

APJEC

ACADEMIC PLATFORM
JOURNAL OF EDUCATION AND CHANGE

Volume 6

Issue 1

Year 2023

Akademik Platform
Eğitim ve Değişim Dergisi

Baş Editör

Prof. Dr. Hür Mahmut YÜCER
Sağlık Bilimleri Üniversitesi
hurmahmut.yucer@sbu.edu.tr

Editör

Doç. Dr. Hanifi PARLAR
İstanbul Ticaret Üniversitesi
hparlar@ticaret.edu.tr

Mizanpaj Editörü

Sena KART
Marmara Üniversitesi
senanur_kart@hotmail.com

Türkçe Dil Editörü

Dr. Öğr. Üyesi Zafer TOPAK
Karabük Üniversitesi

Sekretarya

Dr. Hüseyin Zahid KARA
Sakarya Üniversitesi
zkara@sakarya.edu.tr

İsmail Anar
ismailanar@gmail.com

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR
Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet KAYA
Sütçü İmam Üniversitesi

Prof. Dr. Celil KİRAZ
Uludağ University

Prof. Dr. Ercan YILMAZ
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Halil EKŞİ
Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Mesut AKDERE
Purdue Üniversitesi

Prof. Dr. Münevver ÇETİN
Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Necip ŞİMŞEK
İstanbul Ticaret Üniversitesi

Prof. Dr. Yahya FİDAN
İstanbul Ticaret Üniversitesi

Doç. Dr. Ramazan CANSOY
Karabük Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Academic Platform
Journal of Education and Change

Editor in Chief

Prof. Dr. Hür Mahmut YÜCER
Health Sciences University
hurmahmut.yucer@sbu.edu.tr

Editor

Assoc. Prof. Hanifi PARLAR
Istanbul Commerce University
hparlar@ticaret.edu.tr

Layout Editor

Sena KART
Marmara University
senanur_kart@hotmail.com

Turkish Language Editor

Assist. Prof. Zafer TOPAK
Karabuk University

Secretary

Dr. Hüseyin Zahid KARA
Sakarya University
zkara@sakarya.edu.tr

İsmail Anar
ismailanar@gmail.com

Members of Advisory Board

Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR
Marmara University

Prof. Dr. Ahmet KAYA
Sutcu Imam University

Prof. Dr. Celil KİRAZ
Uludağ University

Prof. Dr. Ercan YILMAZ
Necmettin Erbakan University

Prof. Dr. Halil EKŞİ
Marmara University

Prof. Dr. Mesut AKDERE
Purdue University

Prof. Dr. Münevver ÇETİN
Marmara University

Prof. Dr. Necip ŞİMŞEK
Istanbul Commerce University

Prof. Dr. Yahya FİDAN
Istanbul Commerce University

Assoc. Prof. Ramazan CANSOY
Karabuk University

Assoc. Prof. Mustafa ÖZGENEL
Istanbul Sabahattin Zaim University



Contact

info@apjec.com
apjecjournal@gmail.com



ACADEMIC PLATFORM JOURNAL OF EDUCATION AND CHANGE

Editörden

Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi'nin Değerli Okurları;

Dergimizin 11. sayısında yer alan farklı alanlardaki 7 makaleyi siz değerli okurlarımızla paylaşmanın heyecanını yaşamaktayız. Eğitim ve Değişim Derneği ile Akademik Platform Derneği bünyesinde sürekli gelişimi desteklenen dergimiz, eğitim alanındaki güncel konuları kapsayan makaleleri bir araya getirerek değerli bilim insanlarının seçkin araştırmaları ile her geçen yıl bilim dünyasına önemli katkılar sunmaktadır.

2023 yılının ilk sayısında dergimizin yeni tasarımını sizlere sunmaktan büyük mutluluk ve gurur duymaktayız. Bu sayımızda yenilikçi mizanpaj tasarımı ile dergimizi okumayı daha keyifli şekilde sunan mizanpaj editörümüz başta olmak üzere özenli çalışmalarını bizlerle paylaşan yazarlara, hakemlik sürecine titiz çalışmaları ile katkıda bulunan değerli akademisyenlere ve derginin hazırlanmasında emeği geçen tüm çalışma arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Haziran 2023 tarihinden itibaren dergimizin makale yazım kuralları ve makale şablonu revize edilmiştir. Bu bağlamda, yeni gönderilecek olan makalelerin yeni şablona göre gönderilmesini yazarlardan talep etmekteyiz.

Dergimiz sayılarında yayınlanan makaleler, makale geliş tarihine göre sıralanmıştır. Haziran 2023 sayımızın Eğitim Bilimleri alanına yeni bakış açıları getirmesini temenni eder, bir sonraki sayımızda okurlarımız ile yeniden buluşmayı dileriz.

Saygılarımla.

Doç. Dr. Hanifi PARLAR
APJEC Dergisi Editörü



ACADEMIC PLATFORM JOURNAL OF EDUCATION AND CHANGE

From the Editor

Dear Readers of Academic Platform Journal of Education and Change;

We are excited to share 7 articles in different fields in the 11th issue of our journal with our esteemed readers. Our journal, whose development is supported within the Education and Change Association and the Academic Platform Association, brings together articles covering current issues in the field of education and makes significant contributions to the world of science every year with the distinguished research of valuable scientists.

We are very happy and proud to present the new design of our magazine to you in the first issue of 2023. In this issue, I would like to express my gratitude to our layout editor, who presents our journal in a more enjoyable way with its innovative layout design, to the authors who share their meticulous work with us, to the valuable academicians who contribute to the refereeing process with their meticulous work, and to all my colleagues who contributed to the preparation of the journal.

As of June 2023, the article spelling rules and article template of our journal have been revised. In this context, we request the authors to send the new articles according to the new template.

The articles of the journal are arranged according to the date of receives. We hope that this issue of our journal will bring new perspectives to the field of Educational Sciences, and we hope to meet our readers again in our next issue.

Best Regards.

Assoc. Prof. Hanifi PARLAR
APJEC Journal Editor

11. SAYI HAKEMLERİ / Reviewers of the 11th Issue

- **Doç. Dr. Abdullah ÇETİN**
Sütçü İmam Üniversitesi
- **Doç. Dr. Durmuş ÜMMET**
Marmara Üniversitesi
- **Doç. Dr. Emrah ÖZSOY**
Sakarya Üniversitesi
- **Doç. Dr. Kısmet DELİVELİ**
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
- **Dr. Öğr. Üyesi Aylin KİRİŞÇİ**
İzmir Demokrasi Üniversitesi
- **Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Zeki AYDOĞDU**
Trakya Üniversitesi
- **Dr. Öğr. Üyesi Nur SILAY**
Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi
- **Dr. Öğr. Üyesi Polat ERDOĞAN**
İstanbul Ticaret Üniversitesi
- **Dr. Lütfü ÇAKIR**
İstanbul Ticaret Üniversitesi
- **Dr. Meral HALİSDEMİR**
İstanbul Ticaret Üniversitesi

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- **Örgütlerde Eğitim ve Geliştirmenin Performansa Etkisi ve Yönetici Desteğinin Rolüne Yönelik Literatür İncelemesi**
The Effects of Training and Development on Performance and The Role of Supervisor Support: A Literature Review
Seray SUBAŞI-Nihat ERDOĞMUŞ 1-20
- **Okul Yöneticilerinin Güç Kullanma Biçimleri ile Öğretmenlerin Muhalefet Etme Durumları Arasındaki İlişki**
The Relationship Between The Ways Of Using Power By School Directors And Teachers Oppositions
Mustafa ŞEKER-Erdal KESGİN 21-40
- **Sinemaya Aktarılan Yazılı Eserlerin Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi**
The Effect of Written Works Transferred to Cinema on Students' Attitudes Towards Reading
Yakup KARATAŞ-Kenan KILIÇDERE 41-61
- **Covid-19 Pandemisi Döneminde Aile İçi Problematik Durumların İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma**
Investigation of Problematic Family Situations During the Covid-19 Pandemic Period: A Qualitative Study
Büşra DOĞRU CİNGÖZ 62-83
- **Büyük Ebeveyn ve Torun Açısından Aile Değerlerinin Aktarımı Üzerine Bir İnceleme**
An Investigation on the Transfer of Family Values from the Perspective of Grandparents and Grandchildren
Demet TEZCAN 84-111
- **Meslek Liselerinde Kültür Derslerine İlgili, Başarı Durumlarının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi**
Research of Interest and Success in Culture Classes in Vocational High Schools According to Teachers' Views
Nurhan GÜRLEK 112-140
- **Uzaktan Çevrimiçi Aile Danışmanlığı: Nitel Bir Çalışma**
Distance Online Family Counseling: A Qualitative Study
Selver NAR 141-168

Makale Bilgisi

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi

07.12.2021

Kabul Tarihi

04.04.2023

Anahtar Kelimeler

Eğitim,

Geliştirme,

Performans,

Yönetici Desteği

Örgütlerde Eğitim ve Geliştirmenin Performansa Etkisi ve Yönetici Desteğinin Rolüne Yönelik Literatür İncelemesi

*Seray SUBAŞI, **Nihat ERDOĞMUŞ

ÖZ

Örgütlerde bir insan kaynakları yönetimi işlevi olarak eğitim ve geliştirme çalışmaları önemli bir yatırım alanıdır. Eğitim ve geliştirmeye yapılan yatırımın örgütlere katkısının ve geri dönüşünün belirlenmesi konusunda örgütlerde önemli bir beklenti bulunmaktadır. Eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin etkinliğinin performansa ne düzeyde dönüştüğünün ölçülmesi ve eğitimin katkısının ortaya konulması önemli bir ihtiyaçtır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, örgütlerde eğitim ve geliştirme işlevinin sistematik bir şekilde uygulanmasının örgütsel ve bireysel performansın arttırmasına etkisi ve bu süreçte yönetici desteğinin rolünü araştırmaktır. Çalışmada konu literatürün incelemesi ve değerlendirilmesi yoluyla ortaya konulmaktadır. Literatür incelemesi sonucu ulaşılan bulgulardan yola çıkarak sonraki araştırmalar ve uygulamacılar için öneriler sunulmaktadır. Uluslararası yayınlarda eğitim uygulamalarının örgütsel ve bireysel performansa etkisini destekleyen ampirik çalışmalar olup ulusal literatürde yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır. Eğitim etkinliğinin örgütsel ve bireysel performansa etkisinde yönetici desteğinin aracı etkisine yönelik ampirik çalışmalar ise hem uluslararası hem ulusal literatürde oldukça kısıtlı olup bu alandaki ampirik çalışmalar geliştirmelidir.

Atf: Subaşı, S. ve Erdoğan, N. (2023). Örgütlerde eğitim ve geliştirmenin performansa etkisi ve yönetici desteğinin rolüne yönelik literatür incelemesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 6(1), 1-20. DOI: 10.55150/apjec.1032399.

Article Information

Article Type

Research Article

Received

07.12.2021

Accepted

04.04.2023

Key Words

Training,
Development,
Performance,
Supervisor Support

The Effects of Training and Development on Performance and The Role of Supervisor Support: A Literature Review

*Seray SUBAŞI, **Nihat ERDOĞMUŞ

ABSTRACT

Training and development as a human resources management function is an important investment area in organizations. Organizations try to determine the contribution and return of training and development investment. The aim of this study is to investigate the effects of training and development on organizational and individual performance and the role of supervisory support in this process. A literature review was conducted to examine and verify the relations. As a result of the literature review findings, some suggestions were developed for future research and practical implications. There are empirical studies supporting the effect of training on organizational and individual performance in international literature and there are not enough studies in the national literature. Empirical studies on the role of the supervisor support in the relationship between training and organizational and individual performance are very limited in both international and national literature. Therefore empirical studies in this area should be developed.

1. GİRİŞ

İşletmelerin sahip olduğu insan kaynağı, örgütün hedeflerine ulaşmasında ve performansını artırmasında önemli bir etken haline gelmiştir. İnsan kaynağının niteliği, işletmenin diğer işletmelere karşı rekabet edebilirliğini arttırırken, örgüt içerisinde birçok değişkeni de olumlu yönde ileri taşımaktadır. İnsan kaynağının istenilen düzeyde gelişmesi, yani gelişen teknoloji ve çağın gereklerine uyum sağlaması, niteliğinin arttırılmasıyla sağlanır ve bunu gerçekleştirmenin birincil yolu eğitimidir.

Bir çalışanın örgüt içinde eğitim ve geliştirme etkinliğine katılması, örgütün birçok faaliyetini olumlu etkilerken, yalnızca örgütün kendisi için değil, aynı zamanda çalışanlar için de bireysel faydalar barındırır. Çalışanlar yüksek becerilere ve bilgiye sahip olduklarında, şirketin başarısı için iyi performans göstermeye çalışır ve bireysel motivasyonları artar. Bu nedenle eğitim uygulaması, çalışanın beceri ve yetkinliğini artırma yanında çalışan motivasyonu ve performansını da arttırmaktadır (Fey, Björkman ve Pavlovskaya, 2000). Chiang ve arkadaşları (2005)' na göre eğitim çalışanın benlik saygısını arttırmak, maliyeti düşürmek, daha iyi ürün ve hizmet kalitesi, daha yüksek çalışan memnuniyeti, yeni teknolojiyi kullanmak, bir hedef pazarın ihtiyaçlarını karşılamak için daha fazla yeteneği elde tutmak ve geliştirmek, ekip çalışmasını geliştirmek, daha fazla iş doyumunu sağlamak ve örgüte olan bağlılığı arttırmak gibi sonuçlar doğurmaktadır.

Literatürde eğitimin iş tatminini artırdığı (Schmidt, 2007; Kaptangil, 2012), eğitim ve iş tatmini arasında pozitif bir ilişki olduğu (Lowry ve arkadaşları, 2002; Conrade ve Woods, 1994), eğitim ve örgütsel bağlılık arasında pozitif bir ilişki bulunduğu (Benson, 2006) görülmektedir. Owens (2006)'in eğitim ile bireysel çıktılar arasındaki ilişki üzerine yaptığı araştırmada çalışanların eğitim programları sonrasında daha yüksek düzeyde örgütsel bağlılık sağladığı ve işten ayrılma niyetinin daha düşük olduğunu bulmuştur. Garcia ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan çalışmada algılanan finansal performans ve eğitim politikası arasında pozitif bir bağlantı bulunmuştur. Bunun yanında eğitim etkinliğinin yönetici tarafından desteklenmesinin, eğitim sonucunda alınan örgütsel ve bireysel çıktıları pozitif anlamda etkilediği Newman (2011); McSherry ve Taylor (1994); Bartlett, (2001) çalışmalarında görülmektedir. Yönetici desteğinin çalışana yapılan yatırım algısının iş performansı ve çalışan çıktıları arasındaki ilişkide düzenleyici rolünü araştıran Kuvaas ve Dysvik (2010) çalışanların gelişimlerine yapılan destek ile iş performansı (kalite, iş gayreti, örgütsel

vatandaşlık) arasındaki ilişkide yönetici desteği algısının düzenleyici rolünü belirtmektedir. Bununla birlikte çalışan yatırım algısının çalışan çıktıları (örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti) arasındaki ilişkide yönetici desteğinin düzenleyici rolü bulunamamıştır (Kuvaas ve Dysvik, 2010).

Bu çalışmanın amacı örgütlerde eğitim ve geliştirme etkinliğinin sistematik bir şekilde uygulanmasının örgütsel ve bireysel performansa etkisi ve bu süreçte yönetici desteğinin rolüne ilişkin literatür incelemesi yapmak ve buradan yola çıkarak sonraki araştırmalar ve uygulamacılar için öneriler geliştirmektir.

2. LİTERATÜR TARAMASI: EĞİTİM VE GELİŞTİRMENİN PERFORMASA ETKİSİ VE YÖNETİCİ DESTEĞİNİN ROLÜ

2.1. Eğitim ve Geliştirme Etkinliğinin Ölçülmesi

Örgütler tüm alanlarda yaptıkları yatırımların faydasını ve geri dönüşünü değerlendirdiği gibi eğitim ve geliştirmeye yaptıkları yatırımı da değerlendirirler. Eğitim ve geliştirmenin değerlendirilmesi, eğitimin, katılımcının performansına ve davranışına etkisinin değerlendirilmesi anlamına gelir. Eğitim ve gelişimin değerlendirilmesi, eğitim programının en önemli unsurlarından biridir. Bütün örgütsel faaliyetler gibi eğitim de zaman, enerji ve para gerektirir. İçsel teşvik, planlama ve çalışanların gelişimini sağlayan bir strateji, bir yatırımdır (Bowes, 2008). Genellikle tüm iyi eğitim programları, eğitim ve gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesiyle başlar ve eğitimin değerlendirilmesi ile sona erer (Gopal, 2009).

Eğitim değerlendirmesinde en yaygın kullanılan yaklaşımlardan birisi Kirkpatrick'in geliştirdiği modeldir. Kirkpatrick Modeli, eğitimin sonuçlarını farklı aşamalarda ve örgütsel sonuçları ayrı bir başlık altında değerlendirdiği için oldukça ilgi çekmiş ve 1960'larda ortaya atılmasına rağmen hala kabul gören bir model olmuştur. Kirkpatrick, eğitimin değerlendirilmesini dört aşamada ele alır: Tepki, öğrenme, davranış ve sonuç aşaması (Kirkpatrick, 1994). İlk aşamada eğitime katılanların eğitime karşı tepkileri incelenir, ikinci aşamada katılımcıların ne öğrendiği ölçülür, üçüncü aşamada davranışlarındaki değişim değerlendirilir ve son aşamada eğitim, üretkenlik, kalite, çalışan motivasyonu, müşteri memnuniyeti gibi örgütsel sonuçları ne derece etkilediğine bakılır. Tepkilerin ölçülmesi eğitime katılan kişilerin, eğitime karşı olan tutumlarını ölçmektedir. Modelin ilk aşaması, eğitime katılanların eğitimi beğenip beğenmediklerini değerlendirir. Öğrenilenlerin ölçülmesi, eğitim sonrasında katılımcıların bilgi, beceri ve tutumlarındaki değişimler değerlendirilir. Birtakım testler ile eğitime katılan kişinin eğitimden elde ettiği bilgi ölçülür. Davranışların ölçülmesi,

eğitim sonrasında işlerine geri dönen katılımcıların, öğrendiklerinin iş esnasında ne kadarını davranışlarına yansıttığına bakılır. Davranışlardaki değişimin ölçümü, eğitim verildikten belli bir süre sonra ve belli aralıklarla, gözlem, anket vb. tekniklerle gerçekleştirilir. Sonuçların ölçülmesi, eğitim programının organizasyonel düzeydeki sonuçlara etkisinin ölçüldüğü aşamadır. Bu organizasyonel değişkenler, kalite, maliyet, verimlilik, işgücü değişim oranı, iş kazaları oranı, hata oranları, maliyetler, satışlar, müşteri tatminini, çalışan tatminini yükseltmek gibi başlıklarda sıralanabilir (Eroğlu, 2006).

Aslında, çoğu örgüt eğitim programlarını yalnızca tepki kriterlerini kullanarak değerlendirmekte ve eğitimin sonuç aşaması üzerindeki etkisini çok az örgüt ölçmektedir (Kraiger, 2003). Phillips (1996) eğitimden sağlanan yatırım getirisini (Return on investment-ROI) hesaplamak için Kirk-Patrick'in dört seviyeli değerlendirme yaklaşımına bir başka seviyenin eklenmesini önermiştir. Phillips'in beş seviye değerlendirme yaklaşımları eğitim değerini parasal değere çevirir. Philips hem insan performansı hem de ticari sonuç perspektiflerinden ROI'yi görüntülemek için mantıklı bir çerçeve sunmaktadır (Topno, 2012). Yatırımın geri dönüşü, eğitimin parasal avantajlarının eğitim giderleriyle karşılaştırılması anlamına gelir. Avantajlar, şirketin eğitim programından kazandığı değerdir. Dolayısıyla, eğitim maliyetlerini değerlendirmek için genel strateji, maliyet ve fayda göstergelerini parasal olarak ölçmek ve daha sonra karşılaştırmaktır (Kumpikaitė, 2007).

Eğitim değerlendirmesi, bir eğitim programının belirtilen performans hedefleri ve hedeflerini ne ölçüde yerine getirdiğinin belirlenmesi olarak tanımlanmıştır. Eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin en önemli yönüdür. Değerlendirmede ölçülebilir hedefler koymak genellikle zordur ve sonuçlarla ilgili bilgi toplamak veya değerlendirmenin hangi seviyede yapılması gerektiğine karar vermek zordur.

2.2. Eğitim ve Geliştirmenin Örgütsel Performansa Etkisi

Son yıllarda, insan kaynakları yönetimi uygulamalarının örgüt düzeyindeki etkilerine odaklanan araştırmalar yaygınlık kazanmıştır. Literatürde, eğitim, bilgi paylaşımı ve bu tür uygulamaların örgütsel sonuçları üzerindeki etkisini inceleyen, özel insan kaynakları yönetimi uygulamalarının performansa etkilerine odaklanan çalışmalar bulunmaktadır. Özellikle, çalışanların katılımı, işin yeniden tasarımı, takım temelli üretim sistemleri, çalışanın eğitimi ve performansa dayalı teşvik ödülleri de dahil olmak üzere, bu tür uygulamaların örgütlerin performansını artırdığı düşünülmektedir.

Örgütler küresel ekonomide rekabet etmeye çalışırken, çalışanların bilgi, beceri ve motivasyonu temelinde farklılaşma önem kazanmaktadır (Aguinis ve Kraiger, 2009). İnsan kaynakları yönetiminin, bir örgütün rekabette avantajı sağlamasındaki rolü son yıllarda bilim insanları ve uygulayıcılar tarafından giderek daha fazla kabul görmüştür. Günümüzde rekabet avantajı ve sürdürülebilirliği sağlamada 'bilgi çağı' ve 'insan sermayesi' kavramları oldukça önemli hale gelmiştir. Bilgi çağı, öğrenmeyi herkes için olanaklı kılan yeni eğitim teknolojilerinin gelişmesine katkı sağlamıştır (Balay, 2004). Rekabet edebilen bir ürün ve girişim fikri için sadece teknolojik gelişime verilen destek yetmemekte (Olaniyan ve Okemadinde, 2008), teknolojinin gelişmesi için inovasyon (Thomas ve Singh, 2013) ve eğitim desteği de gerekmektedir. Bu bakış açısının destekleyicileri, yeni ürün geliştirme ve eğitim seviyesi arasında yakın bir ilişki olduğunu savunmaktadır (Olaniyan ve Okemadinde, 2008). Eğitim ve sürekli gelişme bir örgütün rekabet gücünü koruması için çok önemli kabul edilmektedir (Salas ve Cannon-Bowers, 2001). Kraiger'e (2003) göre, başarılı örgütler eğitim ve geliştirmeye diğer örgütlerden daha fazla yatırım yapmaktadır. İnsan kaynağı, sürdürülebilir rekabet avantajında örgüte değer yaratan ve taklit edilemeyen bir kaynaktır (Pahuja ve Dalal, 2012). İnsan sermayesi teorisyenleri, yüksek öğrenimli nüfusun üretken nüfus olduğunu savunur. Öğrenim ve insan sermayesinin ekonomik büyüme ve gelişmedeki önemi birçok çalışmada ele alınmıştır. Barro (1991) insan sermayesi modelini, dünyada gözlemlenen tüm teknoloji seviyeleri ve işgücü üretkenliği içerisindeki farklılaşmadan yola çıkarak geliştirmiştir. Bu teori, kişilere yapılan eğitim yatırımının üretkenliği artırdığını öne sürmektedir.

Eğitim ve geliştirmenin örgütsel performansa etkisine dair bazı araştırmalar dikkat çekmektedir. McDonald's distribütörlerine rekabet avantajı sağlamak için Hamburg Üniversitesi'nde yoğun eğitim programı uygulamıştır. Bunun sonucunda eğitime katılan franchise sahiplerinin veya distribütörlerinin olabildiğince verimli çalıştıklarını bulunmuştur (Schuler ve Millan, 1984). Aragon-Sanchez ve arkadaşları (2003) İngiltere, Hollanda, Portekiz, Finlandiya ve İspanya'daki 457 küçük ve orta ölçekli işletmede eğitim ve örgütsel performansı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Örgütsel performans, etkinlik (yani, çalışanların katılımı, insan kaynakları göstergeleri ve kalite) ve karlılık ölçütleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Sonuçlar, işletme içi eğitimcileri kullanarak işbaşı eğitimi ve işletme içi eğitimin de dahil olduğu bazı eğitim faaliyet türlerinin, etkinlik ve karlılığın boyutlarıyla pozitif ilişki içerisinde olduğunu ortaya koymuştur. Eğitim uygulamasının sonuçlarını akabinde örgütsel performansı, finansal performans ve karlılık değişkenleri ile ölçen Esteban-Lloret (2016) da benzer sonuçlar bulunmuştur. Bu araştırmanın bulguları finansal düzeyde eğitimin etkilerini

inceleyen Swanson (2001) ile de uyumludur. Garcia (2005) 'nın 100'den fazla çalışanı bulunan 78 İspanyol işletmesi de dahil olmak üzere yaptığı araştırmada örgütün eğitim politikaları (örn., eğitim birimi tarafından üstlenilen işlevler, eğitim biriminin hedefleri, eğitimin niteliği ve eğitimin nasıl değerlendirildiği) ile dört tür örgütsel düzeydeki çalışanların memnuniyeti, müşteri memnuniyeti, sahip / hissedar memnuniyeti ve işgücü verimliliği ilişkisini incelemiştir. Bu çalışmada eğitim etkinliği ile dört tür örgütsel değişken arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Delanay ve Huselid (1996) 'in eğitiminin kalite, yeni ürün geliştirme, müşteri memnuniyeti üzerine olumlu yönde etkisi; Kaptangil'in (2012) eğitim etkinliğinin uygulanmasının üretimde boşa harcanan zamanı azaltması, örgütün rekabete dayalı olarak mevcut pazarda gelişmesini sağlaması, değişen tüketici ihtiyaç ve davranışlarının yanında kaliteli ve daha hızlı üretimle tüketici ihtiyaçlarının daha kolay karşılanmasını ve örgüt içerisinde takım çalışmasını geliştirmesi benzer sonuçlardır. Özetle, birçok çalışma, örgütler için yapılan eğitim faaliyetlerinin örgütlere yarar sağladığını göstermektedir. Bu yararlar, doğrudan örgütsel performansı geliştiren çıktılar (ör., maliyetlerin azaltılması, kalite ve miktarın geliştirilmesi) içerdiği gibi örgütsel performansı dolaylı olarak etkileyen (örn. karlılık, etkinlik, üretkenlik, çalışan başına işletme geliri) diğer değişkenleri de içermektedir (Aguinis ve Kraiger, 2009).

Aragon-Sanchez ve arkadaşları (2003) çalışanların eğitimine daha yüksek yatırımları olan örgütlerin, daha düşük yatırımları olanlara göre etkinlik açısından daha olumlu sonuç vereceğini ifade etmektedir. Office Of Technology Assessment (OTA) 'ın raporuna göre de örgüt içi eğitim, işgücü üretkenliğini artırıcı bir etkidir. Amerikalı çalışanlar arasında yetersiz oranda eğitim alanların diğer çalışanlara göre daha az üretken oldukları tespit edilmiştir (Bartel, 1991). Bu sonuç, çalışanları eğitim vermenin bir örgüt için çok fazla gider olmadığını, aksine çalışanlara eğitim imkânı sağladığınız durumda, örgütün üretkenliğini etkilediğini göstermektedir. Bu bulgular yanında Cambridge Üniversitesi ESRC (Ekonomik ve Sosyal Araştırma Konseyi) İş Araştırma Merkezi'nde (CBR) ise, 1987-95 döneminde İngiltere ekonomisinin imalat ve ticaret hizmetleri sektörlerinde 1600'den fazla bağımsız küçük ve orta ölçekli işletmeyi kapsayan geniş bir panel veri setinden faydalanılmıştır. Çalışmada eğitim ve karlılık arasında düşük düzeyde tutarlı bir bağlantı bulunmuştur (Cosh ve arkadaşları, 1998). Salas ve arkadaşları (2005) sağlık sektöründe uygulama esnasında oluşabilecek hataları azaltarak hastaların güvenliğini arttırmak için sağlık çalışanlarına simülasyon tekniği ile eğitim uygulamış ve sonuç olarak işbaşında yapılan hataların azaldığı tespit edilmiştir. Benzer bir şekilde Chillarege ve arkadaşları (2003) yaş ortalaması yüksek olan çalışan grubunun teknoloji becerisi kazanımı üzerine eğitim

hedefinin (öğrenme hedefi ve performans hedefi) ve eğitim türünün (hata yönetimi, hata kaçınma vb.) etkilerini araştırmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre hata ile başa çıkabilmek için verilen eğitimler işbaşında yapılan hataları azalmakta ve dolaylı olarak zaman kazandırıp üretkenliği de arttırmaktadır. Aynı şekilde, Aragoń-Sańchez ve arkadaşları (2003)' na göre eğitim faaliyetleri, belirli becerileri aktarmayı amaçladığında, örgüt kalite göstergelerinde canlanma olmaktadır. Gracia (2005) çalışanların eğitim programlarına katılmalarının iş kazalarının sayısını azalttığını tespit etmiştir.

Çalışanların eğitim uygulamalarına katılmasının, çalışan performansını iyileştirme ve daha kaliteli hizmet sunma konusunda önemli bir rol oynadığı büyük ölçüde kabul görmektedir (Dhar, 2014). Bazı çalışmalarda eğitimin hizmet kalitesini dolaylı olarak etkilediği ileri sürülmüştür. Likert (1967) eğitim programlarına erişilebilirliğin çalışanların bağlılık düzeyini artırma eğiliminde olduğunu ve sonuç olarak daha iyi hizmet kalitesi sunma açısından daha iyi bir performansla neden olduğunu belirtmiştir. Sadık müşterilere sahip olmak için bir örgütün, sadık ve kararlı bir işgücüne ihtiyacı olduğu söylenebilir (Evanschitzky ve arkadaşları, 2006). Smith (1976) eğitim etkinliğine katılan mağaza müdürlerini, acil iletişim becerileri ve gelecekteki şubelerdeki müşteri memnuniyeti ve kota satışları açısından değerlendirmiştir. Eğitim sonrası iletişim becerileri ile daha sonraki müşteri memnuniyeti seviyeleri arasında doğrudan ve pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Çalışanların eğitimi üzerine yapılan araştırmaların birçoğu örgütsel etkinliği artıran ana rasyonel-ekonomik sonuçları araştırırken, bazı çalışmalarda da ekonomik olmayan sonuçlara dikkat edilmiştir (Tharenou ve arkadaşları, 2007). Örgütsel performansı arttırmak için insan sermayesine yatırımı vurgulayan ekonomik-rasyonel yaklaşımlar oldukça yaygınlık göstermektedir (Esteban-Lloret ve arkadaşları, 2016). Örgütün beşerî sermayesini geliştirmeyi amaçlayan eğitimin amacı, yalnızca teknik ve becerilerin değil, aynı zamanda insanların yaptıkları işe anlam vermesini sağlayan ve özellikle çalışanların yetkinliklerinin uzun vadeli tamamlanması üzerine odaklanan bir etkinlik olmalıdır. Şirketlerin insan kaynakları uygulamalarını benimsemeleri ve özellikle çalışan eğitimini gerekli bulmak için örgütsel davranışın rasyonel olmayan tarafını göz önüne almaları gerekmektedir (Esteban-Lloret ve arkadaşları, 2016). Bu eğitim anlayışı klasik kabulden çok daha geniş bir yaklaşım sunar; çalışan için büyük bir motivasyon kaynağıdır ve sonucunda birçok olumlu tutum ve davranış doğurur. Çalışanlar daha özgüvenli, değişime açık ve birbirlerine destek olur. Buna ek olarak, çalışanlar eğitim sonucunda daha fazla motive olarak daha iyi bir performans elde etmeye başlar (Ahmad ve Bakar, 2003).

