlik ilişkisi “çünkü” sözcüğü ile açıklanmaktadır (Saban, 2008). Bu çalışmada “çünkü” kullanılarak, katılımcıların metaforlarını gerekçesi ile açıklamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinden önce anket formları 1'den 67'ye kadar (Katılımcı 1 (K1), Katılımcı 2 (K2) ve Katılımcı 67 (K67)) numaralandırılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak, verilerin analizinde içerik

analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde, benzer verileri uygun kavram ve temalar başlığında toplanarak, anlaşılır şekilde düzenlenip, yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmada elde edilen veriler, altı aşamada analiz edilmiştir (Aydoğdu, 2008; Corbin ve Strauss, 2007; Çapan, 2010; Ekici vd., 2014; Özcan, 2010; Saban, 2008).

1. Adlandırma Aşaması: Katılımcı metaforları alfabetik sıraya göre listelenerek her metaforun toplam kaç kişi tarafından ifade edildiği tespit edilmiştir.

2. Eleme Aşaması: Metaforlar ve açıklamaları tek tek incelenerek metafor niteliği taşımayan ve gerekçesi belirtilmeden ifade edilen metaforlar elenerek çalışmaya dahil edilmemiştir. Örneğin "Toprak aile gibidir, çünkü" şeklinde gerekçesi ifade edilmeyen metafor çalışmada veri olarak değerlendirilmemiştir.

3. Tekrar Derleme Aşaması: Elde edilen metaforlar tekrar edilme sıklığına göre sıralanarak tablolaştırılmıştır. Tabloda metaforu en iyi temsil ettiği düşünülen metafor gerekçelerine de yer verilmiştir.

4. Kategori Geliştirme Aşaması: Elde edilen metaforlar benzer özelliklerine göre kategorilere ayrılmış ve kategoriler isimlendirilmiştir. Gruplandırma benzer özelliğe sahip en az iki metaforun bulunmasına dikkat edilmiştir.

5. Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması: Araştırmanın geçerliğini sağlamak için; araştırma süreci ayrıntılı olarak açıklanarak, bulgular bölümünde katılımcı ifadelerine yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için, metaforların sınıflandırıldığı kategoriyi temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı hazırlanan kodlar ve kodlara ilişkin kategoriler karşılaştırılmıştır. Bu araştırmacılar coğrafya eğitimi alanında biri profesör diğeri doçent unvanına sahip uzman akademisyenlerdir. Bu karşılaştırmada görüş birliği ve görüş ayrılığı frekansları belirlenerek araştırmanın güvenilirliği sağlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman (1994)'ın güvenilirlik formülü [$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{(\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı})} \times 100$] kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmada toplam 33 adet metafor elde edilmiş olup görüş ayrılığı olan 3 metafor belirlenmiştir. İki kodlama arasındaki ortalama güvenilirlik % 91 olarak sağlanmıştır [$30/(30+3) \times 100 = \%91$].

6. Metaforların Frekanslarının Hesaplanması: Metaforların frekansı bulgular bölümünde yer alan tablolarda belirtilmiştir. Ayrıca katılımcıların ifadelerine yer verilerek metafor ve gerekçeleri betimlenmeye çalışılacaktır. Son olarak elde edilen metaforlar sonuç ve tartışma bölümünde yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin toprak kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforlara ve bu metaforların sınıflandırıldığı kategorilere yönelik bulgular yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin toprak kavramı ile ilgili geliştirdikleri metaforlar Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Toprak Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar

Sıra No	Metafor adı	f	%	Sıra No	Metafor adı	f	%
1	Anne	12	17,91	18	Memleket	1	1,49
2	İnsan	10	14,93	19	Yatak	1	1,49
3	Yaşam / Hayat	5	7,47	20	Fabrika	1	1,49
4	Doğum	3	4,49	21	Oksijen	1	1,49
5	Çocuk	2	2,99	22	Emek	1	1,49
6	Altın	2	2,99	23	Vatan	1	1,49
7	Dost	2	2,99	24	Ölüm	1	1,49
8	Kadın	2	2,99	25	Gelecek	1	1,49
9	Su	2	2,99	26	Beyaz Sayfa	1	1,49
10	Nefes	2	2,99	27	Öğretmen	1	1,49
11	Sevgili / Yâr	2	2,99	28	Çiçek	1	1,49
12	Anne Sevgisi	2	2,99	29	Hamur	1	1,49
13	Ağaç	1	1,49	30	Hoşgörü	1	1,49
14	Psikolog	1	1,49	31	Ruh	1	1,49

15	Kral	1	1,49	32	Tanrıça	1	1,49
16	Ayna	1	1,49	33	Mutluluk	1	1,49
17	Eş	1	1,49				
Toplam						67	100.0

Tablo 1 incelendiğinde; toprak kavramına yönelik 67 görüş belirten öğretmenlerin toplam 33 farklı metafor ürettikleri görülmektedir. Görüşlerin %17,91'inde "anne" (12), %14,93'ünde ise "insan" (10) kavramı en fazla tekrar eden metaforlardır. Görüşlerin %7,47'sinde "yaşam / hayat" (5), %4,49'unda "doğum" (3) metaforları sık tekrar etmiştir. Bunun dışında "çocuk" (2), "altın" (2), "dost" (2), "kadın" (2), "su" (2), "nefes" (2), "sadık yâr / sevgili" (2), "anne sevgisi" (2) metaforlarının her biri görüşlerin %2,99'unda yer almaktadır; "ağaç" (1), "psikolog" (1), "kral" (1), "ayna" (1), "eş" (1), "memleket" (1), "yatak" (1), "fabrika" (1), "oksijen" (1), "emek" (1), "vatan" (1), "ölüm" (1), "gelecek" (1), "beyaz sayfa" (1), "öğretmen" (1), "çiçek" (1), "hamur" (1), "hoşgörü" (1), "ruh" (1), "tanrıça" (1), "mutluluk" (1) metaforlarının her biri görüşlerin %1,49'unda yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin toprak kavramı ile ilgili geliştirdikleri metaforların gerekçeleri dikkate alınarak, ortak özelliklerine göre yedi kategoride sınıflandırılması Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Toprak Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

Kategoriler	Metafor sayısı	f	%
1. Yaşamsallık açısından	7	26	38,80
2. İlgi göstermek açısından	7	18	26,87
3. Değer açısından	8	10	14,93
4. Araç / Nesne özelliği açısından	4	4	5,96
5. Görev açısından	3	3	4,48
6. Duygusalılık açısından	2	3	4,48
7. Üretkenlik açısından	2	3	4,48
Toplam	33	67	100.0

Tablo 2 incelendiğinde; öğretmenlerin toprak kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların yedi kategoride sınıflandırıldığı görülmektedir. Metaforların; %38,80'i "yaşamsallık açısından" (26), %26,87'si "ilgi göstermek açısından" (18), %14,93'ü "değer açısından" (10), %5,96'sı "araç / nesne özelliği açısından" (4), %4,48'i "görev açısından" (3), %4,48'i "duygusalılık açısından" (3) ve %4,48'i ve "üretkenlik açısından" (3) kategorisinde yer almaktadır.

"Yaşamsallık açısından" kategorisinde yer alan metaforların frekans ve yüzdeleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Yaşamsallık Açısından Kategorisinde Yer Alan Metaforlar

Kategori	Metafor	f
Yaşamsallık açısından	Anne	12
	Yaşam / Hayat	5
	Doğum	3
	Nefes	2
	Su	2
	Oksijen	1
	Ölüm	1
Toplam		26

Tablo 3 incelendiğinde, toprak kavramına ilişkin "yaşamsallık açısından" kategorisinde toplam 7 metafor ve 26 görüşün yer aldığı tespit edilmiştir. Tabloya göre, "anne" (f=12) kavramı en çok tekrar eden metafordur. Bunun dışında "yaşam / hayat" (f=5), "doğum" (f=3), "nefes" (f=2), "su" (f=2), "oksijen" (f=1) ve "ölüm" (f=1) metaforlarına ulaşılmıştır. Elde edilen metaforları ve gerekçelerini içeren görüşler aşağıda yer almaktadır:

"Toprak anneye benzer. Çünkü karşılık beklemeden besin verir, hayat verir" (K2).

"Toprak, anneye benzer. Çünkü bir annenin evladını dünyaya getirmesi beslemesi gibi, toprak da aynı şekilde bitkilere hayat vermekte ve beslemektedir" (K17).

“Toprak anneye benzer. Çünkü nasıl bir bebeğin hayatta kalması, temel besin ihtiyacını karşılaması için annesine ihtiyacı varsa tüm canlıların da besin ihtiyacını karşılaması ve dolayısıyla hayatta kalmak için toprağa ihtiyacı vardır” (K53).

“Toprak anneye benzer. Çünkü her zaman aldığından kat kat fazlasını verir. Toprağa bir tohum veririsin karşılığında karnını doyurabileceğin bir meyve verir, gölgesinde dinlenebileceğin bir ağaç verir” (K59).

“Toprak anneye benzer. Çünkü annelerin çocuklarını özenle büyütmesi gibi toprak da canlıları yaşamları boyunca özenle besleyerek hayata hazırlayandır. Toprak, yaşamın sonunda çocuklarına kucak açan doğa annedir” (K61).

“Hayata benzer. Çünkü her zaman değişim içindedir” (K23).

“Toprak yaşama benzer. Çünkü yaşam ve toprak bizim ellerimizde biçimlenir” (K38).

“Toprak yaşama benzer. Çünkü toprak var oluşun, yaşamın sebebidir (K66).

“Toprak doğuma benzer. Çünkü toprak canlılara hayat vererek doğumu çağırıştırır” (K45).

“Doğuma benzer. Çünkü toprak ona verdiğimiz her şeyi yeniden canlandırır” (56).

“Aldığımız nefese benzer. Çünkü nefessiz yaşamayı düşünemediğimiz gibi topraksız yaşamayı da elbette düşünemeyiz” (K24).

“Toprak suya benzer. Çünkü suya her zaman ihtiyaç olduğu gibi, toprağa da tüm canlıların her zaman ihtiyacı vardır” (K5).

“Toprak oksijene benzer. Çünkü toprak olmazsa yaşam olmaz” (K9).

“Toprak ölüme benzer. Çünkü ölümü hatırlatır, ölenlerin toprak olup gitmesini hatırlatır” (K67).

“İlgi göstermek açısından” kategorisinde yer alan metaforların frekans ve yüzdeleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. İlgi Göstermek Açısından Kategorisinde Yer Alan Metaforlar

Kategori	Metafor	f
İlgi göstermek açısından	İnsan	10
	Çocuk	2
	Sevgili / Yâr	2
	Ağaç	1
	Çiçek	1
	Emek	1
	Eş	1
Toplam		18

Tablo 4 incelendiğinde, toprak kavramına ilişkin “ilgi göstermek açısından” kategorisinde toplam 7 metafor ve 18 görüşün yer aldığı tespit edilmiştir. Tabloya göre, “insan” (f=10) kavramı en çok tekrar eden metafordur. Bunun dışında “çiçek” (f=2), “sevgili / yâr” (f=2), “ağaç” (f=1), “çocuk” (f=1), “emek” (f=1), “eş” (f=1) metaforlarına ulaşılmıştır. Elde edilen metaforları ve gerekçelerini içeren görüşler aşağıda yer almaktadır:

“Toprak insana benzer. Her ikisi de biraz emek karşılığında ürün vermektedir” (K3).

“Toprak insana benzer. Çünkü insan eğitilerek değişebilen bir varlıktır. Toprak da sabırla ve emekle değişebilen bir varlıktır” (K4).

“Toprak insana benzer. Çünkü toprak tek başına hiçbir işe yaramaz. Fakat toprağı ekip, sularsan karşılığında beklediğin her şeyi verir. İnsandan eğitimle ürün alınırken, topraktan işlenerek ürün alınır” (K16).

“İnsana benzer. Çünkü tıpkı insan gibi ilgisiz, sevgisiz ve susuz kalan toprak verimsizdir” (K49).

“Toprak insana benzer. Çünkü toprak türlü cevherlerle doludur, fakat bunlar yalnızca işlendiğinde görünür. İnsanlar da böyledir; içindeki cevherler işlendikçe ortaya çıkar, işlenmeyen toprağın da insanın da değeri görülmez” (K61).

“Toprak çocuğa benzer. Çünkü toprağa ne ekersen sana daha fazlasını geri verir. Tıpkı bir çocuğa emek vererek sonunda iyi ve faydalı bir insan yetiştirmek gibi” (K13).

“Toprak küçük çocuk gibidir. Çünkü ilgi ister, bakım ister. Gereken ilgiyi bakımı göstermezsen o topraktan hiçbir şey alamazsın” (K37).

“Sadık yâre benzer. Çünkü toprak sevgi ve ilgi karşılığında tıpkı sadık bir yâr gibi ömrünüzün sonuna kadar size kavuşmayı bekler” (K15).

“Toprak sevgiliye benzer. Çünkü değer verirsen değerli olduğunu hissedersin” (K35).

“Toprak ağaca benzer. Çünkü her ikisine de yaşken istediğiniz şekli verebilirsiniz” (K12).

“Toprak çiçeğe benzer. Çünkü suladıkça, önem verdikçe değer kazanır ve faydalı olur” (K36).

“Toprak emeğe benzer. Çünkü ne kadar çalışırsan, çabalarsan o kadar karşılık alırsın” (K11).

“Toprak eşe benzer. Çünkü eşe karşı gösterilen ilgi ve değer verme sonucunda huzur ve mutluluk elde edilir. Toprağa verilen ilgi ve değerle de huzur ve mutluluğa ulaşılabilir” (K58).

“Değer açısından” kategorisinde yer alan metaforların frekans ve yüzdeleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Değer Açısından Kategorisinde Yer Alan Metaforlar

Kategori	Metafor	f
Değer açısından	Altın	2
	Dost	2
	Gelecek	1
	Hoşgörü	1
	Memleket	1
	Ruh	1
	Tanrıça	1
	Vatan	1
Toplam		10

Tablo 5 incelendiğinde, toprak kavramına ilişkin “değer açısından” kategorisinde toplam 8 metafor ve 10 görüşün yer aldığı tespit edilmiştir. Tabloya göre, “altın” (f=2), “dost” (f=2), “gelecek” (f=1), “hoşgörü” (f=1), “memleket” (f=1), “ruh” (f=1), “tanrıça” (f=1), “vatan” (f=1) metaforlarına ulaşılmıştır. Elde edilen metaforları ve gerekçelerini içeren görüşler aşağıda yer almaktadır:

“Toprak altına benzer. Çünkü toprağı ne kadar işlerseniz o kadar değerlenir” (K51).

“Toprak altına benzer. Çünkü hiçbir dönem ve yerde değerini kaybetmez” (K55).

“Toprak iyi bir dostu benzer. Çünkü kalıcıdır” (K.14).

“Toprak dostu benzer. Çünkü toprak insana güven verir” (K.39).

“Toprak geleceğe benzer. Çünkü toprak geleceğimiz kadar kıymetlidir” (K.57).

“Toprak hoşgörüdür. Toprak yere bırakılan her şeyi olduğu gibi kabul eder, özümser ve dönüştürür” (K.46).

“Toprak memlekete benzer. Çünkü insanların memleket toprağından olduğuna dair söylemler vardır. İnsanların yaratıldığı topraklar, memleketlerine göre farklıdır inancı vardır” (K.63).

“Ruha benzer. Çünkü toprak doğar, büyür, yaşar ve ölür” (K.50).

“Toprak bir Tanrıçaya benzer. Çünkü hiçbir karşılık beklemeden sadece verir” (K.25).

“Toprak vatandır. Verimli her karış toprağa sahip çıkılmalıdır” (K.42).

“Araç / Nesne özelliği açısından” kategorisinde yer alan metaforların frekans ve yüzdeleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Araç / Nesne Özelliği Açısından Kategorisinde Yer Alan Metaforlar

Kategori	Metafor	f
Araç / Nesne özelliği açısından	Ayna	1
	Beyaz sayfa	1
	Hamur	1
	Yatak	1
Toplam		4

Tablo 6 incelendiğinde, toprak kavramına ilişkin “araç / nesne özelliği açısından” kategorisinde toplam 4 metafor ve 4 görüşün yer aldığı tespit edilmiştir. Tabloya göre, “ayna” (f=1), “beyaz sayfa” (f=1), “hamur” (f=1), “yatak” (f=1) metaforlarına ulaşılmıştır. Elde edilen metaforları ve gerekçelerini içeren görüşler aşağıda yer almaktadır:

“Toprak aynaya benzer. Çünkü ayna var olanı yansıtır, toprak da ne ekersen onu verir” (K20).

“Beyaz sayfaya benzer. Çünkü toprak, üzerine istediğin her şeyi yazabildiğin bir beyaz sayfadır. Toprak; işlendiğinde besin kaynağı olur, barınak yapıldığında yaşam alanı olur, vücuda sürüldüğünde bir şifa kaynağı olur, bazen de uğruna can verilen bir vatan olur. Yani toprak olmasını istediğimiz her şeydir” (K54).

“Toprak hamura benzer. Çünkü hamurdan ekme yaparsın, sonra ekmeği ıslatıp tekrar hamura dönüştürebilirsin. Tıpkı insanların topraktan yaratılıp tekrar toprağa dönüşmesi gibi” (K43).

“Toprak yatağa benzer. Çünkü toprak, insanın son uykusuna dalacağı yataktır” (K64).

“Görev açısından” kategorisinde yer alan metaforların frekans ve yüzdeleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Görev Açısından Kategorisinde Yer Alan Metaforlar

Kategori	Metafor	f
Görev açısından	Kral	1
	Öğretmen	1
	Psikolog	1
Toplam		3

Tablo 7 incelendiğinde, toprak kavramına ilişkin “görev açısından” kategorisinde toplam 3 metafor ve 3 görüşün yer aldığı tespit edilmiştir. Tabloya göre, “kral” (f=1), “öğretmen” (f=1), “psikolog” (f=1) metaforlarını ve gerekçelerini içeren görüşler aşağıda yer almaktadır:

“Toprak krala benzer. Çünkü krala saygısızlık yapanların cezalandırılması gibi insan da toprağa yani doğaya zarar vermesinin ardından birçok afete maruz kalarak cezalandırılır” (K65).

“Toprak öğretmene benzer. Çünkü toprak tohumun öğretmeni gibi ona yol gösterendir, yaşamı öğretendir, kök salması için onun desteğidir” (K6).

“Toprak psikoloğa benzer. Çünkü toprağın kokusu bile insanın içindeki sıkıntıları atmaya yeter” (K22).

“Duygusallık açısından” kategorisinde yer alan metaforların frekans ve yüzdeleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Duygusallık Açısından Kategorisinde Yer Alan Metaforlar

Kategori	Metafor	f
Duygusallık açısından	Anne sevgisi	2
	Mutluluk	1
Toplam		3

Tablo 8 incelendiğinde, toprak kavramına ilişkin “duygusallık açısından” kategorisinde toplam 2 metafor ve 3 görüşün yer aldığı tespit edilmiştir. Tabloya göre, “anne sevgisi” (f=2), “mutluluk” (f=1) metaforlarını ve gerekçelerini içeren görüşler aşağıda yer almaktadır:

“Toprak anneye benzer. Çünkü insanı; bir anne sıcaklığıyla sarıp sarmalar, bir anne gibi besler” (K28).

“Toprak anne sevgisine benzer. Çünkü bir tek o temiz ve karşılıksızdır” (K33).

“Toprak mutluluğa benzer. Çünkü insan huzuru toprakta bulur. Toprak kokusuyla huzur bulur, bir gün toprak olup ona kavuşacağımıza inanırız” (K19).

“Üretkenlik açısından” kategorisinde yer alan metaforların frekans ve yüzdeleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Üretkenlik Açısından Kategorisinde Yer Alan Metaforlar

Kategori	Metafor	f
Üretkenlik açısından	Kadın	2
	Fabrika	1
Toplam		3

Tablo 9 incelendiğinde, toprak kavramına ilişkin “üretkenlik açısından” kategorisinde toplam 2 metafor ve 3 görüşün yer aldığı tespit edilmiştir. Tabloya göre, “kadın” (f=2), “fabrika” (f=1) metaforlarını ve gerekçelerini içeren görüşler aşağıda yer almaktadır:

“Toprak kadına benzer. Çünkü doğurgandır, besleyendir, hayat verendir” (K1).

“Toprak kadına benzer. Çünkü bir kadın gibi doğurgandır” (K52).

“Toprak fabrika gibidir. Çünkü sürekli üretir hiç durmaz” (K7).

Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında öğretmenlerin toprak kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen metaforlar ve gerekçeleri baz alınarak içerik analizi ile sınıflandırılmıştır. Bu bölümde, bulgulardan ulaşılan sonuçlar, ilgili alan yazında yer alan çalışmalarla karşılaştırılmıştır.

Toprak kavramını, araştırmaya katılan öğretmenlerin %17,91’inin “anne” (12), %14,93’ünün “insan” (10), %7,46’sının “yaşam / hayat” (5) ve %4,49’unun ise “doğum” metaforu ile açıkladıkları belirlenmiştir. Böylece anne, insan, yaşam / hayat ve doğum kavramlarının, toprak kavramını açıklamada en çok tercih edilen metaforlar olduğu görülmektedir. Güllü ve Dönel Akgül (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada katılımcıların toprak kavramını açıklamada en çok “hayat”, “anne”, “insan” ve “yaşam” metaforlarını tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgular, Güllü ve Dönel Akgül’ün çalışmasında elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Fakat elde edilen metaforları değerlendirme noktasında bu çalışmadan farklı olarak, eş anlamlı olan hayat ve yaşam sözcüklerinin farklı kavramlar olarak değerlendirildiği görülmektedir. Gürten ve Köseoğlu (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise “hayat” kavramının en çok tercih edilen ikinci metafor olduğu tespit edilmiştir. Toprak kavramını açıklamada üç çalışmada da ortak olarak tercih edilen metaforun hayat / yaşam kavramı olduğu tespit edilmiştir. Bundan dolayı katılımcıların benzer ya da farklı nedenlerle toprak ve yaşam arasında bir ilişki kurduğu söylenebilir. Taşdelen’e (2010) göre insanın yaşamı toprağa bağlıdır ve toprağın insanoğluna sunduğu imkânlar ölçüsünde sınırlıdır. İnsanın; korunmak, beslenmek ve hayatta kalmak için toprağa fiziksel olarak bağlı olduğu yadsınamaz bir gerçektir. İnsan ve toprak arasında fiziksel bir bağ olduğu kadar manevi bir bağ da bulunmaktadır. Bu nedenle toprak kavramının katılımcılar tarafından fiziksel ve duygusal bir bağ kurularak; anne, insan, yaşam ve doğum kavramlarıyla açıklandığı sonucuna ulaşılabılır.

Toprak kavramını açıklamaya yönelik ifade edilen 33 farklı metafor, gerekçeleri dikkate alınarak yedi kategoride toplanmıştır. Bunlar; “yaşamsallık açısından” (38,80), “ilgi göstermek açısından” (26,87), “değer açısından” (14,93), “araç / nesne özelliği açısından” (5,96), “görev açısından” (4,48), “duygusallık açısından” (4,48) ve “üretkenlik açısından” (4,48) kategorileridir. Güllü ve Dönel Akgül (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada oluşturulan “değerler / soyut kavramlar” ve “materyal / araç” kategorileri, bu çalışmada elde edilen “değer açısından” ve “araç / nesne özelliği açısından” kategorileriyle benzer niteliktedir. Güllü ve Dönel Akgül’ün çalışmasında yer alan metaforların; “insan”, “gereksinim”, “doğa”, “yer / mekân”, “gıda maddesi”, “değişkenlik”, “canlı ismi”, “bilimsel ifade”, “çokluk”, “yer / ülke ismi” kategorilerinde ve belli bir kategoride olmayanlar şeklinde bu çalışmada oluşturulan kategorilerden farklı sınıflandırılmıştır. Gürten ve Köseoğlu (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada oluşturulan metafor kategorilerinin “ihtiyaca yönelik”, “koruma ve özen göstermeye yönelik” ve “gelişmişliğe yönelik” şeklinde oluşturulan kategoriler bu çalışmada oluşturulan kategorilerle hiçbir benzerlik göstermemektedir. Literatürde yer alan çalışmalarda katılımcı gruplarının farklı demografik özelliklere

sahip olması nedeniyle metafor gerekçelerinde farklı açıklamalar bulunmaktadır. Bu nedenle de elde edilen metaforlar, gerekçeleri dikkate alınarak farklı kategorilerde sınıflandırılmıştır. Bu çalışmada; “yaşamsallık açısından”, “ilgi göstermek açısından” ve “değer açısından” kategorilerinde fazla sayıda metafor bulunması dolayısıyla katılımcıların toprağı; kutsal sayılacak kadar değerli, hayati olacak kadar gerekli ve ilgi isteyecek kadar hassas olduğunu düşündükleri söylenebilir.