Dolayısıyla sosyalleşmiş, örgütle bütünleşmiş, örgütün kültürüne uyum sağlamış bir işgücü insan sermayesinin gelişimine ve örgütün rekabet avantajı yaratmasına katkı sağlayacaktır (Gracia, 2013).

Eğitim etkinliğinin, kültürel farklılıklardan kaynaklanan örgüt içindeki çatışmaları azaltması üzerine birtakım çalışmalar yapılmıştır. Eğitim ile örgütün ikliminde kültürel farklılıklardan oluşacak olan çatışmalar azalacak ve daha kuvvetli bir iletişim hâkim olacaktır. Martinez ve arkadaşları (2009) örgüt içi iletişimi geliştirmek amacıyla bir eğitim programı düzenlediler. Eğitim oturumunu gerçekleştirmeden önce katılımcıların dörtte biriyle yapılan telefon görüşmeleri ile bir ihtiyaç değerlendirmesi yaptı. Bu görüşmelerde katılımcılara, eğitim deneyimi öncesinde, işyerinde olumlu ve / veya zorlu ekip etkileşimleri hakkında sorular soruldu. Bu görüşmeler sayesinde, gerçek bir iş günü boyunca karşılaşabilecekleri gerçekçi durumları yansıtacak şekilde eğitim müfredatı hazırlandı. Bu çalışmaların sonucu olarak katılımcıların, ekip çalışması, iletişim ve bu kavramların işlerindeki anlamı bakımından almış oldukları eğitimin etkili olduğu gözlemlendi. Garcia ve arkadaşları (2013)' nın çalışan motivasyonu, çalışanların değişimle yüzleşme yeteneğinin eğitimle doğru orantılı bir şekilde artması gibi bulgular ile benzerlik göstermektedir.

2.3. Eğitim ve Geliştirmenin Bireysel Performansa Etkisi

Eğitim faaliyetleri sonucunda ulaşılmak istenilen amaç her ne kadar kar ise de eğitim sadece üretimi arttırıcı bir etken olmak yerine, aynı zamanda örgütte çalışan bireylere hizmet eden bir araç olarak görülmelidir. Bu durumda örgütte denge kurulması ve eğitimden beklenen gerçek amaca ulaşılabilmesi için ekonomik düzenlemelere karşı sosyal ve insancıl politikalar da öne çıkarılmalıdır (Price, 1997; Kaptangil, 2012). Bir örgütün sunduğu eğitim ve geliştirme olanaklarından duyulan memnuniyet, insanların kariyerleri ile ilgili verdikleri kararda önemli bir faktördür. Çalışanların bazı kurumlardan almış oldukları iş teklifini kabul etme veya reddetme nedenlerini ve çalışanların iş değiştirmesinde eğitimin etkisini gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin; Randstad'ın Kuzey Amerika İstihdam İncelemesi araştırmasında, 126 Amerikalı ve Kanadalı çalışanın yüzde 80'inin yeteneklerini arttıran eğitim almayı, çalıştıkları örgütte aradıkları önemli kıstaslardan biri olarak ifade etmişlerdir (What Drives, 2001).

Çalışanlara yapılan yatırım ve teşvik çalışanların beklentilerini artırarak bir işi daha çekici hale getirmektedir. Bir örgütün çalışanına yatırımı ve bu yatırımın beklenen katkıları doğrudan o örgütün denetimi altındadır ve bu da işverenin işten ayrılma niyetini azaltma girişimlerinde daha fazla etki yaratmaktadır (Shaw ve arkadaşları,

1998). Çünkü çalışanlar yeni öğrenme fırsatları sunan, meydan okuma olanağı sağlayan, örgütün başarısına önemli ölçüde katkıda bulunabilmeye olanak veren, belirli bir alanda başarı ve gösterilen ilgiye dayalı ilerleme ve bununla birlikte başarı temelli kişisel gelişim fırsatları sunan ortamlarda çalışmayı tercih etmektedir (Ramlall, 2004). Çalışanın yetkinliğinin yükseltilmesi, kendisine yatırım yapılması, yeni bir bilgi öğrendiği için tatmin yaşamaması, işini yaparken onu olumlu yönde harekete geçirici bir faktör olmaktadır. Ayrıca kendisine edindiği bilgi sonucunda yeni sorumluluklar verilmesi ve bu bilgiye uygulama alanı yaratılması, başka bir işe geçme isteğini ortadan kaldırmakta ve kendisine yatırım yapılmış olması bile vicdanen örgüte olan bağlılığını arttıracak bir motivasyon aracı olmaktadır. Çalışanların kendisini geliştirmiş olması ücretlerinde artış ve terfi olarak kişilere yansımaktadır (Ramlall, 2004). Çalışanın istediği bir eğitim iş ile ilgili olmasa bile çalıştığı örgüt tarafından karşılandığı zaman motivasyonu artırıcı bir etki oluşturmaktadır.

Schmidt (2007) yaptığı araştırmada işyerinde eğitim alan çalışanların buna bağlı olarak iş tatminlerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Conrade ve Woods (1994) eğitim ve iş tatmini arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Çalışmalarda eğitim alan kişilerin, işten ayrılma niyetleri üzerindeki etkisi incelenmiştir (Shaw ve arkadaşları, 1998). Cheng ve Waldenberger (2013) eğitimin iş tatmini ve örgütsel bağlılığı etkilediğini bunun da işten ayrılma niyeti üzerinde aracı etkisi olduğunu bulmuştur. Eğitim uygulamaları arttıkça iş tatmini ve bağlılık artmakta, dolaylı olarak da işten ayrılma niyetini azaltmaktadır. Benson (2006) eğitim ve örgütsel bağlılık arasında pozitif bir ilişki tespit etmiş, dolaylı olarak örgütsel bağlılığın da işten ayrılma niyetini azalttığını belirtmiştir. Kampkötter ve Marggraf (2015) eğitim programına katılım ve işten ayrılma niyeti arasında güçlü bir negatif ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bir önceki yılda eğitim gören çalışanların gönüllü olarak örgütten ayrılma ihtimali önemli ölçüde azaldığı için, bu etkinin zaman içinde kalıcı olduğunu tespit etmiştir. Chiang ve arkadaşları (2005) alınan eğitimden tatmin olmanın işte kalma isteğini arttırdığını bulmuştur.

Çalışanlar, örgütün kendilerine önem verdiğini düşündükleri durumlarda, onların da örgüte olan bağlılığı daha fazla olmaktadır (Eisenberger ve arkadaşları, 1986). Örgüt tarafından verilen önem çalışanlara sağlanan destek seviyesi ile gösterilebilir. İleride yönetici desteği konusunda da görüleceği üzere algılanan örgütsel destek, örgüte olan bağlılığı arttırmaktadır. Gaertner ve Nollen (1989) örgütsel bağlılığın gerçekleştirilen ve algılanan insan kaynakları uygulamalarıyla (eğitim gibi) ilişkili olduğunu bulmuştur. Lang (1992) eğitimin artan örgütsel bağlılığı sağlamak üzere

tasarlanması gerektiğini önermektedir. Ahmad ve Bakar (2003) eğitim ile örgütsel bağlılık arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki saptamıştır. Salas ve arkadaşları (1991) yaptığı çalışmada eğitimin örgütsel bağlılığı ve böylelikle çalışan motivasyonunu arttığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir sonuç olarak eğitimin çalışan motivasyonu ve performansını artırması (Fey, Björkman ve Pavlovskaya, 2000) örgütsel bağlılığı artırarak işten ayrılma niyetini azaltması (Owens, 2006) eğitim ile iş tatmini arasında pozitif ilişkinin bulunmasıdır (Lowry ve arkadaşları, 2002). Örgütlerde çalışanların eğitim etkinliğine katılması çalışanların bireysel performansları ve motivasyonlarını artırmaktadır.

2.4. Eğitim ve Geliştirmenin Performansa Etkisinde Yönetici Desteğinin Rolü

Yönetici desteği kavramı, örgütsel destek teorisinin alt ögelerinden birisidir. Örgütsel destek kavramı, bir örgütün çalışanlarına, genel değerler doğrultusunda yaptıkları katkıya verdikleri değer ve iyi hissetmeleri adına gösterdikleri ilgidir (Eisenberger ve arkadaşları, 1986). Bazı çalışmalarda 'örgütsel destek' kavramı 'sosyal destek' olarak da ifade edilmiştir. (La Rocco ve Jones, 1978). Teorinin diğer ögesi ise çalışma arkadaşları desteğidir.

Çalışanların sosyo-ekonomik ihtiyaçlarının karşılama, iş çabalarını ödüllendirmeye hazır olma, çalışanların katkılarına ve kendilerine önem verilmesi algılanan örgütsel desteği göstermektedir (Eisenberger, Stinglhamber ve Vandenberghe, 2002). Buna karşılık çalışanların örgüte verdikleri katkı karşılığında veya bireysel gelişimleri için yöneticilerinden gördükleri destek algıları ise yönetici desteği olarak tanımlanmaktadır (Kottke ve Sharafinski, 1988).

Eğitim uygulamalarında iki tür yönetici desteği vardır: Tepe yönetimin desteği ve ilk bağlı olunan yöneticinin (hat yöneticisi) desteği. Eğitimin uygulanmasında her iki destek mekanizması da büyük önem taşımaktadır. Eğitimin öncülleri arasında hem yönetici hem de üst yönetim desteği belirleyicidir, ancak yönetici desteği üst yönetim desteğine göre çok daha kritiktir (McSherry ve Taylor, 1994). Çünkü bir çalışanı, bağlı olduğu ilk yöneticisi birebir tanımaktadır. Görev tanımını, o pozisyon için gereken nitelikleri, çalışanın kendisini hangi açılardan geliştirmesi gerektiğini birebir bağlı olduğu yöneticisi gözlemlemekte ve çalışanın kendisini geliştirmesi için gerekli olan eğitim ihtiyacını üst yönetime ilk yöneticisi bildirmektedir.

Yöneticiler, sadece eğitimin uygulanması kararının verilmesi ve gerçekleştirilmesi aşamasında değil, aynı zamanda eğitimin tamamlanmasının ardından da birtakım sorumluluklara sahiptir. Yöneticiler astlarını, örgütsel ve bireysel kariyer hedefleri doğrultusunda, öğrenmeyi ve yeni yetkinlikler kazanmayı teşvik ederek

desteklemelidir. Katılımcılar tarafından bilginin doğru bir şekilde transfer edilmesi, öğrenilenlerin doğru bir şekilde içselleştirilmesi ve bunun sağlanması için son aşamada bir takım yeni sorumluluk ve projeler verilmesiyle öğrenilen yeni bilgi pratiğe dökülmelidir. Eğitimin uygulanmasında üst yönetici desteği modeline Baldwin ve Ford (1988) tarafından yeni bir zaman boyutu eklemiştir. Zaman temelinde yönetici desteği buna göre üç aşamada olmaktadır: Eğitim başlamadan önce (eğitim öncesi ortam), eğitim programı sırasında ve programdan sonra (eğitim sonrası çalışma ortamı). Bu noktada yönetici desteği, çalışanların yeteneklerine ve eğitim esnasında öğrenilen konulara uygun yeni proje ve görev tanımları atanması açısından önem kazanmaktadır.

Broad (1982) eğitimin doğru bir şekilde aktarılması için 'yönetici desteği' nin aşağıdaki davranışlar ile sağlanabileceğini önermektedir (McSherry ve Taylor, 1994):

- Yönetici eğitim programında geçen ve kullanılan yetenek ve terminolojileri ortaya koymalıdır.
- Çalışanına öğrendiği yeni bilgiye dayalı bir konuda karar alma yetkisi vermelidir.
- Yeni yeteneklerin uygulanabilmesi için fırsatlar yaratmalıdır.
- Katılımcıların becerilerini pekiştirmesini sağlamalıdır.
- Çalışanlarına geri bildirim vermelidir.

Bir örgütte çalışanlar destek algısı olduğuna inanıyorsa, çalıştığı örgüte olumlu tutum ve davranış ile borcunu ödemeyi bir görevi olarak görmektedir (Kuvaas ve Dysvik, 2010; Eisenberger ve arkadaşları, 1990). Yapılan birçok çalışmada yönetici desteğinin sağlandığı örgütlerde, örgütsel ve bireysel performansın olumlu bir şekilde arttığı sonucu saptanmıştır. Yetersiz veya kötü dizayn edilmiş birçok uygulama, iyi bir yönetici desteği ile kurtarılabilirken; iyi bir İK uygulaması, kötü bir yönetim anlayışı ya da zayıf bir liderlik yüzünden sorunlar doğurabilmektedir. Yönetici, İK politikasını hayata geçiren kişidir. Bu yüzden yönetici desteği, iş tatmini ve örgütsel bağlılığı pozitif etkileyen bir faktördür (Kuvaas ve Dysvik, 2010; Purcell ve Hutchinson, 2007). Buna karşılık çalışanlar hat yöneticisi desteği eksikliğini algılayorsa, eğitim ve gelişim çabaları olumlu uygulamalara rağmen beklenen sonucu vermeyebilir (Kuvaas ve Dysvik, 2010 ; aktarılan Baldwin ve Magjuka, 1997).

Yönetici desteği konusu literatürde örgütsel davranış değişkenleri ile birlikte incelenmiş ve çoğunlukla örgütsel performansla olumlu etkisi olduğu saptanmıştır. TymonJr ve arkadaşları (2011) çalışanlarda yönetici desteği algısının yüksek olduğu

durumlarda; işgören devir hızının azaldığını, işe bağlılığın ve algılanan kariyer başarısının arttığını saptamışlardır. Ayrıca çalışanlarda yönetici desteği algısı olduğu durumlarda, çalışana yönelik ödüllendirme faaliyetlerinin (maddi olmayan ödüllendirme) aynı oranda fazla olduğu anlaşılmıştır. Kuvaas ve Dysvik (2010) personel gelişimine yapılan yatırım algısı ile iş gayreti, kalite ve örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişkide, algısal yönetici desteğinin düzenleyici etkisi olduğunu bulmuştur; bu çalışmaya benzer olarak, hata yönetimi esnasında yöneticilerin çalışanları desteklemesi, hizmet kalitesinin artmasını sağlamaktadır (Guchait ve arkadaşları, 2014). Çalışan yaptığı hatadan dolayı korkmaz ve yöneticisinin mentorluğunda daha doğru bir hizmet verir. Eğitim ve yönetici desteği arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara bakıldığında, McSherry ve Taylor (1994) 'a göre eğitim alan çalışan ve yöneticisi arasındaki ilişkinin kalite algısı ne kadar fazla ise, eğitim esnasında öğrenilenlerin transferi o kadar fazladır.

Birçok araştırmacı (örneğin, Broad ve Newstrom, 1992; Tannenbaum ve Yukl, 1992) transferin sağlandığı aşamalarda bireysel olarak eğitimin transferini kolaylaştırması muhtemel aktiviteler tanımlamıştır. Avustralya hükümetine ait bir enerji şirketi olan Lancaster ve arkadaşları (2013) nitel bir araştırmada bir yöneticinin çalışanlarına ne zaman destek sağladığını açıklayan "PriorDuringAfter" modelinde; eğitimin her üç aşamasında da süpervizörün rolünün kritik olduğu bulunmuştur. Süpervizörler, bir eğitim programının başlamasından önce eğitimcilerle bir araya gelerek programı ve içeriğini tartışabilir, eğitim hedefleri belirleyebilir, eğitimcileri hazırlık için serbest bırakabilir ve katılımlarını teşvik edebilirler (Brinkerhoff ve Montesino, 1995). Kurs sırasında kursiyerlere pratik destek ve yardım, yöneticilerin eğitime verdikleri değeri işaret eder ve eğitim sonrasında yapılan toplantılar, transferi desteklemek için en iyi fırsatı sağlar (Lancaster ve arkadaşları, 2013). Eğitim sonrası yöneticiler, işte yeni becerilerin uygulanmasını teşvik etme, caydırma veya yasaklama gibi davranışlarla eğitimin transferinde kolaylaştırıcı ya da engelleyici olmaktadır (Tannenbaum ve Yukl, 1992).

Bartlett (2001) eğitime ulaşılabilirlik ile örgütsel bağlılık, eğitime katılım ile yalnızca duygusal bağlılık, eğitimin yöneticiler tarafından desteklenmesi ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Newman (2011) yönetici desteğinin, eğitim ve devam bağlılığı arasındaki ilişkiyi etkilediğini ancak duygusal bağlılık ile olan ilişkisinde herhangi bir etkisi olmadığını belirtmektedir. Subaşı (2018) eğitimin etkinliğinin örgütsel ve bireysel performans üzerindeki etkisini ve bu etki üzerinde yönetici desteğinin aracı rolünü bulmuştur. Ahmad ve Bakar (2003) eğitim ile örgütsel bağlılık arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki saptamıştır. Örgütün sağladığı

eğitim, örgütsel destek algısını geliştirir, özellikle de işletme tarafından çalışanların özel ilgi alanlarına yönelik eğitim alanları ile ilgili sağladığı ek fırsatlar ile bu olumlu duygu oluşturularak örgütsel bağlılık arttırılabilir.

Tüm bu açılardan bakıldığında ve yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde dikkat çeken nokta iyi yeteneklerin elde tutulması için yetenek sahiplerinin değer görmeleri gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle gelişimleri için çalışanlara destek verilmeli, kuvvetli bir yönetici desteği ile eğitim almaları ve bu doğrultuda performans artışı yaşanması sağlanmalıdır (Tymon Jr ve arkadaşları, 2010). Yönetici desteğinin eğitim ve performans arasındaki ilişkide aracı etkisi olduğunu savunan Kuvaas ve Dysvik (2010) çalışanların gelişimlerine yapılan destek ile iş performansı, iş kalitesi arasındaki ilişkide yönetici desteği algısı düzenleyici rolü bulgusu; Dysvik ve arkadaşları (2014) eğitimin yoğunluğu ve iş gayreti arasındaki ilişkide yönetici desteğinin rolü bulgular ile benzerlik göstermektedir. Yönetici, çalışanın örgüte bağlılığının artmasında düşünülen çok daha büyük bir role sahiptir. Yöneticisi, çalışanın yeteneğini ve katkısını bilmelidir, bunların güçlendirilmesi için gerekli uygulamaları sağlamalıdır (Tymon Jr ve arkadaşları, 2010) ve buna ek olarak çalışanın amaçları doğrultusuna uygun olarak kariyer planını yönetmelidir. Bu amaçla yönetici, İK sistemini geliştirmeli ve uygun eğitim programları saptayıp bu programa katılan çalışanların en fazla faydayı aldığından emin olmalıdır.

3. TARTIŞMA

Yapılan literatür incelemesi eğitim ve geliştirmenin örgütsel ve bireysel performansın artışına olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Eğitim ve geliştirme faaliyetleri örgütlere rekabet edebilirlik, kalite, üretkenlik, karlılık, çalışan bağlılığı, çalışan motivasyonu gibi konularda olumlu katkı sağlamaktadır. Benzer şekilde eğitim ve geliştirmenin bireysel performansa olumlu etkisi bulunmaktadır. Eğitim sonrası örgütsel ve bireysel performansın artmasında yönetici desteğinin rolü önemlidir. Literatürde eğitim ve geliştirmenin örgütsel ve bireysel performans artışı ile sonuçlanmasında yönetici desteğinin aracı rol üzerine çalışmalar bulunmaktadır. Literatürdeki bu bulgular eğitim ve geliştirmenin örgütsel ve bireysel performansa olumlu katkısında yönetici desteğinin olumlu rolünü göstermektedir.

Literatürde eğitim ve performans ilişkisine dair detaylı ve geniş kapsamlı çalışmalar (Garcia 2005; Garcia 2013) bulunmaktadır. Türkiye'deki duruma yönelik ise eğitimin üretim süreçlerine, kalite ve pazardaki rekabet edebilirliğe ve örgüt içerisinde takım çalışmasına etkisine yönelik birtakım çalışmalar (Kaptangil, 2012; Subaşı, 2018)

bulunsa da bu çalışmaların sayıları ve nitelikleri sınırlıdır. Bu konuda Türkiye'deki durumla ilgili çalışmalarda ölçekler, veri toplama ve örneklem büyüklüğü bakımından kısıtlar yanında çalışmaların belli sektörlerle sınırlı olduğu da dikkat çekmektedir. Sonraki çalışmalarda eğitim etkinliğinin performansla olan etkisi hakkında daha ileri düzey analizler yapmaya uygun güvenilir ve geçerli ölçeklerle daha geniş örneklemelerden ve farklı sektörlerden toplanacak veriye dayalı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

İşletmelerde eğitim uygulamaları çalışan bağlılığı; çalışan memnuniyeti; takım çalışması; örgüt içi iletişim üzerinde spesifik etkilerine yönelik Türkiye bağlamında ampirik araştırma yapılabilir.

İşletmelerde eğitim uygulamalarının üretkenlik; verimlilik; rekabet edebilirlik üzerindeki etkilerine güvenilir ölçek ve ileri düzey analizlere Türkiye genelinde bakılabilir. Hatta eğitimin geri dönüşünün (ROI-return of investment) hesaplanması için sektörel bir araştırma yapıp bir işletmede eğitim politika ve uygulamalarının hemen akabinde verim ya da üretkenlik gibi çıktılar ölçümlenebilir.

Hem yerel hem uluslararası literatürde eğitimin performansa etkisinde yönetici desteğinin aracı rolüne ilişkin çalışmalar yönetsel kısıtlar barındırmaktadır. Bu yüzden eğitimin bireysel ve örgütsel performansa etkisinde yönetici desteğinin aracı rolüne yönelik de güvenilir ve geçerliliği yüksek ölçekler ve daha geniş örneklemelerden toplanan veriye dayalı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Eğitim ve geliştirmenin performansa etkisi ve bu süreçte yönetici desteğinin rolü konusunda farklı sektörlerde ve mavi yaka ve beyaz yaka gibi farklı çalışan gruplarında da karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir. Bu konularda yine katılımcı kitlesinin yaş ve eğitim seviyesi gibi demografik değişkenlerin eğitimin performansa etkisindeki rolüne bakılabilir.

Eğitim ve geliştirmenin performansa etkisinin artırılmasında iş ortamının alınan eğitime uygun hale getirilmesi önemlidir. Burada yönetici desteği oldukça kritik bir öneme sahiptir. Broad, (1982) eğitimin doğru bir şekilde aktarılması için yöneticinin eğitim programında geçen terminolojileri ortaya koyması, çalışanına öğrendiği yeni bilgiye dayalı karar alma yetkisi, yeni yeteneklerin uygulanabilmesi için fırsatlar ve geri bildirim vermesi gerektiğinden bahsetmişti. Kendisine bağlı çalışanların eğitimin onayının akabinde de yönetici desteği devam etmeli, yöneticinin yarattığı ortam ile bilgi pekiştirilerek kalıcı hale gelmelidir. Unutulmamalıdır ki yetersiz veya kötü dizayn edilmiş bir eğitim iyi bir yönetici desteği ile kurtarılabilirken; iyi bir eğitim uygulaması, kötü bir yönetim anlayışı yüzünden beklendiği sonuçları vermeyebilir.

KAYNAKÇA

- Aguinis, H. ve Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual Review of Psychology*, 60, 451-474.
- Ahmad, K. Z. ve Bakar, R. A. (2003). The association between training and organizational commitment among white-collar workers in Malaysia. *International Journal of Training and Development*, 7(3), 166-185.
- Aragón-Sánchez, A., Barba-Aragón, I. ve Sanz-Valle, R. (2003). Effects of training on business results. *The International Journal of Human Resource Management*, 14(6), 956-980.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Baldwin, T.T. ve Ford, J. (1988). Transfer of training: are view and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.
- Baldwin, T. T. ve Magjuka, R. J. (1997). Training as an organizational episode: Pretraining influences on trainee motivation. *Improving Training Effectiveness In Work Organizations*, 3, 99-127.
- Barro, R. (1991). Economic growth in a cross section of countries. *The Quarter Journal of Economics*, 106(2), 407-414.
- Bartel, A.P. (1991). Productivity gains from the implementation employee training programs. *Industrial Relations*, 33(4), 411-425.
- Bartlett, K. R. (2001). The relationship between training and organizational commitment: A study in the health care field. *Human Resource Development Quarterly*, 12(4), 335-352.
- Benson, G. S. (2006). Employee Development, Commitment and Intention to turnover: a Test of 'Employability' policies in action. *Human Resource Management Journal*, 16(2), 173-192.
- Bowes, B. (2008). Employees development programs help companies achieve greater success. *CMA Management*, 82(2), 13-14.
- Brinkerhoff, R.O. ve Montesino, M.U. (1995). Partnership for training transfers: lessons from a corporate study. *Human Resource Development Quarterly*, 6(3), 263-74.
- Broad, M. L. (1982). Management actions to support transfer of training. *Training and Development Journal*, 36(5), 124-9.
- Cheng, Y. ve Waldenberger F. (2013). Does training affect individuals' turnover intention? evidence from china. *Journal of Chinese Human Resources Management*, 4(1), 16 - 38.

- Chiang, C., Back, K. ve Canter, D.D. (2005). The impact of employee training on job satisfaction and intention to stay in the hotel industry. *Journal of Human Resources in Hospitality and Tourism*, 4(2), 99-118.
- Chillarege, K. A., Nordstrom, C. R. ve Williams, K. B. (2003). Learning from our mistakes: Error management training for mature learners. *Journal of Business and Psychology*, 17(3), 369-385.
- Cosh, A., Duncan, J., Hughes, A. ve Britain, G. (1998). *Investment in training and small firm growth and survival: an empirical analysis for the UK 1987-95*. Sanctuary Building, Great Smith Street, London: Department for Education and Employment.
- Delaney, J.T. ve Huselid, M.A. (1996). The impact of human resource management practices on perceptions of organizational performance. *Academy of Management Journal*, 39(4), 949-969.
- Dhar, R. L. (2014). Service quality and the training of employees: The mediating role of organizational commitment. *Tourism Management*, 46, 419-430.
- Dysvik, A., Kuvaas, B. ve Buch, R. (2014). Perceived training intensity and work effort: The moderating role of perceived supervisor support. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 23(5), 729-738.
- Eisenberger, R., Fasolo, P. ve Davis-Lamastro, V. (1990). Perceived Organizational Support and Employee Diligence. *Commitment and Innovation, Journal of Applied Psychology*, 75(1), 51-59.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S. ve Sowa D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500-507.
- Eisenberger, R., Stinglhamber, F., Vandenberghe, C., Sucharski, I. L. ve Rhoades, L. (2002). Perceived supervisor support: contributions to perceived organizational support and employee retention. *Journal Of Applied Psychology*, 87(3), 565-573.
- Eroğlu, U. (2006). İşletmelerde eğitim faaliyetlerinin etkinliğinin ölçümüne ilişkin bir model önerisi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 111-133.
- Esteban-Lloret, N. N., Aragón-Sánchez, A. ve Carrasco-Hernández, A. (2018). Determinants of employee training: impact on organizational legitimacy and organizational performance. *The International Journal of Human Resource Management*, 29(6), 1208-1229.
- Evanschitzky, H., Gopalkrishnan, R., Plassmann, I.H., Niessing, J. ve Meffert, H. (2006). The relative strength of affective commitment in securing loyalty in service relationships. *Journal of Business Research*, 59(12), 1207-1213.
- Fey Carl F., Bjorkman, I. ve Pavlovskaya, A. (2000). The effect of human resource management practices on firm performance in Russia. *International Human*

Resources Management Review, 11(1), 1-18.

- Gaertner, K.N. ve Stanley, D. N. (1989). Career experiences, perceptions of employment practices, and psychological commitment to the organization. *Human Relation*, 42(11), 975-991.
- Garcia, M.U. (2005). Training and business performance: the spanish case. *The International Journal of Human Resource Management*, 16(9), 1691-710.
- Garcia, M. U., Marco-Lajara, B., Sabater-Sempere, V. ve Garcia-Lillo, F. (2013). Training policy and organisational performance in the spanish hotel industry. *The International Journal of Human Resource Management*, 24(15), 2851-2875.
- Gopal, (2009). Effectiveness of executive training programs. *The Indian Journal of Commerce*, 61(3), 143-150.
- Guchait, P., Pasamehmetoglu, A. ve Dawson, M. (2014), Perceived supervisor and co-worker support for error management: Impact on perceived psychological safety and service recovery performance. *International Journal of Hospitality Management*, 41, 28-37.
- Kampkotter, P. ve Marggraf, K. (2015). Do employees reciprocate to intra-firm trainings? An analysis of absenteeism and turnover rates. *The International Journal of Human Resource Management*, 26(22), 2888-2907.
- Kaptangil, K. (2012). İşletmelerde insan kaynakları eğitiminin çalışanların performansları üzerine etkileri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 25-44.
- Kirkpatrick, D. ve Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. Berrett-Koehler Publishers.
- Kottke, J. L. ve Sharafinski, C. E. (1988). Measuring Perceived Supervisory and Organizational Support. *Educational and Psychological Measurement*, 48(4), 1075-1079.
- Kraiger, K. (2003). Perspectives on training and development. in handbook of psychology: one:8. *Industrial and Organizational Psychology*, 171-92.
- Kumpikaite, V. (2007). Human resource training evaluation. *Engineering Economics*, 5(55), 29-36.
- Kuvaas, B. ve Dysvik, A. (2010). Exploring alternative relationships between perceived investment in employee development, perceived supervisor support and employee outcomes. *Human Resource Management Journal*, 20(2), 138-156.
- La Rocco, J. M., House, J. S. ve French, J. R. P. (1980). Social support, occupational stress, and health. *Journal of Health and Social Behavior*, 21(3), 202-218.
- Lancaster, S., Milla, L.D. ve Cameron, R. (2013). Supervisor behaviours that facilitate training transfer. *Journal of Workplace Learning*, 25(1), 6-22.

- Lang, D. L. (1992). Organizational culture and commitment. *Human Resource Development Quarterly*, 3(2), 191-196.
- Likert, R. (1967). *The human organization: its management and value*. New York: Harper and Row.
- Lowry, D. S., Simon, A. ve Kimberley, N. (2002). Toward improved employment relations practices of casual employees in the new south wales registered clubs industry. *Human Resource Development Quarterly*, 13(1), 53-69.
- Martinez, M. ve diğ. (2009). Measuring the effects of interpersonal training for the workforce. *Online Journal of Workforce Education and Development*, 3(4).
- Mcsherry, M. ve Taylor, P. (1994). Supervisory support for the transfer of team-building training. *The International Journal of Human Resource Management*, 5(1), 107-119.
- Newman, A., Thanacoody, R. ve Hui, W. (2011). The impact of employee perceptions of training on organizational commitment and turnover intentions: a study of multinationals in the chinese service sector. *The International Journal of Human Resource Management*, 22(8), 1765-1787.
- Olaniyan, D.A. ve Okemakinde, T. (2008). Human capital theory: implication for educational development. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 5(5), 479-483.
- Owens, P. L. (2006). One more reason not to cut your training budget. the relationship between training and organizational outcomes. *Public Personnel Management*, 35(2), 163-171.
- Pahuja, S. ve Dalal, R.C. (2012). Achieving competitive advantage through hr practices: a case study. *Journal of Strategic Human Resource Management*, 1(2), 35-43.
- Philips, J. J. (1996). How much is the training worth?. *Training and Development*, 50(4), 20-24.
- Price, A. (1997). *Human resources management in a business context*. International Thomson Publishing, London.
- Purcell, J. ve Hutchinson, S. (2007). Front-line managers as agents in the hrm-performance causal chain: theory, analysis and evidence. *Human Resource Management Journal*, 17(1), 3-20.
- Ramlall, S. (2004). A review of employee motivation theories and their implications for employee retention within organizations. *The Journal of American Academy of Business*, 5, 52-63.
- Salas, E. ve Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: a decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 471-99.
- Salas, E., Tannenbaum, S. I., Cannon-Bowers, J.A. ve Mathieu, J.E. (1991). Meeting

- trainees' expectations: the influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy, and motivation. *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 759-769.
- Salas, E., Wilson, K. A., Burke, C. S. ve Priest, H. A. (2005). Using simulation-based training to improve patient safety: what does it take?. *The Joint Commission Journal on Quality and Patient Safety*, 31(7), 363-371.
- Schmidt, S. W. (2007). The relationship between satisfaction with workplace training and overall job satisfaction. *Human Resource Development Quarterly*, 18(4), 481-498.
- Schuler, R.S. ve Macmillan, I. C. (1984). Gaining competitive advantage through human resource management practices. *Human Resource Management*, 23(3), 241-255.
- Shawve, J. D., Delery, J. E., Jenkins Jr., G. D. ve Gupta, N. (1998). An organization-level analysis of voluntary and involuntary turnover. *The Academy of Management Journal*, 41(5), 511-525.
- Subaşı, S. (2018). *Eğitim etkinliğinin uygulanması ile örgütsel ve bireysel performans arasındaki ilişkide yönetici desteğinin aracı rolü* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Swanson, R. A. (2001). *Assessing the financial benefits of human resource development*. Cambridge: Perseus.
- Tannenbaum, S.I. ve Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43(1), 399-441.
- Tharenou P., Saks, A.M. ve Moore, C. (2007). A review and critique of research on training and organizational-level outcomes. *Hum. Resour. Manag. Rev*, 17(3), 251-273.
- Thomas, A. ve Singh, N. (2013). Mexus: adding strategic perspective to education and training. *Journal of Strategic Human Resource Management*, 2(2), 28-34.
- Topno, H. (2012). Evaluation of Training and Development: an analysis of various models. *Journal of Business and Management*, 5(2), 16-22.
- Tymon Jr, W.G., Doh, J.P. ve Stumpf, S.A. (2010). Exploring talent management in India: The neglected role of intrinsic rewards. *Journal of World Business*, 45(2), 109-121.

Makale Bilgisi

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi

28.07.2022

Kabul Tarihi

04.04.2023

Anahtar Kelimeler

Örgütsel Muhalefet,

Güç,

Okul Yönetimi,

Yönetici,

Öğretmen

Okul Yöneticilerinin Güç Kullanma Biçimleri ile Öğretmenlerin Muhalefet Etme Durumları Arasındaki İlişki

*Mustafa ŞEKER, **Erdal KESGİN

ÖZ

Araştırma ile okul yöneticilerinin güç kullanma biçimleri ile öğretmenlerin muhalefet etme durumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Orantısız küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 430 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veriler "Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği" (OÖGÖ) ve "Örgütsel Muhalefet Ölçeği" (ÖMÖ) ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin en çok yasal gücü en az ise zorlayıcı gücü kullandıkları; öğretmenlerin ise dikey muhalefeti yatay muhalefete göre daha çok tercih ettikleri saptanmıştır. OÖGÖ alt boyutları içinde "ödül gücü" dışında hiçbirinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir. Sadece erkek öğretmenlerin "ödül gücü"nü algılamaları, kadın öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir. Medeni durum, görev yapılan kurum, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre OÖGÖ alt boyutları içinde hiçbirinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir. Cinsiyet değişkenine göre, erkek öğretmenlerin genel örgütsel muhalefet algılamaları, kadın öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir. Medeni durum değişkenine göre, evli ve bekar öğretmenlerin algıladıkları örgütsel muhalefet özellikleri birbirine eşittir. Görev yapılan kurum değişkenine göre, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin kendilerinde algıladığı genel örgütsel muhalefet özelliği, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir. Branş değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin kendilerinde algıladığı genel örgütsel muhalefet özelliği, branş öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir. Mesleki kıdem durumu değişkenine göre, öğretmenlerin kıdem yılları değiştikçe, buna bağlı olarak örgütsel muhalefet davranışlarını algılamaları farklılaşmamaktadır. Araştırma sonucunda "ödül gücü" ve "zorlayıcı güç" boyut puanlarının "dikey muhalefet"; "karizma gücü" boyut puanlarının ise "yatay muhalefet" toplam puan değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür.

Atf: Şeker, M. ve Kesgin, E. (2023). Okul yöneticilerinin güç kullanma biçimleri ile öğretmenlerin muhalefet etme durumları arasındaki ilişki. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 6(1), 21-40. DOI: 10.55150/apjec.1150131

Article Information

Article Type

Research Article

Received

28.07.2022

Accepted

04.04.2023

Key Words

Organizational

Opposition,

Power,

School Management,

Manager,

Teacher

The Relationship Between the Ways of Using Power by School Directors and Teachers Oppositions

*Mustafa ŞEKER, **Erdal KESGİN

ABSTRACT

The aim of the study was to determine the relationship between school administrators' use of force and teachers' opposition. Relational screening model was used in the research. 430 teachers determined by the disproportionate cluster sampling method constitute the sample of the research. The data were collected with the "Organizational Power Scale at Schools" (OÖÖÖ) and the "Organizational Opposition Scale" (SÖÖ). According to the results of the research, school administrators use legal power the most and coercive power the least; On the other hand, it was determined that teachers preferred vertical opposition more than horizontal opposition. There was no statistically significant difference in any of the sub-dimensions of SPS, except for "reward power". Only male teachers perceive "reward power" at a higher level than female teachers. According to marital status, institution, branch and professional seniority variables, there was no statistically significant difference in any of the sub-dimensions of SPSS. According to the gender variable, male teachers' perceptions of general organizational opposition are higher than female teachers. According to the marital status variable, the perceived organizational opposition characteristics of married and single teachers are equal. According to the variable of the institution where they work, the general organizational opposition characteristic of teachers working in primary schools is higher than that of teachers working in secondary schools. According to the branch variable, the general organizational opposition characteristic perceived by the classroom teachers is higher than that of the branch teachers. According to the variable of professional seniority, as the years of seniority of teachers change, their perceptions of organizational opposition behaviors do not differ accordingly. As a result of the research, "reward power" and "coercive power" dimension scores were "vertical opposition"; It was seen that the "charisma power" dimension scores were a significant predictor of the "horizontal opposition" total score variable.

1. GİRİŞ

Örgüt, birden fazla kişinin, belirledikleri ortak hedeflere ulaşmak için oluşturdukları yapıdır (Koçel, 2007). Diğer bir ifade ile örgüt, katılımcıları tarafından meydana getirilen bir koalisyondur. Uzlaşma, uyma ve kontrol bu koalisyonu meydana getiren koşullardır (Gürsel, 2003). Okullar önceden belirlenmiş amaçlar dahilinde topluma planlı ve programlı olarak eğitim hizmetini sunan örgütlerdir (Ünal ve Ada, 1999). Okul sistemleri; üretim, uyarılma, yaşatma, alışveriş ve yönetim gibi alt sistemlerden oluşmaktadır (Başaran, 2008). Okullar, amaç ve görevleri gereği kültürel, politik ve insan boyutu önem taşıyan örgüt sistemleridir (Çelik, 2002). Girdisinin de çıktısının da insan olması okulları diğer örgütlerden farklı kılan en önemli husustur. İnsan, okul örgütünün hammaddesidir (Bursalıoğlu, 2002). Kişinin iyi bir insan olarak yetişebilmesi için güçlü bir okul kültüründe eğitim alması şarttır (Çelik, 2002). Tüm örgütlerde olduğu gibi okullarda da organizasyon ve düzenin olması için güç şarttır. Diğer bir ifade ile örgüt üyelerini etkileyerek belirlenen hedefe varabilmek için güç her zaman gereklidir (Bayrak, 2001). Örgüt yöneticisinin kullanabileceği güç türlerinin bileşkesi o yöneticiye ait güç seviyesini göstermektedir. Yönetici elinde bulundurduğu gücü içinde bulunduğu mevcut duruma ve yeterliliği dahilinde kullanmaktadır (Zafer, 2008). Yöneticinin, yönetim sürecinde farklı güç kaynaklarını kullanabilme yeterliliğine ve farklı özelliklere sahip örgüt çalışanlarını harekete geçirecek bilgi ve iş deneyimine sahip olması gerekir (Aslanargun, 2010). Sahip olunan bilgi deneyiminin yararlı olabilmesi yöneticinin güce sahip olmasına bağlıdır. Bu gücün de yararlı olması yöneticinin gücü etkili bir biçimde kullanabilme yeteneğine bağlıdır (Polat, 2010). Okulların kendilerini yenileyebilmesi, geliştirebilmesi, okul içerisinde iyi bir kültürün oluşabilmesi, örgüte bağlılığın sağlanabilmesi ve okul içerisinde motivasyonun artması için okulun bütün bileşenlerinin okul menfaatleri doğrultusunda dikey muhalefet yapmaları gerekmektedir (Erdoğan, 2002). Görüşlerin çalışanlar tarafından açıkça yönetime iletilebilmesi ve yönetiminde karar alırken bu görüşleri dikkate alması örgüte bağlılığı artıracaktır (Anyango, Ojera ve Ochieng, 2015). Muhalefleri görüşlerini açıklamaya iten en büyük güç örgüte karşı duydukları sadakat duygusudur (Shahinpoor ve Matt, 2006).

Literatürde güç kavramı ile ilgili farklı tanımlar vardır. Güç diğer insanları etkileyebilme becerisidir (Koçel, 2007); güç, bir kişinin, diğer kişilerin davranışlarını, duygularını, kararlarını, düşüncelerini etkileyebilme veya kontrol edebilme yeteneğidir (Sinanoğlu, 1997). Güç, bir insanın diğer insanlara kendi düşünceleri doğrultusunda tesir etme

veya insanlar üzerinde kendi isteği doğrultusunda değişimler meydana getirebilme yeteneğidir (Bağcı ve Bursalı, 2011). Bir grubun ya da bir insanın diğer grupları veya insanları etkileyebilme kapasitelerini de güç olarak tanımlanmıştır (Tevruz, 1989). Yönetimsel olarak güç, örgüt yöneticisinin örgüt içerisindeki eylemlere ve alınan kararlara tesir etme yeteneği olarak tanımlanabilir. (Robbins ve Coulter, 2003). Kişinin sahip olduğu güç başkaları ile etkileşime girdiği zaman anlaşılabilir. Kişi, çevresindekileri kendi belirlediği amaç ve hedeflere ne oranda yönlendirebiliyorsa, kişinin o oranda güçlü olduğunu söyleyebiliriz. Kişinin mevcut gücü, diğer kişilerle kurduğu ikili, sosyal veya yasal ilişkiler sonucunda görülür (Kayalı, 2011).

Güç türlerinin sınıflandırılması konusunda alanyazın incelendiğinde, French ve Raven'in (1959) yapmış oldukları sınıflandırmanın yaygın olarak kabul gördüğü anlaşılmaktadır. French ve Raven (1959) yapmış oldukları sınıflandırmada güç türlerini; "yasal güç, ödül gücü, zorlayıcı (baskı) güç, karizma (referans) güç ve uzmanlık gücü" olmak üzere beşe ayırmıştır. Bu araştırmada da bu sınıflandırma temel alınmıştır. Yasal güç, atama veya seçim yolu ile bir mevkiye gelen kişiye resmi olarak verilen yetkiye yasal güç denir (Özcanay, 2017). Yasal gücün yanlış kullanılması çalışanlarda çatışmaya, dirence ve iş doyumсуzluğuna neden olabilir (Yılmaz ve Altınkurt, 2012). Askeri yapılarda komutanlar, illerde valiler, şirketlerde CEO'lar, fakültelerde dekanlar, okullarda müdürler vs. yasal gücü temsil eden örnekler olarak gösterilebilirler (Yalçın, 2012). Ödül gücü, yöneticinin, kendi istediği davranışları örgüt çalışanlarının yapmaları ve bu davranışları sürdürmeleri için kullandıkları güçtür. Yönetici adil ve eşit olarak ödül dağıtımını sağlayabiliyorsa ödül gücünü başarılı kullanıyor demektir (Şimşek, 2002). Zorlayıcı güç türünün temeli korkudur. Zorlayıcı gücün kapsamını, karşı tarafa hoş olmayan bir durum meydana getirme veya elindeki imkanları alma ya da istemediği bir işi ona yaptırma şeklinde çizebiliriz (Sakallı, 2010). Karizmatik güç, yöneticinin bireysel özelliklerine ve kişiliğine dayanan güç türüdür. Karizmatik güç, üstün astlarına kendisine karşı hayranlık uyandırabilme ve astlarını etkileyebilme becerisidir (Güney, 2011). Yöneticilerin, dış görünüşleri, hayata bakışı, kibar, saygılı, hoşgörülü davranışları, olaylara karşı gösterdiği tepkileri, özel yaşantıları, aile hayatları, çalışma prensipleri ve gelecek beklentileri çevrelerini etkileme unsurlarıdır (Zafer, 2008). Uzmanlık gücü, yöneticilerin çalışanlarını sahip oldukları bilgi, yetenek, tecrübe ve iş donanımları vasıtası ile etkileyebilme becerileri şeklinde tanımlanabilir (Zafer, 2008). Yöneticiye karşı duyulan güven ve saygı, çalıştığı alanda sahip olduğu bilgi birikimi ile doğru orantılıdır. Yöneticinin alanındaki eğitim seviyesi ve tecrübesi uzmanlık gücünü etkiler (Özhan, 2016).

Örgütsel muhalefet; örgüt üyesinin, örgütten ayrı düşündüğü konulardaki aykırı görüşlerini, anlaşmazlıklarını veya rahatsızlıklarını ifade etmesidir (Kassing, 1997b). Örgütsel muhalefetin ortaya çıkması için; çalışanın örgütün uygulama ve politikaları ile ilgili farklı düşüncelere sahip olması ve farklı olan bu düşüncelerini de mutlaka ifade etmesi gerekmektedir (Kassing, 1998). Muhalefet örgütten ayrı düşünmeyi gerektirir fakat bu ayrılık çatışma anlamı taşımaz (Kassing, 1997b). Örgütsel muhalefet birçok alt boyuttan oluşmaktadır. Kassing (1997a) örgütsel muhalefetin üç alt boyutunu (türünü) aşağıdaki şekilde sıralamıştır.

Dikey muhalefet ya da açıkça belirtilmiş muhalefet; çalışanların muhalefetini, örgüt içerisinde etkili olan veya örgütteki dengeleri değiştirme gücüne sahip (yönetici, yetkili, müfettiş vb.) kişilere yapması sonucu oluşan muhalefettir. Yatay muhalefet; örgüt üyesinin muhalefetini örgüt içerisinde etkili olmayan diğer çalışanlara yaptıklarında oluşan muhalefet türüdür (Kassing, 1998). Yatay muhalefet üstüne düşüncelerini ifade etme imkânı bulamayan veya muhalefet konusunda motivasyonu tam olmayan çalışanlarda ortaya çıkar (Kassing ve Armstrong, 2002). Dışa aktarılmış ya da yer değiştirmiş muhalefet; örgüt üyesinin muhalif fikirlerini muhalefet konusu ile doğrudan ilgisi olmayan yani örgüt dışındaki kişilere aktarmasıyla oluşur (Kassing, 1997a).

Örgütleri değişime zorlayan güçlerin başında muhalifler gelir. Muhalefet mevcut uygulamalara karşı yapılır (Shahinpoor ve Matt, 2006). Okul yöneticilerinin yapmış oldukları uygulamalarda etik liderlik davranışları sergileme düzeyleri yükseldikçe kuruma ve yöneticiye duyulan güven de aynı düzeyde artacaktır (Aslan ve Karip, 2014).

Literatür incelendiğinde örgütsel gücün ve örgütsel muhalefetin farklı değişkenlerle ilişkisini inceleyen çalışmalar mevcut olsa da aralarındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yöneticiler örgüt üyelerini, örgüt çıkarları doğrultusunda harekete geçirebilmek için çeşitli güç kaynaklarına başvururlar (Şimşek, 2002). Bu bağlamda örgütsel çözümler yapan yöneticiler için hayati bir değer taşıyan güç kavramının (Korucuoğlu, 2016) eğitim kurumlarının yönetimindeki karşılığı ve anlamı, okul yöneticilerinin kullanmayı tercih ettikleri güç kaynakları ile kurumda görev yapan öğretmenlerin kullanılan güç kaynaklarına karşı göstermiş oldukları muhalefet stratejileri arasındaki ilişkiyi açıklığa kavuşturmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin güç kullanma biçimleri ile öğretmenlerin muhalefet etme durumları arasındaki etki ve ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen algılarına göre ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları nelerdir?
2. İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarına yönelik öğretmen algıları arasında; cinsiyetine, medeni durumuna, çalıştığı kurum türüne ve kıdemine göre anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
3. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel muhalefet algıları ne düzeydedir?
4. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel muhalefet algıları arasında; cinsiyetine, medeni durumuna, çalıştığı kurum türüne ve kıdemine göre anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
5. İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin güç kullanma biçimleri ile öğretmenlerin muhalefet etme durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları, öğretmenlerin muhalefet etme şekillerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma mevcut bir durumu olduğu gibi betimlediği ve iki değişken arasındaki bağlantıyı saptamaya çalıştığı için ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır (Karasar, 2006). Bu modelde bir değişkende oluşan değişimin diğer değişkendeki yansımaları izlenmeye çalışılır. Bir değişkenin daha ortaya çıkmamış değerleri, o değişkeni betimleyen gözlenebilen değişkenler vasıtasıyla kestirilmeye (yordana, tahmin edilmeye) çalışılır (Şen, 2015).

2.2. Evren ve Örneklem

2019-2020 eğitim öğretim yılında Kayseri ili Melikgazi ilçesinde bulunan ilkokullar ve ortaokullarda görev yapan toplam 4369 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, orantısız küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 430 öğretmenden oluşmaktadır. Evrenin çok büyük olması nedeni ile orantısız küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Orantısız küme örnekleme yönteminde her ilkokul ve ortaokul birer küme olarak kabul edilmiş ve listelenen okullar tesadüfi olarak belirlenerek örnekleme dahil edilmiştir (Karasar; 2006).

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki farklı veri toplama aracı veri toplamak amacı ile kullanılmıştır. Bu araçlar "Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği" ve "Örgütsel Muhalefet Ölçeği"dir.

Altınkurt ve Yılmaz (2013) tarafından geliştirilmiş "Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği" (OÖGÖ) 37 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin 1., 2., 3., ve 4. maddesi yasal güç faktörünü, 5., 6., 7., 8., 9., 10. ve 11. maddesi ödül gücü faktörünü, 12., 13., 14., 15., 16., 17., 18., 19., 20. ve 21. maddesi zorlayıcı güç faktörünü, 22., 23., 24., 25., 26., 27., 28. ve 29. maddesi uzmanlık gücü faktörünü, 30., 31., 32., 33., 34., 35., 36. ve 37. Maddesi ise karizma gücü faktörünü oluşturmaktadır. Ölçek beşli likert tipi hazırlanmıştır. Ölçeğin, güvenilirliğinin saptanması amacı ile Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ile madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Faktörlere ait güvenilirlik katsayıları; 0.83 ile 0.94 arasında değişmektedir. Bu araştırma kapsamında da ölçeğin güvenilirlik analizleri tekrarlanmış ve güvenilirlik katsayıları; 0.77 ile 0.94 arasında çıkmıştır.

Kassing (2000) tarafından geliştirilmiş olan "Örgütsel Muhalefet Ölçeği", Dağlı (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olup, geçerlik ve güvenilirlik çalışması da yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık kat sayısı .84 ve test- tekrar test güvenilirliği ise $r = .84$ ($p=.000$) olarak saptanmıştır. Bu araştırma kapsamında ölçek güvenilirliği tekrarlanmış olup test toplam cronbach alfa değeri .80 olarak bulunmuştur. Dikey boyutun güvenilirliği .75 iken, yatay boyutun ki .72 olmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın tüm istatistik analizleri SPSS 22.0 programı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi, korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Bağımsız kategorik değişkenlere göre ölçek alt boyut ortalamaları arasındaki farklılıkların sınanması için ilişkisiz grup 't' testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA'da istatistiksel açıdan farklılık bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruplar kaynaklandığını belirlemek için post-hoc tekniklerden Scheffe veya Tamhane çoklu karşılaştırma testi gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin güç özelliklerini algılamalarına ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Yöneticilerinin Güç Özelliklerini Algılamaları

Ölçek	n	X	ss	Sıralama
Yasal Güç	430	3,99	,68	1
Ödül Gücü	430	3,78	,75	4
Zorlayıcı Güç	430	2,17	,81	5
Uzmanlık Gücü	430	3,97	,82	2
Karizmatik Güç	430	3,82	,92	3

Tablo 1. incelendiğinde, okul yöneticilerinin kullanmayı tercih ettikleri güç türleri içerisinde; yasal güç türü 3.99 (çoğunlukla) ortalama ile ilk sırada yer alırken zorlayıcı güç türü 2.17 (çok nadir) ortalama ile son sırada yer almaktadır. Cinsiyet değişkenine göre, “Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği” alt boyutları içinde “ödül gücü” dışında hiçbirinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir. Erkek öğretmenlerin yöneticilerinin “ödül gücü”nü algılamaları, kadın öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir. Medeni durum, görev yapılan kurum ve mesleki kıdem değişkenlerine göre, “Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği” alt boyutları içinde hiçbirinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir.

Öğretmenlerin örgütsel muhalefet konusundaki algılarına ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefet Konusundaki Algıları

Ölçek	n	X	ss	Sıralama
Dikey	430	3.71	1.14	1
Yatay	430	3.40	1.13	2
Toplam	430	3.56	1.13	

“Örgütsel Muhalefet Ölçeği”nin toplam aritmetik ortalaması 3.56 (büyük oranda katılıyorum)’dır. Bu durumu öğretmenlerin çalıştıkları yöneticilere karşı düşük düzeyde muhalefet davranışı göstermedikleri şeklinde yorumlanabilir. Tablo 2. incelendiğinde, “dikey muhalefet” alt boyutu toplam puanlarının aritmetik ortalaması 3.71’dir. Bu sonuç ölçeğin değerlendirme sistemine göre “büyük oranda katılıyorum” sınırları içindedir. “yatay muhalefet” alt boyutunun aritmetik ortalaması 3.40 (orta düzeyde katılıyorum)’dır. Bu sonuçlara göre alt boyutlar içinde birinci ortalama “dikey

muhalafet" alt boyutuna aittir. Bunu "yatay muhalafet" alt boyutu ikinci olarak izlemiştir.

Cinsiyet değişkenine göre, "Örgütsel Muhalefet Ölçeği" alt boyutları içinde "dikey muhalafet" te istatistiksel açıdan düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuşken, "yatay muhalafet" alt boyutunda anlamlı fark bulunmamıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerin yöneticileri için algıladıkları örgütsel "dikey muhalafet" özellikleri birbirinden farklıdır. Bu farklılık erkek öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Fakat çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin yatay örgütsel muhalafet cinsiyet, medeni durum, görev yapılan kurum, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre "Örgütsel Muhalefet Ölçeği" alt boyutları içinde hiçbirinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları kurum değişkenine göre genel örgütsel muhalafet özelliği istatistiksel açıdan farklılaşmıştır. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin kendilerinde algıladığı genel örgütsel muhalafet özelliği, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin kıdem yılları değiştiğinde, buna bağlı olarak genel örgütsel muhalafet davranışlarını algıları farklılaşmamaktadır.

"Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği" ile "Örgütsel Muhalefet Ölçeği" Toplam ve Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Okullarda Örgütsel Güç ile Örgütsel Muhalefet Arasındaki İlişkileri Göstereren Korelasyon Analizi

Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği	Dikey Muhalefet	Yatay Muhalefet	Toplam Muhalefet
Yasal Güç	.04	.01	.03
Ödül Gücü	.15***	.01	.09*
Zorlayıcı Güç	-.27***	.00	-.16***
Uzmanlık Gücü	.15***	-.02	.07
Karizmatik Güç	.14	-.08	.03

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

"Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği", "yasal güç" ve "karizmatik güç" alt boyutları ile "Örgütsel Muhalefet Ölçeği" toplam ve alt boyut toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği'nin "ödül gücü" alt boyut toplam ile "Örgütsel Muhalefet Ölçeği" toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Diğer taraftan Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği'nin "ödül gücü" alt boyutu (.09* düzeyinde) ile "Örgütsel Muhalefet Ölçeği" "dikey muhalafet" puanları arasında pozitif yönde anlamlı (.15*** düzeyinde) bir ilişki bulunmaktadır. "ödül gücü" alt boyutu ile "yatay muhalafet"

arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği'nin "zorlayıcı güç" alt boyut toplam ile "Örgütsel Muhalefet Ölçeği" toplam puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Diğer taraftan Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği'nin "zorlayıcı güç" alt boyut toplam ile Örgütsel Muhalefet Ölçeği'nin "dikey muhalefet" puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. "Zorlayıcı güç" alt boyutu ile "yatay muhalefet" arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği'nin "uzmanlık gücü" alt boyut toplam ile "Örgütsel Muhalefet Ölçeği" toplam ve "yatay muhalefet" puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ancak Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği'nin "uzmanlık gücü" alt boyut toplam ile Örgütsel Muhalefet Ölçeği'nin "dikey muhalefet" puanları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişki bulunmaktadır.

"Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği" alt boyut toplam puanlarından, "Örgütsel Muhalefet Ölçeği" toplam puanlarını yordamak üzere çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Örgütsel Gücün Örgütsel Muhalefete Etkisini Gösteren Regresyon Analizi

Değişken	Standart olmayan regresyon katsayısı		Standart regresyon katsayısı	t	p
	B	Std. hata	β		
(Sabit)	3,74	,21		17,84	,00
Yasal Güç	,01	,04	,01	,29	,76
Ödül Güç	,12	,05	,16	2,34	,02*
Zorlayıcı Güç	-,14	,03	-,20	-3,66	,00***
Uzmanlık Güç	,01	,06	,02	,30	,76
Karizma güç	-,12	,05	-,20	-2,26	,02*

R: .214 R2: .046 F=4,060 p=.001***

"Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği"nin alt boyutları ile "Örgütsel Muhalefet Ölçeği" toplam puanları arasındaki çoklu korelasyon katsayısı R: .214, R2: .046 'dır. "Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği"nin tüm boyutları, "Örgütsel Muhalefet Ölçeği" toplam varyansının % 4.6'sını karşılamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, sadece "ödül gücü" (t=2.342; p<.05), "zorlayıcı güç" (t=-3.662; p<.001) ve "karizma gücü" (t =-2,266; p<.05) boyut puanlarının "Örgütsel Muhalefet Ölçeği" toplam puan değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

"Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği" alt boyut toplam puanlarından, "Örgütsel Muhalefet Ölçeği" alt boyutu olan "dikey muhalefet" toplam puanlarını yordamak üzere çoklu

doğrusal regresyon analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Okullarda Örgütsel Gücün Dikey Muhalefete Etkisini Gösteren Regresyon Analizi

Değişken	Standart olmayan regresyon katsayısı		Standart regresyon katsayısı	t	p
	B	Std. hata	β		
(Sabit)	3,95	,24		16,47	,00
Yasal Güç	,009	,05	,009	,16	,86
Ödül Güç	,14	,05	,16	2,43	,01*
Zorlayıcı Güç	-,23	,04	-,29	-5,28	,00***
Uzmanlık Güç	-,007	,07	-,009	-,10	,92
Karizma güç	-,07	,06	-,10	-1,20	,22

R:.304 R2: .092 F=8,627 p=.001***

“Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği”nin alt boyutları ile “Örgütsel Muhalefet Ölçeği” “dikey muhalefet” toplam puanları arasındaki çoklu korelasyon katsayısı R;.304, R2:092'dir. “Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği”nin tüm boyutları, “dikey muhalefet” toplam varyansının % 9.2'sini karşılamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, sadece “ödül gücü” (t=2.430; p<.05) ve “zorlayıcı güç” (t=-5.289; p<.001) boyut puanlarının “dikey muhalefet” toplam puan değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

“Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği”nin alt boyut toplam puanlarından, “Örgütsel Muhalefet Ölçeği” alt boyutu olan “yatay muhalefet” toplam puanlarını yordamak üzere çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Örgütsel Gücün Yatay Muhalefete Etkisini Gösteren Regresyon Analizi

Değişken	Standart olmayan regresyon katsayısı		Standart regresyon katsayısı	t	p
	B	Std. hata	β		
(Sabit)	3,52	,25		14,07	,000
Yasal Güç	,01	,05	,02	,34	,73
Ödül Güç	,09	,06	,11	1,59	,11
Zorlayıcı Güç	-,04	,04	-,06	-1,06	,28
Uzmanlık Güç	,04	,07	,05	,59	,55
Karizma güç	-,16	,06	-,23	-2,63	,009**

R:.139 R2: .019 F=1,677 p=.139

“Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği” nin alt boyutları ile “Örgütsel Muhalefet Ölçeği” “yatay muhalefet” toplam puanları arasındaki çoklu korelasyon katsayısı $R_1:0,139$, $R_2:0,19$ ’dir. “Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği” nin tüm boyutları, “yatay muhalefet” toplam varyansının % 1,9’unu karşılamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, sadece “karizma gücü” ($t=-2,636$; $p<0,01$) boyut puanlarının “yatay muhalefet” toplam puan değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları güç kaynakları ile muhalefet etme durumları arasındaki ilişkiye ilkökul ve ortaokul düzeyinde incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kayseri ili Melikgazi ilçesinde bulunan ilkokullar ve ortaokullarda görev yapan toplam 4369 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, orantısız küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 430 öğretmenden oluşmaktadır. Evrenin çok büyük olması nedeni ile orantısız küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada öğretmenler, okul yöneticilerinin en çok yasal gücü, en az ise zorlayıcı gücü kullandığını belirtmişlerdir. Altinkurt, Yılmaz, Erol ve Salalı (2014) ve Arslantaş ve Uğur (2018) yapmış oldukları araştırmalarda öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kullandıkları güç sıralaması bu araştırmanın sonucuyla benzer çıkmıştır. Yılmaz ve Altinkurt’un (2012) ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerle yapmış oldukları araştırmada okul yöneticilerinin en çok yasal gücü kullandığını saptamışlardır. Konu ile ilgili yapılmış olan farklı araştırmalarda da (Helvacı ve Kayalı, 2011; Altinkurt ve Yılmaz, 2012a, 2012b; Nartgün, Nartgün ve Arıcı, 2016; Uğurlu ve Demir, 2016) yasal gücün okul yöneticileri tarafından en çok tercih edilen güç kaynağı olduğuna dair sonuçlara ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin en çok yasal gücü kullanmaları olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir. Çünkü okul yöneticilerinin makamının kendine verdiği yasal yetkileri kullanarak çalışanlarını harekete geçirmek istemeleri çağdaş yönetim ilkelerine uygun bir yönetim tarzı değildir. Kaynağını bulunduğu konumun ona sağladığı resmi haktan almış olan (Kirel, 2013) ve otoriteyi simgeleyen yasal güçte astlar yöneticisinin emretme yetkisinin olduğunu, kendilerinin de bu emre uyma mecburiyetinde olduklarını bilirler. Yasal güçte öğretmenler okul yöneticisinin isteklerini yalnızca amirleri oldukları için yerine getirirler. Yasal gücün öne çıkarılması diğer bir ifade ile yoğun kullanımı; örgüt

içerisinde, çatışma, direnme, mutsuzluk ve iş doyumsuzluğu riskini artırır (Altinkurt ve Yılmaz, 2012).