“Yaşamsallık açısından” kategorisine yönelik 26 görüşten, yedi farklı metafora ulaşılmıştır. Bunlar; “anne” (12), “yaşam / hayat” (5), “doğum” (3), “nefes” (2), “su” (2), “oksijen” (1) ve “ölüm” (1) metaforlarıdır. Güllü ve Dönel Akgül (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; “anne” metaforu “insan” kategorisinde, “nefes”, “hayat”, “yaşam”, “oksijen” metaforları “gereksinim” kategorisinde ve “ölüm” metaforu “değerler / soyut kavramlar” kategorisinde sınıflandırılmıştır. Gürlen ve Köseoğlu (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise “ölüm” metaforu “sonuçlarına yönelik” kategorisinde sınıflandırılmıştır. Araştırmalarda elde edilen ortak metaforlar, bu çalışmada yapılan kategorik sınıflamadan farklılık göstermektedir. Bu çalışmada katılımcılar oluşturdukları metaforları, hayatın içinde yer alan doğal ve yaşam için gerekli temel unsurları düşünerek açıkladıkları söylenebilir. McCredden (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada tarihte farklı kültürlerdeki söylemlerde yer alan toprak ana metaforu incelenmiş ve toprak ana metaforunun eski bir efsane olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuç dikkate alınarak ve bu çalışmada da toprak kavramının en çok anneye benzetilmesi nedeniyle, eski zamanlardan günümüze kadar toprak ve anne sözcüklerinin bir arada kullanıldığı düşünülebilir. Karlığa (1991) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre kâinatın yaratılışı, İslâm filozofları tarafından anasır-ı erbaa olarak isimlendirilir. Anasır-ı Erbaa dört unsurdan oluşmaktadır; toprak, su, hava ve ateş. Bütün varlıklar bu dört temel unsurun bileşiminden meydana gelmiş ve toprak tüm varlıkların oluşumunun temel maddesi sayılmıştır. Bu nedenle toprak, tüm varlıkların annesi olarak görülebilir ve tüm canlıların oluşumuna sebep olması ile yaşamın doğumu olarak düşünülebilir. Arifoğlu'nun (2019) çalışmasında ulaşılan sonuçlara göre, insanın yaşam serüveni, topraktan gelip toprağa dönüşme anlayışı içinde devam etmektedir. Dolayısıyla toprak ölümü hatırlatan bir unsur olarak da karşımıza çıkmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre katılımcılar toprak kavramını, yaşamı oluşturan temel unsur olarak, yaşamın başlangıcından bitişine kadar canlılığın devamlılığını sağlayan kavramlarla ilişkilendirdiği söylenebilir.

“İlgi göstermek açısından” kategorisine yönelik 18 görüşten, yedi farklı metafora ulaşılmıştır. Bunlar; “insan” (10), “çocuk” (2), “sevgili / yâr” (2), “ağaç” (1), “çiçek” (1), “emek” (1) ve “eş” (1) metaforlarıdır. Güllü (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; “insan” ve “çocuk” metaforları “insan” kategorisinde, “ağaç” metaforu “canlı ismi” kategorisinde, “emek” metaforu ise “değerler / soyut kavramlar” kategorisinde sınıflandırılmıştır. Araştırmalarda elde edilen ortak metaforların farklı kategorilerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu durumun katılımcılar tarafından ifade edilen, metafor gerekçelerinin farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Âşık Veysel'in şiirlerinde toprağa yüklediği anlamları araştıran Şenocak (2017), toprakla çalışmanın insanı kinden, nefretten kurtardığını ve insanın yeni umutlar beslemesine neden olduğunu düşünmektedir. Şenocak'a göre toprağa emek vermek hem insanı içsel olarak tatmin etmekte hem de bolluk ve berekete ulaştırmaktadır. Bu sonuca benzer nitelikte katılımcılar toprağı, verilen ilginin karşılık bulduğu sevgili, eş, insan, çocuk, ağaç ve çiçek gibi varlıklara benzetmişlerdir. Bu nedenle katılımcıların toprağı, ilgi karşılığında insanlara umut veren bir unsur olarak algıladıkları söylenebilir.

“Değer açısından” kategorisine yönelik 10 görüşten, sekiz farklı metafora ulaşılmıştır. Bunlar; “altın” (2), “dost” (2), “gelecek” (1), “hoşgörü” (1), “memleket” (1), “ruh” (1), “tanrıça” (1) ve “vatan” (1) metaforlarıdır. Güllü (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; “altın” metaforu “materyal / araç” kategorisinde, “dost” metaforu “insan” kategorisinde, “gelecek” ve “ruh” metaforları “değerler / soyut kavramlar” kategorisinde, “vatan” metaforu ise “yer / mekân” kategorisinde sınıflandırılmıştır. İki çalışmada ortak olan “gelecek” ve “ruh” metaforları aynı kategoride değerlendirilirken, ortak olan diğer dört metafor farklı kategorilerde değerlendirilmiştir. Bu nedenle farklı araştırma gruplarıyla yapılan iki çalışmada katılımcıların toprak kavramını geleceğe ve ruha benzetme nedenlerinin aynı olduğu söylenebilir. Divan şiirlerinde toprak motifini inceleyen Turan'a (2019) göre toprak, içinde cevherler barındıran, zengin ve cömert olması nedeniyle kaynak, maden anlamında da kullanılmaktadır. Bu nedenle katılımcılar toprağı altın madenine benzetmiş olabilir. Toprağın insan hayatındaki önemini inceleyen Arifoğlu'nun (2019) çalışmasında toprak; insanın kişiliğini, karakterini ve sosyal davranışlarını belirleyen bir unsur olarak açıklanmaktadır. Bununla beraber toprakla uğraşmak, insanın ihtiyaçlarını karşılayan ve başkalarına muhtaç olmamasını sağlayan bir eylem olarak görülmektedir. Bu durum katılımcıların toprağı hayatın devamlılığı açısından gelecekle ilişkilendirmelerini destekler niteliktedir. Cengiz Dağcı'nın ata toprağına bağlılığını anlattığı romanlarını inceleyen Çonoğlu (2012), bir milletin geçmişinin tanığı ve taşıyıcısı olması nedeniyle toprağın vatan olarak adlandırıldığını açıklamaktadır. Kişi olarak ya da toplum olarak toprağa aşkla bağlı olmak insanı ve toplumu özgürleştirmektedir. Bu özgürlük de ancak vatan kabul

edilen memleket topraklarında yaşanmaktadır. Aşık Veysel Şatıroğlu'un (1971) Kara Toprak şiirinde "Karnın yardım kazmayınan belinen, Yüzün yırtım tırnağınan elinen, Yine beni karşıladı gülünen, Benim sâdik yârim kara topraktır" şeklinde ifade ettiği gibi toprak insanın hayatta kalmak için yaptığı her şeye rağmen insana hoşgörü göstermektedir. Katılımcılar tarafından toprağın değerli algılanmasının nedenleri arasında üretken olması, dost olması, üzerinde yaşanan vatan olması ve nesillerin geleceğine ev sahipliği yapması özelliklerinin etkili olduğu söylenebilir.

"Araç / Nesne özelliği açısından" kategorisinde dört görüşten, dört farklı metafora ulaşılmıştır. Bunlar; "ayna" (1), "beyaz sayfa" (1), "hamur" (1) ve "yatak" (1) metaforlarıdır. Güllü (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; "ayna" metaforu "materyal / araç" kategorisinde sınıflandırılmıştır. Çalışmalarda ortak olan ayna kavramı yansıtıcı özelliğinden dolayı benzer kategorilerde sınıflanmıştır. Yine Sümer (2017), aynayı insanlara iyi veya kötü olanı gösteren bir eleştiri aracı olarak görmektedir. Katılımcılar da toprağı, insanın toprağa saygısını ve emeğini yansıtan bir aynaya benzetmişlerdir. Beyaz bir sayfaya benzetilmesi ise; toprağın temizlik simgesi olmasından kaynaklanabilir ya da beyaz bir sayfaya istenen her şeyin yazılıp, çizilmesi gibi toprağın istek doğrultusunda kullanılabilir olmasından kaynaklanabilir. Hamura benzetilme nedeni toprağın şekil alma özelliği olabilir. Yatağa benzetilme nedeni ise ebedi istirahat yeri olması düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Birbirinden farklı birçok özelliğe sahip olması nedeniyle toprağın farklı araç veya nesneye benzetildiği söylenebilir.

"Görev açısından" kategorisinde üç görüşten, üç farklı metafora ulaşılmıştır. Bunlar; "kral" (1), "öğretmen" (1) ve "psikolog" (1) metaforlarıdır. Tek (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre toprağın tedavi aracı olarak; güç, kudret ve bir şifa kaynağı olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuç, bu araştırmada yer alan katılımcıların toprak ile psikolog arasında benzerlik kurmasını açıklar niteliktedir. Doğanın rahatlatıcı ve huzur veren bir unsur olması nedeniyle katılımcılar tarafından toprağa psikolog görevi atfedildiği söylenebilir. Arifoğlu'nun (2019) çalışmasında elde edilen sonuçlara göre toprak, deneyim ve kutsal kitaplarda yer alan hikâyelerle oluşan ortak düşünce, bakış açısı ve alışkanlıklarla insanlar arasında bir kültür meydana getirmektedir. Bu açıdan toprağın yönetici ve yönlendirici özelliğinin bulunduğu söylenebilir. Buradan yola çıkarak toprağın; belirtilen özellikleri taşıyan kral ve öğretmene benzetilme nedeni anlaşılmaktadır. Katılımcıların toprağa yönetici ve tedavi edici bir güç olarak algıladıkları, bu doğrultuda görev ve sorumluluk yükledikleri söylenebilir.

"Duygusal açıdan" kategorisinde üç görüşten, iki farklı metafora ulaşılmıştır. Bunlar; "anne sevgisi" (2) ve "mutluluk" (1) metaforlarıdır. Güllü (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; "mutluluk" metaforu, "değerler/soyut kavramlar" kategorisinde sınıflandırılmıştır. Gürten ve Köseoğlu (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise "mutluluk" metaforu "ihtiyaca yönelik" kategorisinde sınıflandırılmıştır. Katılımcı gruplarının farklılığı nedeniyle; ortak metafor olan mutluluk kavramı, üç çalışmada da farklı kategorilerde sınıflandırılmıştır. Aça (2018) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre; eski çağlarda yaşamış insanlar toprağa karşı sevgi, saygı ve korku duyguları hissetmişlerdir. Toprağa zarar veren insanların, toprak ananın onları bağrına basmayacağına ve anne sıcaklığından mahrum bırakacağına inandıkları belirtilmiştir. Bu durumun katılımcılar tarafından toprak kavramının anne sevgisine benzetilmesi ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Bir gün toprağa dönecek olan insan, ölüm korkusundan dolayı toprak anasından onu kucaklamasını ve anne sevgisi göstermesini beklemektedir. Yaşam süresince ve yaşamın ardından insanın, mutluluğu ve huzuru toprakta aradığı düşünülebilir. Dolayısıyla katılımcıların, toprağa karşı yoğun duygular içinde olduğu sonucuna ulaşılabilir.

"Üretkenlik açısından" kategorisinde üç görüşten, iki farklı metafora ulaşılmıştır. Bunlar; "kadın" (2) ve "fabrika" (1) metaforlarıdır. Gürten ve Köseoğlu (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada "fabrika" metaforu "gelişmişliğe yönelik" kategorisinde sınıflandırılmıştır. İki çalışmada da ortak olan fabrika metaforunun; farklı kategorilerde sınıflandırılmasına rağmen üretken oluşu özelliği ile katılımcılar tarafından benzer algılandığı söylenebilir. Eliade'ye (2009) göre, tarım toplumlarında bir tarlanın verimi ile kadının üretkenliği arasında bir ilişki kurulmaktadır. Yunan ve Roma toplumlarında öncelikli olmakla beraber birçok toplumda ekilmiş tarla rahime benzetilmekte, tarım ise doğuma benzetilmektedir. Benzer şekilde araştırmada yer alan katılımcılar da toprağın üretkenliğini kadının doğurganlık özelliği ile ilişkilendirmektedir. Aynı zamanda katılımcıların toprağı fabrika kadar profesyonel bir üretici olarak algıladıkları söylenebilir.


Öneriler

Bu çalışmanın sadece bir meslek grubuna yönelik olması elde edilen sonuçlara ilişkin genelleme yapılmasını güçleştirmektedir. Bu nedenle; farklı yaşlarda ve farklı mesleklerden katılımcıların yer aldığı çalışma grupları ile bu çalışma tekrarlanarak sonuçları karşılaştırılabilir. Bu araştırma sonunda da öğretmenlerin toprak kavramı ile ilgili oldukça zengin, anlamlı ve farklı bakış açılarıyla ifade ettikleri

metaforları ve açıklamaları tespit edilmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve coğrafya derslerindeki konularını öğretirken metafor kullanmaları öğrencilerin etkili ve kalıcı öğrenmelerine yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca toprak metaforunda öne çıkan anne, insan ve yaşam gibi kavramların toprağa benzetilip benzetilmemesi yönünden ters metafor çalışmaları yapılabilir.

ORCID ve İletişim

Yurdal Dikmenli  <https://orcid.org/0000-0003-3738-3095>, E-posta: ydikmenli@ahievran.edu.tr

Ebru Gezer  <https://orcid.org/0000-0001-7382-1131>, E-posta: ogr.ebru.gezer@ahievran.edu.tr

Kaynaklar

- Aça, M. (2018). Dünya mitolojilerinde toprak simgeçiliği. *Kültür Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 23-35.
- Arık, S. ve Yılmaz, M. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları ve çevre kirliliğine yönelik metaforik algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1147-1164.
- Arifoğlu, Y. (2019). Toprak ve insan: Birkaç edebi metinde ve Avesta'da toprağın yansması. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 53-60.
- Arnett, R. C. (1999). Metaphorical guidance: Administration as building and renovation. *Journal of Educational Administration*, 37, 80- 89.
- Ateş, M. (2013). Üniversite öğrencilerinin “çevre” kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analizi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1327-1348.
- Aydın, E. ve Sulak, S. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının “değer” kavramına yönelik metafor algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 482-500.
- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar yardımıyla analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aygün, M., Durukan, Ü. G. ve Hacıoğlu, Y. (2015). Fen bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin “ışık” kavramıyla ilgili metaforik algıları. *Fen Eğitimi ve Araştırmaları Derneği Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 3(2), 1-13.
- Bars, M. E. ve Irmak, Y. (2019). Tasavvuf ve halk inancı ışığında Yunus Emre’de toprak imgesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(8), 1199-1211.
- Boostrom, R. (1998). ‘Safe spaces’: Reflections on an educational metaphor. *Journal of Curriculum Studies*, 30, 397-408.
- Botha, E. (2009). Why metaphor matters in education. *South African Journal of Education*, (29), 431-444.
- Cropley, A. J. (2002). *Qualitative research methods: An introduction for students of psychology and education*. Universty of Latvia: Zinatne.
- Çetin, N. (2015). İslâm tarihinde birlikte yaşama ahlâkına tasavvuf düşüncesinin katkısı (Hacı Bektâş-ı Velî, Mevlânâ ve Yunus Emre’den Örnekler). *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 36, 281-298.
- Çocuk, H. E., Yokuş, G., ve Tanrıseven, I. (2015). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin özyeterlik ve metaforik algıları: Mersin Üniversitesi örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 373-387.
- Çonoğlu, D. (2012). Cengiz Dağcı’nın romanlarında ata mirası toprağa bağlılık. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, (13), 11-25.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Daşcıoğlu, Y. (2015). Dilin İçinde Dil, Doğanın İçinde Perde: Şiirde Metafor ve İmge. *Türk Dili Dergisi*, C9(767-768),167-173.[<http://tdk.gov.tr/wp->

<content/uploads/2015/12/20151221Y%C4%B1lmaz%20Da%C5%9F%C3%A7%C4%B1o%C4%9Flu%20-%20Metonim.pdf>] adresinden 15.08.2021 tarihinde alınmıştır.

- Deniş, H. (2015). Ortaokul öğrencilerinin doğaya ilişkin metaforları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(2), 101-119.
- Ekici, G., Gökmen, A. ve Kurt, H. (2014). Öğretmen adaylarının “bilgisayar” kavramı konusundaki bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)*, 34(3), 359-405.
- Eliade, M. (2009). *Dinler tarihine giriş*. (L. Arslan, Çev). İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Erdal, T. (2018). Türk ve dünya mitlerinde insanın yaratılışı ve toprak. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (61), 113-126.
- Erdem, F. ve Sarvan, F. (2001). Akademik Örgütlerde Rehberlik İlişkilerinin Metaforlarla Analizi. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-10.
- Eren, M. (2012). Türk kültüründe ölüm ve toprakla ilgili inanış ve ritüeller. *Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi*, 4(1), 259-271.
- Güllü, U. ve Dönel Akgül, G. (2020). Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin toprak ve tarıma yönelik metaforik algıları. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 67-83.
- Güngörmez, H., Akgün, A. ve Duruk, Ü. (2016). Ortaokul öğrencilerinin çevre eğitimi kavramına yönelik metaforları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 215-224.
- Gürten, E. ve Köseoğlu P. (2019). Üniversite öğrencilerinin “toprak ve toprak kirliliği” kavramlarına ilişkin algılarının metafor ile analizi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 243-256.
- Hansen, D. T. (2004). A poetics of teaching. *Educational Theory*, 54(2), 119-142.
- Hogan, K. M. (2011). Mother earth as a conceptual metaphor in 4 ezra. *The Catholic Biblical Quarterly*, 73(1), 72-91.
- Holt-Jensen, A. (1999). *Geography: history and concepts*. London: Sage Publication.
- Kahyaoğlu, M. (2015). İlköğretim öğrencilerinin doğa kavramına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 831-846.
- Kahyaoğlu, M. ve Kırıktaş, H. (2016). Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin “doğa” kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (33), 58-76.
- Karamahmet, B. (2012). *Kuramsal İletişimde Metafor*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Karlığa, H. B. (1991). *Anasır-ı Erbaa, İslam Ansiklopedisi TDV*. İstanbul, c. 3, 149-151.
- Kurnaz, C. (1996). *Hayâlî bey divânı'nın tahlîli*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago. The University of Chicago Press.
- McCredden, L. (2013). Historicising the metaphor of mother earth. *Journal of the Association for the Study of Australian Literature*, 126-130.
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley ve Sons.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. (G. Bulut, Çev.). İstanbul: BZD Yayıncılık.
- Özbuğutu, E. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının evrim kavramına ilişkin metaforik algıları. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi* 3(1), 28-43.
- Özcan, A. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yükledikleri anlamlar: Metaforik bir analiz*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Pink, D. H. (1998). *Metaphor marketing*. Fast Company. [www.fastcompany.com/33672/metaphor-marketing] adresinden 15.08.2021 tarihinde alınmıştır.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 55, 459-496.

- Sümer, N. (2017). Mitolojik ve dinsel bir sembol olarak ayna. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(52), 1367-1375.
- Şatıroğlu, A. V. (1971). *Dostlar beni hatırlasın*, Ü. Y. Oğuzcan (Yay. Haz.), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Şenocak, E. (2017). Âşık Veysel'in şiirlerinde toprak ana. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12/ (21), 503-518.
- Şenocak, E. (2017). Âşık Veysel'in şiirlerinde toprak ana. *Electronic Turkish Studies*, 12(21), 503-518.
- Taşdelen, V. (2010). Toprağın halleri: topraktan, toprakta, toprağa, *Temrin*, Toprak Özel Sayısı 27-28, 3-7.
- Tek, R. (2018). *Anadolu Türk halk hekimliğinde toprak*. Halk Kültüründe Toprak Uluslararası Sempozyumu, Sivas, 13-15 Ekim, 2017.
- Turan, M. (2019). Divan şiirinde toprak motifi. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 12(26), 468-487.
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2020). *Türkçe sözlük*, [<https://sozluk.gov.tr/>] adresinden, 08.08.2020 tarihinde erişildi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. B. (2012a). Kültürümüzde toprak. *Acta Turcica*, 4(1), 172-182.
- Yılmaz, E. B. (2012b). Cengiz Aytmatov'un toprak ana romanında toprağın dili. *Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi*, 4(1), 172-182.
- Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138.

Etik Beyan

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul Onayına İlişkin Bilgi

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı=Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi=27.08.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası=2020/3



Sedanter ve Spor Yapan Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi

Osman Kayhan ^{1*}, Seda Sabah ²

¹ Eğitim Fakültesi, Amasya Üniversitesi, Amasya, Türkiye, ORCID: 0000-0001-5407-6375

² Eğitim Fakültesi, Amasya Üniversitesi, Amasya, Türkiye, ORCID: 0000-0002-7386-0314

Özet

Teknolojinin gelişmesine paralel olarak insanların dijital oyunlara olan ilgisi artmıştır. Dijital oyunlara artan bu ilgi bazı kişilerde bağımlılığa neden olmaktadır. Dijital oyunlarda bağımlılık kişinin dijital oyun oynama isteğini kontrol edememesi, sürekli oyun oynama isteği ve günlük yaşantıda dijital oyun oynanmasından ötürü oluşan bozukluk olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışma, sedanter ve spor yapan öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin incelenmesi amacıyla taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın evrenini sedanter ve spor yapan üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklem grubu ise sedanter ve spor yapan 248 öğrenciyi kapsamaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Hazar ve Hazar (2019) tarafından geliştirilen “Üniversite öğrencileri için dijital oyun bağımlılığı ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 5’li likert tipinde olup, 21 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Tüm istatistiksel hesaplamalar SPSS 22.0 V istatistik paket program aracılığı ile yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre dijital oyun bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte 18-21 yaş aralığında olan bireylerin diğer kişilere oranla dijital oyun bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu ve 6 saatten fazla internet kullanan katılımcıların bağımlılık düzeylerinin diğer bireylere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada sporla ilgilenme durumu, spor branşı ve öğrenim değişkeni açısından katılımcıların dijital oyun bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Makale

Geçmişi:

Alındı:

18/03/2022

Revize Edildi:

25/04/2022

Kabul Edildi:

28/04/2022

Anahtar

Kelimeler:

Spor;

Bağımlılık;

Dijital Oyun;

Sedanter;

Oyuncu

Atıf için:

Kayhan, O. ve Sabah, S. (2022). Sedanter ve spor yapan öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 111-120.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>



Investigation of Digital Game Addiction Levels of Sedentary and Sports Students*

Osman Kayhan ^{1*}, Seda Sabah ²

¹ Faculty of Education, Amasya University, Amasya, Turkey, ORCID: 0000-0001-5407-6375

² Faculty of Education, Amasya University, Amasya, Turkey, ORCID: 0000-0002-7386-0314

Abstract

The interest of people has increased in digital games in parallel with technological developments. This increasing interest on digital games has caused addiction in some people. Addiction in digital games is called a disorder caused by the inability of the person to control the desire to play digital games constantly in daily life. For this reason, this study aims to investigate the digital game addiction levels of sedentary and sports students. For this purpose, the universe of the study consists of sedentary and sports students. The sample group of the study includes 248 sedentary and sports students. Approval was obtained with the 01/02/2022 dated and 55300 numbered ethics committee decision of Amasya University Social and Human Sciences Ethics Committee on the conduct of this study. "Digital game addiction scale for university students" developed by Hazar and Hazar (2019) was used as a data collection tool in the study. The related scale is in 5-point Likert type and consists of 21 items and 3 sub-dimensions. All statistical calculations were made in SPSS 22.0 V statistical package program. As a result of the analysis of the data obtained, it was concluded that the digital game addiction levels of male students were higher than female students. It has also been determined that individuals between the ages of 18 and 21 have higher levels of digital game addiction compared to other individuals. In addition, it was determined that the addiction levels of the participants who used the Internet for more than 6 hours were higher than the other individuals. On the other hand, in the study, no significant difference was found between the digital game addiction levels of the participants in terms of interest in sports, sports branch and learning variable.

Article History:

Received:
18/03/2022

Revised:
25/04/2022

Accepted:
28/04/2022

Keywords:

Sports;
Addiction;
Digital Game;
Sedentary;
Athlete

To cite this article:

Kayhan, O. & Sabah, S. (2022). Investigation of digital game addiction levels of sedentary and sports students. *Amasya Education Journal*, 11(1), 111-120. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>

*Corresponding Author Osman Kayhan ✉ osman.kayhan@amasya.edu.tr

ISSN: 2146-7811, ©2022 Amasya University

Giriş

Oyun, kültür ve medeniyetin şekillenmesinde etkin rol alan, insanlık tarihi kadar eski bir olgudur. Nitekim ilk zamanlarda basit bir taklit etme eylemi olarak ortaya çıkan oyun, gün geçtikçe savaş, inanç, sanat gibi yaşam ritüellerinin bir parçası haline almıştır. Dolayısıyla oyuna yüklenen anlam ve değer, medeniyetin ve kültürün bir yansımasını oluşturmaktadır (Hazar vd., 2017). Diğer yandan dijital oyunlar açısından bakıldığında oyunun kurallarının yanı sıra devreye iletişim ve teknoloji girmektedir (Demirbaş, 2022). Dijital oyunlarda bağımlılıktan söz edilebilmesi için kişinin dijital oyun oynama isteğini kontrol edememesi, sürekli oyun oynama isteği ve aynı zamanda duygu, düşünce ve günlük yaşantıda dijital oyun oynanmasından ötürü oluşan bir bozukluk olmalıdır (Öztekin vd., 2021).

Dijital oyunlar; kuralları belirlenmiş, oyunun süreci hakkında oyuncuya geri bildirimde bulunan aynı zamanda belli amaçlara ilişkin süreç içerisinde mücadele gerektiren belli bir sistem kapsamında yer almaktadır (Lieberman vd., 2009). Klasik oyun tanımının sınırlarını aşarak insan-makine etkileşiminin bir çıktısı olan dijital oyunlar, karlı bir endüstriye dönüşmüş olup aynı zamanda ticari bir olgu olarak da yer almaya başlamıştır (Sayar ve Özmen, 2022).

Klasik oyun sınırlarını aşan insan-makine etkileşiminin bir sonucu olan dijital oyunlar, bir endüstriye dönüşmüş ve ticari bir olgu olarak yer etmeye başlamıştır (Sayar ve Özmen, 2022). Gün geçtikçe geleneksel oyunların giderek unutulmaya yüz tutması durumu sadece bir kültürün yok olması anlamını taşımaktadır. Bu durum aynı zamanda kişinin zihinsel, fiziksel, ruhsal ve sosyal anlamda sağladığı katkının da yok olması olarak addedilmektedir (Hazar vd., 2017).

Teknolojinin gelişmesi ile birlikte bu gelişmeye paralel olarak insan hayatında fiziksel aktiviteler kısıtlanmıştır. Nitekim bu durum insan yaşamını olumsuz etkileyerek hastalıkları beraberinde getirmiştir. Özellikle hareketsiz, durağan olarak adlandırılan sedanter kavramı; günlük olarak belli seviyede fiziksel aktivite yapmayan veya bu düzeyin altında hayatını sürdüren kişi veya kişiler sedanter bireyler olarak adlandırılmaktadır (Keskin ve Çalışkan 2017). Hareketsiz yaşamı tetikleyen unsurlar arasında tablet, telefon, televizyon vb. araçlar gösterilebilir. Özellikle dijital oyuna ilişkin bağımlılık durumu insan yaşamını olumsuz etkilemektedir. Sürekli oyun oynama, oyun oynanmadığı süreçte sürekli oyunu düşünme ve oynama isteği bu durumu tetiklemektedir. Ancak diğer taraftan aşırıya kaçmadan dijital oyunları oynamanın kişiler üzerinde rahatlamaya sebebiyet verdiği de belirtilmektedir (Green ve Bavelier 2003).

Sporun kişilerin hem fiziksel hem de psikolojik sağlığı üzerinde oldukça olumlu etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Kusan ve Sabah, 2022). Spor en geniş anlamıyla yarışma, rekreasyon, dans, bedensel ve fiziksel aktivite olarak ifade edilmekte olup, insanlığın var oluşundan beri kullanılan; günümüzde ise sağlık, iş, eğlence olarak tanımlanmaktadır (Ekmekçi, 2016). Nitekim pandemiyle birlikte gelen kısıtlamalardan etkilenen alanlardan biri de spordur. Kişiler bu süreçte eğitim, eğlence, sosyal ortam vb. alanlardan uzak durmak durumunda kalmışlardır. Dolayısıyla dijital oyunların pandemi ile birlikte son dönemde arttığı bir gerçektir. Özellikle akıllı telefon kullanımının sıklığı ve dijital oyunlara erişim kolay olmasından ötürü üniversite öğrencileri arasında popüler ve yaygın eğlence aracı haline gelmiştir (Karataş, 2021).

Sonuç olarak teknolojinin gelişmesiyle birlikte bu durumun, insan hayatına sağladığı kolaylıkların yanında dijital araçların aşırı kullanımının ise kişilere zarar verebileceği gözlemlenmektedir (Arslan, 2019). Dolayısıyla bu süreç kişileri hem sosyal hem fiziksel hem de psikolojik olarak etkilemekte olup, bağımlılık arttıkça sosyal faaliyetlerde de ve kişilerarası iletişimde de azalmalar meydana geldiği gözlemlenmektedir. Nitekim bu durum kişinin çevresi tarafından dışlanması ve tepki görmesine kadar olumsuz durumların yaşanabilmesine de neden olmaktadır (Uzunoğlu, 2021). Dijital oyun bağımlılığı insanları hem sosyal hem fiziksel hem de psikolojik olarak etkilemektedir. Dijital oyunlara bağımlılık arttıkça, kişinin sosyal faaliyetlerinde ve kişilerarası iletişimde azalmalar meydana gelmektedir. Bu durum bir süre sonra bireyin çevresi tarafından tepki görmesine ve dışlanmasına kadar giden olayların yaşanmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla oyun bağımlılığına ilişkin psikiyatri kliniklerine yönelimin arttığı, ailelerin bu hususta destek taleplerinin olduğu ve aynı zamanda araştırmacılar tarafından da ortaya çıkarılan mevcut sonuçlar durumunun mahiyetini ortaya koymaktadır (Griffiths ve Meredith, 2009). Sporun insan hayatına olumlu etkisi açıktır. İnsanlara zihinsel, bilişsel, fiziksel ve psikolojik anlamda katkı sağlamaktadır. İlaveten bu süreçte spor, günlük yaşamın stresinden uzaklaştırarak kişinin sıkıntılarından uzaklaşması ve rahatlamasına sebebiyet vermektedir. Tüm bu bilgiler ışığında çalışma, sedanter ve spor yapan öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde verilerin analiz sürecine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu çalışmanın yürütülmesi hususunda, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu tarafınca 01/02/2022 tarihli 55300 sayılı kararla onaylanmıştır.

Araştırma Modeli

Sedanter ve spor yapan üniversite öğrencilerin dijital oyun bağımlılıklarını incelemek amacıyla yapılan bu çalışma, ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Karasar (2002) ilişkisel tarama modelini birden fazla değişken arasında bağımsız değişkene göre oluşturulan grupların bağımlı değişkene göre aralarında anlamlı farklılık olup olmadığını gösteren bir tarama modeli olarak tanımlamaktadır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında öğrenim gören sedanter ve spor yapan üniversite öğrenciler olmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilere ait cinsiyet, öğrenim durumu, yaş, sporla ilgilenme durumu, branş ve günlük internet kullanım sürelerine ait bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	109	56
	Erkek	139	44
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	74	29.8
	Lisans	132	53.2
	Yüksek Lisans	42	16.9
Yaş	18-21 (Z Kuşağı)	129	48
	23-41 (Y Kuşağı)	119	52
	Profesyonel	35	14.1
Sporla ilgilenme Durumu	Amatör	128	51.6
	Sedanter	85	34.3
	Bireysel	120	48.4
Branşınız	Takım	43	17.3
	Sedanter	85	34.3
	0 - 2 Saat	25	10.1
Günlük İnternet Kullanım Süreniz	2 - 4 Saat	78	31.5
	4 - 6 Saat	84	33.9
	6 Saatten Fazla	61	24.6

Araştırma verilerinin toplanma aşamasında öncelikli olarak etik kurul onayı alınmıştır. Daha sonra verilerin çevrimiçi olarak toplanması için araştırmacılar tarafından form oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçeğin bağlantı adresi öğrencilere gönderilerek ölçeğin doldurması sağlanmıştır. Veriler çeşitli üniversitelerde öğrenim gören öğrenciler arasından gönüllük esasına göre toplanmıştır. Ölçekler sedanter ve spor yapan 248 üniversite öğrencisine uygulanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama araçları 2 kısımdan oluşmaktadır. Birinci bölüm araştırmacılar tarafından geliştirilen, katılımcıların cinsiyet, öğrenim durumu, yaş, sporla ilgilenme durumları, spor branşları ve günlük internet kullanım süreleri gibi verilerin toplandığı Kişisel Bilgi Formundan oluşmaktadır. İkinci bölümde Hazar ve Hazar (2019) tarafından geliştirilen "Üniversite öğrencileri için dijital oyun bağımlılığı ölçeği" kullanılmıştır.

Üniversite Öğrencileri İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği

Hazar ve Hazar (2019) tarafından geliştirilen "Üniversite öğrencileri için dijital oyun bağımlılığı ölçeği" 5'li likert ("Tamamen Katılıyorum" (5) – "Kesinlikle Katılmıyorum" (1)) tipinde olup 21 maddeden

oluşmaktadır. 3 boyuttan oluşan ölçeğin birinci alt boyutu aşırı odaklanma ve erteleme 11 maddeden, ikinci alt boyutu çatışma, yoksunluk ve arayış 6 maddeden, üçüncü alt boyutu duygu değişimi ve dalma 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutların Cronbach Alpha değerleri sırasıyla .76, .78, .89 ve ölçeğin toplam Cronbach Alpha katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam varyansı açıklama oranı 59.61 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, katılımcıların üniversite öğrencileri için dijital oyun bağımlılığı ölçeğinin tamamına ve alt boyutlarına verdikleri cevapların Cronbach Alpha değerleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ölçek ve Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alpha Değerleri

Ölçek	Cronbach Alpha	Değerlendirme
ÜÖDOBÖ	.949	Yüksek Düzeyde Güvenilir
“Aşırı odaklanma ve erteleme”	.909	Yüksek Düzeyde Güvenilir
“Çatışma, yoksunluk ve arayış”	.896	Yüksek Düzeyde Güvenilir
“Duygu değişimi ve dalma”	.836	Yüksek Düzeyde Güvenilir

Verilerin analizine geçmeden önce verilerin normallik varsayımı test edilmiş olup verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı parametrik testler uygulanmıştır. Çalışmada, ölçek toplam puanların cinsiyet ve yaş değişkenine göre aralarında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için bağımsız T-testi uygulanmıştır. Spor branşı (bireysel, takım ve sedanter), spor ile ilgilenme durumunu (amatör, profesyonel ve sedanter), günlük internet kullanım süreleri ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla ise Tek Yönlü Varyans Analizi (One-way ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analizlerde $p < 0,05$ önem seviyesinde anlamlı kabul edilmiş olup ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Bulgular

Betimsel Bulgular

Çalışma grubunun “Üniversite öğrencileri için dijital oyun bağımlılığı” ölçeğinde bulunan maddelere verdikleri cevaplara göre ölçeğin tamamına ve alt boyutlarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 3’ de gösterilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Cevaplarına Göre Ölçeğin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar		n	\bar{x}	ss
ÜÖDOBÖ	Aşırı odaklanma ve erteleme	248	1.88	,74
	Çatışma, yoksunluk ve arayış	248	1.53	,67
	Duygu değişimi ve dalma	248	1.96	,95
	Toplam	248	1.79	,70

Tablo 3’ de yer alan katılımcıların ölçeğe verdikleri cevaplara yönelik sonuçlar incelendiğinde üniversite öğrencileri için dijital oyun bağımlılığı ölçeğinin bütünü için “düşük düzeyde” ($\bar{x} = 1.79$, $ss = .70$) olduğu söylenebilir. Alt boyutlar arasında en yüksek düzeyde duygu değişimi ve dalma olduğu en düşük düzeyde çatışma, yoksunluk ve arayış alt boyutu olduğu görülmektedir.

Demografik Özelliklerine Göre Bulgular

Sedanter ve spor yapan üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin cinsiyete ve yaşa göre anlamlı bir farklılık oluşturma durumlarını incelemek amacıyla bağımsız t-testi yapılmıştır. T-testinde varyanslar homojen dağılım gösterdiği görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 4’te yaş değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyete Göre Dijital Oyun Bağımlılık Düzeyi

Ölçekler	Cinsiyet	n	Ortalama	SS	t	sd	P
ÜÖDOBÖ	Kadın	109	1.59	,70	4,15	246	.000
	Erkek	139	1.95	,66			

Tablo 4 incelendiğinde kadın ve erkek üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarını karşılaştırmak için yapılan analiz sonucuna göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t(246)= 4.15, p=.000$). Erkek üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin ($\bar{X}=1.95$) kadın üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeylerinden ($\bar{X}=1.59$) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5. Yaşa Göre Dijital Oyun Bağımlılık Düzeyi

Ölçekler	Yaş	n	Ortalama	SS	t	sd	p
ÜÖDOBÖ	18-21	129	1.90	,67	2,42	246	.016
	21-40	119	1.68	,72			

Araştırmada çalışma grubunun dijital oyun bağımlılık düzeyleri üniversite öğrencilerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t(246)= 2.42, p=.016$). 18-21(Z Kuşağı) yaş aralığındaki katılımcıların dijital oyun bağımlılıklarının ($\bar{X}=1.90$), 21-40(Y kuşağı) yaş aralığındaki katılımcıların dijital oyun bağımlılıklarına ($\bar{X}=1.59$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sedanter ve spor yapan üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin sporla ilgilenme durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturma durumlarını incelemek amacıyla Anova testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 6' da gösterilmiştir.

Tablo 6. Sporla İlgilenme Durumlarına Göre Dijital Oyun Bağımlılık Düzeyi

Faktörler	Sporla İlgilenme Durumu	N	\bar{x}	S	sd	F	η^2	p
ÜÖDOBÖ	Amatör	128	1,78	,67	2-245	.462	.465	.631
	Profesyonel	35	1,72	,75				
	Sedanter	85	1,85	,73				

Araştırmada sporla ilgilenme durumuna göre katılımcıların dijital oyun bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p=.631$).

Sedanter ve spor yapan üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin spor branşlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturma durumlarını incelemek için Anova testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7' da gösterilmiştir.

Tablo 7. Spor Branşlarına Göre Dijital Oyun Bağımlılık Düzeyi

Faktörler	Branş	N	\bar{x}	S	sd	F	η^2	p
ÜÖDOBÖ	Bireysel	120	1,73	,67	2-245	.827	.830	.439
	Takım	43	1,85	,73				
	Sedanter	85	1,79	,73				

Araştırmada spor branşlarına göre katılımcıların dijital oyun bağımlılıkları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p=.439$).

Sedanter ve spor yapan üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturma durumlarını incelemek amacıyla Anova testi yapılmıştır. Öğrenim durumlarına göre yapılan analiz sonuçları Tablo 8' de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğrenim Durumlarına Göre Dijital Oyun Bağımlılık Düzeyi

Faktörler	Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	S	sd	F	η^2	p
ÜÖDOBÖ	Ön Lisans	74	1,92	,70	2-245	1.77	1.77	.171
	Lisans	132	1,74	,67				
	Yüksek Lisans	42	1,72	,80				

Araştırmada öğrenim durumu değişkenine göre katılımcıların dijital oyun bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p=.171$).

Sedanter ve spor yapan üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin günlük internet kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık oluşturma durumlarını incelemek için Anova testi yapılmıştır. Günlük internet kullanım sürelerine göre yapılan test sonuçlarına ait dağılım Tablo 9' da gösterilmiştir.

Tablo 9. Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre Dijital Oyun Bağımlılık Düzeyi

Faktörler	İnternet Kullanım Süresi	N	\bar{x}	S	sd	F	η^2	p
ÜÖDOBÖ	0 -2 Saat	25	1,50	,57	3-244	6.84	3.207	.000
	2 - 4 Saat	78	1,65	,59				
	4 - 6 saat	84	1,78	,70				
	6 saatten fazla	61	2,10	,80				

Araştırmada günlük internet kullanım sürelerine göre katılımcıların dijital oyun bağımlılıkları ölçek toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p=.000$). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılacak Post-Hoc testine geçmeden önce varyanslar homojen dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Yapılan Levene F testi sonucunda ($p>.05$) varyanslar homojen dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Varyanslar homojen dağılım gösterdiği için Tukey testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları incelendiğinde 6 saatten fazla internet kullanan katılımcılar ile günlük 0-2 saat, 2-4 saat ve 4-6 saat internet kullananlar arasında anlamlı bir farklılık oluşmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada sedanter ve spor yapan öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen verilerin analizi neticesinde araştırmada genel itibarıyla öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeyleri düşük çıkmıştır. Buna ek olarak erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre dijital oyun bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. İlaveten 18-21 yaş aralığında olan bireylerin diğer kişilere oranla dijital oyun bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. İlaveten 6 saatten fazla internet kullanan katılımcıların bağımlılık düzeylerinin diğer bireylere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan çalışmada sporla ilgilenme durumu, spor branşı ve öğrenim değişkeni açısından katılımcıların dijital oyun bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Literatürde bu hususta yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde; erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre dijital oyun oynama tutumlarının daha yüksek olduğu (Derelioğlu vd., 2021), bağımlılık düzeyi yüksek olan bireylerin uzmanlar tarafından destek alması gerektiği (Ermiş vd., 2021), sigara ve alkol bağımlılık riski bulunan katılımcılarda dijital oyun bağımlılık durumunun daha fazla gözlemlendiği (Koç, 2020), pandemi sürecinde dijital oyun oynama süresinin önemli ölçüde arttığı (Aktaş ve Bostancı, 2021), teknolojinin bilinçli kullanılmaması durumunun bağımlılığa ve zararlı davranışlara yol açabileceği (Hazar ve Ekici, 2021), kişilerin spora teşvik edilmesi ve uygun ortamların oluşturulması gibi durumların dijital oyun bağımlılık düzeylerini düşürebileceği (Gülbetekin vd., 2021), bağımlılığa dönüşen oyun oynama durumunun uzun süre hareketsiz kalan kişiyi fizyolojik olarak olumsuz etkilediği obezite, kaseklem gibi sorunları da yaşamasına sebebiyet verebileceği (Uzunoğlu, 2021), yaş, cinsiyet, anne baba eğitim durumunun dijital oyun bağımlılık düzeyinde etkili bir unsur olduğu (Şimşek ve Karakuş Yılmaz, 2020), sporla uğraşan bireylerin bağımlılık puanlarının daha düşük olduğu ve bireylerin dijital oyun bağımlılıklarından uzaklaşması amacıyla fiziksel oyunlara yönlendirilmesi

gerektiği (Can ve Tekkurşun Demir, 2020), oyun bağımlılığı ile fiziksel etkinlik arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu (Alshehri ve Mohamed, 2019), oyun bağımlılığı olan öğrencilerde kaygı düzeyinin bağımlı olmayanlara nazaran anlamlı düzeyde yüksek görüldüğü (Gezer, 2019), fiziksel aktiviteye katılmayan katılımcıların dijital oyun bağımlılıklarının daha yüksek olduğu (Güvendi vd., 2019), boş zaman can sıkıntısının internette oyun oynama düzeyinde etkili olduğu (Chen ve Leung, 2016), çeşitli materyallere (oyun konsolu, tablet vs.) sahip olan bireylerin dijital oyun bağımlılıklarının daha yüksek olduğu (Kneer vd., 2014), öğrencilerin günlük bilgisayar oyunu oynama sürelerine göre bağımlılık düzeylerinde anlamlı düzeyde farklılık gözlemlendiği (Frölich vd., 2016), kontrolsüz oynanan dijital oyunların ruh sağlığını olumsuz etkileyebileceği ve aynı zamanda eğitici ve öğretici dijital oyunlarının kontrollü oynanması durumunda gelişime katkı sağlayabileceği (Irmak ve Erdoğan, 2016), erkek bireylerde dijital oyun bağımlılık düzeyinin daha fazla olduğu (Witteck vd., 2016), eğitsel içerikli oyunların ders başarısının artmasında etkisi olduğu (Prot vd. 2014), dijital oyunların göz kuruluğu, düzensiz besleme ve uyku problemine sebebiyet verdiği (Griffiths ve Meredith, 2009), bu süreçte bağımlı olarak adlandırılan bireylerin sosyal yaşamlarını ihmal ettiği (Young, 2009) şeklinde sonuçlara ulaşılmaktadır.

Çalışmada her ne kadar öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeyleri düşük olsa da; erkek, 6 saatten fazla internet kullanan ve 18-21 yaş aralığı öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Pandemi süreci tüm dünyayı etkilediği gibi ülkemizde de olumsuz durumlara sebebiyet vermiştir. Bu süreçle beraber eğitime ara verilmiş, sosyal ortamlara kısıtlama getirilmiştir. İnsanlar eğitimlerini online sürdürmüş ve bu sürecin bir süre evde geçirilmesine dair çeşitli yaptırımlar uygulanmıştır. Nitekim yavaş yavaş normalleşme sürecine girdiğimiz bu günlerde kişiler teknolojiden (tv, telefon, bilgisayar vb.) uzaklaşarak sosyal ortamlarda bulunmak, arkadaşlarıyla vakit geçirmek isteyebilir. Diğer yandan eğitimin yüz yüze işlenmesi durumu; öğrencilerin derslerine ağırlık vermesine, eğitim kurumlarında bulunma zorunluluğuna (ders sürecince) ve öğrencilerin bu sürece uyum sağlamasını gerektirmektedir. Dolayısıyla bu durum öğrencilerin dijital oyundan uzaklaşmalarına sebebiyet verebilir. Diğer yandan 6 saatten fazla internet kullanan öğrencilerin diğerlerine nazaran dijital oyun bağımlılık düzeylerinin yüksek olması doğal karşılanabilir. Çünkü kişilerin bağımlılık durumunun yüksek olması, dijital oyun oynama süresinin kontrol edilememesinden kaynaklı olabilir. Başka bir ifadeyle, sürecin kontrol edilememesi zamanla kişilerde bağımlılık durumunun oluşumuna neden olabilir. Sürekli oyun oynama isteği; kişide ilgi kaybı, odaklanamama, psikolojik sorunlar, akademik anlamda düşüş, duyarsızlaşma, duruş bozukluğu, hareketsiz yaşam, kilo alma vb. sorunlara sebebiyet verebilir. Dolayısıyla her ne kadar çalışmada öğrencilerin bağımlılık düzeyleri düşük tespit edilse de bazı değişkenler arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Tüm bu bilgiler doğrultusunda aşağıda çeşitli önerilere yer verilmektedir.

Çalışmada her ne kadar sedanter ve spor yapan bireylerin dijital oyun bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiş olsa da;

- İnternette kalma süresini kontrol edemeyen kişiler gerekirse uzman desteği almalı.
- Eğitim kurumlarında dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalık yaratmak adına eğitimler (kurs, seminer, vb.) verilmeli.
- Eğitim kurumlarında öğrencilerin sosyalleşmesi adına müzik, dans, resim, spor, tiyatro vb. faaliyetler düzenlenmeli.
- Dijital oyun bağımlılık düzeylerinin derinlemesine incelenmesi amacıyla nitel veya karma çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir.

Ek Bilgi

Yazarlar, makaleye eşit oranda katkı sunmuş ve makalede raporlanan çalışmanın yapılması ve raporlanmasında herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemişlerdir.