Cinsiyet değişkenine göre, "ödül gücü" haricinde hiçbir maddede istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Kadın öğretmenlere göre erkek öğretmenlerin "ödül gücü" nü algılamaları daha yüksek düzeydedir. Altinkurt, Yılmaz, Erol ve Salalı (2014); Arslantaş ve Uğur (2018) yapmış oldukları çalışmalarda erkek öğretmenlerin "ödül gücü" nü algılamaları kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Nartgün, Nartgün ve Arıcı (2016) yapmış oldukları çalışmada istatistiksel olarak cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık meydana gelmediği sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin yöneticilerinin kullandıkları güç türlerini algılamaları medeni durum değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Nartgün, Nartgün ve Arıcı (2016) medeni durum değişkenine göre, yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenlerin yöneticileri için algıladıkları güç özellikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulamamışlardır.

Görev yapılan kurum değişkenine göre, öğretmenlerin yöneticilerinin kullandıkları güç türlerini algılamaları, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak Arslantaş ve Uğur (2018) yapmış oldukları çalışmada, ilkokullarda görev yapan meslektaşlarına nazaran ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerinin zorlayıcı gücünü daha yoğun hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu bakımdan araştırma sonuçlarından farklı bir sonuç çıkmıştır.

Mesleki kıdem durumu değişkenine göre, öğretmenlerin yöneticileri için algıladıkları örgütsel güç özellikleri arasında farklılığı denemek amacı ile yapılan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) hiçbir alt boyutta istatistiksel açıdan anlamlı farklar ortaya çıkmamıştır. Nartgün, Nartgün ve Arıcı (2016); Helvacı ve Kayalı (2011) yapmış oldukları çalışmalarda mesleki kıdem durumu değişkenine göre, öğretmenlerin yöneticileri için algıladıkları örgütsel güç özellikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin muhalefet düzeylerinin "büyük oranda katılıyorum" değerlendirmesi içinde olduğunu göstermektedir. Araştırmamız sonucunda dikey muhalefet (büyük oranda katılıyorum) stratejisinin öğretmenler tarafından yatay muhalefet (orta düzeyde katılıyorum) stratejisine oranla daha çok tercih edildiği ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel muhalefete dair algılarının, elde edilen bulgular neticesinde yüksek düzeyde olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Dağlı ve Ağalday'ın (2014a); Acaray (2018) ve Özdemir

(2013) yapmış oldukları çalışmalarda çalışanların dikey muhalefet stratejisini yatay muhalefete oranla daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Cinsiyet değişkenine göre, kadın ve erkek öğretmenlerin yöneticileri için algıladıkları örgütsel dikey muhalefet özellikleri birbirinden farklıdır. Bu farklılık erkek öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Cinsiyet değişkenine göre, çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin yatay örgütsel muhalefet özellikleri farklılaşmamıştır. Kadın öğretmenlere nazaran erkek öğretmenlerin genel örgütsel muhalefet algılamaları daha yüksek düzeydedir. Akada ve Beycioğlu (2019) yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin 'açık muhalefet' davranışlarının cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini, kadın ve erkek öğretmenlerin muhalif davranışlarının birbirine benzer olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özdemir (2010) de açık/yukarıya muhalefet boyutunda cinsiyet değişkeninin anlamlı bir fark ortaya çıkarmadığı sonucuna ulaşmıştır. Dağlı'nın (2017) çalışması ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla açık muhalefet davranış gösterdiği sonucunu ortaya koymuştur. Özdemir (2010) ve Dağlı (2017) cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek öğretmenlerin 'yatay muhalefet' davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışlarını algılamaları arasında medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılıklar yoktur. Dağlı ve Ağalday'ın (2014a) yapmış oldukları çalışmalarında medeni durum değişkenine göre örgütsel muhalefet açısından manidar bir fark bulamamışlardır.

Öğretmenlerin yöneticilerinin örgütsel muhalefet davranış çeşitlerini algılamaları arasında kurum değişkenine göre anlamlı farklılıklar yoktur. Fakat öğretmenlerin görev yaptıkları kurum değişkenine göre genel örgütsel muhalefet özelliği istatistiksel açıdan farklılaşmıştır. İlkokullarda görevli öğretmenlerin kendilerinde algıladıkları genel örgütsel muhalefet niteliği, ortaokullarda görevli öğretmenlerden daha yüksek seviyededir.

Mesleki kıdem durumu değişkenine göre, öğretmenlerin algıladıkları örgütsel muhalefet özellikleri arasında farklılığı sınamak için yapılan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) Toplam ve hiçbir alt boyutta istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar ortaya çıkmamıştır. Öğretmenlerin, örgütsel muhalefet davranışlarını algılamaları kıdem yılları değiştikçe farklılık göstermemektedir. Aydın (2015); Dağlı ve Ağalday'ın (2014a), Korucuoğlu (2016), Özdemir (2010), Ağalday (2013) yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenlerin, mesleki kıdem değişkenine göre örgütsel muhalefet seviyelerine ilişkin anlamlı bir farklılık tespit edememişlerdir.

“Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği” “yasal güç” alt boyutu ile “Örgütsel Muhalefet Ölçeği” toplam ve alt boyut toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaz iken “Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği” “ödül gücü” alt boyut toplam ile “Örgütsel Muhalefet Ölçeği” toplam puanları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (.099). Öğretmenlerin yöneticilerinin ödüle dayalı örgütsel güç özelliklerini algılamaları yükseldikçe, genel örgütsel muhalefet özelliği de artmaktadır. Diğer taraftan “Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği” “ödül gücü” alt boyut toplamı ile “Örgütsel Muhalefet Ölçeği”, “dikey muhalefet” puanları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (.159). Öğretmenlerin yöneticilerinin ödüle dayalı örgütsel güç özelliklerini algılamaları yükseldikçe, dikey muhalefete dayalı örgütsel muhalefet özelliği de artmaktadır. “ödül gücü” alt boyutu ile “yatay muhalefet” arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

“Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği” “zorlayıcı güç” alt boyut toplam ile “Örgütsel Muhalefet Ölçeği” toplam puanları arasında negatif yönde istatistiksel olarak .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (-.163). Öğretmenlerin yöneticilerinin zorlamaya dayalı örgütsel güç özelliklerini algılamaları yükseldikçe, genel örgütsel muhalefet özelliği düşmektedir. Diğer taraftan “Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği” “zorlayıcı güç” alt boyut toplam ile “Örgütsel Muhalefet Ölçeği” “dikey muhalefet” puanları arasında negatif yönde istatistiksel olarak .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (-.278). Öğretmenlerin yöneticilerinin zorlamaya dayalı örgütsel güç özelliklerini algılamaları yükseldikçe, dikey muhalefete dayalı örgütsel muhalefet özelliği düşmektedir. “zorlama gücü” alt boyutu ile “yatay muhalefet” arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

“Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği” “uzmanlık gücü” alt boyut toplam ile “Örgütsel Muhalefet Ölçeği” toplam (.075) ve “yatay muhalefet” (-.026) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ancak “Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği” “uzmanlık gücü” alt boyut toplam ile “Örgütsel Muhalefet Ölçeği” “dikey muhalefet” puanları arasında pozitif yönde istatistiksel olarak .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (.153). Öğretmenlerin yöneticilerinin uzmanlık gücüne yönelik örgütsel güç özelliklerini algılamaları yükseldikçe, “dikey muhalefet” özelliği artmaktadır.

Okul yöneticilerinin güç kullanma biçimleri ile öğretmenlerin muhalefet etme durumları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere daha ayrıntılı olarak incelemeye imkân veren nitel bir çalışma yapılabilir. Eğitim örgütlerinde mevcutta olan veya ortaya çıkabilecek sorunların belirlenebilmesi; belirlenen bu sorunlara yönelik çözüm

önerilerinin gündeme getirilmesi ve uygulamaya konulması daha nitelikli ve daha kaliteli örgütsel yapıların oluşmasına imkân sunacaktır. Bu ise öğretmenlere muhalif düşüncelerini hiçbir baskıya maruz kalmadan dile getirebilecekleri bir ortam yaratılması ile mümkün olabilir. Bu ortamın yaratılmasında okul müdürünün kullandığı güç önemli bir etken olarak gözükmektedir. Örgütleri değişime zorlayan güçlerin başında muhalifler gelir. Okulların kendilerini yenileyebilmesi, geliştirebilmesi, okul içerisinde iyi bir kültürün oluşabilmesi, örgüte bağlılığın sağlanabilmesi ve okul içerisinde motivasyonun artması için okulun bütün bileşenlerinin kendi çıkarları doğrultusunda değil okul menfaatleri doğrultusunda dikey muhalefet yapmaları şarttır. Eğitim örgütü yöneticilerinin, hangi güç kaynağı kullanımının öğretmenlerde istenilen şekilde ve düzeyde muhalefet stratejisi oluşturacağını iyi bilip, o güç kaynaklarını kullanmaya yönelmeleri uygun görülmektedir. Bayan öğretmenlerin ödül gücünü algılama düzeylerinin yükseltilmesi için okul yöneticileri daha dikkatli davranmalıdırlar. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, yöneticilerinin ödüle dayalı ve uzmanlık gücüne yönelik örgütsel güç özelliklerini algılamaları yükseldikçe "dikey muhalefet" özelliklerinin arttığı ortaya çıkmıştır. Bu güç türlerini kullanma konusunda okul müdürleri özen göstermelidir.

KAYNAKÇA

- Ağalday, B. (2013). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşleri (Mardin ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akada, T. ve Beycioğlu, K. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel muhalefet davranışlarına ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 1113-1130.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 385-402.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2012a). Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1833-1852.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2013). Okullarda örgütsel güç ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *E-International Journal of Educational Research*, 4(4), 1-17.
- Altınkurt, Y., ve Yılmaz, K. (2012b). Relationship between the school administrators' power sources and teachers' organizational trust levels in Turkey. *Journal of Management Development*, 31(1), 58-70.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E. ve Salalı, E. (2014). Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 2552.
- Anyango, C., Ojera, P. ve Ochieng, I. (2015). Meaning And Application Of Employee Voice. *International Journal of Scientific Research and Innovative Technology*, 2(5), 10-16
- Arslantaş, H. İ. ve Uğur, İ.D. (2018). Öğretmen algılarına göre yöneticilerin sahip oldukları örgütsel güç kaynakları düzeyi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 46-63.
- Aslan, H. ve Karip, E. (2014). Okul müdürlerinin liderlik standartlarının geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 255-279.
- Aslanargun, E. (2010). *Örgütlerde sosyal güç*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aslanargun, E. ve Karadağ, E. (2012). *Okullarda güç ve politika*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Aydın, M.A. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel muhalefet, örgütsel politika ve politik davranış algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Bağcı, Z. ve Bursalı, M.Y. (2011). Yöneticilerin güç kaynaklarının çalışanların örgüte bağlılıkları üzerine etkisi: çalışanların algılamalarına bağlı analitik bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 9-21.
- Başaran, İ. E. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Bayrak, S. (2001). Yönetimde bir ihmal konusu olarak güç ve güç yönetimi-II. *Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6(1), 23-42.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dağlı A. (2015). Örgütsel muhalefet ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 198-218.
- Dağlı, A. (2017). Investigating the relationship between organizational dissent and life satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5(4), 600-607.
- Dağlı, A. ve Ağalday, B. (2014a). Öğretmenlerin örgütsel muhalif davranış biçimlerine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 112-128.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- French, J. P. ve Raven, B. (1959). *The bases of social power*. In Dorwin Cartwright (Ed.). *Studies in social power*. Michigan-Ann Arbor: Institute for Social Research.
- Güney, S. (2011). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürsel, M. (2003). *Okul yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Helvacı, M. A. ve Kayalı, M. (2011). Okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Uşak ili örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 255-279.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kassing, J. W. (2000). Exploring the relationship between workplace freedom of speech, organizational identification, and employee dissent. *Communication Research Reports*, 17(4), 387-396.
- Kassing, J. W. (1997a). *Development and validation of the organizational dissent scale* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Kent State, Kent, Ohio, USA.
- Kassing, J. W. (1997b). Articulating, antagonizing and displacing: a model of employee dissent. *Communication Studies*, 48(4), 311-332.
- Kassing, J. W. (1998). Development and validation of the organizational dissent scale. *Management Communication Quarterly*, 12(2), 183-229.
- Kassing, J. W. ve Armstrong, T.A. (2002). Someone's going to hear about this: Examining the association between dissent-triggering events and employees'

- dissent expression. *Management Communication Quarterly*, 16, 39-65.
- Kayalı, M. (2011). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları (Uşak ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Kirel, A. Ç. (2013). *Organizasyonlarda güç, politika ve çatışma*. A., Ç. Kirel (Ed.) Organizasyonlarda davranış içinde. Eskişehir; Anadolu Üniversitesi Web-ofset.
- Koçel, Y. K. (2007). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Korucuoğlu, T. (2016). *Örgütsel güç oyunları ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Nartgün, Ş. S., Nartgün, Z. ve Arıcı, D. (2016). Okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile otantik liderlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Teacher Education and Educators*, 2(2), 1-26.
- Özcanay, T. (2017). *İlkokullarda okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşe.
- Özdemir, M. (2010). *Ankara ili kamu genel liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşleri* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, M. (2013). Genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşleri (Ankara ili örneği). *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 113-128.
- Özhan, T. (2016). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Polat, S. (2010). *Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Robbins, S. P. ve Coulter, M. (2003). *Management*. New Jersey: Prentice Hall.
- Sakallı, N. (2010). *Sosyal etkiler. kim kimi nasıl etkiler?* Ankara: İmge Kitabevi.
- Shahinpoor, N. ve Matt, B.F. (2006). The Power of One: Dissent and Organizational Life. *Journal of Business Ethics*, 74, 37-48.
- Sinanoğlu, R. (1997). 21. Yüzyılda liderlik sempozyumu. *Deniz Harp Okulu, Bildiriler Kitabı*, 1(1), 88-95.
- Şen, S. (2015), *Yapısal eşitlik modellemesinin ilkeleri ve uygulaması*. Nobel Akademik Yayınları.
- Şimşek, M. Ş. (2002). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Günay Ofset.
- Tevruz, S. (1989). A study on construction of work-component preference test. *Journal of Contemporary Management*, 2, 75-87.

- Uğurlu, C. T. ve Demir, A. (2016). Örgütsel vatandaşlık davranışının öncülü olarak yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(56). 98-119.
- Ünal, S. ve Ada, S. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Yalçın, A. (2012). *Güç ve politika*. Ankara: Nobel Kitabevi.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 385-402.
- Zafer, D. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Makale Bilgisi

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi

03.11.2022

Kabul Tarihi

04.04.2023

Anahtar Kelimeler

Okuma,

Anlama,

Okuduğunu Anlama,

Drama,

Sinema

Sinemaya Aktarılan Yazılı Eserlerin Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi

*Yakup KARATAŞ, **Kenan KILIÇDERE

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, sinemaya aktarılmış kitapların okunması ile öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında oluşacak değişikliğin gözlemlenmesidir. Bu bağlamda ilkököl seviyesinde deneysel bir çalışma olarak tasarlanan araştırma, sosyo-kültürel ve ekonomik yönden farklı seviyede olan 3 ayrı okulda uygulanmıştır. Uygulamaya her okuldan bir örneklem sınıf seçilmiştir. Sınıfların tamamı 2. sınıf seviyesinde olup her sınıfta 35 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilere tarafından, 6 aylık süreçte 5 kitap okunmuştur. Uygulama, kitabın okunması, yorumlanması, kitaptan esinlenerek senaryosu yapılmış sinema filminin izlenmesi ve yorumlanması, kitaptan esinlenmiş olan çizgi filmin izlenmesi ve yorumlanması, kitabın öğrenciler tarafından kısa bir tiyatro eserine dönüştürülmesi ve tiyatroyun sınıfta oynanması etkinliklerini içermektedir. Kitapların tercihinde, sinema veya çizgi film olarak senaryolaştırılmış ve yayınlanmış olmaları dikkate alınmıştır. Bu bağlamda Andersenden Masallar, Pinokyo, Denizler Altında 20.000 Fersah, Gizemli Adaya Yolculuk ve Alis Harikalar Diyarında kitapları seçilmiştir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Uygulama İlk-Son Test şeklinde yapılmıştır. Ayrıca okul dışı gelişimin gözlenmesi için Velilere yönelik 12 sorudan oluşan İlk-Son Anket geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Sınıf içi değişiklikleri gözlemlmek içinde Öğretmenlere yönelik 11 sorudan oluşan İlk-Son anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda eğlenme amaçlı okuma ve akademik amaçlı okuma son testi ile ilk testi arasında son test lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu bağlamda Sinemaya Aktarılan Yazılı Eserleri Okunmanın Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Atf: Karataş, Y. ve Kılıçdere, K. (2023). Sinemaya aktarılan yazılı eserlerin öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 6(1), 41-61. DOI: 10.55150/apjec.1199025

Article Information

Article Type

Research Article

Received

03.11.2022

Accepted

04.04.2023

Key Words

Reading,
Comprehension,
Reading
Comprehension,
Drama,
Cinema

The Effect of Written Works Transferred to Cinema on Students' Attitudes Towards Reading

*Yakup KARATAŞ, **Kenan KILIÇDERE

ABSTRACT

The aim of this research is to observe the change in students' attitudes towards reading by reading the books that have been transferred to the cinema. In this context, the research, which was designed as an experimental study at the primary school level, was implemented in 3 different schools, which were at different socio-cultural and economic levels. A sample class was selected from each school for the application. All of the classes are at the 2nd grade level and there are 35 students in each class. 5 books were read by the students in a 6-month period. The application includes the activities of reading and interpreting the book, watching and interpreting the movie inspired by the book, watching and interpreting the cartoon inspired by the book, turning the book into a short theatrical work by the students and playing the theater in the classroom. In the choice of the books, the fact that they were scripted and published as movies or cartoons was taken into consideration. In this context, Andersen's Tales, Pinocchio, 20,000 Leagues Under the Sea, Journey to the Mysterious Island and Alice in Wonderland were selected. The Attitudes Towards Reading Scale was applied to determine the students' attitudes towards reading. The application was made in the form of the first-post test. In addition, the First-Last Questionnaire consisting of 12 questions for parents was developed and applied to monitor the out-of-school development. In order to observe the changes in-class, the First-Last questionnaire consisting of 11 questions was applied to the teachers. As a result of the research, a significant difference was found in favor of the post-test between the post-test and the first-test of reading for fun and reading for academic purposes. In this context, it has been observed that reading the Written Works Transferred to the Cinema has a positive effect on the Attitudes of the Students towards Reading.

1. GİRİŞ

İnsanlık medeniyetinin en kıymetli keşiflerinden biri de yazıdır. Yazı sayesinde tarih boyunca yaşananlar kayıt altına alınabilmiş ve günümüze ulaştırılabilmıştır. Yaşayan ve devam eden tarih de yine aynı araç ile gelecek nesillere aktarılmış ve aktarılmaya devam edecektir. Yazının insanlığın tüm kültürel mirasının aktarıldığı bir araç olarak kullanılmasının dışında tüm bilimlerin, sosyal ve kültürel hayatın devamlılığını sağlayan bir araca dönüşmüştür.

Yazının anlam kazanması ancak ve sadece okunan metnin tam ve eksiksiz olarak anlaşılması ile mümkündür. Özellikle içinde bulunduğumuz 21. yüzyılda okunan metinlerin anlaşılması ve buna bağlı olarak verilerin birleştirilerek bilgiye dönüşmesi büyük önem arz etmektedir. Çünkü bilmekteyiz ki bilgi beceriyi, beceri de tutumu yani ürünü ortaya çıkarmaktadır.

Okumak; "Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK,2022). Okuma, basılı kelimelerin duyu organlarımız yoluyla algılanıp bunları anlamlandırmaya, kavramaya ve yorumlamaya dayanan bir etkinliktir (Özdemir, 1983:1). Aynı zamanda okuma, düşünme ve davranma gücümüzü besleyip geliştirir. Bireye, okuduğu her yazılı metni anlamaya çalışarak bu yolla anlama, fark etme, tahmin etme gücü kazandırır (Özdemir, 1991:32).

Günümüzde insanların sıklıkla karşılaştığı en büyük sorunlardan birisi de okuduğunu anlamaması ya da anlamada güçlük çekmesidir. Özbek (1994), "İnsanları değiştirmede bilinçlendirme de yeterli dinamiği içinde taşıyan sanata, özellikle de güzel sanatların en işlevsel konumunda olan yazına büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Toplumun yazını bir gereksinim olarak görmesi de epeyce bir aşama kaydetmek demektir. Bu aşamayı sağlamak yolunda sanat adamlarının yanı sıra sanat eleştirmenlerine, medyaya, özellikle de eğitim-öğretim kurumlarına çok iş düşmektedir." demiştir.

Bununla birlikte okumanın temel amacı anlamaktır. Anlama, okumanın en temel parçasıdır. Okuduğunu anlayarak kişi, özellikle de çocuklar ve gençler içinde buldukları dünyayı, öz varlıklarını daha iyi tanıyıp anlar böylece ilgi ve beklentilerini şekillendirir. Okumanın temel amacı öğrencilere, dünyayı ve kendilerini anlamalarını, beklenti ve ilgilerini geliştirmelerini; bağımsız anlayıcılar olmalarını sağlayan strateji ve teknikler geliştirmelerini sağlamaktır. Anlama, okuma öğretiminin en kıymetli

parçası olarak düşünülebilir ve bu öğretimin temel amacı öğrencilerin düşünmesini ve okuduklarına tepki vermesini sağlamak; özetle anlamak için öğrenmelerini sağlayan öğrenme etkinliklerinin hazırlanmasıdır (NRP, 2000).

Özbek (1994), "Okumanın vazgeçemeyeceğimiz bir ihtiyaç olması için okumak, okuduğunu anlamak gerekir. Okuduğunu anlamak, okuduğundan keyif almak belli bir birikim ve yeterliliğe ulaşmak ile gerçekleşebilir. Yorumlamanın bir bilim dalı haline gelmesi, okurda birikimi gerekli kılmaktadır. Günümüzün karmaşık dünyasını yansıtan sanat eserlerini yorumlamak artık bir uzmanlık işi haline gelmiştir" diyerek sanat alanları içinde yazının önemine vurgu yapmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği Sekizinci Bölüm 52. Maddede öğrencilerden beklenen davranışlar bölümünde de vurgulandığı gibi, ilkokullarda öğretmenler tarafından öğrencilere okuma alışkanlığının kazandırılması ile bilgi, beceri ve tutum geliştirilmeye çalışılmaktadır (MEB Temel Eğitim Kanunu).

Ayrıca okunan kitapların öncelikle öğrencilerin bakış açılarından değerlendirilerek işbirlikçi çalışma metodu ile tiyatro metnine dönüştürülmesi ve akabinde yeterli süre tanınarak metnin dramaya dönüştürülmesi öğrencilerin kitap okuma konusunda motivasyonlarını da etkilemektedir.

Tiyatro çalışmasında bir konu ya da durum canlandırılır, uygulamalı sergi yapılır ve yaşantıya dönüştürülür. Bu yöntemle eğitim sürecinde etkin olan öğrenci, kendi yaptığıyla öğrenirken bir yandan da duyu organlarını harekete geçirerek olay ya da durumları yaşamaktadır (Üstündağ, 2000; Ayaydın ve Aktaş, 2020).

Bu araştırmanın amacı, sinemaya aktarılmış kitapların okunması ile öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında oluşacak değişikliğin gözlemlenmesidir. İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı geliştirilmesinde sinema veya tiyatroya aktarılmış yazılı eserlerin okunması ve sınıf içi etkinlik olarak tiyatroya dönüştürülmesinin öğrencilerin kitap okumaya yönelik tutumlarının belirlenmesi açısından önemlidir.

1.1. Okumaya Yönelik Tutum

"Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, sentezleyebilen, okuma ve öğrenmeden keyif alan" bireyler yetiştirmek (Talim ve Terbiye Kurulu, 2015, s.3) Türkçe Öğretim Programı'nın öngörülerinde yer almaktadır. Programın okuma ile ilgili temel amacının öğrencilerin okuma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamak olduğu söylenebilir (Özdemir ve Şerbetçi 2018).

Tutum, bireyin herhangi bir konuyla ilgili geçmişten günümüze edindiği davranış şeklidir. Bireyin öğrenme sürecinde kazandığı olumlu ya da olumsuz tecrübeler

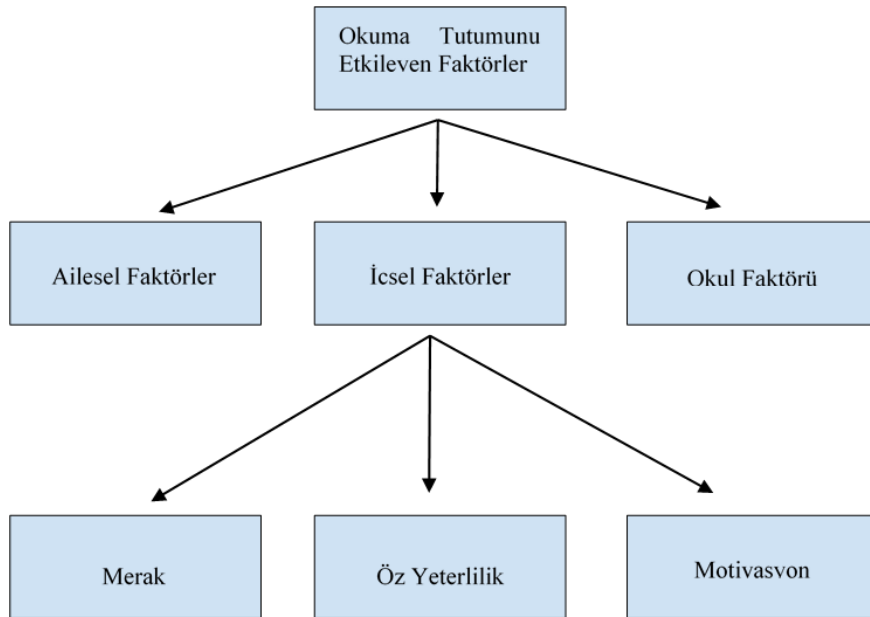
tutumları belirler. Bu nedenle kişinin davranış kazanımı sürecinde olumlu tecrübeler-tutumlar edinmesi önemlidir (Karahan, 2018).

Okumaya yönelik tutumun belirginleştiği en önemli süreç öğretim sürecidir. Bireyin eğitim öğretim ve sosyal hayatında karşısına çıkan okuma ve çevresinden edindiği tecrübeler kişiyi geleceğe hazırlar. Bireyin edindiği her bilgiyi güçlendirmesi için altyapısının sağlam olması bu nedenle de okumaya yönelik olumlu bir tutuma sahip olması önemlidir. Bu periyotta bireyin aile, okul ve çevrede kazandığı davranışlar tutumların belirlenmesinde etkili olur. Bu nedenle okuma ile ilgili yapılan çalışmalar ve faaliyetler dikkate alınmalı ve üzerinde hassasiyetle durulmalıdır (Karahan, 2018). Gelişmiş ülkelerde ilköğretim döneminde, öğrencilerin okuduğunu anlama başarı yüzdeleri %70 düzeyinde iken ülkemizde bu oran %40 düzeyindedir (Güleryüz, 1999:16).

Okuduğunu anlama süreci tamamen bilişsel bir süreçtir. Öğrencilerin bu bilişsel süreçlerinin iyi belirlenip, eksikliklerin giderilmesine yönelik planlama temelli destekleyici çalışmaların yapılması, okuduğunu anlama ile ilgili eksikliklerini azaltarak başarı seviyelerini artırmaya yönelik önemli bir adım olacaktır (Karasakaloğlu, 2006; Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2007).

1.2. Okumaya Yönelik Tutumu Etkileyen Faktörler

Black'in hazırlamış olduğu okumaya yönelik tutumları 2006 yılında uyarlamış olan Mustafa Kocaarslan (2006)'a göre okumayı etkileyen faktörler 3 başlığa ayrılmıştır. Bunlar; okul Faktörü, İçsel Faktörler ve Ailesel Faktörlerdir. Bunlardan İçsel Faktörler 3 alt faktöre ayrılmaktadır: motivasyon, öz yeterlilik ve merak.



Şekil. Okuma Tutumunu Etkileyen Faktörler (Black, 2006'dan uyarlanmıştır.)

Okuma, özellikle aile ve ailenin içinde bulunduğu kültürün içinde gerçekleşen bir dizi ilişkileri gerektirmektedir (Freebody, 2004). Ebeveynlerin inançları çocuklarının ev deneyimlerini etkilemektedir. Aile içinde günlük hayatta sürekli tekrar eden olaylar çocukların okuma gelişimlerine, alışkanlıklarına ve tutumlarına yön verebilmektedir (Morrow ve Young, 1997).

Öğretmenlerin ve ebeveynlerin okuma yazmaya ilişkin yaklaşımlarındaki süreklilik ve tutarlılık öğrencileri iyi bir okur yazar olma yolunda motive etmektedir (Myoungsoon ve Heekyoung, 2002). Okulda gerçekleşen eğlence amaçlı ve akademik amaçlı okuma aktiviteleri öğrencilerin bir okur olarak karakterlerini ve okumaya yönelik tutumlarını geliştirebilmekte veya tam tersine zorlaştırabilmektedir (McCarthy ve Moje, 2002). Öğrencilerin gerçekleştirdiği okuma faaliyetleri ve etkinlikleri onların düşüncelerini, okumanın önemine ve değerine olan inançlarını ve yaşamlarında okumanın yerinin ne olduğu hususunu etkilemektedir (Turner ve Paris, 1995).

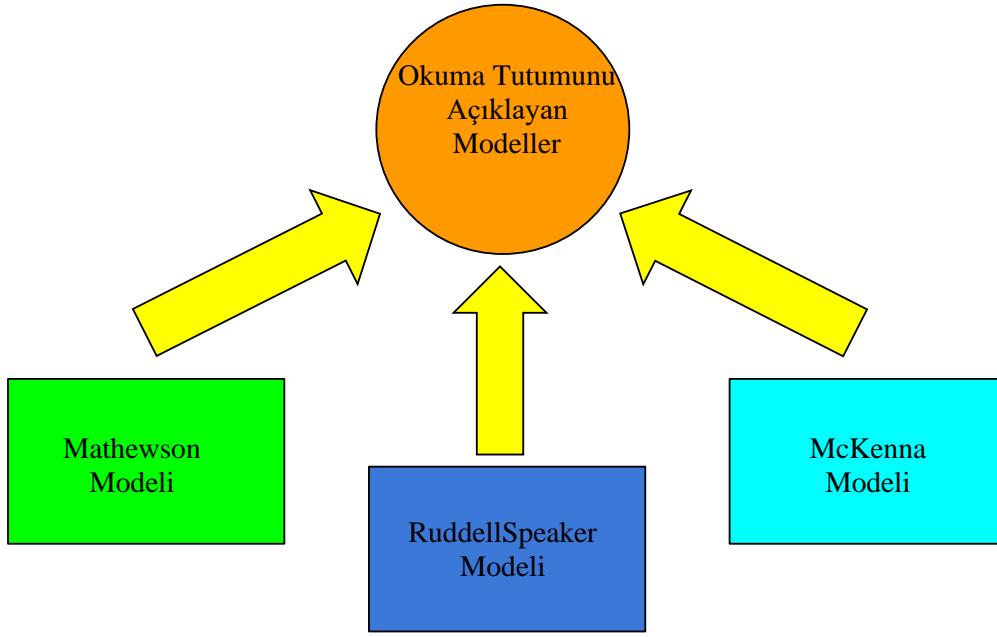
Motivasyon, kaynağı ister dışsal ister içsel olsun kişilerin okuma etkinliğine katılımını etkilemektedir (Cole, 2002; Schiefele, 1999). Öğrencilerin motivasyonu, okumaya ilişkin hedefleri, inançları ve değerleri ile şekillenmektedir. Bu nedenle okumaya yüksek seviyede motive olmuş bireyler daha iyi okuyucu olmakta ve buna bağlı olarak da daha olumlu bir tutum geliştirebilmektedir (Wigfield ve Guthrie, 1997).