ORCID ve İletişim

Osman Kayhan  <http://orcid.org/0000-0001-5407-6375>, E-posta: osman.kayhan@amasya.edu.tr

Seda Sabah  <http://orcid.org/0000-0002-7386-0314>, E-posta: sabah.sda@gmail.com

Kaynakça

- Aktaş, B. ve Bostancı, N. (2021). Covid-19 pandemisinde üniversite öğrencilerindeki oyun bağımlılığı düzeyleri ve pandeminin dijital oyun oynama durumlarına etkisi. *Bağımlılık Dergisi*, 22(2), 129-138.
- Arslan, A. (2019). Ortaöğretim Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler açısından İncelenmesi: Sivas İli Örneği. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 63-80. Doi://Dx.Doi.Org/10.30855/Gjes.2019.05.02.004
- Alshehri, A. G. ve Mohamed, A. M. A. S. (2019). The relationship between electronic gaming and health, social relationships, and physical activity among males in Saudi Arabia. *American Journal of Men's Health*, 13(4), 1557988319873512.
- Can, H. C., Tekkurşun Demir, G. (2020). Sporcuların ve e-spor oyuncularının dijital oyun bağımlılığı ve dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalık düzeyleri. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 5(4), 364-384. DOI: 10.31680/gaunjs.770600
- Demirbaş, Y. (2022). Dijital oyunlarda ihlal biçimleri. *Erciyes İletişim Dergisi*, 9(1), 381-401.
- Derelioğlu, M., Çankaya, S., ve Saki, Ü. (2021). Lise öğrencilerinin dijital oyun tutumlarının incelenmesi. Kayantaş, İ ve İlkim, M. (Ed.). *Spor Bilimlerinde Araştırma ve Değerlendirmeler - I* (S. 258). Gece Kitaplığı
- Ekmeççi, R. (2016). *Spor yönetimine giriş: Temel konular*. Basım, N., Argan, M. (Ed.). *Spor yönetimi*. Detay Yayıncılık.
- Ermiş, A., Sabah, S., Çankaya, S. (2021). X, Y, Z kuşağı olarak gruplandırılan sedanter ve sporla uğraşan bireylerin dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalık düzeylerinin incelenmesi. Middle East International Conference on Contemporary Scientific Studies-VI. Beirut, Lebanon.
- Gezer, H. (2019). Ortaokul ve lise öğrencilerinin oyun bağımlılığı ile anksiyete ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi; Sancaktepe örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Adli Bilimler Anabilim Dalı, İstanbul.
- Green, C.S., Bavelier, D. (2003) Action video game modifies visual selective attention. *Nature* 423:534–537
- Griffiths, M. D. & Meredith, A. (2009). *Videogame addiction and its treatment*. *Journal Contemp Psychother*, 9(39), 247-253.
- Gülbetkin E., Güven E., Tuncel O. (2021). Adolesanların dijital oyun bağımlılığı ile fiziksel aktivite tutum ve davranışlarını etkileyen faktörler. *Bağımlılık Dergisi*. 22(2): 148-160.
- Güvendi, B, Tekkurşun Demir, G, Keskin, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18) , 1194-1217. DOI: 10.26466/opus.547092
- Frölich J, Lehmkuhl G, Orawa H, Bromba M. (2016) Computer game misuse and addiction of adolescents in a clinically referred study sample. *Comput Hum Behav* 2016; 55: 9-15.
- Hazar, Z. ve Ekici, F. (2021). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile zorbalık bilişleri arasındaki ilişkinin incelenmesi . *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26(1), 1-15. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/gbesbd/issue/59393/787712>
- Hazar, Z., Tekkurşun, D. G., & Dalkıran, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin geleneksel oyun ve dijital oyun algılarının incelenmesi: Karşılaştırmalı metafor çalışması. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(4), 179-190.
- Irmak, A. Y., & Erdoğan, S. (2016). Ergen ve genç erişkinlerde dijital oyun bağımlılığı: Güncel bir bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27(2), 128-137.
- Karataş, B. (2021). Pandemi sürecinde spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının incelenmesi . *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 23(2), 195-207. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunibesyo/issue/63280/946943>

- Keskin, U. ve Çalışkan, K. (2017). Sedarer yaşam tarzının yüceltilmesi: Tuncay Akgün'ün mizahi bakış açısı üzerine bir değerlendirme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 503-508.
- Kneer J, Rieger D, Ivory J.D. ve Ferguson C. (2014). Awareness of risk factors for digital game addiction: interviewing players and counselors. *Int J Ment Health Addict*, 12 (8), 585–599.
- Koç, AK. (2020). *Lise ve üniversite öğrencilerinde internet oyun bağımlılığı sıklığı ve etkili faktörler* (Uzmanlık Tezi), Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı.
- Kusan, M. ve Sabah, S. (2022). *Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Sağlıklı Olma Kültürüne Yönelik Durumlarının İncelenmesi*. Özer, Ö ve Soslu, R. (Ed.). *INSAC Contemporary Trends in Sport Sciences*. (S. 124). Duvar Kitapevi.
- Lieberman D., A., Fisk M., C. & Biely E. (2009) Digital games for young children ages three to six: From research to design, *Computers in the Schools*, 26 (4), 299-313.
- Öztekin, A., Kavan, N., Dündar, M., & Meriç, İ. (2021). Üniversite öğrencilerinin koronavirüs salgını sürecindeki dijital oyun bağımlılıklarının incelenmesi. *Asya Studies*, 5(18), 109-119.
- Prot S, Anderson CA, Gentile DA ve ark. (2014) *The positive and negative effects of video game play. children and media*. A. Jordan, D. Romer (Eds) New York. Oxford University Pres.
- Sayar, T. E. & Özmen, S. (2022). Dijital oyunlarda avatar-kimlik ilişkisi: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 320-341. DOI: 10.33206/mjss.957375
- Şimşek, E. ve Karakuş Yılmaz, T. (2020). Türkiye'de yürütülen dijital oyun bağımlılığı çalışmalarındaki yöntem ve sonuçların sistematik incelemesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (4) , 1851-1866 . DOI: 10.24106/kefdergi.3920
- Uzunoğlu, A. (2021). Dijital oyun ve bağımlılık. *Yeni medya*, (11), 116-131. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/yenimedya/issue/67044/1024646>
- Witteck, C. T., Finserås, T. R., Pallesen, S., Mentzoni, R. A., Hanss, D., Griffiths, M. D. & Molde, H. (2016). Prevalence and predictors of video game addiction: A study based on a national representative sample of gamers. *International journal of mental health and addiction*, 14(5), 672-686
- Young, K. (2009). Understanding online gaming addiction and treatment issues for adolescents. *The American Journal of Family Therapy*, 37(5), 355 – 372.

Etik Beyan

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul Onayına İlişkin Bilgi

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi = 01/02/2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası = 55300



Temellendirilmiş Zihinsel Model Teorisi

Mehmet Altan KURNAZ ¹*

¹ Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, Türkiye, ORCID: 0000-0003-2824-4077

Özet

Gerçekliğe bireylerin yüklediği farklı anlamlar, bilişsel yapılanma farklılıklarını meydana getirmektedir. Eğitim alanında öğrencilerin olgular, kavramlar ya da konular hakkındaki bilişsel yapılanmalarını anlama gayretleri söz konusudur. Zihinsel model teorisi de eğitim alanında öğrencilerin bilişsel yapılanmalarını anlamlandırmada yararlanılan araştırma alanları arasındadır. Bu çalışmada zihinsel model teorisi ve zihinsel model belirleme hakkında yürütülen çalışmalara yönelik analitik bir değerlendirme mevcuttur. Yapılan değerlendirmelerden hareketle de, zihinsel model teorisinin işe koşmadaki eksikliklerini gidereceği düşünülen 'temellendirilmiş zihinsel model teorisi' tanıtımı ve 'temellendirilmiş zihinsel model' tespit etmeyi açıklama bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Makale

Geçmişi:

Alındı:
22/03/2022

Revize Edildi:
21/04/2022

Kabul Edildi:
28/04/2022

Anahtar

Kelimeler:

Temellendirilmiş
Zihinsel Model
Teorisi;
Temellendirilmiş
Zihinsel Model;
Temellendirilmiş
Zihinsel Model
Tespiti

Atıf için:

Kurnaz, M. A. (2022). Temellendirilmiş zihinsel model teorisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 121-132. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>



Grounded Mental Model Theory

Mehmet Altan KURNAZ ^{1*}

¹ Faculty of Education, Kastamonu University, Kastamonu, Turkey, ORCID: 0000-0003-2824-4077

Abstract

Different meanings attributed to reality by individuals create differences in cognitive structuring. In the field of education, there are efforts to understand the cognitive structures of students about phenomena, concepts or subjects. Mental model theory is among the research areas used to make sense of students' cognitive structures in the field of education. In this study, there is an analytical evaluation of the studies on mental model theory, and mental model determination. Based on the evaluations made, the purpose of this study is to introduce the 'grounded mental model theory', which is thought to eliminate the deficiencies of the mental model theory, and to identify the 'grounded mental model'.

Article History:

Received:
22/03/2022

Revised:
21/04/2022

Accepted:
28/04/2022

Keywords:

Grounded
Mental Model
Theory;
Grounded
Mental Model;
Determining
Grounded
Mental Model

To cite this article:

Kurnaz, M. A. (2022). Grounded menal model theory. *Amasya Education Journal*, 11(1), 121-132.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>

*Corresponding Author Mehmet Altan Kurnaz ✉ altan.kurnaz@gmail.com
ISSN: 2146-7811, ©2022 Amasya University

Giriş

Gerçeklik doğada var olan olarak kabul edildiğinde, bireyler arası iletişimde gerçekliğe dair ortak anlamlandırmalardan söz edilebilse de bireysel anlamda farklı anlamlar bulunması olasıdır. Bireysel anlamlandırmalardaki farklılığın nedeni gerçekliğin bireyden bağımsız olmasıdır. Yani, her bireyin gerçekte gördüğü ve ona yüklediği anlam bireysel edinimlere bağlıdır. Buna göre her bir bireyin gerçek için zihinsel kodlamaları birbirinden farklıdır. Somut ya da soyut, bizim için var olana dair zihinsel kodlamalarımız zihinsel model teorisi ile açıklanmaktadır.

Zihinsel Model Teorisi

İçinde bulunulan bağlamın yaygın/ortak imge ve sembolleriyle yapılandırılan, gerçekliğin belli bir bölümünü yansıtan, zihinde birbiriyle ilişkili birçok şemanın bir araya gelerek oluşturduğu bilişsel yapılara zihinsel model denir (Gilbert, 2011). Zihinsel modeller, yaşantılarla sürekli gelişen ve/veya değişen bir işleyişe sahiptir (Greca & Moreira, 2000); yani dinamik bilişsel yapılardır. Gilbert vd. (2000) göre bilişsel yapılar, kalıtım özelliklerinin sunduğu yeterliliklere bağlı edinilen ve yapılandırılmadan önce hızla yenilenen şemalardır. Bilişsel şemalarla birey, gerçeklikle arasındaki ilişkiyi kurar (Gilbert, 2004). Clement'e (1993) göre şemalar bireyin yapacaklarıyla ilgili zihnindeki rehberlerdir. Bu şematik yaklaşımda 'bireyin gerçek dünya hakkındaki bilgisi ve bilgi işleme sürecine ait yapılar' zihinsel modellerdir (Gentner & Stevens, 1983). Hanke'ye (2008) göre daha önce deneylenmemiş olguların anlaşılmasında ve açıklanmasında bireylerin soyut araçlarıdır. Buna göre zihinsel modeller bireylerin gerçek dünyanın davranışlarını açıklama, kestirme ve anlamada yararlandıkları veya yapılandırdıklarıdır (Greca ve Moreira, 2000, 2002; Itza-Ortiz vd., 2004). Buradan zihinsel modellerin söylenmeden anlaşılabilirliği ve geliştirilebilirliği, sentezlerle oluşturulduğu ve bağlamsal bir temelde sınırlandırıldığı ifade edilebilir (Kurnaz, 2011). Zihinsel modeller gerçeklik ve zihin arasında kurulan bir bağlantı (Glas, 2002; Hubber, 2006), bir nesnenin ve fiziksel bir yapının veya sürecin temsili (Ingham ve Gilbert, 1991; Nersessian, 1995) ve deneyimler ve yeni bilgilerle harmanlanan dinamik, sürekli gelişime açık bilişsel yapılar (Jones vd., 2011) olarak da görülmektedir.

Tecrübe edilenlerin tümünü ayrıntılarıyla beynimizde tutmayız. Bu nedenle karmaşıklığı anlaşılır ve organize edilebilir parçalara basitleştirmek için zihinsel modeller kullanırız. Bu zihinsel modeller, düşünme ve anlamayı şekillendirir. Karmaşıklığı basitleştirir; indirger. Aynı zamanda gözlenen bağlantıları ve fırsatları da şekillendirir. Bazı şeyleri diğerlerinden daha uygun görmeyi ve akıl yürütmeyi sağlar. Diğer bir ifadeyle, bir zihinsel model, bir şeyin ne olduğu ve/veya nasıl çalıştığına bilişsel temsilidir. Zihinsel model teorisi ise bireyin gerçeklik hakkındaki bilişsel temsilini açıklamak için kullanılan düşünce sistemidir.

Zihinsel Model Teorisinin Eğitimdeki Yeri

Zihinsel modeller dünyayı nasıl anladığımızla ilişkili olduğundan yeni bilgiyle mevcut bilgi bütünleştirme sürecinde işe koşur (Hanke, 2008). Başarılı veya başarısız tüm bütünleştirme süreçlerinde zihinsel model yapılandırması vardır (Tversky, 1993). Önemli olan yapılandırıcı zihinsel modelin, birey için işlevsel olmasıdır (Greca ve Moreira, 2000). Bu nedenle bireysel ve örgütsel öğrenme süreçlerinde zihinsel model teorisinin yeri olduğu açıktır.

Zihinsel model teorisinden eğitim alanında yararlanılması farklı gerekçelerle açıklanabilir. Zihinsel modellerin bir kavramın zihinsel yansımada, dünyayı algılamada, sorunları ifade etmede, olayları organize etmede, günlük yaşamdaki sosyal ve psikolojik durumları anlamadaki rolü eğitim alanında yayılmasının gerekçelerindendir (Johnson Laird, 1983). Bilişsel psikolojideki gelişmeler de zihinsel modellerin eğitimde kullanılmasını sağlamıştır (Gentner ve Stevens, 1983). Greca ve Moreira'ya (2000) göre bir bireyin kavramları zihninde nasıl yapılandırdığı ve zihinsel depolamayı nasıl yönettiğini anlamaya yönelik çalışmalar da eğitimde zihinsel model kullanımına alan açmıştır. Zihinsel modellerin eğitimdeki kullanımına, bilgi edinme sürecini zihinsel model geliştirme süreci olarak tanımlayan ve buna göre öğretim süreçlerinin nasıl organize edilmesi gerektiğini açıklayan çalışmalar (örn. Gobert ve Buckley, 2000; Hanke, 2008) da etkili olmuştur.

İlave olarak karmaşık ve sistematik süreçlerin modellemeye dayalı anlatılması veya incelenmesi (örn. Arslan & Arslan, 2010; Kurnaz, 2011) de zihinsel modellerin eğitimde yaygınlaşmasını teşvik etmiştir. Ayrıca öğrenmeyi değerlendirmeye yönelik araştırmaların konusu olması da zihinsel modellerin eğitim alanında kullanımını yaygınlaştırmıştır. Vosniadou ve Brewer'e (1994) göre özellikle öğrenilmesi güç kavramların insan zihninde nasıl anlamlandırıldığına belirlenmesinde zihinsel modeller etkili araçlardır.

Bu yaklaşım Moseley, Desjean-Perrotta ve Utley (2010) tarafından da desteklenmektedir. Zihinsel modeller, gerçeğin bireyin zihnindeki yansıması olarak düşünüldüğünde, bu yansımaların ortaya çıkarılması öğrenmenin niteliği hakkında ipuçları verecektir (Moseley vd., 2010). Benzer şekilde Bruning vd., (2014) göre bilişteki birimlerin, bilginin kendisinden çok bilgiyi yansıtan imge ve semboller içerdiği dikkate alındığında, 'zihinsel modellerin belirlenmesi ve yapısı' öğrenme sürecinin niteliğini görme ve geliştirmede önemli rol oynar. Karmaşık ve sistematik kavramları tanımlamada ve bunların nasıl anlamlandırıldığı ve işe koşulduğunu anlamada zihinsel modellerin eğitim alanında oldukça etkili olduğu ifade edilebilir.

Zihinsel Model Belirleme Yöntemleri

Zihinsel modeller gerçeğin bireyin zihnindeki yansıması olarak düşünüldüğünde, zihinsel model tespit çalışmalarında, bireyin bir konu, kavram veya olgu hakkındaki zihinsel temsillerini elde etmeyi sağlayan veri toplama araçlarının kullanıldığı anlaşılmaktadır. Hedef konu, kavram veya olgu hakkında çizim yaptırma (örn. Moseley vd., 2010), metin olarak yazdırma veya mülakat (örn. Vosniadou & Brewer, 1994; Furlough & Gillan, 2018) veya her ikisinden birlikte yararlanma (örn. Yüzbaşıoğlu, 2015; Kurnaz & Ekşi, 2015; Yüzbaşıoğlu & Kurnaz, 2020) tercih edilen başlıca yöntemlerdir. Zihinsel model tespit araştırmaları, analiz yaklaşımları açısından değerlendirildiğinde dört farklı nitelikte yaklaşımın olduğu görülmektedir:

- (I) Öğrenci cevaplarının karakteristiklerinin belirlenmesiyle/sınıflandırılmasıyla zihinsel model tespiti (örn. Vosniadou & Brewer, 1992, 1994; Harrison & Treagust, 2000; Borges ve Gilbert, 1999)
- (II) Literatürdeki (atom modelleri gibi) modellerden hareketle zihinsel model tespiti (örn. Gökdere & Çalık, 2010; Şengören, 2010)
- (III) Anlama seviyelerinden hareketle zihinsel model tespiti (örn. İyibil, 2010; Sağlam Arslan ve Devecioğlu, 2010)
- (IV) Prakseolojik yaklaşıma dayalı zihinsel model tespiti (örn. Kurnaz, 2011)

Öğrenci cevaplarının karakteristiklerinin belirlenmesiyle zihinsel model tespiti: Öğrenci cevaplarının karakteristiklerinin belirlenmesi/sınıflandırılması yoluyla zihinsel model tespit etme çalışmalarında, öğrenci cevaplarında/eylemlerinde dikkat çeken durumların anlamlandırılması şeklinde analiz gerçekleştirilmektedir. Örneğin Borges ve Gilbert (1999) tahmin-gözlem-açıklama etkinlikleri içeren yarı-yapılandırılmış mülakatlara katılımcıların elektrikle ilgili zihinsel modellerini ortaya çıkarmışlardır. Araştırmacılar katılımcıların cevaplarında kastedilenlerin ne olabileceğini bazı özel durumları dikkate alarak belirlemişlerdir. Örneğin, araştırmacılar elektriği bir devrede akan parçacık gibi algılayan öğrencileri akan elektrik –electricity as flow– zihinsel modeline sahip olarak nitelendirmiştir.

Literatürdeki modellerden hareketle zihinsel model tespiti: Öncül farklı çalışmalarda belirtilmiş modellerden hareketle zihinsel model tespit etme yönteminde araştırmacılar, öğrencileri önceden tanımlanmış ve kabul görmüş zihinsel modellere göre sınıflamaktadır. Örneğin Gökdere ve Çalık (2010) çalışmalarında öğrencilerin atom hakkındaki zihinsel modellerini çizimlerinden ve cevaplarından hareketle belirlemişlerdir. Bu süreçte araştırmacılar öğrenci çizimlerini ve cevaplarını önceden bilinen atom modellerine göre sınıflama yolunu izlemişlerdir.

Anlama seviyelerinden hareketle zihinsel model tespiti: Zihinsel modelleri belirlemede kullanılan bir diğer yöntemde öğrencilerin anlama seviyelerini temel almaktadır. Bu yöntemde araştırmacılar öğrencilerin hedef kavramla ilgili anlama seviyelerini farklı açılardan (örn. hedef kavramı görselleme, açıklama gibi) belirlemekte ve belirlenen seviyelerin karşılaştırılmasına dayalı olarak öğrenci zihinsel modellerini ortaya çıkarmaktadırlar. Örneğin İyibil (2010) temel astronomi kavramları hakkındaki öğrenci zihinsel modellerini, 'tanım, şekil, yapı ve ilgili kavramla ilişkilendirme' durumlarından hareketle belirlediği anlama seviyelerini karşılaştırarak belirlemiştir. Bunun için araştırmacı öğrencilerin hedef kavramlara dair anlama seviyelerini, bir rubrik dâhilinde, 0'dan 4'e kadar tüm özellikler için sınıflandırmıştır. Bu seviyelerden hareketle karşılaştırmalara dayalı üst kategorilerle de öğrenci zihinsel modellerini oluşturmuştur.

Prakseolojik yaklaşıma dayalı zihinsel model tespiti: Yine bu analizlerde anlama seviyeleriyle ilişkilendirilmekle birlikte, bilginin sınıflanmasında prakseolojik yaklaşımın temel alınmasıyla farklılaşmaktadır. Bu yaklaşımda, modellenen gerçeğe ait tanımlayıcı bilgiler içerik bilgisini, ilişkiler ağıyla ilgili bilgiler yapı bilgisini ve içerik ile yapı bilgilerinin kullanılmasıyla ilgili bilgilerde işlemsel bilgidir.

İçerik ve yapı bilgileri gerçeğe ait teorik bilgileri ve işlemsel bilgi de pratik bilgileri yansıtır ve bu sınıflama Chevallard'ın (1989) önerdiği prakseolojik yaklaşımla örtüşür. Prakseolojik yaklaşım, bireylerin gerçekleştirdiği aktivitelerin yapısını modellemeye imkân vermektedir (bkz. Artaud, 2004; Artigue, 2009; Kurnaz ve Sağlam Arslan, 2009, 2010; Winslow, 2005, 2006). Buna göre Kurnaz (2011), öğrencilerin enerji kavramı hakkındaki zihinsel yapılarını açığa çıkaracak veri toplama aracının ve zihinsel modellerin oluşturulması süreçlerinde prakseolojik yaklaşımdan yararlanmıştı. Bu anlamda Kurnaz (2011) öğrencilerin enerji konusunun alt başlıkları (aktarımı, dönüşümü vb.) için ayrı ayrı pratik ve teorik bilgi durumlarını belirlemiş ve karşılaştırmalara dayalı üst sınıflandırmalarla zihinsel modelleri tespit etmiştir.

Yukarıda sunulan zihinsel model tespit yaklaşımlarıyla, bireylerin bilişsel yapılarını anlamak ve öğretim süreçlerinde etkin şekilde işe koşmak için zihinsel modellerin önemli faydalarının olduğu ifade edilebilir. Sunduğu faydalarla birlikte zihinsel model belirleme çalışmalarının bir başka ortak yönünün de veri toplama aracı oluşturulması ve veri analizlerinin pratik olmaması şeklinde belirtilebilir. Veri toplama araçlarının oluşturulmasındaki güçlüklerin veya yerine getirilmesi gerekenlerin, anlamayı/başarıyı belirlemeye yönelik tüm eğitim araştırmaları için geçerli olduğu söylenebilir. Ancak zihinsel modelleri ortaya çıkaracak analizler pratik olmadığı kadar meşakkatli ve dikkatli bir süreç gerektirir (Kurnaz, 2011). Çünkü sorulan bir soruya verilecek cevap kişiye özgü olacağından belirli bir sınırı yoktur. Bir sınıftaki öğrenciler için belirlenecek farklı zihinsel modelleri tüm sınıf için değerlendirmek de zordur. Bu yönüyle verilen cevapların doğru ve yanlış olarak kodlandığı başarı testlerini kullanan araştırmalarda yapılan analizlere göre süreç daha uzun ve yorucu olabilmektedir. Bu anlamda çoktan seçmeli sorularla da zihinsel model tespit etmenin yollarının araştırılması da kendi içinde bir araştırma konusu olarak dikkat çekmektedir (Kurnaz, 2012; Yüzbaşıoğlu, 2015). Bu çalışmanın odağı, doğru ve yanlış kodlamasına dayanmayan (yani başarı durumunun irdelenmediği) çoktan seçmeli sorular kullanarak zihinsel model belirleme hakkında yeni bir varsayımlar kümesiyle açıklanabilir bir çerçevenin sınırlarını belirlemektir. Bu anlamda aşağıda üzerinde durulan ve önerilen konu alanı, temellendirilmiş zihinsel model teorisi.

Temellendirilmiş Zihinsel Model Teorisi

Temellendirilmiş zihinsel model (TZM) teorisi, uygunluk ilkesi gereği zihinsel model teorisinin söylemlerini benimser. Buna göre TZM de bireyin bir konu, kavram veya olgu hakkındaki zihinsel temsillerini yansıtır. TZM teorisi ise en genel ifadesiyle, bireyin gerçeklik hakkındaki bilişsel temsili, bireye sunulan temellendirilmiş belirli sınırlar dâhilinde açıklamak için kullanılan düşünce sistemidir. Burada dikkat edilmesi gereken kabul 'temellendirilmiş belirli sınırlar dâhilinde açıklama' ifadesinde saklıdır. Şimdi bu özgün ifadeye açıklık getirerek çerçevesini tanımlayalım.

Son on yıllarda, alan eğitiminde çok sayıda kavramın öğrenilme durumları hakkında farklı bakış açılarına göre çalışmalar yapıldığı ortadadır. Örneğin, ısı kavramıyla ilgili öğrencilerin edinimleri, alternatif fikirleri ve hatta kavram yanlışları hakkında araştırma veya derleme niteliğinde pek çok çalışma mevcuttur. Bu çalışmalardan hareketle bir alan uzmanı, öğrencilerin ısıyla ilgili olası tüm cevaplarını öncül olarak belirleyebilir ve buna göre öğrenme durumlarını tespit edecek çoktan seçmeli sorulardan oluşan kapsamlı bir veri toplama aracını geliştirebilir. Ancak geliştirilecek bu veri toplama aracı, olağan başarı testi standardında olmamalıdır. Çünkü bir soruya verilebilecek olası öğrenci cevaplarının tümü düşünüldüğünde, soruya ait seçeneklerin sayısı değişkenlik gösterebilir. Örneğin yirmi soruluk bir veri toplama aracında, bir sorunun seçenek sayısı beş, bir sorunun yedi, bir başka sorunun seçenek sayısı dokuz olabilir. Seçenek sayıları daha az veya daha çok da olabilir. Ancak ideal olan en az beş seçenek sunulması olacaktır. Seçeneklerin sayısını belirleyecek olan, o sorunun madde köküne dair uzmanın ilgili literatürden hareketle belirleyeceği bilimsel cevapta dâhil olmak üzere olası tüm alternatif fikirler, kavram yanlışları ve ilişkisiz cevaplardır. Bu bakış açısında geliştirilecek bir veri toplama aracından hareketle öğrencinin -ısı hakkındaki- zihinsel modeli belirlenebilir. Fakat bu tespit, zihinsel model tespit etmeyle ilgili öncül çalışmalardaki gibi öğrenciye serbest ve sınırsız cevaplama olanağı sunmadığından ve sadece sunulan seçenekler arasından bilişsel yapısına en uygun cevabı verme imkânı sağladığından, öğrencinin bilişindeki temsilleri tam olarak yansıtmayabilecektir. Diğer taraftan bu tespit, uzman tarafından literatürdeki öncül çalışmalara dayandırılarak hazırlandığından, sunulan olası durumlar dâhilinde, öğrencinin ısı hakkındaki bilişsel yapısını gösterecektir. Bu şekildeki bir nitelendirmeyle tespit edilecek bilişsel yapılara ait bilginin de değerli olacağı, mevcut öğrenmeleri değerlendirmede ve gerekli tedbirleri almada işe yarayacağı açıktır. Hatta ilgili literatüre dayalı yapılandırılmış bir perspektifte olduğu ve işlerliğinin daha yüksek olduğu da söylenebilir. Fakat bu şekilde belirlenecek bilişsel yapılar, öğrenciye sunulan 'temellendirilmiş belirli sınırlar dâhilinde' olduğundan, zihinsel model teorisiyle ilişkili ama yeni bir düşünce sisteminde görülmeli ve isimlendirilmelidir. Bu anlamda çalışmada temellendirilmiş zihinsel model teorisi önerilmektedir.

Zihinsel model teorisinde sürekli gelişime ve değişime açık olma durumu (Greca ve Moreira, 2000; Gilbert vd., 2000; Jones vd., 2011), bireyin bir konu, kavram veya olgu hakkındaki yeni bilgiyle mevcut bilgisini bütünleştirme süreci konusu için anlaşılmaktadır (Tversky, 1993; Hanke, 2008). TZM teorisindeyse ilave olarak bireyin içinde bulunduğu duruma uygun bilişsel yapılarını yansıtmaya eğilimi kabul edilmektedir. Olağan şartlarda bireyin zihinsel modelini belirlemek mümkündür. Fakat bireyin sevdiğini (bir obje, bir yemek vb.) duygusal farklılıklar yaşanan durumlarda göz ardı edebildiği örneğinde olduğu gibi, bilişsel yapıların da ortamın gereklerine göre işlerlik kazanacağı açıktır. Yani bireyin bir konu, kavram veya olgu hakkındaki gerçek bilişsel yapısı ardalığında korunmakla birlikte, ortamın gereklerine göre ardalandığı bilişsel yapıya en uygun yapı bireyde belirir. Yeni yapı, ardalandığı bilişsel yapının pratiğe uygun, işlerlik kazanmış ve indirgenmiş ikincil ve geçici bilişsel yapısıdır. Bu yukarıda betimlenen gelişime ve değişim açık olma durumundan farklıdır. Farklı bir ifadeyle benzetim yapılırsa, bilişsel yapıların oluşturduğu zihinsel model küresinin yanı sıra bireyin ortamdaki ihtiyaçlarını karşılamak üzere beliren küçük küre (baloncuk) TZM' dir. Ortama göre beliren ikincil ve geçici bilişsel yapı, gerçek bilişsel yapıyı indirgeyerek yansıtır. TZM teorisi de ikincil ve geçici bilişsel yapıyı anlamlandırmaya ve belirlemeye odaklanan çalışma alanıyla ilgilenir.

TZM teorisinden yararlanma, dolayısıyla temellendirilmiş belirli sınırlar dâhilindeki anlamlandırma, sadece TZM belirlemeden ibaret olmayacaktır.

TZM belirleme süreci, öğretim öncesi ve sonrası süreçlerinde kullanılabilir. Öğretim öncesi süreçlerde TZM belirleme yoluyla öğrencilerin öğrenilecek konuyla ilgili ön bilişsel yapıları anlamlandırılabilir ve öğrenme ortamı tasarımında gerekli düzenleme fırsatı sağlanabilir. Öğretim süreci sonrasında ise öğrenme ortamının öğrencilerin bilişsel yapılarının gelişimine nasıl etki ettiğini görme imkânı sunacaktır. Ancak burada TZM belirlemek için kullanılacak testlerin (aşağıda açıklandığı gibi) bir başarı testi olmadığı gerçeği özellikle vurgulanmalıdır. TZM belirleme çalışmaları aynı zamanda, başarı testlerinin kullanıldığı çalışmalarda göz ardı edilen yanlışların da değerlendirilmeye alınmasını ve anlam kazanmasını sağlayacaktır. Bir başarı testi analizinde yapılan, doğruların 1 ve yanlışların 0 olarak kodlamasıdır. Bu kodlamada yanlışların tümü, tek bir kodla anlamlandırılmaktadır. Oysa TZM belirleme sürecinde geliştirilecek bir veri toplama aracında, (i) yanlışların sayısı hedef konunun öncül çalışmalarına bağlı istenildiği kadar olabileceği gibi (ii) yanlışların kendi içinde sınıflandırılabilirliği de mümkündür. Bu sınıflandırma en basit şekilde alternatif fikirleri yansıtan hatalı cevaplar ve konuyla ilişkisiz, geçersiz –null– cevaplar olarak yapılabilir. Alternatif fikirleri yansıtan hatalı cevapları ve null cevapları da kendi içlerinde anlamlandırma fırsatı verir.

TZM teorisinin kabullerini, TZM belirleme yaklaşım ve süreçlerini tanımlayarak genişletelim.

Temellendirilmiş Zihinsel Model Belirleme

TZM belirleme, çoktan seçmeli sorulardan oluşan nitelikli ve işler bir veri toplama aracının geliştirilmesiyle başlar. Çoktan seçmeli soruların hazırlanmasında aşağıdaki durumlara dikkat edilir:

- Hedef olgu, kavram ya da konuyla ilgili detaylı literatür taraması yapılarak öğrencilerin öğrenme durumları ayrıntılarıyla belirlenir.
- Doğru (bilimsel kabul gören) seçenek cevaplar arasında muhakkak olmalıdır.
- Aristo bakış açısı olarak da bilinen ilişkisiz, alakasız cevap ya da cevaplara yer verilmelidir. Bunun için ilgili literatürde yer alan öncül çalışmaların bulgularından yararlanılmalıdır. Hedef konu üzerinde öncül çalışmalar olmaması durumunda ön çalışmalarla (örn. mülkat, gözlem) belirlenmeli ve seçeneklerde muhakkak yer verilmelidir.
- Hedef kavram, konu, olgu hakkında öncül çalışmalarla belirlenmiş kavram yanılgıları, alternatif fikirler varsa bunların her birine seçeneklerde yer verilmelidir. Öncül çalışmalar olmaması durumunda, yine ön çalışmalarda belirlenmeli ve seçeneklerde muhakkak yer verilmelidir.
- Sorular öğrencilerin seviyesine uygun yapılabilir nitelikte olmalıdır. Amaç öğrencinin bilip bilmediğini belirlemek değil, bilme durumlarını açığa çıkarmaktır. Madde güçlük analiziyle istenmeyen zor sorular belirlenmeli ve testten çıkarılmalıdır. Öğrencilere değil öğrenciyeye odaklı olduğundan ayırt edicilik analizi elzem değildir. Ancak geliştirilen testin çok yönlü kullanımının da istenmesi durumlarında, ayırt edicilik analizi de yapılabilir.
- Sorunun okunabilirliği ve anlaşılabilirliği öğrenci seviyesine uygun olmalıdır.
- Sorunun olası cevabı için seçenek sayısı olabildiğince artırılmalıdır. Olabildiğince artırmak öğrencinin bilişsel yapısına en uygun cevabı seçenekler arasında bulma olasılığını artıracaktır.
- Seçenek sayısının beşten az olmaması önerilir. Beşten az olması, seçilen seçeneğin seçilme olasılığını artıracak bu da bilişsel yapıyı yansıtan gerçek cevabı bulma olasılığını azaltacaktır.

Sıralanan durumları gözetererek hazırlanan veri toplama aracı için uzman görüşüne başvurulmalı, pilot uygulamasının ve gerekli düzeltme işlemlerinin yapılması zorunludur. TZM tespitinde kullanılacak veri toplama aracı için burada ortaya konan yaklaşıma benzer bir yaklaşımın, Bao (1999) tarafından da önerildiği görülmektedir. Ancak Bao'nun önerisinde öğrencinin bilişsel yapısına odaklanmak yerine bireyin bir obje olarak görülmesi yani dışsal bir perspektifle modellenmesi fikri esastır.

TZM belirlemek için kullanılabilir bir veri toplama aracındaki soruların tamamı tek bir konu, kavram veya olgu üzerine olabileceği gibi alt konu ve kavramları da içerecek şekilde yapılandırılabilir. Yukarıda, ısı kavramıyla ilgili örnekte, 20 soruluk bir veri toplama aracı varsayılmıştı. Bu soruların, –örnek olması için– ısı konusunun alt konularına göre seçenek sayılarını rastgele olarak Tablo 1'de verelim.

Tablo 1. Rastgele Belirlenmiş –Örnek Olması İçin– Veri Toplama Aracı

Alt Konu	Isı Sıcaklık İlişkisi							Enerji Aktarım Sürecinde Isı							Isının Tanımı					
Soru Sayısı	7							9							4					
Soru No	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Seçenek Sayısı	4	3	8	5	5	5	6	8	4	5	5	5	7	5	6	9	4	5	7	5

Bu veri toplama aracından elde edilecek verilerle, bir öğrencinin hedef kavram hakkındaki TZM'si belirlenmek istendiğinde öncelikle bilinmesi gereken tüm sorulara dair cevapların bütüncül olarak analize dâhil edilmesi gerektiğidir. Örneğin yukarıdaki soru grubunda 'ısı sıcaklık ilişkisi' için öğrenci TZM' si belirlenmek istendiğinde 7 soru birlikte değerlendirilmelidir. Sorularda seçenek sayılarının birbirinden farklı olması, bu veri toplama aracının amacının bilişsel yapıları anlamlandırmaya ilişkilidir. Aşağıda açıklanacağı üzere seçenek sayılarının birbirinden farklı olması analizi etkilememektedir.

Öğrencinin 7 soru için vereceği tüm cevaplar 'ısı sıcaklık ilişkisi' için TZM' yi belirleyecektir. Her bir sorunun belirlenecek TZM' ye etkisi eşittir. Bir soruya ait olası öğrenci cevaplarının niteliğini ise üçe ayırmak mümkündür. Birinci niteleme cevabın bilimsel olması, ikinci niteleme cevabın anlamsız ve ilişkisiz olması ve üçüncü niteleme ise cevabın hatalı olmasıdır. Hatalı cevap konuyla ilgili yukarıda açıklandığı gibi, ilgili literatüre dayalı olarak yapılandırılmış seçeneklerdir. Verilen cevabın 'bilimsel, hatalı veya null' niteliklerinde sınıflama, yani üç olasılık fikri (Bao, 1999), anlama durumlarını belirlemeye yönelik gerçekleştirilen pek çok çalışmada verilen, ilgili kavramların bilimsel, hatalı ve ilişkisiz yönleri olduğunu sonucuyla örtüşür. Burada incelediğimiz 7 sorunun her birisi için verilen cevapların üç olasılıktan birine dağılımı söz konusudur. Bu dağılım Öklid uzayında tanımlanan x, y ve z bileşenlerine benzetilebilir. Bu benzetimde öğrencinin bir soruya vereceği cevabın nitelendirilmesine ait koordinat aşağıdakilerden biri olacaktır.

$$(1\ 0\ 0), (0\ 1\ 0) \text{ ve } (0\ 0\ 1)$$

Yani her bir cevap i, j ve k birim vektöründen birini ifade eder. Çünkü olasılık işlemlerinde olasılık değeri/genliği $0 \leq p \leq 1$ şeklindedir ve buna göre seçenek ya işaretlenmiştir ya da işaretlenmemiştir. Diğer bir ifadeyle, bu analiz yaklaşımında, öğrenci cevabında 'bilimsel (i), hatalı (j) veya null (k)' durumlarından sadece biri vardır (1 ile kodlanır) ve diğerleri yoktur (0 ile kodlanır). Bu noktada matrisler konusuyla ilişkilendirme yaparak ilerleyelim. Bir öğrencinin cevap vektörünün matris gösterimi aşağıdaki gibidir.

$$D = \begin{pmatrix} i \\ j \\ k \end{pmatrix}$$

Herhangi bir K öğrencisinin bir soruya bilimsel cevabı verdiğini (1 0 0) varsayarsak norm/uzunluk koşulunu (1) sağlayacak şekilde o soruya ait U_K vektörün genliği bulunabilir. Uzayda iki vektörün iç çarpımının bir reel/skaler sayı ve bir vektörün kendisiyle iç çarpımının normun karesine eşit olduğu göz önüne alındığında, C_K vektörü aşağıdaki gibi belirlenir.

$$C_K \cdot C_K = (i\ j\ k) \begin{pmatrix} i \\ j \\ k \end{pmatrix} = i^2 + j^2 + k^2 = 1 + 0 + 0 = 1 \rightarrow C_K = \begin{pmatrix} \sqrt{i} \\ \sqrt{j} \\ \sqrt{k} \end{pmatrix} \rightarrow C_K = \begin{pmatrix} \sqrt{x} \\ \sqrt{y} \\ \sqrt{z} \end{pmatrix}$$

Öğrencinin tüm cevapların toplamı da 'ısı sıcaklık ilişkisi' için TZM bileşke vektörüdür. Örnek olması için, K öğrencisine ait tesadüfi (uydurma) cevaplarla elde edilen bulgular Tablo 2'de gibi olsun.

Tablo 2. Birim Vektörlerinin Rastgele Bulgulara Göre Dağılımı

Soru	Seçenek Sayısı	Cevabın Niteliği			Öğrenci Cevabı	Cevap Vektörü	Bileşke Cevap Vektörü
		Bilimsel	Hatalı	Null			
1	4	A	C, D	B	C	(0 1 0)	
2	3	B	A	C	B	(1 0 0)	
3	8	G	A, B, D, E, F	C, H	H	(0 0 1)	
4	5	E	A, B, C,	D	E	(1 0 0)	(3 3 1)
5	5	C	A, D, E	B	C	(1 0 0)	
6	5	B	A, D, E	C	D	(0 1 0)	
7	6	A	B, C, D, E,	F	D	(0 1 0)	

Tablo 2'ye göre, K öğrencisinin 'ısı sıcaklık ilişkisi' TZM bileşke vektör değerleri (3 3 1) şeklindedir. Bileşke vektör, her bir soruya verilen cevapların toplanmasıyla belirlenir.

$$r_x = (x \ y \ z) \rightarrow r_x = \begin{pmatrix} x \\ y \\ z \end{pmatrix} \rightarrow r_x = (3 \ 3 \ 1)$$

Burada TZM' nin varlığını veya yokluğunu yansıtacak olasılık değerinin en fazla 1 çıkması ya da 1'i geçmemesi için (x, y, z) vektör bileşenlerine ait birim vektörün düzenlenmesine dikkat edilmelidir. Bunun için birim vektörlerle ilgili aşağıdaki işlemlerinin hatırlatılması uygun olabilir.

Örnek

$$u = (a, b, c)$$

$$\|u\| = \sqrt{a^2 + b^2 + c^2}$$

$$\frac{u}{\|u\|} = \frac{1}{\sqrt{a^2 + b^2 + c^2}} \cdot (a \ b \ c)$$

$$u = (1, 2, 3)$$

$$\|u\| = \sqrt{1^2 + 2^2 + 3^2} = \sqrt{14}$$

Burada $\sqrt{14}$ birim vektörün boyu olur.

$$\frac{u}{\|u\|} = \frac{1}{\sqrt{1^2 + 2^2 + 3^2}} \cdot (1 \ 2 \ 3)$$

$$u_i = \left(\frac{1}{\sqrt{14}}, \frac{2}{\sqrt{14}}, \frac{3}{\sqrt{14}} \right) \text{ Birim vektördür.}$$

Burada TZM bileşke vektörü olan (x, y, z) vektörüne ait (i, j, k) birim vektörünün boyu, yukarıdaki örnek işlemde farklı olarak, cevaplanan soru sayısının kareköküne eşit olmalıdır. Çünkü her bir sorunun TZM oluşumuna katkısı eşittir. Yukarıda tanımlanan $r_x = (3, 3, 1)$ örneği standart bir vektör olarak değerlendirilmiş olsa, birim vektör boyu $\sqrt{19}$ olurdu.

$$\sqrt{3^2 + 3^2 + 1^2} = \sqrt{19}$$

Ancak bu şekilde bir hesaplamada (x, y) bileşenlerini oluşturan sorulara ait cevapların TZM'ye etkisi artırılmış olacaktır. Bu sebeple, incelenen örnekteki $r_x = (3 \ 3 \ 1)$ vektörünün birim vektör boyu, cevaplanan soru sayısının kareköküne yani $\sqrt{7}$ 'ye eşittir. O halde TZM bileşke vektörünün tanımlanmasında, her sorunun etkiyen katkısını dikkate alan aşağıdaki denklem kullanılmalıdır.

$$C_K = \frac{1}{\sqrt{ss}} \cdot \begin{pmatrix} \sqrt{x} \\ \sqrt{y} \\ \sqrt{z} \end{pmatrix}$$

Denklemden ss soru sayısını gösterir. Eğer cevaplanmayan, boş bırakılan soru varsa işlemde ss değeri boş bırakılan soru sayısı kadar eksiltilir. Amaç TZM'ye tüm soruların etkisini eşitlemektir. Buna göre incelenen örnekteki TZM bileşke vektörü aşağıdaki gibidir.

$$C_K = \frac{1}{\sqrt{7}} \cdot \begin{pmatrix} \sqrt{3} \\ \sqrt{3} \\ \sqrt{1} \end{pmatrix}$$

Olasılığın genişliği için, bir vektörün kendisiyle iç çarpımının normun karesine eşit olduğunu tekrar hatırlar ve elde edilen genel C_K denklemi kendisiyle çarpılırsa bir D_K matrisi elde edilir.

$$D_K = C_K \cdot C_K = \frac{1}{SS} \cdot \begin{bmatrix} x & \sqrt{xy} & \sqrt{xz} \\ \sqrt{yx} & y & \sqrt{yz} \\ \sqrt{zx} & \sqrt{zy} & z \end{bmatrix}$$

Elde edilen matris hedef konu, kavram veya olgu hakkındaki TZM yoğunluk matrisi olacaktır. Anlaşıldığı gibi matris simetrik bir matristir. Buda elementlerinin gerçel sayılar olduğunu gösterir. Matrise TZM belirleme konusunda anlam yüklenirken, diyagonal elemanlara bakılır. Bunun için incelenmesi gereken durumlar aşağıda sıralanmıştır:

- Bilimsel bir bilişsel yapılanmanın söylenebilmesi için birinci diyagonal elemanın ($C_{11} = \frac{1}{SS} \cdot x$) 1 ya da 1'e yakın olması diğerlerinin 0 ya da 0'a yakın olması gerekir.
- İkinci diyagonal elemanın ($C_{22} = \frac{1}{SS} \cdot y$) 1 ya da 1'e yakın olması diğerlerinin 0 ya da 0'a yakın olması gerekir. Bu durum bilişsel yapılanmada hedef konuya dair tekrar eden bilimsel olmayan hataların olduğunu ifade eder. Tutarlı veya tutarsız öğrenci yanlışlarının varlığına ışık tutar.
- Hedef konuyla ilgili null cevaplar olarak nitelenen anlamsız cevapların çoğunlukta olması durumundaysa bilişsel yapılanmanın nitelik kazanmadığı bir durum belirir. Bunun için matriste üçüncü diyagonal elemanın ($C_{33} = \frac{1}{SS} \cdot z$) 1 ya da 1'e yakın olması diğerlerinin 0 ya da 0'a yakın olması gerekir.
- Üç diyagonal elemanın birbirine yakın değerlere sahip olması durumu da bilişsel yapılanmada karmaşanın ve tutarsızlığın mevcudiyetini gösterir. Öğrencinin bilimsel, hatalı ya da null nitelikte cevapların üçüne de meyilli olduğunu anlatır.

İncelenen örnekteki K öğrencisi için TZM yoğunluk matrisi aşağıdaki gibi olur.

$$D_K = C_K \cdot C_K = \frac{1}{7} \cdot \begin{bmatrix} 3 & \sqrt{9} & \sqrt{3} \\ \sqrt{9} & 3 & \sqrt{3} \\ \sqrt{3} & \sqrt{3} & 1 \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} 0,43 & 0,43 & 0,25 \\ 0,43 & 0,43 & 0,25 \\ 0,25 & 0,25 & 0,14 \end{bmatrix}$$

Buna göre K öğrencisinin bilişsel yapılanmasında karmaşanın hâkim olduğu değerlendirilmesi yapılır. Yoğunluk matrisinin yukarıda sunulan dört ölçütten hareketle de öğrenci TZM'si isimlendirilir.

Tablo 3. Yoğunluk Matrisine Göre TZM İsimleri

İsmlendirme	Açıklama
Bilimsel Model	Birinci diyagonal elemanın 1 olması gerekir.
Bilimsel Baskın Model	Birinci diyagonal elemanın 1'e yakın olması gerekir.
Bilimsel Olmayan Model	İkinci diyagonal elemanın 1 ya da 1'e yakın olması gerekir.
Tutarsız (Karma) Model	Üç diyagonal elemanın birbirine yakın değerlere sahip olması gerekir.
İlkel Baskın Model	Üçüncü diyagonal elemanın 1'e yakın olması gerekir.
İlkel Model	Üçüncü diyagonal elemanın 1 olması gerekir.

Tablo 3'te sunulan TZM isimlendirmeleri, literatürde yaygın olarak kullanılan 'bilimsel, sentez ve ilkel zihinsel modeller' (Vosniadou & Brewer, 1994; Kurnaz & Değermenci, 2012) isimlendirmeleriyle örtüşmektedir. Farklı olarak burada sentez model, bilimsel olmayan ve tutarsız modeller olarak detaylandırılmaktadır. Örnek olarak incelenen K öğrencisinin bilişsel yapılanması Tutarsız Temellendirilmiş Zihinsel Model niteliğindedir.

İlave olarak, hedef olgu, kavram ya da konu hakkında belirlenen 'bilimsel olmayan, tutarsız ve ilkel TZM' niteliklerinin ortaya çıkarılması için öğrencilerin seçtiği seçeneklerdeki alternatif fikirler, kavram yanılgıları ve ilişkisiz cevaplar hakkında karşılaştırmaların ve/veya sınıflamaların yapılması öğrenme durumlarını daha detaylı yordamayı sağlar. O halde TZM belirleme çalışmalarında, hatalı tercihlerin hangi TZM ile örtüştüğüne yönelik öğrenme durumlarına da bakılması gerekir. Bu TZM'nin anlaşılabilirliğini ve işe koşulmasını artıracaktır.

TZM bireysel olduğundan tüm analizler incelenen öğrenciye ait olacaktır. Ancak tüm öğrencilerin TZM'lerinin belirlenmesinde sonra, öğrenme ortamında ortak TZM eğiliminin ne olduğu da belirlenebilir. TZM eğilimini belirleme öğrenme ortamının etkinliğini bütüncül olarak değerlendirme ve tasarlayana kolektif bir bakış açısına hitap edecek ilave tedbirler alma imkânı verecektir.

Son Tahlil ve Öneriler

Özetle, zihinsel modelleri belirlemek uzmanlık gerektirdiği kadar fazla zaman ayırmayı da gerektiren bir araştırma konu alanıdır. Açık uçlu soruların ya da görsellerin analizine dayanan zihinsel model belirleme süreci, tüm paydaşlar tarafından aynı şekilde gerçekleştirilecek yapılandırılmış sistematik bir yaklaşımda değildir. Zihinsel model belirleme sürecinin yapılandırılmış sistematik bir yaklaşımda olmaması, nitel değerler dizisinde bir zenginlik olmakla birlikte öğretim süreçlerinde daha hızlı ve sistematik yaklaşımlara da ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda önerilen TZM ile paydaşlara öğrencinin bilişsel yapısını anlamak için daha pratik bir analiz imkânı sunulmaktadır.

İlgili literatürde alternatif fikirler ve kavram yanılgıları hakkında yapılmış çalışmaların TZM belirleme testlerinde birlikte kullanılmasının zorunluluğu, beraberinde dolaylı olarak, alternatif fikirler ve kavram yanılgılarını bir bütün halinde kullanmayı sağlayan testlerin gelişmesini de sağlayacaktır. Ancak burada kullanılan test ifadesinin geleneksel başarı belirleyen test anlamında kullanılmadığı tekraren hatırlatmak yerinde olacaktır. Burada test öğrenme durumlarını belirlemeyi sağlayan veri toplama aracı anlamındadır. Gelecek yıllarda, farklı olgu, kavram ve konulara yönelik geliştirilecek TZM belirleme testleriyle, özellikle öğretmenlerin öğrencinin bilişsel yapısını anlamasına hizmet edecek bir konu alanı geliştirecektir.

Çoktan seçmeli sorulardan oluşan başarı testlerinde sadece doğru ve yanlış olarak kodladığımız seçeneklerde hatalı cevaplarında analiz süreçlerine alınması mümkün olabilecektir. Ayrıca hızlı kararların alınması gerektiği öğrenme ortamlarında TZM belirleme sürecinin daha yönlendirici olmasının özellikle genç araştırmacılara ve öğretmenlere verimli şekilde hizmet edeceğine de inanılmaktadır.

Nihai olarak TZM teorisine dair yeni bakış açılarıyla yaklaşan farklı çalışmalara ihtiyaç da olduğu düşünülmekle birlikte, bu çalışmada sunulanların konu alanındaki araştırmacılar tarafından kullanılması ve irdelenmesi önerilmektedir.