Birçok öğeden oluşan ve içsel bir etken olan merak ise bir uyarıcı doğrultusunda araştırma ve keşfetme faaliyetini artıran bir kavramdır. Meraklı ve bir bilgiyi elde etme arzusu ile yapılan okuma, görevi daha eğlenceli yapmakta ve dolayısıyla okuma tutumunu artırmaktadır (Yopp ve Yopp, 2000).

Öz-yeterlik bir eylemi istenilen seviyede ve başarılı bir şekilde gerçekleştirmeye yönelik bireylerin kendi yeterliliklerine olan inançlarını ve içsel kararlarını içermektedir (Bandura, 1986). Öğrencilerin okumaya yönelik öz-yeterlik inançları sosyal ve akademik çevreden etkilenebilmekte ve onların hem geçmiş hem de bugünkü deneyimleri öz-yeterlik inançlarını değiştirebilmektedir (Cole, 2002). Okumaya ilişkin öz-yeterlik inancı bireylerin bir görevi seçme, çaba harcama, devam ettirme ve başarı gibi akademik motivasyonlarını etkileyerek okuma eyleminde bulunmalarını artırmakta ya da azaltmaktadır (Cole, 2002; Schunk, 2003).

1.3. Okumaya Yönelik Tutum Geliştirme Modelleri

Okuma modelleri etkisi araştırılan etkenlerden birisidir. Okuma modelleri ile ilgili literatürde yapılan araştırmalar okuma anlama yeterliliği üzerinde farklı modellerin etkili olduğu görülmektedir.



Şekil 2. Okuma Tutumuna İlişkin Modeller

Bu kapsamda araştırmacılar tarafından etkileşimsel okuma modeli üzerinde esaslı araştırmalar (Anderson & Pearson, 1984; Kuzu, 2003; Ruddel&Speaker, 1985; Tosun, 2011; Türkben, 2017) gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeliyle Kuşdemir Kayıran (2014); işbirlikçi stratejik okuma modeliyle Nurhayati (2015); okumaya adanmışlık modeliyle Mete (2016); işbirlikçi stratejik okuma modeliyle Semercioğlu (2018); işlemsel okuma modeliyle Kökçü (2019) ve Tekdemir (2019), 5E öğretim modeliyle öğrencilerin okuma anlama becerilerini geliştirmeyi hedeflemiş ve öğrencilerin okuma anlama süreçlerine olumlu etki ederek anlamlı sonuçlara ulaşmışlardır (Akt: Karbulut& Turan. 2021).

Okuma davranışlarına etkileyen ve duyuşsal boyutları vurgulayan okuma modelleri örtük okuma modelleri olarak adlandırılmaktadır (Martínez, Arıcak ve Jewell, 2008:1010). Schmitt (2009), tutum ve okuma arasında ilişki olan en önemli okuma modellerini Mathewson Modeli, Ruddel-Speaker Modeli ve McKenna Modeli olarak sıralamaktadır (Doğan&Çermik, 2016).

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel araştırma deseni kullanılarak yapılmıştır. Yarı deneysel desenler deneysel kontrolün mümkün olmadığı durumlarda nedenselliği araştırmak için kullanılır (Başol, 2008). Ön test- son test

karşılaştırma gruplu desen, katılımcıların deneysel araştırmanın öncesinde ve sonrasında, bağımlı değişken ile ilgili ölçüme tabi tutulmasıdır (Karasar, 1999, s. 86).

Öğrencilere tarafından, 6 aylık süreçte 5 kitap okunmuştur. Kitapların tercihinde, sinema veya çizgi film olarak yayınlanmış olmaları dikkate alınmıştır. Bu bağlamda Andersenden Masallar, Pinokyo, Denizler Altında 20.000 Fersah, Gizemli Adaya Yolculuk ve Alice Harikalar Diyarında kitapları seçilmiştir.

Öğrencilerin okumaya dönük tutumlarını belirlemek için Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Uygulama İlk-son Test şeklinde yapılmıştır. Ayrıca okul dışı gelişimin gözlenmesi için Velilere yönelik 12 sorudan oluşan İlk-Son Anket geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Sınıf içi değişiklikleri gözlemek için Öğretmenlere yönelik 11 sorudan oluşan İlk-Son anket uygulanmıştır.

Kitaplar tüm örneklem sınıflarına aynı anda dağıtılmıştır. Her bir kitap için 8 gün sonunda okunması istenmiştir. 9. gün kitap sınıfta öğrenciler tarafından yorumlanmıştır. 10. gün kitabın sinema eseri izlenmiş ve sinemanın yorumlanması istenmiştir. 11. gün kitabın çizgi filmi izlenmiş ve öğrenciler tarafından yorumlanması istenmiştir.

Yine 11. günde sınıf öğretmeni tarafından kitapta yer alan kahraman sayısı kadar öğrenci belirlenerek işbirlikçi çalışma ile kitabı 14. günün sonuna kadar basit bir tiyatro eserine dönüştürülmeleri ve 19. gün sınıfta sergilemeleri istenmiştir.

Yapılan çalışmada aşağıdaki hipotez test edilmiştir.

H1: Sinemaya Aktarılan Yazılı Eserlerin Okunmasının Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumları Üzerinde Etkisi Vardır.

2.2. Çalışma Grubu

Kolaycı örneklem yöntemi seçilmiştir. Projenin hedef kitlesi ilkokul 2. sınıfa devam eden 6-8 yaş aralığındaki kız ve erkek öğrencilerdir. Sosyo-ekonomik ve kültürel farklılık değişkenlerine bağlı olarak 3 ayrı ilkokulda eğitim öğretime devam eden aynı sayıda öğrencilerin olduğu 3 ayrı sınıf çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu bağlamda çalışma gruplarının yer aldığı okullar, sosyo-ekonomik ve kültürel değişkenler dikkate alınarak belirlenmiştir. Gruba katılan tüm üyeler gönüllülük ilkesi bağlamında belirlenmiştir. Çalışmaya 140 öğrenci katılmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, araştırmacı tarafından geliştirilip uzman görüşü alınan veli ve öğretmen anketleri kullanılmıştır. Velilere

yönelik 12 sorudan oluşan ilk-son anket geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Sınıf içi değişiklikleri gözlemlemek içinde öğretmenlere yönelik 11 sorudan oluşan ilk-son anket uygulanmıştır.

2.3.1. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

McKenna ve Kear (1990) tarafından ilköğretim öğrencilerinin (1-6.sınıflar) okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Dünyada en fazla kullanılan tutum ölçeklerinin başında gelen bu ölçeğin orijinali İngilizcedir. Ölçek toplamda 20 maddeden ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları okumadan zevk alma (1-10.maddeler) ve akademik okumaya (11-20.maddeler) ilişkin maddelerden oluşmaktadır. Sınıf içinde uygulama konusunda oldukça kullanışlı olan bu ölçek, Jim Davis tarafından yaratılan "Garfield" kedi karakterinin dört farklı duygu halinden birini seçmeyi gerektirmektedir. Bu duygu durumları "çok mutlu", "biraz mutlu", "biraz üzgün" ve "çok üzgün" Garfield resimleri ile temsil edilmekte ve 4 puandan 1 puana doğru derecelendirilmektedir (Kocaarslan, 2016).

Ölçek Kocaarslan (2016) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve güvenirlik geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda alt faktörlerin Cronbach Alpha Değerleri Faktör 1 (Eğlenme amaçlı Okuma) .82 Faktör 2 (Akademik Okuma) .78 olarak belirlenmiştir. Mevcut araştırmada ise Faktör 1 (Eğlenme amaçlı Okuma) .925 Faktör 2 (Akademik Okuma) .917 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda ölçeğin grup için uygun iç tutarlıkta olduğu tespit edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Veriler SPSS 22 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Okuma tutum ölçeği güvenirlik analizi yapılmıştır. Verilerin normalliğinin tespit edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1,5 ile +1,5 arasında olması dağılımın normallik varsayımı için yeterli kabul edilmiştir (Tabachnick, & Fidell,2013). Yapılan inceleme sonucunda; Faktör 1 (Eğlenme amaçlı Okuma) Skewness, 636, Kurtosis-1,065 ve Faktör 2 (Akademik Okuma) Skewness,704, Kurtosis -,792 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda verilerin normal dağılım gösterdiği bulunmuştur.

Veriler normal dağılım gösterdiği için ikili değişkenler için t-testi, üç ve daha fazla değişkenler için ise ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testinde tespit edilen farklılığın kaynağının bulunması amacıyla veriler arasındaki homojenlik dikkate alınarak LSD testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Tablo 1. Eğlenme Amaçlı Okuma Ön-Son Test t-testi sonucunun karşılaştırılması.

Faktör	N	X	sd	t	p
Eğlenme Amaçlı Okuma Ön Test	129	20,10	8,66	26,34	0,00
Eğlenme Amaçlı Okuma Son Test	128	21,28	9,03	26,65	0,00

Tablo 1’de öğrencilerin “Eğlenme Amaçlı Okuma” Ön-Son t-testi sonucu karşılaştırılmıştır. Veriler incelendiğinde son test puan ortalamalarının ($x=21,28$), ön test puan ortalamalarından yüksek ($x=20,10$) olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca yapılan t-testi sonucunda ön ve son testler arasında anlamlı fark görülmüştür ($t=26,34$, $p<0,05$).

Bu bağlamda yapılan okuma etkinliğinin öğrencilerin eğlenme amaçlı okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir.

Tablo 2. Eğlenme Amaçlı Okuma Ön-Son Test t-testi sonucunun karşılaştırılması.

Faktör	N	X	Sd	t	p
Akademik Okuma Ön Test	128	19,76	8,52	26,23	0,00
Akademik Okuma Son Test	127	21,12	9,57	24,85	0,00

Tablo 2’de öğrencilerin “Akademik Okuma” Ön-Son t-testi sonucu karşılaştırılmıştır. Veriler incelendiğinde son test puan ortalamalarının ($x=21,12$), ön test puan ortalamalarından yüksek ($x=19,76$) olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca yapılan t-testi sonucunda ön ve son testler arasında anlamlı fark görülmüştür ($t=24,85$, $p<0,05$).

Verilerin ışığında eğlenme amaçlı okumada olduğu gibi öğrencilerin akademik okuma yeterliliğini de olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Tablo 3. Okul Değişkenine Göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin ANOVA Testi Sonucu

Faktör	Okul	N	Mean	Std.	F	p	Farkın
Akademik Okuma Ön Test	Kanarya ilkokulu (A)	26	14,61	5,42	127	0,00	A-C
	Yeşilyuva ilkokulu (B)	35	15,11	3,83			B-C

	Sultan Alparslan İlkokulu (C)	35	31,77	4,07			D-C
	Zeynep Bedia Kılıçlıoğlu İlkokulu	32	15,90	3,86			
	Total	128	19,76	8,52			
Akademik Okuma Son Test	Kanarya İlkokulu (A)	27	17,33	6,59	109	0,00	A-C
	Yeşilyuva İlkokulu (B)	33	15,12	3,55			B-C
	Sultan Alparslan İlkokulu (C)	35	34,25	3,99			D-C
	Zeynep Bedia Kılıçlıoğlu İlkokulu	32	16,15	5,90			
	Total	127	21,12	9,57			
Eğlenme Amaçlı Okuma Ön Test	Kanarya İlkokulu (A)	27	13,66	4,30	132,5	0,00	A-C
	Yeşilyuva İlkokulu (B)	35	14,97	4,30	84		A-D
	Sultan Alparslan İlkokulu (C)	35	32,20	3,87			B-C
	Zeynep Bedia Kılıçlıoğlu İlkokulu	32	17,90	4,66			B-D
	Total	129	20,10	8,66			
Eğlenme Amaçlı Okuma Son Test	Kanarya İlkokulu (A)	27	16,18	4,47	78,61	0,00	A-C
	Yeşilyuva İlkokulu (B)	34	16,32	5,27	2		B-C
	Sultan Alparslan İlkokulu (C)	35	33,11	4,04			D-C
	Zeynep Bedia Kılıçlıoğlu İlkokulu	32	17,937	7,188			
	Total	128	21,2891	9,03			

Tablo 3'te okul değişkenine göre okumaya yönelik tutum ölçeğinin ANOVA testi sonucu verilmiştir. Eğlenme amaçlı ve akademik okuma ön ve son testleri incelendiğinde okullar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Farkın kaynağının tespit edilmesi amacıyla yapılan LSD testi sonucunda:

Akademik Okuma ön testinde, Sultan Alparslan İlkokulu ile diğer okullar arasında Sultan Alparslan İlkokulunun lehine anlamlı fark bulunmuştur. Son test incelendiğinde yine aynı farkın olduğu görülmüştür. Ancak okulların ön test ve son test puanları incelendiğinde tüm okulların puanlarında artış (Kanarya İlkokulu Ön/Son, 14,61/17,33, Yeşilyuva İlkokulu Ön/Son, 15,11/15,12, Sultan

Alparslan İlkokulu Ön/Son,31,77/34,25 Zeynep Bedia Kılıçlıoğlu İlkokulu Ön/Son, 15,90/16,15) olduğu gözlemlenmiştir.

Eğlenme amaçlı okuma ön testinde, Sultan Alparslan İlkokulu ile Kanarya ve Yeşilyuva İlkokulları arasında Sultan Alparslan İlkokulunun lehine anlamlı fark bulunmuştur. Aynı şekilde Zeynep Bedia Kılıçlıoğlu İlkokulu ile Kanarya ve Yeşilyuva İlkokulları arasında Zeynep Bedia Kılıçlıoğlu İlkokulunun lehine anlamlı fark bulunmuştur. Son test incelendiğinde ise Sultan Alparslan İlkokulu ile diğer okullar arasında Sultan Alparslan İlkokulunun lehine anlamlı fark bulunmuştur. yaşamlarını nasıl etkilediğine ilişkin görüşleri incelemeye yöneliktir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla katılımcı aile üyelerine görüşme formundaki birinci ve ikinci sorular yöneltilmiştir. Sorular katılımcıların covid-19 ile ilgili görüş ve düşünceleri ile günlük yaşamlarının pandemiden nasıl etkilendiğine ilişkin deneyimlerini belirlemeye dönüktür.

Tablo 4. Veli Anketi İlk-son test sonuçları

Madde	Faktör	N	X	sd	t	p
Madde 1	Uvarı olmadan okumaya baslar(İlk Test).	13	1,8	0,80	8,31	0,00
1	Uvarı olmadan okumaya baslar(Son Test).	13	1,9	1,04	6,68	0,00
Madde 2	Okurken odaklanır(İlk Test).	13	2,0	1,00	7,21	0,00
2	Okurken odaklanır(Son Test).	13	2,4	1,51	5,89	0,00
Madde 3	Kitap okuyarak aecirdiği süre arttı(İlk Test).	13	1,77	0,83	7,67	0,00
3	Kitap okuyarak aecirdiği süre arttı (Son Test).	13	1,6	0,85	7,14	0,00
Madde 4	Kitap okumaktan memnundur (İlk Test).	13	2,2	1,01	7,94	0,00
4	Kitap okumaktan memnundur (Son Test).	13	2,0	1,12	6,72	0,00
Madde 5	Kitapla ilqili konuşmada heveslidir (İlk Test).	13	2,2	1,17	6,90	0,00
5	Kitapla ilqili konuşmada heveslidir (Son Test).	13	2,6	1,45	6,52	0,00
Madde 6	Kitapla ilqili yazılı eser hazırlamada	13	2,2	0,83	9,67	0,00
6	Kitapla ilqili yazılı eser hazırlamada	13	2,0	1,04	7,22	0,00
Madde 7	Drama etkinliğine katılımda heyecanlıdır (İlk Test).	13	2,6	1,39	6,80	0,00
7	Drama etkinliğine katılımda heyecanlıdır (Son Test).	13	2,3	1,45	5,95	0,00
Madde 8	Arkadaşlarının ürünlerini eleştirir ve/veya	13	2,5	1,20	7,64	0,00
8	Arkadaşlarının ürünlerini eleştirir ve/veya	13	2,7	1,42	7,02	0,00

Madde 9	Yeni kitaplar talep eder (İlk Test).	13	2,6	1,49	6,50	0,00
	Yeni kitaplar talep eder (Son Test).	13	2,0	1,41	5,10	0,00
Madde 10	Tercih ettiği TV programları farklılaştı (İlk Test).	13	2,7	1,30	7,68	0,00
	Tercih ettiği TV programları farklılaştı (Son Test).	13	2,8	1,52	6,76	0,00

Okuma projesi başlamadan önce ve başladıktan sonra öğrenci velilerine anket uygulanmış ve velilere sorulan tüm soruların ön test son testleri karşılaştırılmıştır. Sorulan sorular dikkate alındığında tüm soruların ön test ve son testleri arasında yapılan t-testinde anlamlı fark bulunmuştur. Bu bağlamda madde 3,4,6 ve 9'da olumsuz, diğer maddelerde ise olumlu sonuç elde edilmiştir. Elde edilen verilere göre "Uyarı olmadan okumaya başlar", "Okurken odaklanır", "Kitapla ilgili konuşmada heveslidir", "Drama etkinliğine katılımda heyecanlıdır", "Arkadaşlarının ürünlerini eleştirir ve/veya yorumlar" ve "Tercih ettiği TV programları farklılaştı maddelerinde velilerden alınan yorumlara göre olumlu neticenin elde edildiği tespit edilmiştir.

Tablo 5: Öğretmen Anketi İlk-Son test sonuçları

Madde No	Faktör	N	X	sd	t	p
Madde 1	Kitap değerlendirmesine katılır (İlk Test).	35	2,60	1,35	11,35	0,00
	Kitap değerlendirmesine katılır (Son Test).	35	3,46	1,46	13,99	0,00
Madde 2	Uyarı olmadan okumaya başlar (İlk Test).	35	3,40	1,29	15,62	0,00
	Uyarı olmadan okumaya başlar (Son Test).	35	3,91	1,29	17,93	0,00
Madde 3	Okurken dikkati dağınık (İlk Test).	35	2,03	1,32	9,11	0,00
	Okurken dikkati dağınık (Son Test).	35	2,26	1,34	10,00	0,00
Madde 4	Eser eleştirisi yapar (İlk Test).	35	2,69	1,41	11,27	0,00
	Eser eleştirisi yapar (Son Test).	35	3,51	1,50	13,84	0,00
Madde 5	Eleştiri ve yorumlamaya heveslidir (İlk Test).	35	2,66	1,43	10,97	0,00
	Eleştiri ve yorumlamaya heveslidir (Son Test).	35	3,46	1,52	13,44	0,00
	Kahramanları tanır ve bilir (İlk Test).	35	2,46	1,40	10,38	0,00

Madde 6	Kahramanları tanır ve bilir(Son Test).	35	3,40	1,48	13,60	0,00
Madde 7	Kitapla ilgili yazılı eser oluşturur(İlk	35	3,71	1,45	15,19	0,00
	Kitapla ilgili yazılı eser oluşturur(Son Test).	35	4,20	1,18	21,00	0,00
Madde 8	Drama etkinliğine katılımda	35	2,11	1,28	9,79	0,00
	Drama etkinliğine katılımda heyecanlıdır(Son Test).	35	2,40	1,33	10,65	0,00
Madde 9	Kitap okumaya çok hevesli	35	2,17	1,38	9,29	0,00
	Kitap okumaya çok hevesli değildir(Son Test).	35	2,49	1,44	10,20	0,00
Madde 10	Kitap okumaktan memnundur(İlk	35	2,54	1,46	10,29	0,00
	Kitap okumaktan memnundur(Son Test).	35	3,23	1,44	13,30	0,00
Madde 11	Odaklanmayı sağlar(İlk Test).	35	3,34	1,49	13,24	0,00
	Odaklanmayı sağlar(Son Test).	35	3,71	1,32	16,66	0,00
Madde 12	Velisi kitap okur(İlk Test).	35	3,43	1,33	15,20	0,00
	Velisi kitap okur(Son Test).	35	3,71	1,27	17,26	0,00

Okuma projesi başlamadan önce ve başladıktan sonra öğrencilerin öğretmenlerine anket uygulanmış ve öğretmenlere sorulan tüm soruların ön test son testleri karşılaştırılmıştır. Sorulan sorular dikkate alındığında tüm soruların ön test ve son testleri arasında yapılan t-testinde anlamlı fark bulunmuştur. Bu bağlamda projeye katılan öğrencilerin öğretmenlerinden alınan verilere göre öğrencilerin: "Uyarı olmadan okumaya başlar", "Okurken dikkati dağınık", "Eser eleştirisi yapar", "Eleştiri ve yorumlamaya heveslidir", "Kahramanları tanır ve bilir", "Kitapla ilgili yazılı eser oluşturur", "Drama etkinliğine katılımda heyecanlıdır", "Kitap okumaya çok hevesli değildir", "Kitap okumaktan memnundur", "Odaklanmayı sağlar" ve "Velisi kitap okur" gibi davranışlarında olumlu yönde değişimlerin meydana geldiği gözlemlenmiştir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, sinemaya aktarılmış kitapların okunması ile öğrencilerin

okumaya yönelik tutumlarında oluşacak değişikliğin gözlemlenmesidir. Bu bağlamda öğrencilerin “Eğlenme Amaçlı Okuma” Ön-Son t-testi sonucu karşılaştırılmıştır. Veriler incelendiğinde son test puan ortalamalarının, ön test puan ortalamalarından yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca yapılan t-testi sonucunda ön ve son testler arasında anlamlı fark görülmüştür. Bu bağlamda yapılan okuma etkinliğinin öğrencilerin eğlenme amaçlı okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin “Akademik Okuma” Ön-Son t-testi sonucu veriler incelendiğinde son test puan ortalamalarının, ön test puan ortalamalarından yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca yapılan t-testi sonucunda ön ve son testler arasında anlamlı fark görülmüştür. Verilerin ışığında eğlenme amaçlı okumada olduğu gibi öğrencilerin akademik okuma yeterliliğini de olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Okuduğunu anlama konusunda yapılan çalışmalar genel olarak cinsiyete ya da sosyo ekonomik ve kültürel değişkenlere göre ele alınmıştır. Örneğin Gürsoy ve Çeliköz (2022), ilkokulların ikinci sınıflarında eğitim-öğretime devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme becerilerine etkisinin cinsiyet, öğrenim gördükleri okulların sosyo-ekonomik düzeyi, kitap okuma sıklığı, soru çözerken okuduklarını anlayıp anlamama durumları çalışmasına 379 öğrencinin katıldığı ve bu gibi değişkenlere göre incelenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile problemler çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi, okuduğunu anlama ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde olduğunu belirtmektedir.

Ayrıca Susar Kırmızı (2007), Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımına ve Yöntemlere bağlı olarak 37 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada, yaratıcı drama etkinlikleri, öğrencilerin Türkçe dersine kapsamında yapılan çalışmalara farklı bir bakış açısı ile bakmalarını sağlamıştır. Oyunlar, canlandırmalar, hayal gücünü geliştirici etkinliklerle sürdürülen Türkçe dersi öğrenciler için daha zengin bir anlam oluşturmuştur. Görüşler incelendiğinde, yaratıcı drama yönteminin yalnızca Türkçe dersi sürecine değil, öğrencilerin arkadaşlarıyla olan ilişkilerine ve kendilerine ilişkin içsel değerlendirmelerine de özgün bir bakış açısı kattığı söylenebilir demiştir.

Ceren, Oğuzgiray Yıldız ve Özdemir (2015), 2. sınıfa devam eden 156 öğrenci üzerinde yaptıkları ilkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Cinsiyet ve

Yaşa Göre İncelenmesi çalışmasında 2 yıldır aynı sınıfta aynı eğitimi alan öğrencilerin test sonuçlarının oldukça farklı çıkmasının nedeninin, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerindeki farklılıktan kaynaklanabileceği sonucuna varmışlardır.

Okuma projesi başlamadan önce ve başladıktan sonra öğrenci velilerine anket uygulanmış ve velilere sorulan tüm soruların ön test son testleri karşılaştırılmıştır. Sorulan sorular dikkate alındığında tüm soruların ön test ve son testleri arasında yapılan t-testinde anlamlı fark bulunmuştur. Bu bağlamda madde 3,4,6 ve 9'da olumsuz, diğer maddelerde ise olumlu sonuç elde edilmiştir. Elde edilen verilere göre "Uyarı olmadan okumaya başlar", "Okurken odaklanır", "Kitapla ilgili konuşmada heveslidir", "Drama etkinliğine katılımı heyecanlıdır", "Arkadaşlarının ürünlerini eleştirir ve/veya yorumlar" ve "Tercih ettiği TV programları farklılaştı maddelerinde velilerden alınan yorumlara göre olumlu neticenin elde edildiği tespit edilmiştir.

Okuma projesi başlamadan önce ve başladıktan sonra öğrencilerin öğretmenlerine anket uygulanmış ve öğretmenlere sorulan tüm soruların ön test son testleri karşılaştırılmıştır. Sorulan sorular dikkate alındığında tüm soruların ön test ve son testleri arasında yapılan t-testinde anlamlı fark bulunmuştur. Bu bağlamda projeye katılan öğrencilerin öğretmenlerinden alınan verilere göre öğrencilerin: "Uyarı olmadan okumaya başlar", "Okurken dikkati dağılır", "Eser eleştirisi yapar", "Eleştiri ve yorumlamaya heveslidir", "Kahramanları tanır ve bilir", "Kitapla ilgili yazılı eser oluşturur", "Drama etkinliğine katılımı heyecanlıdır", "Kitap okumaya çok hevesli değildir", "Kitap okumaktan memnundur", "Odaklanmayı sağlar" ve "Velisi kitap okur" gibi davranışlarında olumlu yönde değişimlerin meydana geldiği gözlemlenmiştir.

Görüldüğü üzere sinemaya aktarılmış kitapların okunması ile öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında olumlu yönde tutumlarının değiştiği öğrenci, veli ve öğretmenlerden alınan verilerce desteklenmektedir.

Bu araştırma sonuçları ışığında öğrencilerin okuduklarını anlamaları için bazı önerilerde bulunulabilir. Öğrencilerin kitap tercihlerinde sinemaya aktarılan veya çizgi film olarak sunulmuş olan kitapları tercih etmeleri sağlanabilir. Okudukları kitapları sınıf içinde veya ev ortamında tiyatrolaştırmalarına imkân sağlanabilir. Ayrıca tiyatro eserlerinin sınıf veya okul sosyal medya araçlarında velilerin de izni olmak kaydı ile yayınlanması sağlanabilir. Sınıfın tamamının okuyacağı bir kitabın tiyatro sunusuna öğrenciler götürülebilir. Öğrencinin okuduğunu ne kadar anladığının ölçme-değerlendirmesinde drama metni ve tiyatro oyunu öğretmen için geçerli bir ölçme aracı olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Anderson, R. C. ve Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. *Handbook of Reading Research*, 1, 255-291.
- Anderson, R. C., Wilson, P. T. ve Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 285-303.
- Ayaydın, Y. ve Aktaş, V. (2020). Opinions of social studies teachers regarding teaching history topics in social studies lessons. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 393-408.
- Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükkız, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 965-985.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 264-299. <http://dergipark.org.tr/mkusbed/issue/19558/208492>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall.
- Başol, G. (2008). *Bilimsel araştırma süreci ve yöntem*. Kılıç, O. Cinoğlu, M. (Editörler). Bilimsel araştırma yöntemleri içinde 113-143, İstanbul: Lisans Yayıncılık
- Black, A.-M.L. (2006). *Attitudes to reading: an investigation across the primary years*. Virginia, QLD: Australian Catholic University.
- Ceran, E., Yıldız, M. O. ve Özdemir, İ. (2015). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet ve yaşa göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 151-166.
- Cole, J. E. (2002). What motivates student to read? Four literacy personalities. *The Reading Teacher*, 56(4), 326-336. [Online]: Retrieved on 12-May-2015, at URL: <http://www.jstor.org/stable> (Erişim Tarihi: 06/06/2022)
- Doğan, B. ve Çermik, H. (2016). Kitap okumaya yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Education Sciences (NWSAES)*, 11(3), 168-183.
- Epçapan, C. (2012). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7(4), 1711-1726.
- Freebody, P. (2004). *Foreword*. In Healy, A., & Honan, E. (Eds.). *Text next: New resources for literacy learning* (pp. 3-17). Newtown, New South Wales: Primary English Teaching Association.
- Güleryüz, H. (1999). *Okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Güngör Kılıç, A. (2004). *İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gürsoy, S., Çeliköz, N. (2022). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki okuduğunu anlama becerilerinin matematik dersindeki problem çözme becerilerine etkisi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17, 78-96.
- Karabulut, A. ve Turan, L. (2021). Süreçsel modele dayalı etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkililiğinin karma yöntem araştırması ile incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (87),13
- Karahan, B.Ü. (2018). Okumaya yönelik tutum ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, (1), 67.
- Karasakaloğlu, N. (2006). Adnan menderes üniversitesi sınıf öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı, ss. 142-145, Kök Yayınları, Ankara
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi* (9. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kocaarslan, M. (2016). "Garfield" Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe Uyarlama Çalışması. *İlköğretim Online*, 15(4), 217-233.
- Kökçü, Y. (2019). *İşlemsel okuma modelinin 7. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Kuşdemir Kayıran, B. (2014). *Öz-düzenleyici öğrenmenin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı, öz-düzenleme becerileri ve okuma stratejileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi).Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kuzu, T.S. (2003). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi(Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Ledger, S. ve Merga, M.K. (2018). Reading Aloud: Children's attitudes toward being read to at home and at school. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(8), 124-125.
- Martínez, R.S., Arıca, O.T. ve Jewell, J., (2008). Influence of reading attitude on reading achievement: a test of the temporal-interaction model. *Psychology in the Schools*, 45(10), 1010-1023.
- McCarthy, S. J. ve Moje, E. B. (2002). Identity matters. *Reading Research Quarterly*, 37(2), 228-238.
- Mete, G. (2016). *Okumaya adanmışlık modeli ile 8.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma motivasyonlarının geliştirilmesi* (Yayımlanmamış

- doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- MEB. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Kanunu, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm> (Erişim Tarihi: 06/06/2022)
- Morrow, L. M. ve Young, J. (1997). A family literacy program connecting school and home: Effects of attitude, motivation, and literacy achievement. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 736-742.
- Myoungsoon, K. ve Heekyoung, K. (2002).The differences in attitudes toward emergent literacy of children among teachers, mothers, and fathers in kinder garten sandday carecenters in Korea. *Reading Improvement*, 39(3), 124-148.
- Nurhayati, D. (2015). *İşbirlikçi stratejik okuma modelinin öykülendirici metinler üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Islamic University, Endonezya.
- OECD (2002) Reading forchange performance and engagement across countries - Results From PISA 2000.
- Özbek, Y. (1994) *Okumak, anlamak, yorumlamak*. İstanbul: Gündoğan Yayınları
- Özdemir, E. (1983). *Okuma Sanatı*, Varlık Yay. İstanbul
- Özdemir, E. (1991). Türk dili ve edebiyatı, okuma ve metin inceleme. *Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fak. Yay.*, Eskişehir
- Özdemir, Ş. ve Şerbetçi, H. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Bartın Örnekleme). *Elementary Education Online*, 17(4), 2110-2123.
- Ruddell, R. B. &Speaker, R. B. (1985). Theinteractivereadingprocess: a model. (Eds. H. Singer& R. B. Ruddell) InTheoreticalmodelsandprocesses of reading. (pp. 661-686). Newark, DE: International Reading Association.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (16), 141-155.
- Saracaloğlu A.S., Karasakaloğlu N. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ile çalışma ve öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, Eğitim ve Bilim Dergisi, 36(161), ss.98-115.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 257-279.
- Schmitt, E., (2009). *Four case studies: the reading attitudes and practices of teachers and students in second grade* (Master's thesis). ABD: Graduate College of Bowling Green State University. (Retrieved on 18-June-2015, at URL: https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/bgsu1237813672/inline(Erişim Tarihi:03/07/2022)
- Schraw, G., Flowerday, T. ve Reisetter, M.F. (1998). The role of choice in

- readerengagement. *Journal of Educational Psychology*, 90, 705-714.
- Semercioğlu, M. (2018). *İşbirlikçi stratejik okuma modelinin okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Susar Kırmızı, F. (2007). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yöntemine dayalı okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımına ve yönetime ilişkin öğrenci görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1, (3-4)
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.), Boston: Allynand Bacon.
- Talim ve Terbiye Kurulu. (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Tekdemir, N. (2019). *5e öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin okuma tutumuna kaygısına ve okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Tosun, B. C. (2011). *Yapılandırıcılığa özel gönderide bulunarak süreçsel ve etkileşimsel modellerin İngiliz dili eğitiminde okuma becerilerini geliştirmedeki rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turner, J. ve Paris, S. G. (1995). How literacy tasks influence children's motivation for literacy. *The Reading Teacher*, 48(8), 662 (Erişim Tarihi: 07/07/2022).
- Türk Dil Kurumu, (2022) *Büyük Türkçe Sözlük*, <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 09/08/2022)
- Türkben, T. (2017). *Etkileşimsel okuma modelini temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Üstündağ, T. (2000). *Yaratıcı Drama Öğretmeninin Günlüğü*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Wigfield, A. ve Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- Yavaş, S. (2013). *İlköğretim dördüncü ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma*

alışkanlıkları ile üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Yopp, R. H. ve Yopp, H. K. (2003). Time with text. *The Reading Teacher*, 57(3), 284-287. [Online]: Retrieved on 12-May-2015, at URL: <http://www.jstor.org/stable>. (Erişim Tarihi: 12/06/2022).