ORCID ve İletişim

Mehmet Altan KURNAZ  <http://orcid.org/0000-0003-2824-4077>, E-posta: altan.kurnaz@gmail.com

Kaynaklar

- Arslan, A. S., & Arslan, S. (2010). Mathematical Models in Physics: A Study with Prospective Physics Teacher, *Scientific Research and Essays*, 5 (7), 634-640.
- Artaud, M. (2004). Contributions from the Anthropological Theory of Didactics. In W. Blum and H.W. Henn (Eds), *Pre-Conference Volume of ICMI Study 14: Applications and Modelling in Mathematics Education*, Dortmund: Universität Dortmund, pp.17–22.
- Artigue, M., Didactical design in mathematics education. In C. Winsløw (Ed.), *Nordic research in mathematics education*, 7–16, Rotterdam, 2009.
- Bao, L. (1999). Dynamics of student modeling: A theory, algorithms, and application to quantum mechanics (PhD Thesis). University of Maryland.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J. & Norby, M. M. (2014). Bilişsel psikoloji ve öğretim. (Trans Eds: Z. N. Ersözülü, R. Ülker). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Borges, A. T. ve Gilbert, J. K., (1999). Mental models of electricity, *International Journal of Science Education*, 21,1 .95-117.

- Chevallard, Y., (1989) Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel, Actes du séminaire de Didactique des Mathématiques et de l'Informatique, LSD-IMAG, Grenoble, 211–236.
- Clement, J., (1993) Using bridging analogies and anchoring intuitions to deal with students' preconceptions in physics, *Journal for Research in Science Teaching*, 1241-1257.
- Gentner, D. & Stevens, A., L. (1983). *Mental models*. East Sussex: Taylor & Francis
- Gilbert, J. K. Pietrocola, M., Zylbersztajn, A. & Franco, C. (2000). Science and education: Notions of reality, theory and model. J. K. Gilbert ve C. J. Boulter (Eds.), in *Developing models in science education*, (pp.19-40). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gilbert, J. K. (2004). Models and modelling: Routes to more authentic science education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2, 115-130.
- Gilbert, S. 2011: "Models-Based Science Teaching: Understanding and Using Mental Models", Virginia: NSTA Press.
- Glas, E. (2002). Klein's model of mathematical creativity. *Science and Education*, 11, 95–104.
- Gobert, J. D. ve Buckley B. C., (2000) Introduction to Model-Based Teaching and Learning in Science Education, *International Journal of Science Education*, 22,9.891- 894.
- Gökdere, M & Çalık, M. (2010). A cross-age study of Turkish students' mental models: An "Atom" concept. *Didactica Slovenica-Pedagoska Obzorja*, 25(2): 185-199.
- Greca, I. M., & Moreira, M. A. (2000). Mental models, conceptual models, and modelling. *International Journal of Science Education*, 22(1), 1–11.
- Greca, I. M., & Moreira, M. A. (2002), Mental, physical, and mathematical models in the teaching and learning of physics, *Science Education*, 86,1 106-121.
- Furlough, C. S., & Gillan, D. J. (2018). Mental Models: Structural Differences and the Role of Experience. *Journal of Cognitive Engineering and Decision Making*, 12(4), 269-287.
- Hanke, U., (2008) Realizing Model-Based Instruction - The Model of Model-Based Instruction, In D. Ifenthaler, P. Pirnay-Dummer ve J. M. Spector (Eds.), *Understanding Models for Learning and Instruction* (pp. 175-186). Springer Science+Business Media, LLC.
- Harrison, A.G., ve Treagust, D.F., (2000) Learning about atoms, molecules, and chemical bonds: A case study of multiple-model use in grade 11 chemistry, *Science Education*, 84. 352-381.
- Hubber, P. (2006). Year 12 students' mental models of the nature of light. *Research in Science Education*, 36(4), 419–439.
- Ingham, A. M., & Gilbert, J. K. (1991). The use of analogue models by students of chemistry at higher education level. *International Journal of Science Education*, 13, 193–202.
- Itza-Ortiz, S. F., (2004) Rebello, S. ve Zollman, D., Students' models of Newton's second law in mechanics and electromagnetism, *European Journal of Physics*, 25 .81–89.
- İyibil, Ü., (2010) Farklı Programlarda Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Temel Astronomi Kavramlarını Anlama Düzeylerinin Ve İlgili Kavramlara Ait Zihinsel Modellerinin Analizi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, KTÜ, Trabzon.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models*. Cambridge: Harvard University.
- Jones, N. A., Ross, H., Lynam, T., Perez, P., & Leitch, A. (2011). Mental models: Interdisciplinary synthesis of theory and methods. *Ecology and Society*, 16(1), 46.
- Kurnaz, M. A. ve Sağlam Arslan, A., (2009) Using the Anthropological Theory of Didactics in Physics: Characterization of the Teaching Conditions of Energy Concept and the Personal Relations of freshmen to this Concept, *Journal of Turkish Science Education*, 6,1 72-88.
- Kurnaz, M. A. ve Sağlam Arslan, A., (2010) Praxeological analysis of the teaching conditions of the energy concept, *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 5 233-242.
- Kurnaz, M. A. (2011). Enerji konusunda model tabanlı öğrenme yaklaşımına göre tasarlanan öğrenme ortamlarının zihinsel model gel işimine etkisi (Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.

- Kurnaz, M. A. (2012). FENE 528 Öğrenmeyi ve Bilgiyi Modelleme Dersi. Yayınlanmamış Ders Notları, Kastamonu Üniversitesi Fen bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Kurnaz, M. A. & Değermenci, A. (2012). 7. Sınıf Öğrencilerinin Güneş, Dünya ve Ay İle İlgili Zihinsel Modelleri. İlköğretim Online, 11 (1) , 2-15 .
- Kurnaz, M. A., & Ekşi, C. (2015). An analysis of high school students' mental models of solid friction in physics. Educational Sciences: Theory and Practice, 15(3), 787-795.
- Moseley, C, Desjean-Perrotta, B. & Utey, J. (2010). The draw an environment test rubric (DAET-R): Exploring pre-service teachers' mental models of the environment. Environmental Education Research, 16(2), 189-208.
- Nersessian, N. (1995). Should physicists preach what they practice? Science and Education, 4, 203–226.
- Sağlam Arslan, A. & Devecioğlu, Y. (2010). Student Teachers Level of Understanding and Model of Understanding about Newton s Laws of Motion. Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, 11(1), Article 7.
- Şengören, S. K. (2010). Turkish Students' Mental Models Of Light To Explain The Single Slit Diffraction And Double Slit Interference Of Light: A Cross – Sectional Study. Journal of Baltic Science Education, Journal of Baltic Science Education, 9(1), 61-71.
- Tversky, B., (1993) Cognitive maps, cognitive collages, and spatial mental models. In A. U. Frank and I. Campari (Eds.), Spatial information theory: A theoretical basis for GIS, Springer-Verlag, Berlin.
- Vosniadou, S., ve Brewer, W. F., (1992) Mental models of the earth: A study of conceptual change in childhood, Cognitive Psychology, 24 535-585.
- Vosniadou, S. & Brewer, W. F., (1994) “Mental Models of the Day/Night Cycle.” Cognitive Science, 18, 123-183.
- Yüzbaşıoğlu, M. K., (2015). Ses konusuyla ilgili öğrenci zihinsel modellerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, KÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Yüzbaşıoğlu, M. K., & Kurnaz, M. A. (2020). Ses hakkında öğrenci zihinsel modellerinin belirlenmesi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF), 4(3), 254-275.
- Winslow, C. (2005). Research and development of university level teaching: the interaction of didactical and mathematical organisations. For CERME-4.
- Winslow, C., (2006). Research and development of university level teaching: the interaction of didactical and mathematical organisations. In: M. Bosch (ed.) European Research in Mathematics Education IV. Proceedings of the Fourth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, Barcelona, 1821-1830.

Etik Beyan

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.



Eleştirel Düşünme Becerisi Açısından İlkokul Sınıfları: Bir Karma Yöntem Araştırması

Celal Boyraz ^{1*}, Gamze Çimen ², Azime Turan ³

¹ Eğitim Fakültesi, Bayburt Üniversitesi, Bayburt, Türkiye, ORCID: 0000-0001-5668-5051

² Sınıf Öğretmenliği Lisans Öğrencisi, Bayburt Üniversitesi, Türkiye, ORCID: 0000-0002-7421-8649

³ Sınıf Öğretmenliği Lisans Öğrencisi, Bayburt Üniversitesi, Türkiye, ORCID: 0000-0002-8277-8961

Özet

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamında eleştirel düşünme becerisi konusunda neler yaptığını ve bu süreçte yaşanan olumsuzlukların nedenlerini ortaya koymaktır. Araştırma, karma yöntemlerden açıklayıcı sıralı desen benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Veriler, 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde ölçüt örnekleme göre belirlenen 9 sınıf öğretmeni ve toplam 195 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırmada öncelikle öğrencilere Doğanay ve Sarı (2012a) tarafından geliştirilen Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği (DDSÖ) uygulanmıştır. Ardından eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi bağlamında yapılandırılmış gözlem formu kullanılmış ve son olarak öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Ölçekten elde edilen veriler için öncelikle doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılarak yapı doğrulanmıştır. Ardından SPSS 24.0 paket programı kullanılarak ortalamalar üzerinden veriler incelenmiştir. Gözlem formlarından elde edilen veriler frekans sayımı yoluyla, görüşme formlarından elde edilen veriler ise içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrenciler, sınıflarında yürütülen öğretimi düşünme dostu oluşu açısından düşünmeyi geliştirici öğretmen ve öğrenci davranışları ve düşünmeyi engelleyen davranışlar boyutunda ve genel olarak iyi düzeyde algılamaktadırlar. Yapılan gözlemler ise sınıfta eleştirel düşünme bağlamında öğretmenlerin istenilen yeterliğe sahip olmadığını göstermektedir. Öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmeler, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi konusunda bilgi eksikleri ve farkındalık düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir.

Makale

Geçmişi:

Alındı:
08/05/2022

Revize Edildi:
24/05/2022

Kabul Edildi:
25/05/2022

Anahtar Kelimeler:

Eleştirel düşünme;
Sınıf öğretmeni;
İlkokul;
Karma yöntem

Atıf için:

Boyraz, C., Çimen, G. ve Turan, A. (2022). Eleştirel düşünme becerisi açısından ilkökuller sınıfları: Bir karma yöntem araştırması. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 133-143. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>



Primary School Classes in Terms of Critical Thinking Skills: A Mixed Method Research

Celal Boyraz ^{1*}, Gamze Çimen ², Azime Turan ³

¹ Faculty of Education, Bayburt University, Bayburt, Turkey, ORCID: 0000-0001-5668-5051

² Undergraduate Student, Bayburt University, Bayburt, Turkey, ORCID: 0000-0002-7421-8649

³ Undergraduate Student, Bayburt University, Bayburt, Turkey, ORCID: 0000-0002-8277-8961

Abstract

The purpose of this research is to reveal what classroom teachers do about critical thinking skills in the classroom environment and the reasons for the negative experiences in this process. The research was carried out by adopting an explanatory sequential design from mixed methods. The data were obtained from 9 primary school teachers and a total of 195 students determined according to criterion sampling, in the fall semester of the 2021-2022 academic year. In the study, first of all, the Thinking Friendly Classroom Scale (TFCS) developed by Doğanay and Sarı (2012a) was applied to the students. Then, a structured observation form was used in the context of developing critical thinking skills, and finally, a semi-structured interview was conducted with the teachers. For the data obtained from the scale, first of all, confirmatory factor analysis (CFA) was performed to confirm the structure. Then, the data were described using the SPSS 24.0 package program. The data obtained from the observation and interview forms were analyzed by content analysis. As a result of the research, students perceive the teaching carried out in their classrooms in terms of thinking friendliness in all three factors and in general, at a good level. Observations show that teachers do not have the desired competence in the context of critical thinking in the classroom. Interviews with teachers show that teachers' lack of knowledge and low level of awareness about the development of critical thinking skills.

Article History:

Received:
08/05/2022

Revised:
24/05/2022

Accepted:
25/05/2022

Keywords:

Critical thinking;
Primary school
teacher;
Primary school;
Mixed method

To cite this article:

Boyraz, C., Çimen, G. ve Turan, A. (2022). Primary school classes in terms of critical thinking skills: A mixed method research. *Amasya Education Journal*, 11(1), 133-143. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>

*Corresponding Author Celal Boyraz ✉ cboyraz@bayburt.edu.tr

ISSN: 2146-7811, ©2022 Amasya University

Giriş

Bir kavram olarak düşünme, geniş anlam katmanlarına sahiptir. En alt düzeyde kafamızın içinden geçen her şeyden hatırlamaya, sınıflamalardan genellemelere, çözümlenmelerden karar vermeye kadar birçok zihinsel süreç düşünme kavramı içerisinde kendine yer bulabilir. Eğitim bilim bağlamında düşünme kavramı ele alındığında düşünmeyi kafamızın içinden geçen her şey ya da hatırlamak olarak değil; zihinsel bir üretimde bulunmaya çalışma süreci (Başar, 2013) olarak tanımlayabiliriz. Bu üretim, bir sonuca varmak amacıyla bilgi ve kavramları inceleme, karşılaştırma ve aralarında ilişkiler kurarak başka düşüncelere yol açmalıdır. Nitekim düşünme; bir ihtiyaç, soru ya da sorun ile başlamalıdır. Bu bağlamda nitelikli bir düşünme; analiz, ilişkilendirme, sınıflama, karşılaştırma, anlama, değerlendirme, esneklik, akıcılık, tahmin etme, genelleme, varsayımlar ile hareket etme, yorumlama, planlama, öngörme, sorgulama, sıralama, sentezleme ve daha fazla becerilerin kullanılmasıyla gerçekleşir. Nitelikli bir düşünme sonucunda ise yeni beceriler, kavramlar, kararlar, eylemler, keşifler, fikirler, yöntemler ya da yeni soru(n) ve ihtiyaçlar ortaya çıkmalıdır (Polette, 2005).

Düşünme, insanın yaşam koşulları karşısındaki mücadelelerle baş edebilmesinin önemli bir aracıdır. İnsan mücadeleler ya da problemlerle karşılaştığında onlarla baş etmek ister. Bu süreçte eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünerek problemlere çözüm aranır ve karar verme sürecine girilir. Düşünme becerileri ya da bileşenleri olarak adlandırılan bu süreçlerden bir tanesi eleştirel düşünmedir. Eleştirel düşünme bilişsel alanla ilgili bir etkinliktir. Birçok araştırmacı insan düşüncesinin anahtar becerilerini tanımlamaya ve sınıflamaya çalışmıştır. Bunlardan en bilineni Bloom'un (1956) düşünme becerileri sınıflamasıdır ki Bloom, onu eğitimin bilişsel hedefleri olarak adlandırmıştır. Bu sınıflama da Bilgi-Kavrama-Uygulama aşamaları temel becerilerdir. Analiz-Sentez-Değerlendirme ise üst düzey becerilerdir (Fisher, 1995). Eğitimde amaçlanan bu üst düzey becerilerin öğrencilere kazandırılmasıdır. Şahinel (2007) analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde sorular sormak ve bu soruları yanıtlamanın eleştirel düşünme ile eşdeğer olduğunu ve eleştirel düşünme eğitiminin gerekli olduğunu savunmaktadır.

Çocuklar, küreselleşen dünya ve medya aracılığıyla oluşturulan sanal bir evrenle çevrelenmişlerdir ve bu durumun yarattığı sorunlarla sınır koyarak ve yasaklayarak baş edemeyeceğimiz gün gibi ortadadır. Çocuklarımıza yaşadıkları dünyayı sorgulayan ve sağlıklı değerlendirmeler yapabilecek bir zihinsel alışkanlık kazandırmak, onları çeşitli etkileri kendi başarılarına değerlendirecek biçimde donatmak zorundayız (Direk, 2013; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2007). Bunun yolu ise eleştirel düşünme becerileriyle yetiştirmekten geçer. Eleştirel düşünen bireyler bilinçli tüketicilere benzetilebilir. Bilinçli tüketiciler satın almayı düşündüğü bir ürün ve alternatifleri hakkında bilgi edinir, farklı ve benzer yanlarını inceler, fiyat-nitelik dengesini göz önünde bulundurarak isabetli bir yargıda bulunmaya çalışır (Boyras, 2019).

Bu çerçevede insanın ayırıcı niteliklerinden biri olarak düşünmenin, eğitim yoluyla erken yaşlardan itibaren geliştirilmesine yönelik çabalar son yıllarda ülkelerin eğitim sistemlerinin başat amaçlarından biri haline gelmiştir. Eğitimde bilgi alıp verme yerine, düşünmeyi öğrenme daha çok önem kazanmıştır. Bu yüzden artık okullarda düşünen, eleştiren, üreten, bilgiye ulaşma yollarını bilen öğrenciler yetiştirilmeye çalışılmakta ve onlara düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik eğitim programları hazırlanmaktadır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Çünkü düşünme becerilerine ve özellikle eleştirel düşünme becerisine sahip olan öğrenciler; yeni görüş, tutum ve davranışlar edinmede ya da sahip olduklarını eskileriyle değiştirmede zorluk yaşamazlar (Şengül ve Üstündağ, 2009).

Türkiye'de sıklıkla güncellenen öğretim programlarında eleştirel düşünme becerisine yapılan vurgu öne çıkmaktadır. Nitekim çocukların eleştirel düşünme becerisini geliştirme, eğitimin en önemli amaçları arasında yer almaktadır. Düşünme becerilerinin bireyin erken yaşlarından itibaren geliştirilmesine odaklanılması insanı insan yapan öze odaklanmak olacaktır (MEB, 2016). Düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla ilk olarak MEB tarafından 2007 yılında İlköğretim 6-8. sınıf düzeyinde uygulanmak üzere seçmeli Düşünme Eğitimi dersi konulmuştur. Ardından gelen yıllarda dersin yeniden ele alınarak 7 ve 8'inci sınıflarda 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanacağı belirtilmiştir (Erdoğan, 2018). Düşünme becerilerinin gelişimi için önemli bir adım olarak görülse de ders, uygulanma konusunda istenilen seviyeyi yakalayamamıştır. Bu dersi hangi branş öğretmenlerinin vereceği dahi önemli bir tartışma konusu olmuş ve dersin büyük şehirlerde bulunan çok az sayıda özel okullarda uygulandığı ifade edilmiştir (Çotuksöken, 2015). İlkokul düzeyinde ise geliştirilen öğretim programlarında düşünmenin doğrudan öğretimi ya da düşünme için öğretme yaklaşımları yerine dersin içeriğinin düşünmeyi öğretecek biçimde yapılandırılması (infusion) tercih edilmiştir (Dilekli, 2019). Düşünme becerilerinin tüm programa yayılması yaklaşımı ders sürelerinin verimli kullanılmasını ve anlamlı öğrenmenin desteklenmesini sağlamaktadır (Swartz ve McGuiness, 2014). Bu sayede içeriği

kazanan birey aynı zamanda düşünme becerisini de kazanmış olacaktır (Dilekli, 2019). Bu amacın gerçekleştirilmesinde öğretmenler önemli bir aracı görev yapmaktadır. Öğretmenlerin sınıfta göstermiş olduğu davranışlar ve söylemler öğrencilerin düşünme becerilerini büyük ölçüde etkilemektedir. Özellikle öğretmenin sınıfta kullandığı dil ve sorduğu soruların niteliği öğrencilerin düşünme gelişimlerini destekleyecek biçimde olmalıdır. Bununla birlikte, öğretim programlarında bu kadar vurgu yapılan eleştirel düşünme becerisinin sınıf içerisinde hangi düzeyde kazandırılmaya çalışıldığı ise bir merak konusudur.

Eleştirel düşünme becerisinin öğrenciye kazandırılması eğitimin temel amaçları arasındadır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini ilkokulda sınıf ortamında kazanmaya başlamaları beklenmektedir. Öğrenciye nasıl düşüneceğini öğretmek ise sınıf öğretmenin sorumluluklarından biridir. Öğretmenin öğrenciye düşünmeyi öğretme sürecinde nasıl bir yöntem izlediğinin ve bu yöntem doğrultusunda neler yaptığının, eğer eleştirel düşünme becerisinde yetersizlikleri varsa neden kaynaklandığının araştırılması öğretmenin bu yetersizliğinin giderilmesi açısından önemli görülmektedir. Çünkü öğrenme öğretme sürecinde eleştirel düşünmeyi engelleyen pek çok etmen bulunmaktadır. Bunlar; sınıf içi etkinliklerin öğrenci düzeyine uygun olmaması, ders süresinin yetersiz olması, araç gereç eksikliği, etkinlik çeşitlenmesi yapılamaması, kalabalık sınıflar, ekonomik zorluklar biçiminde sıralanmaktadır (Şahinel, 2007). Tüm bunların yanında öğretmenden eleştirel düşünmeyi engelleyecek bazı öğrenci davranışlarını da değiştirebilmesi beklenir. Bunlar; yanlış yapmaktan çekinme, mantığa aşırı şekilde bağlı kalma, eksikliklerinin farkına varamama, mükemmellik, düşünmeden hareket etme, öğretmene aşırı bağlılık gibi davranışlardır (Özyurt ve Bezirgan, 2019). Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin hangi hususları kendilerine engel olarak gördükleri ve eleştirel düşünmenin öğretimi konusundaki yeterlikleri ortaya konulmalıdır.

Alanyazın incelendiğinde eleştirel düşünme becerileri konusunda katılımcıların görüşlerine başvuru pek çok araştırma yapılmıştır (Baysal vd., 2016; Gelen, 2002; Korkmaz, 2009; Özsevgeç ve Altun, 2015; Palavan vd., 2015; Polat ve Konaş, 2018; Şengül ve Üstündağ, 2009). Bu araştırmalar genellikle sınıf öğretmenleri, öğretmen adayları ve branş öğretmenleri ile yürütülmüştür. Palavan vd., (2015) yapmış oldukları çalışmada sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisine ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik görüşlerini incelemiştir. Polat ve Konaş (2018) tarafından yapılan araştırmada ise sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme konusunda sınıf ortamında neler yaptığı ve eksikliklerinin neden kaynaklandığı konusunda çalışmalar oldukça sınırlıdır. Örneğin; Boyraz ve Türkcan (2022) tarafından uzun süreli gözlem ve görüşmeler yoluyla gerçekleştirilen araştırmada, bir sınıf öğretmenin düşünme becerileri bağlamında sınıfta kullandığı söylem ve davranışların etkilerini ve yetersizliklerin neler olduğu ortaya konulmuştur. Yine Doğanay ve Yüce (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sınıf öğretmenin kullandığı sözel ifadeler ve sorduğu soruların düşünme becerilerine rehberli öğrenme desteği sağlama açısından değerlendirme yapılmıştır. Bu çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme konusunda sınıfta neler yaptığı ve eğer bu konuda yetersizlikleri varsa bu yetersizliğin temel nedeninin ortaya çıkarılması umulmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamında eleştirel düşünme becerisi konusunda neler yaptığını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1. İlkokul 4. sınıf öğrencileri sınıflarını düşünme dostu olması açısından nasıl değerlendiriyorlar?
2. Sınıf öğretmenleri eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi üzerine sınıfta neler yapmaktadır?
3. Sınıf öğretmenleri eleştirel düşünme becerilerin geliştirilmesi konusunda kendilerini nasıl değerlendirmektedirler?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma karma yöntem araştırmalarından açıklayıcı sıralı desene göre yürütülmüştür. Açıklayıcı sıralı desen, birinci aşamada nicel verinin toplandığı, bulguların analiz edildiği ve daha sonra nitel verinin toplanarak ikinci aşamayı oluşturduğu iki aşamadan oluşmaktadır. Bu bağlamda çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelenen durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı karma yöntem araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2016). Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin düşünme becerilerini geliştirme konusunda sınıfta neler yaptığı ve eğer yetersizlikleri varsa neden kaynaklandığı ile ilgili veri toplamak

için nicel veri toplama yöntemlerinden biri olan ölçek ve nitel veri toplama yöntemlerinden gözlem ve görüşme kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırma, Doğu Karadeniz bölgesindeki bir il merkezinde bulunan ilkokullarda 4 yıl boyunca aynı sınıfta eğitim veren 9 sınıf öğretmeni ve onların toplam 195 öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Katılımcılar seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme süreci benimsenmiştir. Bu bağlamda katılımcıların seçilmesinde 4 yıl boyunca aynı sınıfın öğretmenliğini yapmış olma durumu ölçüt olarak kabul edilmiştir. Bu sayede 4 yıl boyunca aynı öğretmen tarafından yürütülen öğrenme-öğretme sürecinin, düşünme dostu oluşu açısından daha anlamlı bir değerlendirmede bulunabileceği öngörülmüştür. Katılımcılara kod isimler verilmiştir. Katılımcılara ilişkin bazı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Öğretmen	Cinsiyet	Düşünme Eğitimi	Toplam Öğrenci		Sınıf mevcudu
			Kız	Erkek	
Aslı	Kadın	Almış	11	14	25
Ayşe	Kadın	Almamış	11	8	19
Azra	Kadın	Almış	10	9	19
Ali	Erkek	Almamış	14	10	24
Banu	Kadın	Almamış	10	8	18
Adem	Erkek	Almış	12	6	18
Buse	Kadın	Almamış	11	12	23
Elif	Kadın	Almamış	10	15	25
Ata	Erkek	Almış	12	12	24
Toplam			102	93	195

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcutları incelendiğinde en çok 25 öğrenci olduğu görülmektedir. Bu öğrenci sayısı eleştirel düşünme öğretimi için kullanılabilir yöntem/teknikler ve sınıf yönetimi açısından bir miktar yüksek sayılabilir. Sınıf öğretmenlerinden 4’ü düşünme eğitimi aldıklarını ifade etmişlerdir. Hizmet öncesi dönemde düşünme eğitimi aldığını ifade eden sınıf öğretmenleri, öğretim derslerinde düşünme becerileri ile ilgili konulara değindiklerini söylemişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği (Doğanay ve Sarı, 2012a), yapılandırılmış Sınıf Gözlem Formu (Atalay,2015) ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu araçlara ilişkin bilgiler aşağıda açıklanmaktadır.

Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği (DDSÖ)

Düşünme dostu sınıf ölçeği Doğanay ve Sarı (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin kullanımı için kendilerinden 21.03.2021 tarihinde elektronik posta yoluyla izin alınmıştır. İlköğretim okullarında sınıf ortamlarının öğrencilerin düşünme becerisi edinmeleri ve geliştirmelerine ne ölçüde uygun olduğunu ölçmeyi amaçlayan bu ölçekte, dördümlü likert tipi bir derecelendirme (1. Hiçbir zaman, 2. Ara sıra, 3. Genellikle, 4. Her zaman) kullanılmıştır. Ölçeğin yönergesinde çalışmanın amacı ve ölçek doldurulurken dikkat edilmesi gereken noktalar açıklanmıştır. Öğrencilerin, maddelerde verilen ifadeleri, sınıf ortamlarını, öğretmenlerini ve kendilerini değerlendirerek derecelendirmeleri istenmiştir. Bu şekilde sınıfların düşünmeye uygunluğu, o ortamda bulunan bireylerin değerlendirmelerine dayalı olarak ölçülmeye çalışılmıştır (Doğanay ve Sarı, 2012a). Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği için istatistiksel olarak yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda elde edilen değerler ölçeğin kullanıma uygun olduğuna dair güçlü kanıtlar sunmaktadır. Ölçekte yer alan üç boyut, toplam varyansın %42.36’sını açıklamaktadır. Toplam 30 maddeden oluşan ölçekte düşünmeyi geliştirici öğretmen davranışları (1-16. maddeler), düşünmeyi geliştirici öğrenci davranışları (17-24. maddeler) ve düşünmeyi engelleyici davranışlar (25-30. maddeler) boyutları bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan ise 120’dir. Ölçek 5. sınıf öğrencileri üzerinden hazırlandığı için eldeki araştırma kapsamında elde edilen veriler üzerine doğrulayıcı faktör analizi işlemi gerçekleştirilmiştir. DFA işlemi sonucunda elde edilen bulguların iyi bir yapı uyumuna işaret ettiği söylenebilir (CFI=.96, RMSEA=.044). Ölçeğin tamamı için iç tutarlılık katsayısı ise .74 olarak hesaplanmıştır. Doğanay ve Sarı (2012)

tarafından geliştirilen ölçekte ise iç tutarlılık katsayısı .89 olarak tespit edilmiştir. George ve Mallery (2003) tarafından yapılan değerlendirmeye göre ölçeğin iyi düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu yorumlanabilir.

Yapılandırılmış Gözlem Formu

DDSÖ uygulamasından sonra 9 sınıf öğretmeninin 1 ders saatinde araştırmacılar tarafından gözlemler gerçekleştirilmiştir. Gözlemlerde Atalay (2015) tarafından geliştirilen sınıf gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formu toplam 35 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler yaratıcılık ve yenilenme, eleştirel düşünme/problem çözme ve iletişim-işbirliği biçiminde sınıflandırılmıştır. Elde ki araştırmada gözlem formunda yer alan bazı maddeler araştırmacının doğasına uygun olmadığından çıkarılmıştır. Özellikle eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve yaratıcı düşünmeye yönelik maddelerden seçilerek yeni bir form oluşturulmuştur. Bu yeni gözlem formu 16 maddeden oluşmaktadır. Gözlenen durumun varlığı ya da yokluğu üzerinden işaretleme yapılarak doldurulmaktadır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Gözlemler tamamlandıktan sonra 9 öğretmen ile gözlemler sonrasında görüşme yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu 7 ana soru ve 8 sonda sorudan oluşmaktadır. Soruların hazırlanmasında 2 alan uzmanından (ilkokul eğitimi ve düşünme becerileri üzerine çalışan) uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı soru maddeleri yeniden ele alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Öğretmenlere yöneltilen sorular, düşünme ve eleştirel düşünmeye yönelik farkındalıklarını, sınıf içerisinde ne tür etkinlikler yaptıklarını, bu becerilerinin geliştirilmesinin neden önemli olduğuna ilişkin sorulardır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında öncelikle araştırmaya katılmayı kabul eden ve ölçütü sağlayan öğretmenlere ulaşılmıştır. Ardından Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği (DDSÖ), 9 farklı sınıfta toplam 195 öğrenciye yüz yüze uygulanmıştır. Araştırmacılar toplam 5 gün içerisinde okullara giderek ölçekleri öğrencilere dağıtmışlar ve aynı zaman diliminde geri toplamışlardır. Ölçeklerin doldurulması öğrencilerin yaklaşık 15 dakikalarını almaktadır. Ölçek verileri toplandıktan sonra her sınıfta 1 ders saati olmak üzere gözlem gerçekleştirilmiştir. Yapılandırılmış gözlem formları kullanılarak gerçekleştirilen gözlemler sonrası sınıf öğretmenleriyle ayrı ayrı görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerden birkaçı yüz yüze görüşme talebine olumsuz yanıt verdiği için bütün görüşmeler, öğretmenlere görüşme sorularının yer aldığı form ulaştırılarak gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

DDSÖ'den elde edilen veriler incelenmiş ve 8 öğrencinin ölçeği tam olarak doldurmadığı görülmüştür. Bu veriler değerlendirmeye alınmamıştır. Ardından veriler SPSS 24 paket programına aktarılmıştır. Verilerin analizi sonucunda uç değerlere sahip olan 14 veri analiz dışı bırakılmıştır. Bu veri kayıpları sonucunda 173 öğrenciden elde edilen veri, ortalamalar üzerinden analiz edilmiştir. Veriler ölçeğin 3 alt boyutunda ve ölçeğin kendisi olarak 1- 4 aralığında (1. Hiçbir zaman, 2. Ara sıra, 3. Genellikle, 4. Her zaman) yorumlanmıştır.

Yapılandırılmış gözlem formları, dokuz sınıf öğretmeninin bir ders saati gözlemleri sırasında araştırmacılar tarafından kullanılmıştır. Gözlenen ve gözlenmeyen durumlar frekans sayımı yapılarak analiz edilmiştir. Son olarak görüşme yoluyla toplanan nitel veriler ise içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde, araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda veriler incelenmiş, kodlara ve kategorilere ulaşılmıştır. Ardından araştırmacılar bir araya gelerek kodları kategoriler ve temalar üzerinden görüş birliğine varmışlardır.

Bulgular

Araştırma kapsamında ilkökul dördüncü sınıflara uygulanan DDSÖ'den elde edilen verilere ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. DDSÖ Ölçeğinden Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

DDSÖ	n	\bar{x} (Mean)	sd
Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları	173	3.02	,69
Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları	173	3,33	,37
Düşünmeyi Engelleyici Davranışlar	173	3,09	,53
Ölçek Toplam	173	3,23	,34

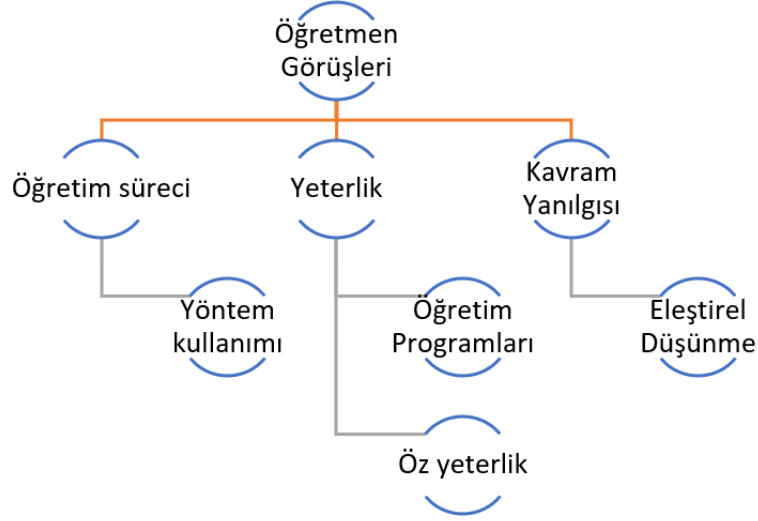
Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin genel olarak sınıflarını düşünme dostu oluşu açısından “genellikle” düzeyinde değerlendirdikleri söylenebilir ($\bar{x}=3,23$, $sd= ,34$). Ölçeğin her alt boyutuna bakıldığında da “genellikle” düzeyinde değerlendirmektedirler. Ortalamalarda ise düşünmeyi geliştirici öğretmen davranışları ve düşünmeyi engelleyici davranışların düşünmeyi geliştirici öğrenci davranışlarına göre daha düşük düzeyde kaldığı görülmektedir. Bu bulgudan, öğrencilerin düşünmenin geliştirilmesi bağlamında kendilerini daha olumlu bir noktada konumlandıkları yorumu yapılabilir. Düşünmeyi geliştirici öğretmen davranışları boyutuna bakıldığında da “genellikle” düzeyinde olmasına rağmen ortalaması en düşük boyut olduğu görülmektedir ($\bar{x}=3,02$, $sd= ,69$). Öğrencilerin sınıflarını düşünme dostu olması açısından olumlu yorumlamalarıyla birlikte sınıfta öğretmenlerin eleştirel düşünme konusunda neler yaptıkları da oldukça önemlidir. Tablo 3’te yapılandırılmış gözlem formundan elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 3. Gözlem Formundan Elde Edilen Bulgular

Yapılandırılmış Gözlem Formu	Evet	Hayır
1. Konuya ilişkin temel ve önemli sorular soruldu mu?	3	6
2. Konuya ilişkin farklı görüşleri karşılaştırdılar mı?	1	8
3. Bir konunun farklı boyutlarını anlamaları sağlandı mı?	2	7
4. Düşüncelerdeki benzerlik ve farklılıkları bulabildiler mi?	2	7
5. Konuya ilişkin araştırmalar yapıldı mı?	0	9
6. Konuya ilişkin tartışmaya katılım sağlandı mı?	1	8
7. Konu ile ilgili günlük yaşamdan örnekler verildi mi?	6	3
8. Öğrenciler konu ile ilgili edindikleri bilgileri sınıfta paylaştılar mı?	3	6
9. Öğrenciler anlatılanları sorguladılar mı?	1	8
10. Bir problemi çözmek için, bilgi kaynaklarını kullanarak problemin çözümü için analizler yapıldı mı?	1	8
11. Bir problemin çözümü için farklı çözüm yolları denendi mi?	0	9
12. Problemin çözümüne yönelik çıkarımlarda bulunarak yorumlar yapıldı mı?	1	8
13. Problemin çözümüne yönelik yapılan işlemler şema haline gösterildi mi?	0	9
14. Öğrenciler düşüncelerini etkili, açık ve net biçimde ifade edebildiler mi?	1	8
15. Öğrenciler grup içinde çalışılırken, sorumlulukları yerine getirmek için çaba gösteriyorlar mı?	4	5
16. Diğer arkadaşlarının düşünce ve önerileri dinleniyor mu?	1	8
Toplam	27	114

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmenin geliştirilmesi noktasında bazı göstergelerin gözlenmediği görülmektedir. Eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yönelik olarak sınıf içinde farklı görüşlerin karşılaştırılması durumu sadece 1 öğretmenin sınıfında gözlenmişken diğer öğretmenlerin sınıflarında gözlenmemiştir. Yapılan gözlemlerde öğrencilerin düşüncelerini açık, etkili ve net biçimde ifade edemedikleri görülmüştür. Öğrenciler anlatılanları sorgulamaktan oldukça uzaktırlar. Konuyla ilgili tartışma ortamı öğretmenler tarafından oluşturulmamaktadır. Öğretmenlerin daha çok düz anlatım yöntemine başvurdukları ve konuyla ilgili örnekler verdikleri gözlenmiştir. Bu bulgulara dayanarak öğrenciler her ne kadar sınıflarında gerçekleştirilen öğretimi düşünme dostu olarak yorumlasalar da gerçekleştirilen öğretim gözlemlendiğinde öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi geliştirebilecek davranış ve söylemlerden uzak olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayalı olarak sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi konusunda kendilerini nasıl değerlendirdikleri, farkındalık ve bilgi düzeylerini ortaya koyabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilere yönelik bulgular Şekil 1’de görüleceği üzere 3 tema altında açıklanmaya çalışılmıştır.



Şekil 1. Görüşmelerden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Temalar

Öğretim süreci temasında öğretmenler eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için bazı etkinlikler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ancak bu etkinliklerin eleştirel düşünmeyi geliştirecek düzeyde olmadığı yorumlanmaktadır. Örneğin; Ali öğretmen, “Genellikle grup çalışmaları yapıyorum ben. Grup çalışmalarında mesela; bölgelerimiz konusunda olsun, şehirlerimiz konusunda olsun, şeyler yaptığımız; anlatımlar, sunumlar yaptırıyorum. Ondan sonra arkadaşlarına arkadaşlarıyla ilgili beğenip beğenmedikleri konusunda birbirlerini eleştirebiliyorlar.” ifadesi, öğretmenin eleştirel düşünmeyi öğrencilerin birbirlerini eleştirmesi olarak algıladığı göstermektedir. Yine Azra öğretmen; “Bir oyun oynarken oyunda beğenmedikleri arkadaşlarının yanlış davranışlarını bu gibi konularda eleştirilerde bulunabiliyorlar birbirlerine karşı.” biçiminde ifade ederek benzer bir yorumda bulunmuştur. Bu ifadeler görüşmeye katılan öğretmenlerin öğretim sürecinde eleştirel düşünmeyi geliştirici yöntemlere başvurmadıklarını, bunun da eleştirel düşünmeye yönelik bilgi ve farkındalık eksikliğinden kaynaklandığını göstermektedir. Elif öğretmen de ifadesinde öğrencilerinin birbirlerinin kötü yönlerini söylemelerini eleştirel düşünme olarak şu şekilde yorumlamıştır: “Ben sunumlarında olsun, hareketlerinde olsun, her konuda birbirlerini iyi yönlerini görüp kötü yönlerini rahatlıkla birbirlerine söylüyorlar. Eleştirebiliyorlar.”

Yeterlik temasında öğretmenler, kendilerini eleştirel düşünmenin kazandırılmasında ve öğretim programlarının eleştirel düşünmeye yaptığı vurgu hakkında yetersiz hissettiklerini, eğitime ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin; Aslı öğretmen, “Çocuklarla bir konu hakkında eksiği hatası söylendiğinde veya davranışın yanlışlığı hissettirildiğinde çocuklar yaptıklarını kabullenemiyorlar. Muhatabına yanlış/olumsuz davranışta bulunabiliyorlar. Bu durumlarda ne yapacağımı bilemiyorum. Kendimi bu konuda hayır çok yeterli hissetmiyorum.” ifadesiyle hem eleştirel düşünme hakkında yanlış bir algıya sahip olduğunu hem de bu gibi durumlarda ne yapacağını tam olarak bilmediğini ifade etmiştir. Buse öğretmenimizde benzer ifadelerle eleştirel düşünmenin kazandırılması hakkında yeterli olmadığını ve öğretim programlarının eleştirel düşünmeyi önemseyemediğini bilmediğini şu şekilde ifade etmiştir: “Yeterli hissetmiyorum. Açıkça söyleyeyim. Nedeni bu konuda çok fazla kendimi geliştirmediyimi düşünüyorum. Bunun için daha detaylı bir eğitim alabilirim. Öğretim programının bunu önemseyemediğini de bilmiyorum. Özellikle bu pandemi sürecinde bu hususlardan biraz uzaklaştık ister istemez. Bununla ilgili daha detaylı bilgi almam gerektiğini düşünüyorum.”

Son olarak öğretmenlerin eleştirel düşünme hakkında kavram yanılgısına sahip olduğu ifadelerinden anlaşılmaktadır. Örneğin; Azra kod adlı sınıf öğretmeni “Beni de eleştiriyor yeri geldiğinde öğretmenim şöyle demiştiniz, şunu böyle yapmanız gerekiyor. Çünkü onlar küçükler. Gerekirse bizi de eleştirecekler.” biçiminde ifade ederek eleştirel düşünmeyi olumsuz bir yargılama süreci olarak değerlendirmiştir. Banu öğretmen de “Bir konu hakkında çocukların olumlu ya da olumsuz görüşleri olabilir. Bu görüşlere, eleştirilere yer verilmesinin çocukların bu konuda fikirlerinin alınmasının uygun olduğunun kanaatindeyim.” diyerek eleştirel düşünmeyi olumlu ya da olumsuz görüşler olarak algıladığını göstermektedir. Buse öğretmen ise tam olarak anlamlandıramadığı için eleştirel düşünme hakkında genel geçer ifadeleri şu şekilde kullanmıştır: “Eleştirel düşünme doğruyu bulmada en büyük yardımcımız. Eleştiri kültürü toplumların olgunlaşması ve gelişmesinde en büyük basamaktır.”

Sonuç olarak sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin eleştirel düşünme hakkında bilgi ve farkındalık eksiklikleri olduğu söylenebilir. Her ne kadar öğrenciler sınıflarında gerçekleşen öğretimi düşünme dostu oluşu açısından “genellikle” düzeyinde değerlendirmiş olsalar da yapılan gözlemler de öğretmenlerin bilgi ve farkındalık eksikliklerini ve dolayısıyla öğrenme-öğretme sürecinde işe koşamadıklarını gösterir niteliktedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda öğrenciler, sınıflarında yürütülen öğretimi düşünme dostu oluşu açısından her üç faktörde ve genel olarak “genellikle” düzeyinde algılamaktadırlar. Bu sonuçlar Doğanay ve Sarı (2012a) tarafından geliştirilen ölçeğin sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Yine Doğanay ve Sarı (2012b) tarafından yapılan başka bir çalışmada da ilkökul beşinci sınıf öğrencileri, sınıflarının ortamını yapılandırmacı öğrenmeye uygunluk ve düşünme dostu oluş bakımından oldukça iyi düzeyde algılamaktadırlar.

Yapılan gözlemler sınıfta eleştirel düşünme bağlamında öğretmenlerin eleştirel düşünmeye yönelik göstergeleri sergileyemediğini göstermektedir. Her ne kadar tek bir ders için yapılan gözlem öğretmenlerin yeterliği konusunda sınırlı bir yorumda bulunmamıza neden olsa da görüşmelerden elde edilen bulgulardan araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme ve düşünme eğitime yönelik farkındalık düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varılabilir. Öğretmenlerin; eleştirel düşünme eğitimine yönelik kavram yanılgıları olduğu, sınıflarında düşünmeyi geliştirecek uygulamalar ve etkinlikler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarından uygulamadıkları, eleştirel düşünme konusunda benimsemeleri gereken roller hakkında bilgilerinin olmadığı söylenebilir. Doğanay ve Yüce (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada bir sınıf öğretmenin kullandığı sözel ifadeler ve sorduğu soruların düşünme becerilerine rehberli öğrenme desteği sağlama açısından yapılan değerlendirme sonucunda sınıf öğretmenin düşünme becerilerini geliştirmede rehberli öğrenme desteği yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca öğretmen tarafından sorulan soruların %78,2’sinin alt düzey sorular olduğu tespit edilmiştir. Elde ki çalışmada gerçekleştirilen gözlemler ve yapılan görüşmelerde bu sonucu destekler niteliktedir. Yine Boyraz ve Türkcan (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıf öğretmenin öğrencilerin düşüncelerini engelleyen davranış ve söylemlerde bulunduğu, içeriğin aktarılmasında kullanılan materyallerin düşünmeye sevk etmediği, sınıfta düşünme becerileri için önemli olan iletişim unsurunun tek boyutlu olduğu bulgularına kapsamlı ve uzun süre gerçekleştirilen gözlem ve görüşmeler yoluyla ulaşılmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan biri de sınıf öğretmenlerinin düşünme, eleştirel düşünme, düşünmenin öğretilmesi gibi konularda bilgi ve farkındalık eksikliklerinin olmasıdır. Araştırmadan ulaşılan bu sonuç Palavan vd., (2015) tarafından yapılan çalışmada elde edilen sonuçla benzerlik göstermektedir. İlgili çalışmada, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme noktasında kendilerine göre bir eleştirel düşünme bakışı bulunmakta olduğu ve eleştiri kelimesi ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ayrımın tam olarak anlaşılmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi geliştirici yöntem ve teknikler konusunda eksikleri olduğu söylenebilir. Baysal vd., (2017) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin genel olarak düşünme becerilerinin öğretilbilir olduğu ve programdaki derslerde öğretilmesi gerektiği konusunda düşük farkındalığa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretiminde çoğunlukla sorunla karşılaştıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Polat (2014) tarafından gerçekleştirilen kapsamlı çalışmada branşlara göre eleştirel düşünme eğilimleri incelendiğinde öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu ve sınıf öğretmenlerinin en düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Bu araştırma sonuçları eleştirel düşünme eğitimi konusunda sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi dönemde eğitime ihtiyaçlarının var olduğunu göstermektedir. Her ne kadar 2018 yılından itibaren uygulanmaya başlayan Sınıf Öğretmenliği lisans programlarında seçmeli bir ders olarak “Eleştirel ve Analitik Düşünme” dersine yer verilmiş olsa da bu dersin ne kadar etkili olduğuna ilişkin araştırma sonuçları bulunmamaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçların önemli sınırlıkları bulunmaktadır. Öncelikle öğrencilerin ülkemizi de etkileyen COVID-19 salgınından dolayı yaklaşık 3 dönem okuldan uzak kalmaları sınıflarında gerçekleştirilen öğretim sürecini düşünme dostu açısından değerlendirmelerini etkilemiş olabilir. Yine araştırma kapsamında her ne kadar görüşmelerle teyit edilmeye çalışılsa da tek bir dersin gözlenmesi yapılan değerlendirmelerin önemli bir sınırlılığıdır.

Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak; Sınıf öğretmenlerine nitelikli ve uzun süreli hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler yoluyla düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitimler verilmelidir. Öğretimde karşılaşılan ve karşılaşılabilecek sorunlara yönelik farkındalığın artırılması ve öğrenciden, programdan, materyal eksikliğinden veya kitaplardan kaynaklanan sorunlarla ilgili sürekli iyileştirme çalışmaları yapılmalıdır. Daha derinlemesine gözlemler yapılarak daha net sonuçlara ulaşılabilir boylamsal araştırmalar tasarlanabilir.

Ek Bilgi

Birinci yazar makale için toplanan verilerin analizi, makalenin yöntem, bulgular ve tartışma bölümlerinin yazımında; ikinci ve üçüncü yazar ise makalenin giriş bölümü yazımında ve verilerin toplanmasına katkı sunmuşlardır. Raporlanan çalışmanın yapılması ve raporlanmasında herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemişlerdir. Araştırma ikinci yazarın yürütücülüğü ve birinci yazarın danışmanlığında TÜBİTAK 2209-A çağırısı kapsamında 1919B012000850 proje numarasıyla TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir. Ayrıca araştırmacının bir bölümü 24-27 Mart 2022 tarihleri arasında Konya'da düzenlenen Uluslararası Projeden Uygulamaya Eğitim Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ORCID ve İletişim

Celal Boyraz  <http://orcid.org/0000-0001-5668-5051>, E-posta: cboyraz@bayburt.edu.tr

Gamze Çimen  <http://orcid.org/0000-0002-7421-8649>, E-posta: gamzee.cimenn1@gmail.com

Azime Turan  <http://orcid.org/0000-0002-8277-8961>, E-posta: azime.turan538@gmail.com

Kaynaklar

- Atalay, N. (2015). *Fen bilimleri dersinde öğrencilerin öğrenme ve yenilenme becerilerinin gelişiminde yavaş geçişli animasyon (slowmotion) uygulaması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Başar, H. (2013). *Nasıl düşünelim?* Pegem Akademi
- Baysal Z. N., Çarıkçı, S., & Yaşar, E. B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik farkındalıkları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 5(1), 7-28. <http://dx.doi.org/10.14689>. adresinden 10.07.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Boyraz, C. (2019). *İlkokulda çocuklarla felsefe uygulamaları: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Boyraz, C., & Türkcan, B. (2022). İlkokul sınıflarında neler oluyor? Düşünme becerileri üzerine bir durum çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 1-30. <https://doi.org/10.18039/ajesi.848472>
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Edt. Demir. S. B., 4. Bsk). Eğiten Kitap
- Çotuksöken, B. (2015). Düşünme eğitiminin güncel durumu ve sorunları. B. Çotuksöken, ve H. Tepe (Editörler), *Çocuklar için felsefe eğitimi* içinde (s. 35-48). Türkiye Felsefe Kurumu.
- Dilekli, Y. (2019). *Etkinliklerle düşünme öğretimi*. Pegem Akademi
- Direk, N. (2013). *Filozof çocuk*. Pan Yayıncılık.
- Doğanay, A., & Yüce, S. G. (2010). Öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesinde rehberli yardım: Bir öğretmenin sözel ifadelerinin analizine ilişkin durum çalışması. *Educational Administration: Theory and Practice*, 16(2), 185-214.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2012a). Düşünme dostu sınıf ölçeği (DDSÖ) geliştirme çalışması. *İlköğretim Online*, 11(1), 214-229.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2012b). Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin düşünme dostu sınıf özelliklerini yordama düzeyi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 21-36.