Makale Bilgisi

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi

15.11.2022

Kabul Tarihi

26.04.2023

Anahtar Kelimeler

Covid-19,

Pandemi,

Aile İçi Çatışma,

Aile İçi Problematik

Durumlar

Covid-19 Pandemisi Döneminde Aile İçi Problematik Durumların İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma

*Büşra DOĞRU CİNGÖZ

ÖZ

Bu çalışmada, covid-19 döneminin aile içi çatışma ve problematik durumlara etkisine ilişkin anne baba görüşleri incelenmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüş ve olgubilim deseni benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Üsküdar ve Bayrampaşa ilçelerinde ikamet eden 19 anne baba oluşturmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve demografik bilgi formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre covid-19 pandemisi evde geçirilen sürenin artması ile bir yandan aile bağlarını güçlendirirken bir yandan da tek sosyalleşme alanının ev ve çekirdek aile ile sınırlı olması pandemi sürecinin giderek uzamasıyla birlikte aile içi çatışma ve problemleri de beraberinde getirmiştir. Yine bulgulara göre, aileler karşı karşıya kaldıkları problemler karşısında çözüm odaklı iletişim ve davranış becerileri geliştirmiş, serbest zamanlarını verimli ve keyifli geçirmek üzere ortak faaliyetlerini artırmışlardır.

Atıf: Doğru, Cingöz, B. (2023). Covid-19 pandemisi döneminde aile içi problematik durumların incelenmesi: nitel bir çalışma. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 6(1), 62-83. DOI: 10.55150/apjec.1205120

Article Information

Article Type

Research Article

Received

15.11.2022

Accepted

26.04.2023

Key Words

Covid-19,

Pandemic,

Family,

Problematic Situations in

the Family

Investigation of Problematic Family Situations During the Covid-19 Pandemic Period: A Qualitative Study

*Büşra DOĞRU CİNGÖZ

ABSTRACT

In this study, parents' views on the impact of the covid-19 period on family conflict and problematic situations were examined. The study was carried out with the qualitative research method and the phenomenology pattern was adopted. The study group of the research consists of 19 parents residing in Üsküdar and Bayrampaşa districts of Istanbul. Data were collected with a semi-structured interview form and demographic information form. Content analysis method was used in the analysis of the data. According to the findings, the COVID-19 pandemic, while strengthening family ties with the increase in the time spent at home, on the other hand, the fact that the only socialization area is limited to the home and the nuclear family, has brought with it family conflicts and problems with the prolongation of the pandemic process. Again, according to the findings, families have developed solution-oriented communication and behavioral skills in the face of the problems they face and have increased their joint activities in order to spend their free time productively and enjoyable.

1. GİRİŞ

2019 yılının dördüncü çeyreğinde ilk olarak Çin'in Hubey eyaletinde yer alan Wuhan'da deniz ürünleri ve canlı hayvan pazarında ortaya çıkan ve buradaki çalışanlardan yayılan Kovid-19 kısa sürede tüm dünyayı etkisi altına almıştır (Elibol ve Elbay, 2020). Koronavirüs ailesine ait olduğu bilinen Kovid-19, yapısal olarak benzemeleri sebebiyle ismini Sars-CoV'den alarak Dünya Sağlık Örgütü tarafından 11 Şubat 2020'de Sars-Cov-2 (Şiddetli Akut Solunum Sendromu Koronavirüs-2) adıyla yeni tip koronavirüs olarak tanımlanmıştır (Gülmez, 2020). Uluslararası insan sağlığını ve yaşamını tehdit etmesi bakımından 11 Mart 2020'de Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi olarak ilan edilmiştir (Güngörer, 2020).

İlk olarak Çin'de ortaya çıkan Kovid-19 Avrupa ülkelerine ve Amerika'ya doğru yayılım hızı göstermiştir. Türkiye'de ise ilk vaka 10 Mart 2020'de yurt dışından gelen yolcуда semptomların görülmesiyle tespit edilmiş ve Sağlık Bakanı Fahrettin Koca tarafından açıklanmıştır. Türkiye'de ilk vakanın görülmesinin ardından Kovid-19'a bağlı ilk ölüm ise 15 Mart 2020 tarihinde gerçekleşmiştir ve 1 Nisan 2020 tarihinde virüsün tüm Türkiye'ye yayıldığı açıklanmıştır (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020).

Türkiye'de ilk kovid-19 vakasının görülmesi ile birlikte eğitim ve öğretime ilk olarak iki hafta süreyle ara verilmesi sonrasında ise altyapısı olan okulların uzaktan eğitime geçmesi; spor salonu, kafe, düğün salonu, alışveriş merkezleri, sinema gibi her türlü kapalı mekanların geçici bir süreyle kapatılacağına açıklanması (Akgün, 2020); restoranların kapatılarak sadece eve siparişe geçmesi; cumhurbaşkanının açıklaması ile tüm yurt dışı uçuşlarının tamamen durdurulması; 30 büyükşehir ve Zonguldak'a giriş çıkışların kısıtlanması; kamusal alan ve toplu taşımalarda sosyal mesafe kurallarının ve maske takma zorunluluğunun getirilmesi; ilk etapta 20 yaş altına ve 65 yaş üstüne sonrasında ise hafta sonu ve resmi tatillerde ülke genelinde tüm halka sokağa çıkma kısıtlamalarının getirilmesi ile virüsün yayılımını kontrol altına almak amacıyla bazı tedbirler alınmıştır (T.C. İçişleri Bakanlığı, 2020). Tüm bu tedbirlerin dışında dijital mecralarda "evde kal" ve "hayat eve sığar" sloganlarıyla sosyal medya kampanyaları yapılmış (Bozlu ve Güçlü, 2020) ve sanatçılar iş birliğinde yine aynı sloganlar ile kamu spotları yayınlanmıştır. Böylelikle halk sürekli olarak sosyal izolasyona teşvik edilmiştir.

İnsanlık tarihi boyunca bulaşıcı hastalıklar ve pandemiler insanların hastalanmasına ve ölümüne sebep olmuştur (Güngörer, 2020). Fakat pandemiler insanları ve toplumları sadece sağlık bakımından değil ekonomik, psikolojik, sosyolojik bağlamda

derinden etkilemiştir. Kovid-19 salgını da pandeminin ilk ilanından itibaren toplumsal hayatta birtakım değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Salgının hangi yollar ile bulaştığı, virüsten nasıl korunulacağı ve bu zorlu sürecin ne kadar devam edeceği ile ilgili belirsizlikler sebebiyle insanlar korku ve paniğe kapılmışlardır (Sargın ve Kutluca, 2020).

Karantina ve sosyal izolasyon sebebiyle eve kapanmak zorunda kalan insanların evleri de yeniden şekillenmiştir (Turna ve Usta, 2021). İş ve eğitim hayatının eve taşınmasının yanı sıra kafe, spor salonu, alışveriş ve eğlence merkezleri, sinema ve tiyatro gibi toplu şekilde bir arada bulunulan mekanların kapatılması ile insanların dışarıda gerçekleştirdiği tüm sosyal faaliyetler de eve taşınarak sosyalleşmede evin merkezi bir konuma sahip olmasına sebep olmuştur. Kısacası bu kısıtlamalar sebebiyle ev, kamusal alanın ta kendisine dönüşmüş ve yeni bir anlam kazanmıştır (Demircioğlu, 2021).

Sosyal izolasyon kapsamında evde geçirilen zamanın artması olumlu ya da olumsuz manada tüm toplumu etkilemiştir. Ancak pandemi ve kısıtlamalardan en çok etkilenen toplumun en küçük birimi olan aile olmuştur (Güngörer, 2020). Kovid-19 pandemisinin günlük pratiklerin tüm yönlerini etkilemesiyle birlikte aile ve aile içi ilişkiler de etkilenen boyutlardan biri olmuştur (Özyürek ve Çetinkaya, 2021). Araştırmalar gösteriyor ki pandemi döneminde aile içindeki bazı sorunlarda artış gözlemlenirken bazı sorunlarda da azalma gözlemlenmiştir. Bunun ana etkeni ise aile üyelerinin birlikte daha çok paylaşımında bulunması, aile içi iletişimin artması olmuştur (Barış ve Taylan, 2020). Kısıtlamalar sebebiyle sosyal hayattan mahrum kalan insanlar aile içinde sosyalleşme durumunda kalmıştır. Gündelik hayatın temposundan dolayı pandemi öncesi birbirleriyle daha az vakit geçiren aile fertleri evde geçirilen sürenin artmasıyla birlikte birbirleri ile daha çok zaman geçirme, daha çok paylaşımında bulunma imkanına sahip olmuştur. Tüm aile bireylerinin aynı anda evde olması bir bakımdan aile bağlarını ve aile içi iletişimi güçlendirirken bir bakımdan bireysel alanın daralması, sürekli aile ile iç içe olmak stresin artmasına ve tahammül seviyesinin azalmasına sebep olmuştur (Poyrazlı ve Can, 2020). Özetle salgın bir yandan aile bağlarını güçlendirirken bir yandan da bireysel alanın ve sosyalleşmenin değerinin anlaşılması yönünde etki etmiştir (Yıldız ve Bektaş, 2021). Tüm bu sonuçlar doğrultusunda bu çalışmanın amacını, aile içi çatışma ve problematik durumların kovid-19 pandemisi koşullarında incelenmesi ve değerlendirilmesi oluşturmaktadır.

Kovid-19 pandemisi toplumda kısa ve uzun vadede bazı etki ve dönüşümlere sebep olmaktadır. Toplumun geçirmekte olduğu dönüşümü ve pandeminin toplumda

biraktığı kalıcı izleri anlamak amacıyla toplumun en küçük birimi olan ailedeki etkilerinin incelenmesini gerekli kılmıştır. Literatüre bakıldığında kovid-19 pandemisi ile ilgili yapılan çalışmaların daha çok sağlık ve siyasi alanda ağırlık gösterdiği; sosyal alan ve aile alanlarında yapılan çalışmaların sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Kovid-19 pandemisinin etkileri devam ederken yapılan bu çalışma, pandeminin aile üzerindeki kısa vadedeki etkilerini anlamayı kolaylaştıracak ve ileriki çalışmalar için literatürdeki boşluğu doldurmak amacıyla şu sorulara yanıt aramaktadır:

1. Kovid-19 katılımcıların günlük yaşantısını nasıl etkilemiştir?
2. Kovid-19 katılımcıların evlilik ve aile yaşantısını nasıl etkilemiştir?
3. Kovid-19 katılımcıların sosyal hayatını nasıl etkilemiştir?
4. Kovid-19 katılımcıların ekonomik durumunu nasıl etkilemiştir?
5. Katılımcılar, kovid-19'un olumsuz etkileri ile nasıl başa çıkmıştır?
6. Kovid-19, katılımcıların aile yaşantısını olumlu anlamda nasıl etkilemiştir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüş ve olgubilim deseni benimsenmiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak problemin, kendi ortamında bütünsel bakış açısıyla çok boyutlu bir şekilde ele alınması amaçlanmıştır. Nitel yöntem, insanların toplumsal dünyayı nasıl anlamlandırdığını, tecrübe ettiğini, yorumladığını ve bilgiyi üretme aşamalarını izleyerek nasıl ürün ortaya çıkardığını çözümlenmeye yönelik tutumları kapsamaktadır. O nedenle, Kovid-19 olgusunun kendi gerçekliği içerisinde detaylı bir biçimde incelenebilmesi ve değerlendirilebilmesine dönük olarak (Büyüköztürk vd., 2009), nitel (sözel) araştırma yöntemi kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Üsküdar ve Bayrampaşa ilçelerinde ikamet eden 19 anne ve baba oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçilirken kolayda örnekleme tekniği kullanılmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplamak üzere çalışma grubundaki katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı tarafından, bu çalışmaya özgü olarak ve görüşmelerde kullanılmak üzere yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme

formu on altı (16) demografik soru içermektedir. Demografik sorular katılımcıların Yaş, Cinsiyet, Eğitim Durumu, Evlilik Süresi, Çocuk, Çocuk Sayısı, Okula Giden Çocuk, Evde Aile Dışında Bakımı Yapılan, Düzenli İş, Çalışma süresi, Çalışma şekli, Eşin çalışması, Eşin işi, Saat, Sektör ve Gelir Düzeyi konularındaki bilgilerini belirlemeye dönüktür. Görüşme formunda demografik sorulardan sonra 18 soruya yer verilmiştir.

Görüşme formu üç aşamada geliştirilmiştir. İlk aşamada öncelikle ilgili alanyazın detaylı bir biçimde incelenmiş, alan uzmanlarıyla görüşmeler yapılmış ve oluşan deneyimle görüşme madde havuzu oluşturulmuştur. İkinci aşamada madde havuzunda yer alan maddeler Aile Eğitim ve Danışmanlığı alanındaki dört öğretim üyesi ile Ölçme ve Değerlendirme alanından iki öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütlere göre taslak form oluşturulmuştur. Taslak formu dil bilim uzmanlarının incelemesine sunulmuş, onlardan gelen geribildirimler ışığında soru kökleri üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Üçüncü aşamada üç kişi ile pilot görüşmeler yapılarak formun maddeleri test edilmiştir. Pilot görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda görüşme formuna son biçimi verilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Çalışma kapsamında 19 katılımcıyla görüşülmüştür. Görüşmeler Mart 2022 ile Mayıs 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin bir kısmı (3 görüşmeci) pandemi (salgın) nedeniyle uzaktan (elektronik araçlar yardımıyla) yürütülmüştür. On altısı ile ise sosyal mesafeye dikkat edilerek yüz yüze yapılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Çalışmada yararlanılan tek veri kaynağı çalışma grubundaki katılımcılarla yapılan görüşmelerdir. Yapılan görüşmelerden elde edilen ses kayıtları, bilgisayar ortamında dökümleri alınarak yazıya geçirilmiştir. Elde edilen dökümlerin tutarlılığını test etmek amacıyla başka bir kişiye daha inceletilmiştir. Görüşme dökümlerinin ham hali üzerinde herhangi bir işlem yapılmamış ve yazım hataları dışındaki ifadeler olduğu gibi bırakılmıştır.

Elde edilen veri, tümevarımsal içerik analiziyle çözümlenmiştir. Çözümlemede ilk aşama olarak betimsel analiz yapılarak katılımcıların öne çıkardıkları kavramlar incelenmiştir. İkinci aşamada çalışmanın tematik yapısı ortaya çıkarılmıştır. İkinci aşama kapsamında verinin çözümlenmesinde çalışma grubu kısmında verilen katılımcı kodları kullanılmıştır. Verinin çözümlenmesinde sayısallaştırmadan kaçınarak görüşme dökümleri gruplanmış, çalışmanın dört ana teması oluşturulmuştur: Günlük yaşam üzerindeki etkiler (1), Evlilik ve aile yaşamı üzerindeki

etkiler (2), Sosyal yaşam ve iş yaşamı üzerindeki etkiler (3), Güçlüklerle başa çıkma ve aile ilişkilerini güçlendirme (4).

Araştırmada belirlenen ana temalara dayalı olarak görüşme dökümleri detaylı bir biçimde incelenmiş, incelemeler sonucunda öncelikle açık kodlama yöntemiyle kodlar oluşturulmuştur. Görüşme dökümlerinin çözümlenmesinde devamında konu ve bağlam uyumu gözetilerek kodlar birleştirilerek araştırmanın kategorileri oluşturulmuştur. Yanı sıra kayıt altına alınan görüşme dökümleri üzerinde çeşitli tekniklerle çözümlenmeler yapılmıştır. Bu konuda elde edilen görsel düzenleyicilere araştırmanın tema, kategori ve kodlarına ilişkin bulgular kısmında yer verilmiştir.

3. BULGULAR

Kovid-19'un aile içi çatışmaya ve problematik durumlara yönelik olumsuz bir etkisini belirlemeye dönük olarak yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, yöntem bölümünde belirtilen tekniklerle çözümlenmiş ve ulaşılan bulgular çalışmanın alt problemleriyle tutarlı olacak biçimde dört alt başlıkta sunulmuştur: Günlük yaşantı üzerindeki etkiler (3.1), Evlilik ve Aile yaşantısı üzerindeki etkiler (3.2), Sosyal Yaşam ve İş Yaşamı üzerindeki etkiler (3.3), Güçlüklerle Başa Çıkma ve Aile İlişkilerini Güçlendirme (3.4).

3.1. Günlük Yaşam Üzerindeki Etkilere İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemi kovid-19 pandemisinin aile üyelerinin günlük yaşamlarını nasıl etkilediğine ilişkin görüşleri incelemeye yöneliktir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla katılımcı aile üyelerine görüşme formundaki birinci ve ikinci sorular yöneltilmiştir. Sorular katılımcıların kovid-19 ile ilgili görüş ve düşünceleri ile günlük yaşamlarının pandemiden nasıl etkilendiğine ilişkin deneyimlerini belirlemeye dönüktür.

Katılımcıların konuyla ilgili görüşleri Günlük Yaşam Üzerindeki Etkiler teması altında incelenmiştir. Çalışmaya katılanların pandemi ve günlük yaşam konusundaki görüşme dökümleri incelenerek oluşturulan kodlar Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. Günlük Yaşam Üzerindeki Etkiler

Kategori	Kadınlar	Erkekler
Duygu ve düşünce	<ul style="list-style-type: none"> •Korku •Üzüntü •Kaygı •Yalnızlık •İnsanların bencilliği •Çaresizlik •Belirsizlik ve bilinmezlik hissi •Endişe •Panik 	<ul style="list-style-type: none"> •Çaresizlik •Korku •Endişe •Durumun abartılması •Belirsizlik ve bilinmezlik hissi
Günlük yaşantı	<ul style="list-style-type: none"> •Mesai saatlerinin değişmesi •Hareketin azalması •Daha fazla temizlik yapmak •Tüm hayatın evde olması •İş yükünün artması •Aileyle vakit geçirme •Daha konforlu çalışma hayatı •Alışkanlıkların değişmesi 	<ul style="list-style-type: none"> •Ekonomik zorluklar •Evde mobil oyun oynama •Aileyle vakit geçirme •Daha fazla telefon tablet kullanımı •Aile ve arkadaşlarla görüşmelerin kısıtlanması •Evde geçirilen zamanın artması •Çocukların eğitim süreçleriyle ilgilenmek

Tablo 1'deki bulgular incelendiğinde, kovid-19'un günlük yaşamda duygu ve düşünceler üzerindeki etkisi ile ilgili olarak erkek katılımcılar ile kadın katılımcıların benzer görüşler ifade ettikleri, bununla birlikte kadın katılımcıların erkeklerden farklı olarak insanların bencilliğine ve yalnızlığa; erkek katılımcıların kadın katılımcılardan farklı olarak da durumun abartılmasına vurgu yaptıkları görülmüştür.

Günlük yaşantı ile ilgili olarak kadın katılımcılar daha fazla temizlik yapmak zorunda kaldıklarını ve aslında iş yüklerinin daha da artmasından mustarip olduklarını ifade ettikleri söylenebilir. Erkek katılımcılar ise ekonomik zorluklar ile çocukların eğitim süreçleriyle ilgilenme konularına vurgu yapmışlardır.

Bulgular kadın katılımcıların ailenin tümünü ilgilendiren konulara eğilim duyduğunu ve bunların kısıtlanmasına yönelik endişelerini dile getirdikleri, erkeklerin ise daha çok bireysel alana yönelik kısıtlamalardan şikayetçi oldukları izlenimi edinilmiştir. Ayrıca kadın katılımcılar tüm hayatın evde olmasıyla ilişkili olarak hareketliliğin azaldığına dair görüş bildirirken erkek katılımcılar ise ekran kullanım sürelerinin arttığını ifade etmiştir.

Kovid 19 pandemi sürecinin aile üyelerinin duygu ve düşünceleri üzerindeki etkileri konusunda çalışmaya katılan kadın ve erkek aile bireylerinin görüşme dökümlerinden seçilen ve oluşturulan kodla ilişkilendirilerek doğrudan alınan ifade örnekleri şöyledir:

K10 (31-35, Kadın, Üniversite): İlk zamanlar karşıma çıkan Çin'de yürürken düşen insan videoları çok korkutucuydu. Onların üstüne bir de ilk vaka çıkınca dehşete düşmüştüm. İlk ölüm olmuştu o da benim için sarsıcıydı.

K13 (26-30, Kadın, Üniversite): Kovid-19 ilk çıktığında büyük ölçüde kaygı ve korku hissettim. Bunun en büyük sebebi daha önce hiç yaşamadığımız bir hastalık ve tecrübe olmasıydı. Bu hastalığa karşı almamız gereken önlemler de benim için tedirgin ediciydi.

K7 (31-35, Erkek, Üniversite): Çocuklara bulaştıracağım diye korktum. Kendim için korkmadım da evdekilere ben getireceğim onlara ben bulaştıracağım diye korktum.

K16 (36-40, Erkek, Lise): En başta her şeyin abartıldığını düşünsem de çok kısa sürede ben de her şey ve herkes için endişelenmeye başladım.

Kovid-19 pandemi sürecinin günlük yaşantı üzerindeki etkileri konusunda çalışmaya katılan kadın ve erkek aile bireylerinin görüşme dökümlerinden seçilen ve oluşturulan kodla ilişkilendirilerek doğrudan alınan ifade örnekleri şöyledir:

K3 (36-40, Kadın, Ortaokul): Daha çok temizlik yapar oldum ve çocukların uzaktan eğitimleri ile ayrı ayrı ilgilenmem gerekti. Bu da benim için yorucu oldu.

K9 (41-45, Kadın, Lise): Resmen evlere hapsoldük. Evlerde hapsoldüğümüz zaman dışarıda yaptığımız şeyleri yapamadık. Sosyal yaşantımızda yapmamız gerekenleri yapamadık. Evde nasıl yaşanılabilir öğrendik. Tehlike bizi kapıda bekliyormuş gibi evde yaşamayı öğrendik.

K11 (41-45, Kadın, Yüksek Lisans): Aile hayatımız için de olumlu geçti. Aile bireyleri ile daha fazla vakit geçirdik. Daha fazla ev, çocuk, eş ile meşgul olduk. Daha fazla mutfağa girdik öyle olunca çocuklar ev eşim daha çok mutlu oldu. Denemediğim tarif kalmadı. Kendi ailemiz için düşünüyorum belki de iki üç yıllık anı biriktirdik. Normal zamanda hayatı o kadar yoğun yaşıyormuşuz ki anı biriktirmeye vaktimiz kalmıyormuş.

K16 (36-40, Erkek, Lise): Çalışma saatlerim esnekleşti. Yine çalışmaya devam ettim ama az süreler ile çalışıp, işlerimi halledip doğru evime döndüm. Dolayısıyla evde olma sürem çok arttı.

K15 (36-40, Erkek, Lise): Evde daha çok vakit geçirmeye, çocuklar ile oyun oynamaya başladım.

3.2. Evlilik ve Aile Yaşamı Üzerindeki Etkilere İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemi covid-19 pandemisinin aile üyelerinin evlilik ve aile yaşamlarını nasıl etkilediğine ilişkin görüşleri incelemeye yöneliktir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla katılımcı aile üyelerine görüşme formundaki üçüncü dördüncü, beşinci, altıncı, sekizinci, dokuzuncu, onuncu ve on ikinci sorular yöneltilmiştir. Sorular katılımcıların evlilik ve aile yaşamlarının, eşle olan ilişkinin, çocuklarla olan ilişkinin, aile içindeki iletişimin covid-19 pandemisinden nasıl etkilendiğini, katılımcıların yaşadıkları sağlık sorunlarının ev içi iletişime hangi etkilerinin olduğunu, evde geçirilen sürenin artmasıyla birlikte aile içi ilişkilerin nasıl dönüşüm yaşadığı, covid'in aile içi sorunların artmasına yol açıp açmadığı, covid pandemisiyle birlikte gelen karantina günlerinin ev içi tartışmaları artırıp artırmadığına ilişkin görüşlerini belirlemeye dönüktür.

Katılımcıların konuyla ilgili görüşleri Evlilik ve Aile Yaşamı Üzerindeki Etkiler teması altında incelenmiştir. Çalışmaya katılanların pandemi ve aile yaşamı konusundaki görüşme dökümleri incelenerek oluşturulan kodlar Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2. Evlilik ve Aile Yaşamı Üzerindeki Etkiler

Kategori	Kadınlar	Erkekler
Evlilik ve aile yaşantısı	<ul style="list-style-type: none"> Eşinin hiç bilmediğin yönlerini keşfetmek Paylaşımın artması Birbirimize daha çok zaman ayırmak Eşin çocuklarla vakit geçirmesi Eşin evdeki iş yükünü hafifletmesi Çocukların dışarıya çıkamaması İçe dönmek Mutfakta beraber zaman geçirmek Anı biriktirmek Evdeki düzenin bozulması Evliliğe zarar vermesi Bir süre sonra bu durumdan sıkılmak 	<ul style="list-style-type: none"> Mutfakta vakit geçirmek Eşini daha iyi tanıma fırsatı Sevdiklerinin kıymetini anlama Birlikte zaman geçirme fırsatı Kadınların daha fazla yorulması Etkinliklerin kısıtlanması
Eşle ilişki	<ul style="list-style-type: none"> Arkadaş olmayı öğrenme Samimiyetin artması Birlikte vakit geçirme Sohbet ortamının artması Paylaşımın artması Eşle iletişim kurmama Bir süre sonra zorlanma 	<ul style="list-style-type: none"> Samimiyetin artması Daha iyi vakit geçirilmesi İletişimin artması Eşe yardım etmeye başlamak Eşle arkadaş olmak

Çocuklarla ilişki	<ul style="list-style-type: none">• Kaygıların artması• Çocuklara durumu anlatmada zorlanma• Keyifli vakit geçirme• Aktivite bulmada zorlanma• Çocukların bunalması• Ev işlerini paylaşma• Düzenin bozulması• Birbirine daha da bağlanmak• Eğitim sürecinde zorlanma	<ul style="list-style-type: none">• Çocukla daha fazla vakit geçirme• Baba çocuk ilişkisi kurma fırsatı• Büyüdüklerine şahit olma• Çocukla aktiviteler yapmak
Aile içi iletişim	<ul style="list-style-type: none">• Sağlıklı iletişim kurma• Birbirini benimseme• İnternette fazla zaman geçirilmesi• Kardeşler arasında anlaşmazlıklar• Tek başına zaman geçiremememe• Aile içi görev paylaşımı• Daha fazla sohbet etme fırsatı• Kendine zaman ayırma• Açık iletişimi keşfetme• Keyifli vakit geçirme• Olumlu konuları konuşma	<ul style="list-style-type: none">• Paylaşımların artması• Sağlıklı iletişim• Görüşlerin daha açık hale gelmesi• Çocukların kendilerini daha iyi ifade etmesi• Çocukların her anına şahitlik etme• Daha fazla sohbet etme• Sorunları birlikte çözme
Sağlık durumunun iletişime etkisi	<ul style="list-style-type: none">• Yeniden hastalanma korkusu• Sürekli birbirini uyarma• Ayrı odalarda oturma• Kaygıyı kendi içinde yaşama• Hastalıkta çocukların beklentilerini karşılayamama• Karantinada iken çocukların durumdan etkilenmesi• Birbirini suçlama• Huzursuzluk• Tedirginlik• Endişelenme	<ul style="list-style-type: none">• Birbirine destek olma• Suçlanma• Kendini sorumlu hissetme• Hastalığa sebep olmaktan korkma• Tartışmalar
Evde geçen sürenin iletişime etkisi	<ul style="list-style-type: none">• İletişimin artması• Bir süre sonra sıkılmak• Zaman zaman problemlerin yaşanması• Aile içi aktivitelerin artması• Eşin işlere karışması• İlişkinin daha iyi boyuta gelmesi• Güzel anılar biriktirmek• Yardımlaşmanın artması	<ul style="list-style-type: none">• Ailecek baş başa kalmak• Aileye iyi gelmesi• Daha çok birbiriyle ilgilenmek• Aktivitelerin artması• İlişkinin güçlenmesi• İletişimin artması
Aile içi sorunların artması	<ul style="list-style-type: none">• Evet• Hayır	<ul style="list-style-type: none">• Hayır

	• Ne evet ne hayır	
Karantinanın evde tartışmaya yol açması	<ul style="list-style-type: none"> • Dikkatli davranılmaması • Çocuklara yasakları anlatamama • Hastalık bulaşacak kaygısı • Çocuklardan kaynaklanan tartışmalar • İş paylaşımından kaynaklanan sorunlar • Fikir ayrılıkları • Ekonomik sıkıntılar • Belirsizlik • Sürekli evde olunması • Eşlerin birbirine müdahalesinin artması 	<ul style="list-style-type: none"> • Kısıtlamalarda dışarı çıkma • Hastalığı eve getirme

Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde, kadınların pandemi sürecinde eşlerinin daha önce bilmedikleri yönlerini fark ettikleri, erkeklerin ise sevdiklerini daha iyi anlama fırsatı yakaladıklarını vurgulamaları dikkat çekicidir.