- Erdoğan, P. (2018). *Çocuklarla felsefe yaklaşımının düşünsel, tarihi ve sosyal temelleri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fisher, R. (1995). *Teaching children to think*. Stanley Thornes Ltd.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(10), 100-119. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4365/59709> adresinden 11.09.2020 tarihinde erişilmiştir.
- George D., & Mallery P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Allyn & Bacon
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 1-13.
- MEB. (2007). *Düşünme eğitimi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- MEB (2016). *Ortaokul düşünme eğitimi dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özsevgeç, T., & Altun, E. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin eleştirel düşünmeye yönelik görüşlerinin belirlenmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 66-95.
- Özyurt, M., & Bezirgan, G. (2019). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik yöntem ve teknikleri kullanım sıklıklarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 270-287.
- Palavan, Ö., Gemalmaz, N. & Kurtoğlu, D. (2015). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisine ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 26-49.
- Polat, S. (2014). *Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin çok yönlü incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Polat, M., & Konaş, H. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 142-159. <https://doi.org/10.17755/esosder.310731>
- Polette, N. (2005). *Teaching thinking skills with fairy tales and fantasy*. Teacher Ideas Press.
- Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (30), 193-200.
- Swartz, R., & McGuinness, C. (2014). Developing and assessing thinking skills. *The International Baccalaureate Project*.
- Şahinel, S. (2007). *Eleştirel düşünme*. Pegem Akademi.
- Şengül, C., & Üstündağ, T. (2009). Fizik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri ve düzenledikleri etkinliklerde eleştirel düşünmenin yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 237-248.

Etik Beyan

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul Onayına İlişkin Bilgi

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi=09.04.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası=2021/69



Hep Birlikte Daha İleriye: Nice On Yıllara Together Forward: Nice Decades

Metin Orbay ^{1*}

¹ Eğitim Fakültesi, Amasya Üniversitesi, Amasya, Türkiye, ORCID: 0000-0001-5405-2883

¹ Faculty of Education, Amasya University, Amasya, Turkey, ORCID: 0000-0001-5405-2883

Sayın Editör,

Eğitim alanına katkıda bulunan akademik çalışmalarını yayınlamak; öğrenmenin, öğretmenin ve öğretmenliğin kalitesini yükseltmeyi amaçlayan Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 10 yaşında. Bu yazıda dergi ile ilgili bazı tespit, eleştiri ve geleceğe yönelik önerilerimi paylaşmak istiyorum.

Geçmişten günümüze bilimsel araştırmalar sonucunda ortaya çıkan “bilgi”; toplumların gelişim, değişim ve dönüşümünü sağlayan en önemli kaynak olmuş ve çeşitli iletişim kanalları aracılığıyla farklı toplumların bir araya gelmesini sağlamıştır. Bilgi sayesinde ortaya çıkan bilimsel birikim yine iletişim kanalları aracılığıyla paylaşılmakta ve farklı fikirlerin bilim literatüründe tartışılması olanaklı hale gelmektedir. Bu bağlamda, özellikle akademik dergiler bilginin inşası, yayılması ve kullanılması sürecinde bilimin resmi iletişim dilleri arasında öncelikli rol üstlenmektedir. Ancak, artan akademik dergi sayısı ile oluşan rekabetçi ortam, araştırmacılar arasında “*yayınla ya da yok ol!*” düşüncesini ve yapılan çalışmalarda ise “*nitelik mi? nicelik mi?*” sorularını beraberinde getirmiştir (Fire & Guestrin, 2019). Dolayısıyla, akademik dergilerde üretilen yayınların takibi, yayınların karakteristik özelliklerinin belirlenmesi ve çeşitli ölçütlere dayalı olarak analizlerinin yapılması, bugünü anlamak, geçmiş ve gelecek arasında çıkarımlar yapmak için her geçen gün daha fazla önem kazanmaktadır (Engels ve diğ., 2012; Henriksen, 2016). Bu noktadan hareketle Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi’ni bazı temel kriterleri dikkate alarak ve gerekli görülen durumlarda literatür verilerini kullanarak geçen on yılı değerlendirmeye çalışacağım.

Yıllar İtibariyle Makale ve Yazar Sayısı Değişimi

Yılda iki sayı çıkaran dergide makale sayılarının yıllar itibariyle dağılımı ve ortalama yazar sayısının değişimi Şekil 1’de verilmiştir. Derginin her bir sayısında yer alan makale sayısının kısmen orantılı değiştiği ve yıllık ortalama 16 makalenin yayımlandığı görülmektedir. 2020 ve 2021 yıllarında ise makale sayısında bir düşme söz konusudur. Bu durum Covid-19 salgını sürecinde makale ve özellikle hakem dönüşlerinin sağlıklı yürütülememesi, araştırmacıların pek de alışık olmadıkları uzaktan eğitim sürecindeki iş yükü yoğunluğu ile ilişkili olabilir. Makale başına yazar sayısı ortalama değeri 2.2 olup ortanca değeri ise 2’dir. Henriksen (2016), SSCI’da taranan makaleleri alanlarını dikkate alarak incelediğinde özellikle eğitim araştırmalarının 1980’den 2000’li yıllara kadar ağırlıklı olarak tek yazarlı iken 2005 yılından 2013 yılına kadarki dönemde ise yazar sayısının ortanca değerinin 2 olduğunu göstermiştir.

Yayınlanan makalelerin tek yazar ve çok yazarlık durumunun toplam makale sayısındaki yüzdesel değişimleri ise Şekil 2’de gösterilmiştir. Buradan da anlaşılacağı üzere, bireysel araştırma %20

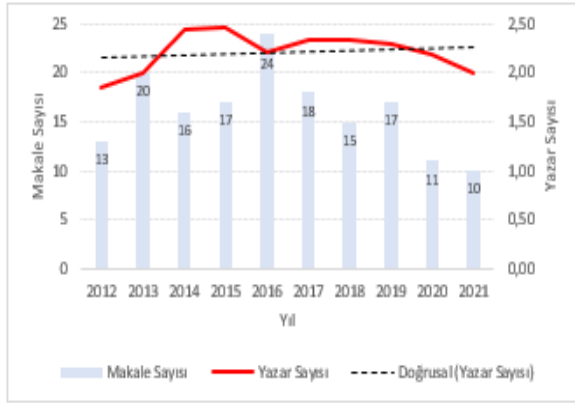
Atf için:

Orbay, M. (2022). Hep birlikte daha ileriye: Nice on yıllara. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 144-149. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>

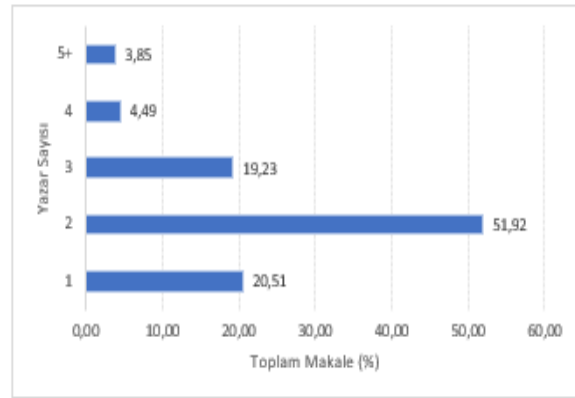
To cite this article:

Orbay, M. (2022). Together forward: Nice decades. *Amasya Education Journal*, 11(1), 144-149. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>

düzeyinde iken ortak yazarlık ön plana çıkmaktadır. Bu durum Ossenblok ve diğ. (2014) tarafından yapılan Bibliyometrik bir araştırmada özellikle eğitim araştırmaları ile ilgili bulgularla uyum içerisindedir.



Şekil 1. Makale ve ortalama yazar sayısının değişimi.



Şekil 2. Tek ve çok yazarlık durumu yüzdeleri.

Yazarların Kurumlara Göre Dağılımı

2012-2021 yılları arasında dergide çoğunluğu özgün araştırma makalesi olmak üzere toplam 161 makale yayınlanmıştır. Yazarların 70 farklı kurumdan olduğu ve kurumlarına göre dağılımı incelendiğinde; ilk sırada %14.58 ile Milli Eğitim Bakanlığının geldiği görülmektedir. Diğer kurumların ise Amasya Üniversitesi (%10.79), Karadeniz Teknik Üniversitesi (%5.25), Gazi Üniversitesi (%4.08), Hacettepe Üniversitesi (%3.79) ve Dokuz Eylül Üniversitesi (%3.79) biçiminde devam etmektedir. Katkı veren kurumların katkı oranlarıncı hazırlanan görsel ise yanda verilmiştir. Derginin kuruluş amacı içerisinde önemli bir yer tutan, öğrenme ve öğretmen kalitesini yükseltme hedefinin ayrılmaz bir parçası olan ve aktif olarak görev yapan öğretilerin akademik danışmanları ile birlikte araştırmacı olarak dergide ilk sırada yer alıyor olmaları geçen on yıl içerisinde önemli bir kazanım olarak yorumlanabilir. Diğer taraftan, 2010-2020 yılları arasında eğitim alanında SSCI/ESCİ'da taranan dergilerde Türkiye adresli araştırmaları konu alan bir çalışmada (Aktaş & Karamustafaoğlu, 2022), gerek yayın sayısı gerekse yayınlara yapılan atıf sayısı bakımından öncü ilk üç kurum içerisinde yer alan Hacettepe Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi araştırmacılarının Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisini tercih etmiş olmaları diğer önemli bir kazanımdır.



Akademik platformda uluslararası düzeyde indekslenen bazı dergilerin "Yerelde uluslararası ama küreselde ulusal" (Pajić & Jevremov, 2014; Tonta, 2017) tartışmalarının yapıldığı bir dönemde, ulusal düzeyde yayın yapan özellikle bazı fakülte dergilerinde ise "kurumsal yerelleşme" ayrı bir tartışma konusudur. Amasya Üniversitesi akademisyenlerince dergiye olan katkının %10.79 gibi sınırlı seviyesinde kalması, derginin "kurumsal yerelleşme" tartışmalarından uzakta kaldığı ve farklı kurumların katılımına fırsat tanındığı şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan, dergide Özbekistan, KKTC ve Amerika adresli çalışmalar mevcut olup bu yazarların ise Türk vatandaşı oldukları görülmektedir. Dergiye uluslararası düzeyde katılım olmamasının en önemli sebebi derginin yayın dilinin Türkçe olmasıdır. Diğer taraftan, akademik camiada saygın olarak kabul edilen dergilerin indekslendiği Web of Science veri tabanında yer alan ve eğitim ile doğrudan ilgili kategoriler 2011-2020 yılları arasında incelendiğinde tamamına yakınının (%96 üzeri) İngilizce olduğu görülmektedir (Sezgin ve diğ., 2022). Benzer durumları Scopus veri tabanı ve ERIC alan indeksinde de görmek mümkündür. Derginin yayın dilinin Türkçe olması ve bu şekilde akademik hayatına devam etmesi isabetli bir tercih olmakla beraber, özellikle son

Tablo 1. En Çok Atıf Yapılan İlk Beş Makalenin Künyesi ve Aldığı Atıf Sayıları

Makale Künyesi	TAS	YAS
Derman, M.T., & Başal, H.A. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. <i>Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 2(1), 115-144.	139	17.38
Akbulut, H.İ., & Çepni, S. (2013). Bir üniteye yönelik başarı testi nasıl geliştirilir?: İlköğretim 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik bir çalışma. <i>Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 2(1), 18-44.	81	10.13
Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A., & Meşeci, B. (2012). Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleri. <i>Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 1(2), 167-179.	78	8.67
Yükseltürk, E., & Altıok, S. (2015). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bilgisayar programlama öğretimine yönelik görüşleri. <i>Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 4(1), 50-65.	68	11.33
Şahin, F., & Güldenoğlu, B. (2013). Engelliler konusunda verilen eğitim programının engellilere yönelik tutumlar üzerindeki etkisi. <i>Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 2(1), 214-239.	54	6.75

TAS: Toplam Atıf Sayısı; YAS: Yıl Başına Atıf Sayısı

Yayınlanan makalelere Web of Science veri tabanında taranan dergilerden 120'ye yakın atıf yapıldığı tespit edilmiştir. Ancak bu atıfların çoğunlukla ESCI dergilerdeki Türkiye menşeli dergilerde Türk akademisyenler tarafından yapıldığı, diğer uluslararası dergilerden gelen atıfların ise yine Türkiye adresli akademisyenler tarafından yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu durum daha önceden vurgulandığı üzere derginin yayın dilinin Türkçe olmasının doğal bir sonucudur. Uluslararası veri tabanlarında yapılan atıf taramaları sırasında dikkat çekici bir husus ise dergiye atıf yapılırken derginin künyelenmesi sırasında yaşanan karmaşadır. Söyle ki, araştırmacılar dergiyi "AMASYA U EGITIM FAKU", "AMASYA EGITIM FAKU", "AMASYA ED J", "AMASYA EDUCATION JOURNAL" gibi farklı formlarda kullanmaktadır. Bu ise uygulama standardı açısından problemleri bir durum olup ileride muhtemel başvuru yapılacak olan Scopus, ESCI, ERIC gibi indeks müracaatlarda atıf kayıpları başta olmak üzere bazı problemler doğuracaktır. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi adına yayıncı tescilli olan dergide tüm haklar saklı kalmak üzere derginin adının "Amasya Eğitim Dergisi (Amasya Education Journal)" olarak değiştirilmesinin yaşanan bu problemleri büyük ölçüde ortadan kaldıracaktır.

Makalelerin Dergipark çatısı altında araştırmacılar başta olmak üzere eğitim alanındaki paydaşlara açık erişim aracılığıyla ulaşılıyor olması, makalelerin okunurluğuna ve dolayısıyla atıf almalarına pozitif katkı sağlamaktadır. Diğer taraftan, bu çalışmada tespit edilen yayınlanan makalelerin indirilme sayıları ile aldıkları atıf sayıları arasındaki orta düzeyde pozitif anlamlı ilişkinin daha yüksek düzeylere taşınması için dergi özelinde kurulacak olan Researchgate, Twitter, LinkedIn, Facebook gibi sosyal medya ortamlarında makalelerin, makalelerde öne çıkan bulguların paylaşılması, ilgili araştırmacılar ile yazarlar arasında etkileşimin kurulması gibi interaktif uygulamalar geliştirilebilir. Akabinde ise Altmetrik ölçümlerinin yapılmasının faydalı olacaktır. Diğer taraftan derginin yılda iki sayı çıkarılıyor olmasından dolayı, kabul edilen bir makalenin bekleme süresi uzamaktadır. Bu durumda kabul edilmiş ve yayın süreci tamamlanan makalelerin dergi sistemi üzerinden erişime açılması ilgili paydaşlarla buluşma sürecini hızlandıracaktır.

Derginin Tarandığı Dizinler Üzerine

Temelleri 1960'lı yıllarda atılmaya başlayan atıf indeksi kavramı bugün akademik ekosistem içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle eğitim araştırmalarında SSCI/SCI ve ESCI kapsamındaki dergiler ile Scopus, ERIC, ...gibi veri tabanlarında taranan dergiler tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de akademik atama ve yükseltmelerde, proje fonlanmasında ve akademik teşvik sistemleri gibi pek çok alanda yaygın olarak kullanılmaktadır (Orbay ve diğ., 2020). Son dönemlerde ise ulusal atıf dizini olan TR Dizin bu değerlendirme sistemleri içerisinde her geçen gün önem kazanmaktadır. Bugün için Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi; DOAJ, ASOS, SOBIAD, AcademicResearchIndex gibi pek çok dizinde taranmaktadır. Diğer taraftan derginin TR Dizin dergi başvuru ön koşullarını ve dergi değerlendirme kriterlerini sağladığı görülmekle birlikte, bunlara paralel olarak Scopus ve ESCI dergi müracaat süreçlerinin başlatılmasının önemli adımlar olacaktır. Çünkü müracaat öncesi görülen

eksikliklerin giderilmesi, müracatla birlikte ilgili alan muhataplarınca yapılacak öneri ve beklentiler ekseninde eksikliklerin tamamlanması dergiyi tartışmasız daha iyi noktaya taşıyacaktır. Unutulmamalıdır ki, veri tabanlarına müracat süreçleri nitel yapıdan nicel yapıya uzanan bir kapsam değerlendirmesinden ibarettir. Bu değerlendirmeler yapılırken temel belirleyici faktörler ise genel hatlarıyla; temel yayıncılık standartları, yayın içeriği, ulusal/uluslararası görünürlük ve atıf analizleri üzerine odaklanmaktadır.

Genel Öneriler

Geçen on yıllık süreç içerisinde sadece üç derleme makalenin yayınlandığı görülmektedir. Özellikle eğitim alanında belirli bir konuda orijinal araştırmaların çok detaylı ve geniş biçimde taranarak, bulguların sentez edildiği *sistemik derlemeler* ile aynı konu üzerinde farklı araştırmacıların yapmış olduğu çalışma sonuçlarının nicelik ve nitelik olarak uygun istatistiklerle incelendiği *meta-analiz derlemeler* araştırmacılara yön belirleme noktasında oldukça önemlidir. Derleme makaleler bilhassa yeni bir konuda araştırmaya başlayacak olan araştırmacılara önemli ipuçları vermekle beraber, derginin tanınırlığına ve makalenin dolayısıyla derginin yaygın etkisinin önemli bir ölçütü olan atıf sayısına katkı sağlayacaktır (Miranda & Garcia-Carpintero, 2018). Bu bağlamda özellikle alanlarında ulusal ve uluslararası yayınlarıyla ön plana çıkan araştırmacılara davet yoluyla makale çağrısında bulunmak önemli bir adım olacaktır.

Akademik yazımda APA, MLA, IEEE gibi pek çok alternatif atıf sistemi bulunmaktadır. APA formatı özellikle eğitim bilimlerinde kullanılan en yaygın formatlardan birisidir. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi kuruluşundan itibaren APA formatını benimsemiş ve 2019 yılından itibaren güncellenen APA 7 sürümünü kullanmaya başlamıştır. Ancak APA 7 sürümünde ortaya çıkan Tablo ve Şekil formatlarındaki güncelleme, metin içi kaynak gösterim, kitap, URL adresi verme gibi pek çok güncellemelerin dergide yayınlanan son çalışmalarda gözden kaçtığı görülmektedir. Her ne kadar dergi sayfasında yazım kuralları verilmiş ise de özellikle APA 7 sürümünü referans alan bir yazım kılavuzunun örneklerle birlikte hazırlanarak araştırmacıların kullanımına sunulması yararlı olacaktır.

Uluslararası saygın pek çok dergi geçmiş yıllarda oluşan istatistikleri kullanarak; makale kabul oranını, makale sunumundan ilk karar aşamasına geçen süreyi ve ortalama inceleme süresini yayınlamak araştırmacılara bilgi vermektedir. Benzer uygulama dergimizde hayata geçirilebilir ve yayın göndermeyi planlayan (ya da yayın göndermiş) araştırmacılara dergideki süreçler hakkında bilgi vermesi bakımından faydalı olacaktır.

Son yıllarda internet ortamdan yayınlanan içeriklere kolay erişimi sağlayan adeta içeriğin parmak izi özelliğini taşıyan DOI (Digital Object Identifier) numarası uygulamasına ivedilikle geçilmelidir. Bu sayede özellikle akademik çalışmalarda yapılan atıflarda karışıklıkların önüne geçilebilir. DOI numarası olan bir makaleye araştırmacı istediği zaman kesintisiz, kesin ve kolay bir şekilde ulaşabilir. Dergipark üzerinden ve açık erişimli olarak yayınlanan dergimiz, Dergipark tarafından belirlenen kurallara ve koşullara uygun yayıncılık yaptığından ücretsiz olarak DOI hizmetinden faydalanabileceği unutulmamalıdır.

Sonuç Yerine Başlangıç

On yıl önce yayın hayatına başlayan Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi çifte-kör hakemlik sürecinden geçen bilimsel makalelerin yayınlandığı açık erişimli ulusal-uluslararası düzeyde bir dergi olma yolunda önemli bir mesafe kaydetmiştir. Kurumsal yerelleşmeden uzak bir anlayışla alanda paydaş ve öncü kurumlardaki araştırmacıları dergiye çekme başarısını göstermiştir. Ancak yukarıda bahsedildiği gibi geliştirilmeye açık alanlar ve bazı temel yayıncılık standartlarına ilişkin eksiklikler mevcuttur.

Farklı dönemlerde farklı görevlerde söz konusu yayıncı kurumda yöneticilik yapmış bir kişi olarak ama her şeyden önemlisi Amasya Üniversitesi kimliği taşıyan bir araştırmacı olarak, geçen on yıllık süreçte dergiye emek veren, tamamen gönüllülük esasıyla mesaisini ayıran herkese (editör, hakem, yazar, ...) teşekkür ederim. Bu yıl itibarıyla dergideki yoğun iş yükünü üzerine alan yeni çalışma arkadaşlarımıza başarılar dilerim. Bu bağlamda, mevcut eksikliklerin giderilmesi, her türlü fırsat ve risk alanlarını dikkate alarak alan uzmanlarının görüş ve önerileriyle derginin daha iyi noktaya taşınacağına inancım tamdır. Sonuç olarak, bugüne kadar yapılanlar, yazılanlar "Hep birlikte daha ileriye: Nice on yıllara" gidebilmek için yeni bir başlangıç noktası olmalıdır.

Kaynaklar

- Aktaş, İ., & Karamustafaoğlu, O. (2022). Evaluation of the published articles in educational field: A Bibliometric analysis. *Hacettepe University Journal of Education*, <https://doi.org/10.16986/HUJE.2021067584> (Baskıda)
- Bornmann, L., & Leydesdorff, L. (2017). Skewness of citation impact data and covariates of citation distributions: A large-scale empirical analysis based on Web of Science data. *Journal of Informetrics*, 11(1), 164-175. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2016.12.001>
- Engels, T.C.E., Ossenblok, T.L.B., & Spruyt, E.H.J. (2012). Changing publication patterns in the Social Sciences and Humanities, 2000-2009. *Scientometrics*, 93(2), 373-390. <https://doi.org/10.1007/s11192-012-0680-2>
- Fire, M., & Guestrin, C. (2019). Over-optimization of academic publishing metrics: observing Goodhart's Law in action. *GigaScience*, 8(6), giz053. <https://doi.org/10.1093/gigascience/giz053>
- Henriksen, D. (2016). The rise in co-authorship in the social sciences (1980-2013). *Scientometrics*, 107(2), 455-476. <https://doi.org/10.1007/s11192-016-1849-x>
- Miranda, R., & Garcia-Carpintero, E. (2018). Overcitation and overrepresentation of review papers in the most cited papers, *Journal of Informetrics*, 12(4), 1015-1030. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2018.08.006>
- Orbay, K., Miranda, R., & Orbay, M. (2020). Building journal impact factor quartile into the assessment of academic performance: A case study, *Participatory Educational Research*, 7(2), 1-13. <https://doi.org/10.17275/per.20.26.7.2>
- Orbay, M., Karamustafaoğlu, O., & Miranda, R. (2021). Analysis of the journal impact factor and related bibliometric indicators in education and educational research category, *Education for Information*, 37(3), 315-336. <https://doi.org/10.3233/EFI-200442>
- Ossenblok, T.L., Verleysen, F.T., & Engels, T.C. (2014). Co-authorship of journal articles and book chapters in the social sciences and humanities (2000-2010). *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 65(5), 882-897. <https://doi.org/10.1002/asi.23015>
- Örnek, F., Miranda, R., & Orbay, M. (2021). Investigating the journal impact factor of special education journals Indexed in the Social Sciences Science Edition from Web of Science, *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, Winter, 110-132. <https://www.naset.org/index.php?id=5772>
- Pajić, D., & Jevremov J. (2014). Globally national-Locally international: Bibliometric analysis of a SEE psychology journal. *Psihologija*, 47(2), 263-267. <https://doi.org/10.2298/PSI1402263P>
- Sezgin, A., Orbay, K., & Orbay, M. (2022). Educational research review from diverse perspectives: A Bibliometric analysis of Web of Science (2011-2020). *Sage Open*, SO-21-046 (İnceleme).
- Tonta, Y. (2017). Journals published in Turkey and indexed in Web of Science: An evaluation. *Turkish Librarianship*, 31(4), 449-482. <https://doi.org/10.24146/tkd.2017.21>