Kadın katılımcılar eşleriyle paylaşımın artmasına, erkekler de kadınların yaşadıkları süreçleri fark edip onlara daha fazla yardım etmeye başladıkları görülmüştür. Kadın katılımcılar çocukları için daha fazla kaygılanmaya başlarken, erkek katılımcılar çocuklarıyla daha fazla vakit geçirme fırsatı buldukları için mutlu oldukları ortaya çıkmıştır.

Aile bireyleri kovid pandemisiyle birlikte bir yandan birbirlerini daha iyi anlarken diğer taraftan yalnızlık eğilimi de göstermektedirler. Kadın katılımcılar kendine zaman ayırmaya, olumlu konuları konuşmaya ve keyifli vakit geçirmeye önem verirken, erkek katılımcılar görüşlerin daha açık bir biçimde dile getirilmesine önem verdikleri görülmüştür.

Kovid-19 pandemi sürecinin evlilik ve aile yaşantısı üzerindeki etkileri konusunda çalışmaya katılan kadın ve erkek aile bireylerinin görüşme dökümlerinden seçilen ve oluşturulan kodla ilişkilendirilerek doğrudan alınan ifade örnekleri şöyledir:

K1 (26-30, Kadın, Yüksek Lisans): Pandeminin evlilik ve aile yaşantımı olumlu etkilediğini söyleyebilirim. Bu süreçte eşimin hiç bilmediğim yönlerini keşfettim.

K6 (36-40, Kadın, Üniversite): Daha çok sohbet ettik daha çok bir arada kaldık. İstese de kimse bir yere gidemiyor bu sefer evin için eğlenmenin yollarını arıyorsun.

K19 (26-30, Kadın, Üniversite): Hafta sonu yasaklarında eşimin evde olması çocukları çok mutlu etti.

K16 (36-40, Erkek, Lise): Mutfakta yemeği hep birlikte yaptık. Yemek sonrasında oyunlar

oynadık. O yüzden bizi olumlu etkiledi.

K7 (31-35, Erkek, Üniversite): Zaman geçirme daha fazla oldu, mutlu oldum yani. Eşimle olan ilişkim pekişti. Birbirimizi tanıdık.

3.3. Sosyal Yaşam ve İş Yaşamı Üzerindeki Etkilere İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt problemi covid-19 pandemisinin aile üyelerinin sosyal yaşamını, dördüncü alt problem de ekonomik yaşamlarını nasıl etkilediğine ilişkin görüşleri incelemeye yöneliktir. Bu iki alt probleme yanıt bulmak amacıyla katılımcı aile üyelerine görüşme formundaki yedinci ve on birinci sorular yöneltmiştir. Sorular katılımcıların pandemi nedeniyle iş ve çalışma durumlarının nasıl etkilendiğini, bunların ev halkı ile olan ilişkilere nasıl yansıdığı, ailenin covid nedeniyle en çok hangi konularda kısıtlanma yaşadıklarına ilişkin görüşlerini belirlemeye dönüktür. Katılımcıların konuyla ilgili görüşleri Sosyal Yaşam ve İş Yaşamı teması altında incelenmiştir. Çalışmaya katılanların pandemi ve sosyal yaşam, iş yaşamı konusundaki görüşme dökümleri incelenerek oluşturulan kodlar Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3. Sosyal Yaşam ve İş Yaşamı Üzerindeki Etkiler

Kategori	Kadınlar	Erkekler
İşin eve yansması	Düzen kurmada zorlanma İşten hastalık gelecek kaygısı Maddi olarak zorlanma Eviden çalışanlara sessiz ortam sağlama Eşin işlerine yardım etme Ev işlerini yetiştiremememe Eve duyulan özlemin azalması Uzaktan eğitimin konforlu oluşu Evin düzeninin bozulması Evde daha fazla vakit geçirme olanağı Esnek çalışma saatlerinde çalışma	İşsiz kalmanın verdiği huzursuzluk Aynı düzenin devam etmesi Eve daha erken gelme İşlerinde aile desteği alma
Yaşamın kısıtlanması	Sosyal hayat Dışarda vakit geçirme Yüz yüze eğitim Eşle baş başa geçirilen vakit İş hayatı Alışveriş ve çarşılar Akraba ziyaretleri Dışarda yemek yeme Çocukları dışarı çıkarma	Dışarda vakit geçirme Ekonomik kısıtlanma Çocukları dışarı çıkarma Sosyal hayat

Tablo 3'teki bulgular incelendiğinde, kadınların pandemi sürecinde eşlerinin daha önce bilmedikleri yönlerini fark ettikleri, erkeklerin ise sevdiklerini daha iyi anlama fırsatı yakaladıklarını vurgulamaları dikkat çekicidir. Kadın katılımcılar eşleriyle

paylaşımın artmasına, erkekler de kadınların yaşadıkları süreçleri fark edip onlara daha fazla yardım etmeye başladıkları görülmüştür. Kadın katılımcılar çocukları için daha fazla kaygılanmaya başlarken, erkek katılımcılar çocuklarıyla daha fazla vakit geçirme fırsatı buldukları için mutlu oldukları ortaya çıkmıştır.

Aile bireyleri kovid-19 pandemisiyle birlikte bir yandan birbirlerini daha iyi anlarken diğer taraftan yalnızlık eğilimi de göstermektedirler. Kadın katılımcılar kendine zaman ayırmaya, olumlu konuları konuşmaya ve keyifli vakit geçirmeye önem verirken, erkek katılımcılar görüşlerin daha açık bir biçimde dile getirilmesine önem verdikleri görülmüştür.

Kadın katılımcıların yeniden hastalanmaktan korkarken, erkeklerin ise yakınlarına hastalık bulaştırmaktan endişe ettikleri görülmüştür. Pandemi nedeniyle aile üyelerinde oluşan belirsizlik hissi kaygı içinde yaşamaya yol açmıştır.

Evde ne kadar çok zaman geçirilirse aile üyelerinin o kadar zorluk yaşadığı görülmüştür. Bu konuda kadın katılımcılar bir süre sonra sıkıldıklarını dile getirirken, erkek katılımcılar ise ilişkilerin güçlenmesi ve iletişimin artmasına vurgu yapmışlardır.

Kadın katılımcılara göre pandemi ile aile içindeki sorunlar artma eğilimi gösterirken, erkek katılımcılar bu görüşe katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Karantina koşullarında evden çıkılamadığı için çocuklar nedeniyle eşlerin tartışmalar yaşadıkları görülmüştür. Kadın katılımcılar fikir ayrılıkları yaşamalarından, erkekler ise dışarı çıkma sorunundan bahsetmişlerdir.

Kovid-19 pandemi sürecinde işin eve yansması konusunda çalışmaya katılan kadın ve erkek aile bireylerinin görüşme dökümlerinden seçilen ve oluşturulan kodla ilişkilendirilerek doğrudan alınan ifade örnekleri şöyledir:

K3 (36-40, Kadın, Ortaokul): Eşimin işe gitmesi gerektiği durumlarda hastalık kapacağıma dair kaygılandım bu sebepten ufak tefek sürtüşmeler yaşadık. Eşimin hastalık konusunda dikkat etmediğini düşündüm.

K16 (36-40, Erkek, Lise): Çok yoğun olarak çalışan biriyken iş yerime gitme sürelerim azaldı. Daha esnek saatler çalıştım çoğunlukla işlerimi halledip hemen eve geri döndüm.

Kovid-19 pandemi sürecinde bireysel ve aile yaşamının kısıtlanması konusunda çalışmaya katılan kadın ve erkek aile bireylerinin görüşme dökümlerinden seçilen ve oluşturulan kodla ilişkilendirilerek doğrudan alınan ifade örnekleri şöyledir.

K3 (36-40, Kadın, Ortaokul): Ailecek sosyal hayattan kısıtlandık eskiden her hafta sonu dışarı çıkarken tüm günlerimiz evde geçmeye başladı.

K4 (36-40, Kadın, Ortaokul): Çocukları her okulu dönüşü parka götürürken şimdi götüremez oldum, sadece çocukların dışarı çıkması serbest olan günlerde çıktık ancak çok kalabalık olduğu için korkup hemen eve döndük.

K2 (26-30, Erkek, Üniversite): Ekonomik olarak ve sosyal yaşamdan kısıtlandık bu yüzden tüm sosyal aktivitelerimizi eve taşıdık. Evde sürekli bir şeyler ile ilgilenir olduk.

3.4. Güçlüklerle Başa Çıkma ve Aile İlişkilerini Güçlendirme Konusuna İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt problemi covid-19 pandemisinin aile üyelerinin sosyal yaşamını, dördüncü alt problem de ekonomik yaşamlarını nasıl etkilediğine ilişkin görüşleri incelemeye yöneliktir. Bu iki alt probleme yanıt bulmak amacıyla katılımcı aile üyelerine görüşme formundaki yedinci ve on birinci sorular yöneltilmiştir. Sorular katılımcıların pandemi nedeniyle iş ve çalışma durumlarının nasıl etkilendiğini, bunların ev halkı ile olan ilişkilere nasıl yansıdığı, ailenin covid nedeniyle en çok hangi konularda kısıtlanma yaşadıklarına ilişkin görüşlerini belirlemeye dönüktür.

Katılımcıların konuyla ilgili görüşleri Sosyal Yaşam ve İş Yaşamı teması altında incelenmiştir. Çalışmaya katılanların pandemi ve sosyal yaşam, iş yaşamı konusundaki görüşme dökümleri incelenerek oluşturulan kodlar Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4. Güçlüklerle Başa Çıkma ve Aile İlişkilerini Güçlendirme

Kategori	Kadınlar	Erkekler
Karantinanın ev içi sorunları artırmaması	<ul style="list-style-type: none"> • Yemek saatleri • Uyku düzeni • Çocukların kavgası • Birbirimizin işine karışma problemi • Çocukların ekran sürelerinin artması • Evin düzeninin bozulması • Etkinlik bulma sorunu • Evdeki iş yükünün artması • Eğitim süreci 	<ul style="list-style-type: none"> • Evin daha çok dağılması • Etkinlik bulmada zorlanma • Evdeki yükün artması • Sürekli evde olmak • Çocuklarla sürekli bir arada olmak • Eğitim süreci • Maddi sorunlar
Aile bağlarını güçlendirme	<ul style="list-style-type: none"> • Birbirimizi daha iyi tanımaya çalışmak • Beraber film izlemek • İş bölümünün artması • Hayvan sahiplenme • Etkinlikleri arttırma • İçe dönmek • Anları paylaşmak • Planlanan işlerin yapılması • Sohbet etmek • Oyun oynamak • Mutfığa beraber girmek 	<ul style="list-style-type: none"> • Çocukları parka götürmek • Daha çok iletişim kurma • Sevgiyi daha çok göstermek • Eşe yardım etme • Eşi daha çok dinlemek • Sohbet etmek • Birlikte mutfığa girmek • Alınan kararları çocukları da dahil etmek • Ev işlerini beraber yapmak • Vakit geçirme

	• Anne kız, baba oğul günleri	
Olumlu etkiler	<ul style="list-style-type: none">• Birbirini daha iyi tanıma• Birlikte zaman geçirmek• Evde olmak• Paylaşmak• Dinlenmek• Çocukların büyümelerine şahit olmak	<ul style="list-style-type: none">• Paylaşımın artması• Birlikte vakit geçirmek• Çalışma sürelerinin kısalması• İçer dönmek
Olumsuz etkiler	<ul style="list-style-type: none">• Sosyal hayattan kısıtlanmak• Ekonomik zorluklar• Sağlık endişesi• Sevdiklerimizi görememek• Eşle özel alanın olmaması• Kopukluk oluşması• Çocuğa yetememek• Sürekli yan yana olmak• Fikir ayrılıkları• Özgürlüğün kısıtlanması• Gerginliğin artması• Çocuklar konusunda yakınlardan destek alamamak• İşsiz kalmak	<ul style="list-style-type: none">• Sağlık endişesi• Ekonomik sıkıntılar• Sürekli iç içe olmak• Kimseyle görüşmemek
Olumsuz etkileri azaltmak için yapılanlar	<ul style="list-style-type: none">• Ayrı alanlar tanıma• Online çalışmaya saygı duyma• Problemleri konuşarak halletmek• İletişimi aksatmamak• Sabretmek• Çocuklara örnek olunduğu düşüncesi• Daha çok aktivite yapmak• Görev paylaşımı• Birbirini mutlu etmenin yollarını aramak	<ul style="list-style-type: none">• İletişimi aksatmamak• Büyüklere yanlarında olduğumuzu hissettirmek• Daha anlayışlı olmak• Yürüyüş yapmak• Çocukların mutluluğuna odaklanmak
Olumlu etkileri artırmak için yapılanlar	<ul style="list-style-type: none">• Ayrı alanlar tanıma• Online çalışmaya saygı duyma• Problemleri konuşarak halletmek• İletişimi aksatmamak• Sabretmek• Çocuklara örnek olunduğu düşüncesi• Daha çok aktivite yapmak• Görev paylaşımı• Birbirini mutlu etmenin yollarını aramak	<ul style="list-style-type: none">• İletişimi aksatmamak• Büyüklere yanlarında olduğumuzu hissettirmek• Daha anlayışlı olmak• Yürüyüş yapmak• Çocukların mutluluğuna odaklanmak
En önemli problem	<ul style="list-style-type: none">• Asosyalite• Kaybetme korkusu	<ul style="list-style-type: none">• Ekonomik şartlar• Sağlık kaygısı

-
- | | |
|-----------------------------|--------------------------------|
| • Cenazelere katılamamak | • Maske ve aşıya mecbur kalmak |
| • Çocukların kısıtlanması | • Sosyal hayattan kısıtlanmak |
| • Aile ile görüşmemek | • Aile ile görüşmemek |
| • İşsiz kalmak | • İnsanların tedbirsizliği |
| • Ekonomik sıkıntılar | • |
| • Kaygı bozukluğu | |
| • Belirsizlik | |
| • İnsanların umursamaması | |
| • Eğitim | |
| • Alışkanlıkların değişmesi | |
-

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde, iş konusunda pandeminin olumlu etkilerine de değinen kadın katılımcıların işin eve yansması nedeniyle düzen kurmada zorluk yaşadıklarını, maddi olarak zorlandıklarını, ev işlerini yetiştiremediklerini ve iş yerinden hastalık kapılacağı kaygısını yaşadıklarını belirttikleri görülmüştür.

Erkek katılımcılar ise işsiz kalmanın verdiği huzursuzluğu yaşamaktadırlar. Diğer taraftan işleri için aile desteği almanın erkekler için olumlu bir kazanım olduğu görülmüştür.

Yaşamın kısıtlanması ile ilgili olarak kadın katılımcılar alışveriş ve çarşı kavramlarına uzak kalmalarını ve dışarda yemek yemeyi özlemelerini vurgularken, erkek katılımcılar ise ekonomik kısıtlanma ve dışarda vakit geçirememeye konularına değinmişlerdir.

Kovid-19 pandemi sürecinde yaşanan karantina koşullarının ev içi sorunları artırması konusunda çalışmaya katılan kadın ve erkek aile bireylerinin görüşme dökümlerinden seçilen ve oluşturulan kodla ilişkilendirilerek doğrudan alınan ifade örnekleri şöyledir:

K1 (26-30, Kadın, Yüksek Lisans): Güne başlama ve yemek saatleri ile ilgili problemler yaşandı. Pandemi ile birlikte tüm düzenimiz değişti.

K14 (26-30, Kadın, Üniversite): Birbirlerimizin işine karışma problemi arttı. Bazı şeyleri görmezden gelerek çözmeye çalıştık.

K9 (41-45, Kadın, Lise): Ev işi arttı, zaten evimizde iş bölümü vardı ama herkesin evde olmasıyla evdeki işler de aslında arttı. Zaman zaman aramızda ufak problemlere dönüştü.

K2 (26-30, Erkek, Üniversite): Evdeki iş yükü arttı ve bunu iş bölümü ile çözdük.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Kovid-19 ilk çıktığından bu yana tüm dünyayı ve toplumları etkisi altına almış ama temelde en derinden toplumun en küçük birimi olan aile kurumunu etkilemiştir.

Kovid-19 pandemisinin aile içinde etkisinin büyük olmasının ise pandemi kapsamında alınan tedbir ve getirilen kısıtlamalar ile yakından ilgisi vardır. Çünkü bu tedbir ve kısıtlamalar kapsamında tüm iş, eğitim hayatı ve sosyal hayat ev içindeki mekâna kaymış, bireyler ancak aile içerisinde sosyalleşme imkânı bulmuştur. Bu araştırmadaki bulgulardan da hareketle Okumuş'un (2021) yaptığı araştırmaya göre de ev ortamı pandemi sürecinde sadece sosyalleşme, eğitim ve çalışma merkezi değil; aynı zamanda spor, dinlenme ve serbest zamanların değerlendirildiği bir merkez haline gelmiştir ve evde meydana gelen bu değişimler ailede kalıcı ve yeni durumların ortaya çıkmasına sebep olacaktır (Okumuş, 2021). Yine benzer şekilde Demircioğlu (2021) ise evin bir kamusal alana dönüştüğünü ifade etmiştir. Buna göre ev bu süreçte iş yeri, eğitim, spor tesisi ve kafe gibi müesseselerinin işlevini yerine getirir olmuştur (Demircioğlu, 2021). Pandemi döneminde evin dönüşümüyle ilgili en kapsamlı çalışmayı ise Turna ve Usta'nın (2021) kaleme aldığı görülmüştür. Buna göre evden çalışmaya başlamak ve pandemi evde geçirilen sürenin artmasıyla birlikte ev yeniden anlam kazanmış ve uzun vadede planlanacak ev tasarımlarının evin esnek kullanımına uyumlu olacak şekilde olacağı öngörülmüştür (Turna ve Usta, 2021).

Güngörer (2020) kovid-19 pandemisinin etkilerini toplumsal kurumlar üzerinde araştırmış başta sağlık kurumu olmak üzere tüm toplumsal kurum ve toplumun pandemiden olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşmış ve aile bireylerinin çatışma yaşadığını ve kadının iş yükünün arttığı çıkarımlarını elde etmiştir. Olumlu manada ise çocuklarla geçirilen sürenin artması ve aile bağlarının güçlendirilmesi sonuçları bu çalışmanın bulguları ile oldukça benzer niteliktedir. Pandeminin çocuklar üzerindeki etkilerine yönelik yapılan başka bir araştırmada da çocukların aileleri ile olan etkileşimlerinin çocukların pandemi döneminde karşılaştığı sorunların çözümünde etkili olmasına yöneliktir (Alisinanoğlu, Karabulut ve Türksoy, 2020). Barış ve Taylan'ın salgın sürecinde aile içi sorunlara ilişkin gençlerle yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre pandemi döneminde aile içi ilişkilerin öncekine göre iyileştiği ve iletişimin arttığına yönelik bulgulara ulaşılmıştır (Barış ve Taylan, 2020).

Kay ve Sağlam'ın (2021) kovid-19 sürecindeki ebeveyn tutumları ve çocuklar özelinde duygusal ve davranışsal durumları incelemiştir. Çocuk boyutuna yoğunlaştıkları için bu çalışmadan farklı alandaki boşluğu doldurmalarının yanı sıra pandeminin aile içindeki ilişkilerde çatışmaya sebep olduğu sonuçlarıyla bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Bozlu ve Güçlü (2021) çalışmalarında salgın sürecinde tek başına yaşayan bireylerin aile kurumuyla ilgili dönüşen algılarına yönelik çalışma yürütmüştür. Bu çalışmayla örtüşen tek benzer sonuç kovid-19 salgınının aileyi çok

yönlü olarak etkilediğine yöneliktir. Özyürek ve Çetinkaya'nın (2021) çalışma sonuçlarına göre yine bu çalışmayla benzer olarak aile içi paylaşımlarda artış, eş ile nitelikli zaman geçirme, çocuğu yakından tanıma gibi bulguların benzerlik gösterdiği görülmüştür. Yapılan bir başka çalışmaya göre kovid-19 pandemisinin aile içi etkileşimi artırması yönüyle aile yaşantısını olumlu yönde etkilediğine yönelik bulgulara rastlanılmaktadır (Başaran ve Aksoy, 2020). Bu da bu çalışmanın bulguları ile benzer niteliktedir.

İlgili literatür incelendiğinde benzer çalışmalar ile benzer bulgulara varıldığı saptanmıştır. Sonuçların birbirinden farklı çıktığı çalışmalara rastlanmamıştır. İlgili konuyla alakalı yapılan tüm çalışmaların güncel olması sebebiyle yaklaşık sonuçlara varıldığı; yine alanyazın ile ilgili yeterli çalışma olmadığı için birbirinden ayrışan bulgu ve sonuçlarla karşılaşılması düşünülmektedir.

Kovid-19 pandemisiyle birlikte toplumun kısa vadede yaşadığı ve uzun vadede yaşayacağı etkileri ve dönüşümü anlamak ancak aileye olan etkilerinin incelenmesi ile mümkün olacaktır. Literatüre bakıldığında kovid-19 pandemisi ile ilgili yapılan çalışmaların sağlık ve siyasi alanda ağırlık gösterdiği görülmüş, sosyal alan ve aile özelinde yapılan çalışmaların eksik olduğu gözlemlenmiştir. Mevcut aile çalışmaları ise farklı odalarda geliştirilmiş ve dolayısıyla kovid-19'un aile üzerindeki etkilerini ölçen kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Kovid-19 pandemisi devam ederken aile üzerindeki etkilerinin araştırılması, araştırmacı için koşulları anlamlandırma bağlamında bir avantaj olup kolaylık sağlasa da henüz kovid-19 pandemisi ile ilgili yeterli çalışma olmadığı için literatür taramasında zorluklarla karşılaşmıştır. Bu sebeple bu çalışmanın zengin bulguları ve özgünlüğüyle alana katkı sağlayacağı, diğer araştırmacıların da bu çalışmadan esinlenerek eksik alanların doldurulacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma, pandeminin kısa vadedeki etkilerini incelemek ile sınırlı kalmış; uzun vadedeki etkilerini görmek önümüzdeki süreçte ilgili literatürün zenginleşmesi ile daha net anlaşılacaktır. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda ailelere, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik birtakım öneriler geliştirilmiştir. Bulgulara göre pandemi döneminde bazı sorunların artmasına rağmen aile içi iletişim ve etkileşim ile sorunların çözümlendiği ve hatta kısıtlamaların aile hayatını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Buradan hareketle aile içinde sağlıklı iletişim kurulması, belirli rutinlerin oluşturulması ve aile içinde sorumlulukların yerine getirilmesi olası sorunların önüne geçecektir. Geçmişte benzer pandemiler yaşansa da dijitalliğin yaygın olduğu dünya düzeninde bir pandemi yaşamak bu pandemiyi diğerlerinden ayırmaktadır. Olası yeni bir salgın sürecinde alınabilecek tedbirlere yönelik detaylı çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmada anne ya da babalar ile

görüşmeler yapılmış ve analizler onların görüşleri çerçevesinde yapılmıştır. Pandeminin aile içi ilişkilere etkisini daha kapsamlı anlamak için ailenin diğer üyeleriyle de görüşmeler yapıldığı çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmada katılımcıların demografik bilgilerine göre detaylı analizler yapılmamıştır. Demografik bilgiler göz önünde bulundurulduğunda farklı bulgulara ulaşıp ulaşılmayacağı ile ilgili daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmada çocuklu aileler üzerinde çalışılmıştır. Pandeminin aile kurumuna olan etkisini farklı boyutlarıyla daha iyi anlamak için pandemi sürecinde evlenen çiftler üzerinde de çalışılabilir. Ayrıca, bu çalışma Türkler ile sınırlı kalmıştır. Günümüzde Türkiye birçok ülkeden göç almakta; Türkiye’de geçici koruma statü altında ya da vatandaşlık alan birçok uyrukta topluluklar yaşamaktadır. Dezavantajlı grup olarak nitelendirilen bu grupların pandemi koşullarında yaşadıkları güçlükleri saptamak amacıyla onlarla ilgili detaylı bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Alisinanoğlu, F., Karabulut, R. ve Türksoy, E., (2020). Pandemi sürecinde çocukluk dönemi korkularına yönelik aile görüşleri. *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 6(14), 547-568.
- Akgün, O. (2020). Covid-19 salgını döneminde Türkiye’de alınan idari kararların salgının önlenmesindeki etkisinin değerlendirilmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(7), 201-228.
- Barış, İ. ve Taylan, H. H. (2020). Küresel salgın sürecinde Türkiye’de aile içi sorunlar. *Nosyon: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi*, 5(Gürsoy Akça Özel Sayısı), 13-32.
- Başaran, M. ve Aksoy, A. B. (2020). Anne-babaların korona-virüs salgını sürecinde aile yaşantılarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(71), 668-678.
- Bozlu, B. ve Güçlü, S. (2020). Covid-19 salgını ve tek başına yaşayan bireyde aile algısının dönüşümü. *Avrasya Sosyal Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 55-75.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, E. ve Karadeniz, Ş. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (31. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demircioğlu, S. (2021). Türkiye’de covid-19 salgınının aile içi şiddete etkisi. *Uluslararası Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 53-68.
- Elibol, E. ve Elbay, A. (2020). Covid-19 enfeksiyonu olan hastalarda göz bulguları ve bulaş riski. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, 25(özel sayı), 156-162.
- Güngörer, F. (2020). Covid-19’un toplumsal kurumlara etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Salgın Hastalıklar Özel Sayısı), 393-428.
- Kay, M. ve Sağlam, M. (2021). Covid-19 salgını sürecinin ailede ebeveyn tutumları ile çocuklarda duygusal ve davranışsal durumlar açısından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 9(3), 1115-1130.
- Okumuş, E. (2021). Kovid-19 küresel salgın sürecinde ev ve aile. *Mevzu Sosyal Bilimler Dergisi*, (6), 89-117.
- Özyürek, A. ve Çetinkaya, A. (2021). Covid-19 pandemi döneminde aile ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinin incelenmesi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 96-106.
- Sargın, N. ve Kutluca, V. (2020). Çevrim içi psikolojik danışma: etik kuralları, covid-19 süreci, öneriler. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 3(1), 59-83.
- T.C. İçişleri Bakanlığı, (2020). *Koronavirüs ile mücadele kapsamında yeni kısıtlama ve tedbirler genelgesi*. 17 Nisan 2022, <https://www.icisleri.gov.tr/koronavirus-ile->

mucadele-kapsaminda-sokaga-cikma-kisitlamalari---yeni-kisitlama-ve-
tedbirler-genelgeleri

T.C. Sağlık Bakanlığı, (2020). *Covid-19 rehberi*. 17 Nisan 2022,
<https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66301/kovid-19-rehberi.html>

Turna, E. ve Usta, G. (2021). Kovid-19 pandemisi'nde evin değişimi ve evde çalışma ortamları. *Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 3(2), 115-128.

Yıldız, S. ve Bektaş, F. (2021). Covid-19 salgınının çocukların boş zaman etkinliklerinde yarattığı değişimin ebeveyn görüşleriyle değerlendirilmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26(1), 99-122.

Makale Bilgisi

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi

21.02.2023

Kabul Tarihi

22.05.2023

Anahtar Kelimeler

Aile Değerleri,

Büyük Ebeveyn,

Torun,

Kuşak,

Değer Aktarımı

Büyük Ebeveyn ve Torun Açısından Aile Değerlerinin Aktarımı Üzerine Bir İnceleme

*Demet TEZCAN

ÖZ

Bu araştırma aile değerlerinin kuşaklara aktarımda büyükanne-büyükbaba ve torun ilişkisini incelemiştir. Araştırma grubunun görüşlerini açığa çıkarmak amacıyla nitel araştırma yöntemi ve nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Araştırma grubunu İstanbul ili evreninden, amaçlı örneklem yöntemine dayalı olarak maksimum çeşitliliği sağlayacağı düşünülen büyükanne-büyükbaba torun ilişkisini tecrübe etmiş 15 torun ve 15 büyük ebeveyn olmak üzere toplam 30 kişi oluşturmuştur. Araştırmaya katılan torunların en küçüğü 12, en büyüğü 24 yaşındadır. Araştırmaya katılan büyük ebeveynlerin en küçüğü 55, en büyüğü 81 yaşındadır. Her bir büyük ebeveynin torun sayıları 1 ila 10 arasında değişmektedir. Araştırma grubu ile yüz yüze görüşülmüştür. "Aile formlarının değer aktarımına etkisi, torunların değer algısında büyükanne-büyükbaba etkisi" gibi sorulara cevap aranmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi ile analiz edilmiştir. Büyükanne-büyükbaba ve torunlar arasında aile değerleri ve değer aktarımının önemi konusunda fikirleri örtüşmektedir. Büyük ebeveynlerin çoğunluğunun ve torun katılımcıların tamamının aile değerlerinin aktarımında büyükanne ve büyükbabaların sorumlu olduğunu düşündükleri, büyük ebeveyn ve torunların çoğunun bu sorumluluğun yerine getirildiği konusunda hemfikir oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Büyük ebeveynler ve torunlar; uzak olmayı veya çekirdek ailede yaşamayı büyük ebeveynlerin değer aktarımı yapabilmesinin önünde bir engel olarak görmemektedirler.

Atf: Tezcan, D. (2023). Büyük ebeveyn ve torun açısından aile değerlerinin aktarımı üzerine bir inceleme. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 6(1), 84-111. DOI: 10.55150/apjec.1254231

Article Information

Article Type

Research Article

Received

21.02.2023

Accepted

22.05.2023

Key Words

Family Values,

Grandparents,

Grandchild,

Generations,

Value Transmission

An Investigation on the Transfer of Family Values from the Perspective of Grandparents and Grandchildren

*Demet TEZCAN

ABSTRACT

The transmission of family values from generation to generation is examined in this study through the interaction between grandmother-father, and grandchildren. To reveal the opinions of the research group, the qualitative research method and phenomenology, one of the qualitative research designs, are used. The research group consists of 30 individuals, 15 grandchildren, and 15 grandparents who have had experience with the grandparent-grandchild relationship. This is assumed to provide the maximum diversity based on the purposeful sampling approach from the population of Istanbul province. The study's youngest grandchild was 12 years old, while the oldest was 24. The oldest grandmother is 81 years old, while the youngest is 55 years old. The number of grandchildren of each grandparent ranges from 1 to 10. The researcher interviewed the research group face-to-face. Answers to questions like "the effect of family forms on value transfer, and grandparents' effect on grandchildren's perception of value" were looked up. The obtained findings were analyzed by content analysis. The opinions on the importance of family values and value transfer between grandparents and grandchildren are overlapped. However, it was concluded that most grandparents and all grandchild participants thought that grandparents were responsible for the transfer of family values, and most of the grandparents and grandchildren agreed that this responsibility was fulfilled. Grandparents and grandchildren; do not see being distant or living in a nuclear family as an obstacle for grandparents to transfer values.

1. GİRİŞ

Modern dünyanın ölçülebilirlikleri karakter, eğitim, sosyal, kültürel, psikolojik tüm farkları bir yana bırakarak tek bir insan tanımı yapmakta ve o tanımın sınırlarıyla insanı vasıflandırmaktadır. Kuşaklar X, Y, Z olarak tanımlanırken yaşından dolayı ne yaşlılar ne de yeni nesil böyle bir vazifeleri olmamasına rağmen içinde buldukları toplum üyelerini bir türlü hoşnut edememektedirler. Yaşlı dünya yeni gelişmelere sahne oldukça aktörlerine de yeni yeni rollere girme zorunluluğu doğmaktadır. “Rolsüz rol”, “Yaşsız yaşlılar” “Z kuşağı” gibi tanımlamalar üzerinden muhataplarını belirleme, aralarına “Sen böylesin”, “Sen de böylesin!” sınırları çekmektedir. 1990'lardaki X kuşağı gençler ve Bebek patlaması kuşağı yaşlılar karşıtlığı bunun tipik örneğidir (Gullette, 2013, akt. Müftüler, 2018).

Her iki yaş grubunun da kalıplara sığdırılma durumu ile karşı karşıya kaldıkları bir gerçek olarak modern insanın başa çıkması gereken sorunları arasında yerini almaktadır. Yaşlılar ve gençler, bir araya gelmesi imkânsız, toplumun iki uçları olarak konumlandırılmaktadırlar. Her bir birey iyi-kötü, mutlu-mutsuz iletişim, paylaşım, etkileşim içinde özgün kökleriyle varlığını sürdürmektedir. Modern dünya yeni yeni tanımlamalarla insanı anlatmaya çalışsa da anlamlar dünyasında insanlık tarihi tecrübesine dayanarak söylemek gerekirse aile kurum olarak var olduğu sürece, ailenin kök kaynaklarının taşıyıcısı olan büyük ebeveynlerle torunlar kadim köklerinden aldıkları değerler bütünü her yönüyle tecrübe etmeye elden ele aktarım kaynağı olmaya devam edecekleri düşünülmektedir.

1.1. Değerler

Çağdaş Sosyoloji Sözlüğü'nde Theodorson (1979, s. 455) değeri “sosyal olguların önemliliği üzerindeki değerlendirmede, özel eylemleri ve amaçları yargılamada temel ölçü sağlayan ve bir grubun üyelerinin güçlü duygusal bağlarıyla oluşmuş soyut, genelleştirilmiş davranış prensipleri” şeklinde tanımlamaktadır (akt. Aydın, 2003, s. 122). Değer, sosyoloji, psikoloji, antropoloji, felsefe olmak üzere birden fazla disiplinin ortak kavramıdır ve bu yönüyle çok çeşitli açılardan ele alınır (Aşıcı, 2009). Değerler antropologlar tarafından kültürel yapının ana maddesi, felsefeciler tarafından ideal olanların ortaya konulması, sosyolojide toplumsal normlar ve ilkeler, psikolojide ise davranışlara yön vermede güdüleyici olarak ele alınmaktadırlar (Parlar ve Cansoy, 2016, s. 127). Değerlerin bir ölçüt olarak, olması gereken ayrımını içerdiğini ve her zaman olumlu ya da olumsuz bir şey olarak görüldüğünü ifade eden Güngör'e (1993) göre değerler bir bakıma sadece bizim hayatımızın değil,

başkalarının hayatı için de gaye olmasını istediğimiz şeylerdir. Rokeach'a göre (1973, s. 5) değer, belirli bir davranış tarzının veya varoluş amacının kişisel veya sosyal olarak karşıt bir davranış tarzına tercih edildiğine dair kalıcı bir inançtır. Zajda (2009, s. xiv) değerlerin; inanç sistemine, davranış biçimine durumuna ve ahlaki yargıya atıfta bulunabileceğini belirtmiştir. Örneğin; çoğulcu demokrasinin en iyi siyasi sistem olduğuna inanmak, inanç sistemine; dürüst, hoşgörülü ve cesur olmak davranış biçimine; barış, hoşgörü ve eşitlik varoluş durumuna; doğruluk, güzellik ve adalet ise bir ahlaki yargıya atıfta bulunur. Zengin tanımı ve anlam dünyasını inşa eden muhtevası ile değerlerin insan hayatında çok yönlü bir işleve sahip olduğu görülmektedir.

Biyolojik bir varlık olarak dünyaya gelen insanın, toplum yaşantısına makul ölçülerde uyum sağlaması için belirli bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazanması gerekmektedir. Tutum, bireylerin çeşitli objelere karşı geliştirdiği çeşitli deneyimler sonucunda düzenli bir tavır alışları, davranış biçimleridir. Birey yaşadığı çevresel koşulların etkisiyle değişebilmektedir Aydın'ın aktardığına göre, M. Şerif (1985) değeri, tutumun içeriği olarak tanımlamaktadır. Ancak bir tutumda tek bir değer etkili olmaz, arka plânda bir değerler kombinasyonu yer alır demektedir. Tutumlarımıza yön veren değerler, araştırmacılarca çeşitli sınıflandırmalar altında toplanmıştır. (Guttek, 2006, akt. Tezcan, 2018, s. 2, Tatlılıoğlu, 2020, s. 157). Rokeach (1973, s. 28) değerleri amaç değerler ve araç değerler olarak sınıflandırmıştır.

Amaç Değerler: Güzel Bir Dünya, Eşitlik, Aile Güvenliği (Sevdikleriyle ilgilenmek) Özgürlük, Mutluluk, İçsel Ahenk, Olgun Sevgi (cinsel ve içsel yakınlık) Ulusal Güvenlik, Memnuniyet, Kurtuluş/Selamet, Öz saygı, Dostluk, Bilgelik.

Araç Değerler: Heves/istek, açık fikirlilik, yetenek, düzen, cesaret, affedicilik, yardımseverlik, dürüstlük, yaratıcı, bağımsız, entelektüel, mantık, sevecen, itaatkâr, nazik, sorumlu, öz denetim.

1.2. Aile ve Değerler

Değerleri kurumsal yapılarına ya da alanlarına göre sınıflandırdığımızda aile kurumumuzu düzenleyen değeri, "ailevi değerler" olarak adlandırırız (Canatan, 2013, s. 269). Canatan, aile kurumuyla bağlantılı değerlerin de alt kurumlarına göre analiz etmenin mümkün olduğunu belirtmiştir. Bu alt kurum ve bunlara bağlı değerleri: 1) Evlilik Değerleri, 2) Terbiye Değerleri, 3) Geçim Değerleri, 4) Saygı Değerleri, 5) Görgü Değerleri olarak bu beş başlık altında analiz etmiştir. Toplumsal kurallar toplumun değerleri göz önünde bulundurularak oluşturulur. Değerlerin tanınması ve içselleştirilmesinde, tutum ve davranışların kazanılmasında aile en etkili kurumdur.

İnsan, hayat boyu sosyal uyumunun ölçüsü olan değerleri öncelikle biyo-psiko-sosyal gelişimini sağlayarak sosyalleştiği aile ortamından edinir. Bu kazanım kuşaklararası aktarım sayesinde nesilden nesile ulaşabilecektir. Zaman içerisinde toplumsal yapı, aile değişse de değerler kuşaklara aktarım sayesinde toplumsal normlara kaynaklık etmeye devam edecektir.

Toplumsal hayatın en küçük birimi olarak kabul edilen aile, toplumların kültür ve değerlerini geleceğe aktaran önemli sosyal kurumların başında gelmektedir (Sağlam ve Özdemir, 2017).

Çocuk, karakter oluşumunun en köklü ve hayat boyu devam eden öğretilerini aileden edinmektedir. Zengin bir aktarımcı olan büyük ebeveynler, açık bir alıcı olan çocukları büyük bir çabaya girmeksizin de birikimleriyle şekillenmelerine katkı sağlayabilmektedirler.

Attar-Schwartz, Tan ve Buchanan'a göre: Ebeveynleri, büyükanne ve büyükbaba ile iyi ilişkilere sahip olan ve büyükanne ve büyükbaba-torun ilişkisi teşvik edilen ergenlerin, büyükanne ve büyükbaba ile aralarında daha yüksek düzeyde önem, saygı ve duygusal yakınlık olduğu görülmüştür (2009, s. 1064).

Evlilik ve kan bağına dayanan karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik; aynı soydan gelen veya aralarında akrabalık ilişkileri bulunan kimselerin tümü; birlikte oturan hısım ve yakınların tümüdür (TDK, 2022). Aile kurumunun tanımlanması, ailenin evrenselliği ve fonksiyonları konusunda farklı görüşler mevcuttur (Güçlü, 2020). Aile insanlıkla birlikte var olan toplumsal bir kurumdur. Aile çocuğun değer eğitimindeki en önemli yapıdır. Geleneksel toplumların birçoğunda kişinin sahip olduğu toplumsal saygınlığın kaynağı ailedir (Kır, 2011; Sağlam, 2017; Özensel, 2003).

Ailenin işlevini üçlü bir yaklaşımla ele alan Nirun'a (1994) göre, aile, beslenme, barınma, korunma, sağlıklı yaşama" gibi bireysel; eğitime, yetiştirme ve haklara sahip kılma, gibi kişisel; manevi duygu ve düşüncelerle donatma gibi insani ihtiyaçları karşılayan sosyo-ekonomik bir kurumdur (akt. Şenol, 2020). Aile kurumunun işlevleri; biyolojik işlev, psikolojik işlev, eğitim işlevi, dinî işlev, ekonomik işlev, boş zamanları değerlendirme işlevidir (Dündar, 2020, s. 58-59). Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü'nün (2011) yaptığı "Tek Ebeveynli Aileler" araştırmasında yer verdiği üzere Murdock, 1949 yılında 250 farklı toplumda aile üzerine yaptığı antropolojik çalışmasında ailenin tüm toplumlarda dört temel ortak işlevi olarak cinsellik, üreme, ekonomik ve çocukların eğitimi olarak belirlemiştir.

Aile içinde büyük ebeveynlerin önemine değinen Çiftçi, yaşlıların aile içi konumlarını "kültür aktarımı ve manevî doyum" açısından ele alırken büyük ebeveyn-torun ilişkisinde aktarım konusunda büyük ebeveynleri bir kanal olarak ifade etmektedir (2008, s. 226).

Boon ve Brussoni'nin yaptıkları araştırma doğrultusunda birlikte yaşayan torun ve büyük ebeveynler arasındaki duygusal yakınlığın her iki taraf için de önemli olduğunu ayrıca büyük ebeveynlerin torunlarının hayatları üzerinde etki bıraktıkları ortaya konulmaktadır (1996, s. 439).

Wood ve Lioysis (2007, s. 383)'in aktardığına göre: Baranowski (1982), büyükanne ve büyükbabaların ergenleri üç alanda etkilediğini bulmuştur. Bunlar:

- (a) Kimlik gelişimi-kültürel bilgi ve aile tarihini aktarmak,
- (b) Ebeveynlerle ilişkiler-ebeveynler hakkında hikâyeler ve bilgiler sağlama ve ebeveynlerle ilişkiler gerginleştğinde çıkış noktası olarak hareket etmek,
- (c) Yaşlanmaya karşı tutumlar-yaşlanmaya ve yaşlı yetişkinlere karşı olumlu tutumlar doğurmak.

Başbakanlık Aile Araştırmaları Genel Müdürlüğü'nün 2010 yılında yaptığı araştırmada anne babaların çocuk eğitiminde ve sosyalleşme sürecinde aile büyüklerinin önemli bir katkı sağladıkları düşüncesine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır (2010, s. 66).

Her şeye rağmen sözlü ya da davranışsal olsun büyük ebeveynler torunları için birer sosyal öğrenme aracı görevini görmektedirler. Sosyal öğrenme teorisi bireyin gözlemlendiği davranışları dolaylı yoldan öğrendiğini belirtmektedir. Bandura'ya (1977) göre: Sosyal öğrenme teorisi bilişsel öğrenme kuramı ağırlıklı olup kuramın ismi Sosyal Öğrenme Teorisi (Social Learning Theory), Sosyal Bilişsel Teori (Social Cognitive Theory) olarak da belirtilmektedir (Bandura, 1977'den akt. Demirbaş, M. ve Yağbasan, 2005).

Nesiller boyu sürdürülen birikimin kuşaklara aktarım çabası genç nesil tarafından zaman zaman kendisi gibi düşünmeye zorlama olarak görülebilmektedir ancak büyükanne ve büyükbabalar tarafından bakıldığında da bu çabanın ardında anlam dünyasını oluşturan değerlerin işaret ettiği dinî, millî, sosyal değerleri koruma güdüsüyle hareket ettikleri görülmektedir.

1.3. Araştırmanın Problemi

Birey için inanç ve değerler sistemini oluşturma, sosyal ve psikolojik uyum sağlamada aile en önemli unsurdur. Aile içinde büyük ebeveynlerin önemine

değinen Çiftçi (2008, s. 226), yaşlıların aile içi konumlarını “kültür aktarımı ve manevî doyum” açısından ele alırken büyük ebeveyn-torun ilişkisinde aktarım konusunda büyük ebeveynleri bir kanal olarak ifade etmektedir. Araştırmacıların büyük ebeveynlerin bir kaynak aktarıcısı (Baranowski, 1982), köprü, miras aktarıcısı oldukları konusunda görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Coğrafya, ırk, kültür farklılıklarına rağmen hemen tüm toplumlarda büyük ebeveynlere biçilen rolün birbiriyle örtüştüğü görülmektedir.

Batı’da toplumsal değişim sanayileşmeyle birlikte gerçekleşirken tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de tarihsel, toplumsal süreç içerisinde aile formu modernleşme süreciyle değişikliklere uğramıştır. Kentleşme, kadının iş hayatında yer alması, boşanmaların artışı gibi etkenlerle aile yapısı kültürel özgünlüğü çerçevesinde değişikliklere uğramıştır. Bugün yaygın hâliyle geniş aile, çekirdek aile yapısı yanı sıra tek ebeveynli ailelerin sayısının son 20 yılda yaklaşık iki katına çıkması sonucunu doğurmuştur (Şentürk, 2008). Bu çalışma ile bir hafıza, aktarıcı, kaynak, köprü gibi çeşitli metaforlarla varlıklarının ve işlevlerinin önemine vurgu yapılan; ailenin varlık nedeni olan aile değerlerinin kuşaklararası aktarımında kilit noktada duran büyükanne-büyükbabanın etkisinin ortaya konulması amaçlanmaktadır.

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada aile değerlerinin kuşaklara aktarımında büyükanne-büyükbaba ve torun ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yaşlıların dijital bilgi çağının gerisinde kaldığı algısının yaygınlaştığı günümüzde Türkiye’de aile değerlerinin kuşaklararası aktarımında büyük ebeveynlerin bilgi birikim aktarımı ve etkisinin ortaya konulması hedeflenmektedir. Birer tecrübe kaynağı konumundaki büyükanne ve büyükbabalar modern dünyadaki aile yapılanmalarına rağmen kuşaklara aile değeri aktarımındaki rolü devam etmekte midir, bunun torunlar üzerindeki etkileri nelerdir?

Bu kapsamda aşağıdaki alt sorulara cevaplar aranmıştır:

- Aile değerlerinin aktarımında büyükbaba-büyükkannenin rolü nedir?
- Aile formlarının değer aktarımında etkisi var mıdır?
- Torunların değer algısında büyükanne-büyükbaba etkisi görülüyor mu?
- Değerlerin zamanla değişmesi bekleniyor mu?

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırma 12-24 yaş grubundan 15 torun ve 55-75 yaş ve üstü grubundan 15 büyükanne-büyükbaba ile sınırlıdır.

- Bu araştırma İstanbul evreninde seçilen amaçlı örneklem grubu ile sınırlıdır.
- Bu araştırma gönüllü katılımcılar tarafından derinlemesine mülakat sorularına verilen cevaplarla sınırlıdır.
- Bu araştırmada gelir düzeyi dikkate alınmamıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Aile değerlerinin kuşaklara aktarımı konusunda tecrübesi olan büyükanne-büyükbaba ve torundan oluşan araştırma grubunun görüşlerini açığa çıkarmak amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı araştırma olarak tanımlanabilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 41). Creswell (2013) nitel araştırmanın özelliklerini; birçok renk, farklı doku ve çeşitli malzemelerin oluşumundan oluşan girift bir kumaşa benzetmektedir.

Bu araştırmada görüşülen büyükanne-büyükbaba ve torunların hayat tecrübeleriyle araştırma sorularımıza cevap bulabileceğimiz düşünüldüğünden nitel araştırma desenlerinden Fenomenoloji (Olgu Bilimi) deseni kullanılmıştır. Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve 2016, s. 71). Creswell (2013) "Fenomenoloji birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili deneyimlerin ortak anlamını tanımlar." demektedir. Yıldırım (2016)'ın da belirttiği gibi bireylerin olayları ve olguları algılamaları ve tecrübelerini anlamaya yönelik olmasından dolayı bu yaklaşım çalışmamıza en uygun yöntem olarak görülmüştür.

2.2. Çalışma Grubu

Fenomenolojik yaklaşıma uygun olarak insanların deneyimlerini ortaya koydukları, olaylara ve olgulara nasıl yaklaştıklarını ele alacağımız araştırmada aile değerleri, günlük yaşam biçimiz içinde tecrübe edilirken farkına vardığımız veya varmadığımız biçimde ilişki biçimlerimize yansımaları büyükanne-büyükbaba ve torunların aile değerleri olgusunu günlük hayatlarındaki deneyimlerini nasıl algıladıklarını incelemektedir. Katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma grubundan elde edilen verilerin genellenmek istenilen bütününe evren

denmektedir (Ekiz, 2020). Türkiye'nin farklı bölgesinden İstanbul ili evreninden amaçlı örneklem grubuyla çalışılmıştır.

Nitel araştırmada kullanılan amaçlı örneklem, araştırmacının çalışma yapacağı bireyleri ve mekânları seçmesi anlamına gelmektedir. Seçilen bu kişiler araştırmanın probleminin ve merkezi fenomeninin anlaşılmasına yönelik istekli olarak bilgiler vereceklerdir (Creswell, 2013, s. 158). Amaçlı örnekleme aktarabilirlik açısından içerisinde ek örnekleme yapmaya olanak verecek bir esnekliğe sahip olması uzmanlar tarafından avantaj olarak görülmektedir.

Araştırmada amaçlı örneklem grubunu büyükanne-büyükbaba ve torun ile yaşama deneyimi olan aynı çatı altında yaşamayan 12-18 ve 19-24 yaş arası 15 torun, 55-59, 60-75, 76 ve üzeri yaş aralığında 15 büyükanne-büyükbabadan oluşturmuştur. Katılımcı büyük ebeveynlerden 4'ü ilköğretim, 4'ü lise, 2'si ön lisans, 4'ü lisans ve 1'i yüksek lisans mezunudur. Her bir büyük ebeveynin torun sayıları 1 ila 10 arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de ve Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 1. Görüşmeye Katılan Büyükanne ve Büyükbabaların Yaş Grubu ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Yaş Grupları -Cinsiyet	Kadın	Erkek	Toplam
55-59	3	2	
60-75	4	4	
76+	1	1	15

Büyük ebeveynlerden en küçüğünü 55, en büyüğünü 81 yaş oluşturmuştur.

Tablo 2. Büyükanne ve Büyükbabaların Eğitim Durumları Tablosu

İlköğretim	3	2
Lise	3	
Ön Lisans	2	
Lisans		4
Yüksek Lisans		1

Tablo 3. Görüşmeye Katılan Torunların Yaş Grubu ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Yaş Grupları - Cinsiyet	Kadın	Erkek	Toplam
12-18	4	1	
19-24	4	6	15

Görüşmeye katılan torunların en küçüğü 12, en büyüğü 24 yaşındadır.

Tablo 4. Görüşmeye Katılan Torunların Eğitim Durumu Tablosu

Lise	4	
Ön Lisans	1	3
Lisans	2	3
Yüksek Lisans	1	

Tablo 5. Görüşmeye Katılan Torunların Büyükanne-Büyükbabalarıyla Yaşama Aralıkları

Yaş Grupları -Cinsiyet	Kadın	Erkek
Evet	3	2
Bir müddet	2	1
Ara ara görüşüyoruz	3	4

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacına uygun olarak derinlemesine mülakat yöntemi ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'in, Patton'dan (1987) aktardıklarına göre görüşme ilk bakışta kolay gibi görünmektedir ancak; beceri, duyarlılık, yoğunlaşma ve bireyler arası anlayış, öngörü, disiplin gibi pek çok boyutu olmasından ötürü hem sanat hem bilimdir. Bu yönüyle görüşme bireylerin zaman zaman birbirini duymadığı, mesajların yanlış alındığı ve çok az derinliğin bulunduğu sıradan bir konuşmadan çok farklıdır. (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 129). Alan yazın taranmış, araştırma konusu kapsamındaki makale, kitap, raporlara ulaşılmış ve araştırmanın amacına uygun sorular oluşturulmuştur. Görüşmelere başlamadan önce araştırmanın konusuna uygun tecrübe edinmiş kişilerle (büyük ebeveyn ve torunlarla) ön uygulama gerçekleştirilmiş, uzman görüşüne baş vurularak soruların son şekli verilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Görüşmelerde elde edilen bilgilerin kayıtları metinlere aktarılmış analiz için hazır hâle getirilmiştir. Araştırmada içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi elde edilen verilerin daha yakından incelenmesi ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 86). Elde edilen veriler konularına göre temalara ayrılmış, kodlar verilmiş ve bu temalar doğrultusunda analizler yapılmıştır. Araştırma grubunun cinsiyeti ve yaşları değişken olarak araştırmanın konusu yapılmamış, yorumların değerlendirilmesi açısından yaşları kod olarak kullanılmıştır. Araştırmaya katılan gönüllülerin kimlik bilgileri gizli tutularak kodlar verilmiştir. Büyükanne ve büyükbabaları (Büyük Ebeveyn) BE1(55), BE2(63), BE3(81) ...BE15(69) olarak; torun katılımcılar ise (Torun) T1(16), T2(21),...T15(12) olarak kodlanmıştır.

Bu kapsamda araştırmada kullanılmak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formunda aşağıda soruların cevapları aranmıştır:

Aile Değerlerinin Kuşaklara Aktarımında Büyükanne ve Büyükbabanın Rolü

- Büyükanne ve büyükbabaların değer aktarımı gibi bir sorumluluğu var mıdır?
- Torunlarınıza aile değerlerini aktarmada gerekli ilgiyi gösterdiğinizizi düşünüyor musunuz?
- Torunlarınıza değerleri aktarmak istediğinizde herhangi bir engelle karşılaşılıyor musunuz?
- Değerlerin zamanın şartlarına göre nesilden nesile değişmesi gerekir mi?

Katılımcı torunlardan cevap aranan sorular:

- Büyükanne ve büyükbabanızın değer aktarmak gibi bir sorumluluğu var mıdır?
- Büyükanne ve büyükbabanızın değerleri aktarmada gerekli ilgiyi gösterdiklerinizi düşünüyor musunuz?
- Büyükanne ve büyükbabanızın değerleri aktarmalarının önünde bir engel olduğunu düşünüyor musunuz?
- Değerlerin zamanın şartlarına göre nesilden nesile değişmesi

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Kirk ve Miller'a göre (1986) nitel araştırmada geçerlik araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamındadır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016: 270). Maxwel (1992) nitel araştırmalarda beş çeşit geçerlilik olduğunu ileri sürmektedir. Bunlar; Betimleyici, yorumlayıcı, kuramsal, genelleyici, değerlendirici geçerliliiktir (akt. Ekiz, 2020, s. 42).

Güvenilirlik, belirli durumların farklı gözlemciler tarafından aynı kategoriye ya da aynı gözlemci tarafından farklı zamanlarda yine aynı kategoriye atanmasındaki tutarlılık derecesidir (Hammersley, 1992a'den, akt. Silverman, 2018, s. 117). Ekiz'e (2020) göre güvenilirlik, bir araştırmanın bulgularının gerçeği yansıtıp yansıtmadığı, yansıtıyorsa yansıtma derecesi ile ilgilidir. Araştırma süreci olduğu gibi aktarılmaya çalışılmıştır. İki ayrı araştırma grubunun görüşleri alınmış, araştırmaya katılan büyükanne ve büyükbabalara 4 tema altında 8 soru, torun katılımcılara yaşları itibariyle aile değerleri ve değer algıları, büyük ebeveynlerine göre daha sınırlı kalacağı düşünüldüğünden 3 tema altında 10 soru sorulmuştur. Sorular toplumsal rollerine göre ayrı ayrı başlıklandırılmıştır. Bulgular doğrudan alıntı yapılarak geçerlilik ve güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

2.6. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmacı bizzat alanda zaman harcayan, araştırma kapsamındaki kişilerle doğrudan görüşen ve gerektiğinde bu kişilerin deneyimlerini yaşayan, alanda kazandığı bakış açısını ve deneyimleri, toplanan verilerin analizinde kullanan kişidir (Yıldırım ve Şimşek s. 44).

Nitel araştırmada araştırmacı doğrudan sahada bulunabilmekte, araştırma grubu ile görüşebilmekte ve gözlem yapabilmektedir. Ekiz (2020) gözlemin nitel araştırma yaklaşımının en önemli ve temel veri toplama tekniği olduğunu ileri sürmektedir. Araştırmacı, gönüllü katılımcı olan araştırma grubu ile güven ilişkisi çerçevesinde önceden bilgilendirme yaparak ve araştırmanın içinde yer alarak görüşmeleri gerçekleştirmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde "Aile değerlerinin kuşaklara aktarımında büyükanne ve büyükbabanın rolü nedir?" Sorusuna cevap aradığımız 15 büyükanne-büyükbaba ve 15 torun katılımcıya yönelttiğimiz 4 ortak sorunun analizi yapılmıştır.

Her iki katılımcı gruba yöneltilen ortak sorular aşağıda verilmiştir.

3.1. Büyükanne- Büyükbabaların Değer Aktarımı Sorumluluğuna İlişkin Ortak Bulgular

Bulgular birinci bölüm ve bulgular ikinci bölümde detayları paylaşılan 4 ortak soruya verilen cevaplardan elde edilen bulguların karşılaştırması aşağıdaki gibidir:

- Büyükanne ve büyükbabaların değer aktarımı gibi bir sorumluluğu var mıdır

Tablo 6. Büyükanne ve Büyükbabaların Değer Aktarımı Sorumluluğuna İlişkin Ortak

		Büyükanne ve Büyükbabaların Değer Aktarımı Sorumluluğuna İlişkin Ortak Bulgular			
		Torun Katılımcılar		Büyükanne ve Büyükbaba katılımcılar	
TEMA	Aile Değerlerinin Kuşaklara Aktarımında	Kod	Belirtme Sıklığı	Kod	Belirtme Sıklığı
				Sorumludur	11
		Sorumludur		Anne babası Sorumludur	3
		Toplam Kod:1	15	Toplam Kod:3	15

Tablo 6’da torunlara sorulan “Büyükanne ve büyükbabanızın değer aktarmak gibi bir sorumluluğu var mıdır?” sorularına verilen cevaplardan elde edilen bulgular ve büyük ebeveynlere sorulan “Büyükanne ve büyükbabaların değer aktarmak gibi bir sorumluluğu var mıdır?” sorusuna verilen cevaplardan elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır.

Torun katılımcılardan elde edilen bulgular:

Torun katılımcıların tamamının, büyükanne ve büyükbabalarını değer aktarımı konusunda birinci dereceden sorumlu gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır:

“Her şey nesilden nesile...” T1(16)

“Onlar aktarmazsa unutturuz.” T5(24)

“Özellikle bazı konularda kesinlikle sorumludur.” T2(24)

şeklinde cevaplar veren torun katılımcıların tamamının, değer aktarımı konusunda büyükanne ve büyükbaba rolünün önemine dikkat çektikleri görülmüştür. Büyükanne ve büyükbaba katılımcılardan elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı büyükanne ve büyükbabalar:

“Ama tabii büyükanne ve büyükbabaların devreye girmesi biraz anne-babaların tutumuna bağlı, yani anne-babaların nineleri ve dedeleri devreye sokacak bir hassasiyet sahibi olması gerekir.” BE8(55)

“Anne babaları daha öncelikli ama büyük olarak da onlara düşen neyse olabilir.”BE5(55)

“Hem maddi olarak sorumludur hem de manevi olarak sorumludur.” BE14(79) yönünde görüş belirtmişlerdir.

Büyükanne ve büyükbabalardan elde edilen bulgulara göre:

“Sorumlu değildir, öncelikli anne-baba sorumludur.” BE5(73), BE5(55) cevabı veren büyük ebeveynlerin görüşmeler sırasında yapılan gözlem esnasında, sorulara verdikleri cevaplar ve torunlardan bağımsız gerçekleşen sohbetlerde torunlarına değer aktarımı yapmaya çalıştıkları görülmüştür. Değer aktarımını kesin sorumluluk olarak gören ebeveynler gibi bir “vazife” tanımı içinde değerlendirmedikleri; ancak, hayatın doğal akışı içinde aktarım yaptıkları düşünülmektedir.

“Tam anlamıyla olmasa da yapmaya çalışıyorum.” BE9(71)

“Elimden geleni yaptığımı düşünüyorum.” BE(63)

şeklinde cevap veren büyük ebeveynlerin ise iddialı yorumlar yapmaktan imtina etmekle birlikte, görüşme boyunca sorulan tüm sorulara vermiş oldukları cevaplara göre yoğun bir gayret içinde oldukları düşünülmektedir.

Ortak sorulara verilen cevaplardan elde edilen bulguların karşılaştırması aşağıdaki gibidir:

- **Büyükanne ve büyükbabanızın değerleri aktarmada gerekli ilgiyi gösterdiklerini düşünüyor musunuz?**

Tablo 7. Büyük Ebeveyn-Torun Değer Aktarımına İlişkin Ortak Bulgular

Büyükanne-büyükbaba ve torunlardan değer aktarımına dair elde edilen ortak bulgular					
TEMA	Aile Değerlerinin Kuşaklara Aktarımında	Torun katılımcılar		Büyükanne ve büyükbaba katılımcılar	
		Kod	Belirtme Sıklığı	Kod	Belirtme Sıklığı

Gerekli ilgiyi gösteriyor	12	Gerekli ilgiyi gösterdiğimi düşünüyorum	7
Hayır uzaktalar	1	Gerekli ilgiyi gösterdiğimi düşünmüyorum	8
Çoğu zaman eleştirerek yapıyorlar	1		
İlgi gösterse de işe yaradığını düşünmüyorum	1		
Düşünce yapısı farklı			
Toplam Kod: 4	15	Toplam Kod: 2	15

Tablo 7’de torun katılımcılara “Büyükanne ve büyükbabanızın değerleri aktarmada gerekli ilgiyi gösterdiklerini düşünüyor musunuz?” Sorusuna verilen cevaplardan elde edilen bulgular ve büyük ebeveynlere “Torunlarınıza aile değerlerini aktarmada gerekli ilgiyi gösterdiğinizi düşünüyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplardan elde edilen ortak bulgular karşılaştırılmıştır.

Torunların ve büyük ebeveynlerin değer aktarımı konusundaki bakış açılarının “gerekli ilgiden” ne anladıklarını daha net biçimde ortaya koymak ve anlamlandırabilmek açısından diğer üç sorudan farklı olarak bulgular derinlemesine ele alınmıştır.

Torun katılımcılar:

“Yeterli yani şu anlık” T3 (15)

“Onlardan öğrendiğim birçok şey var.” T12(24)

“Emek veriyorlar sonuçta” T4(22)

şeklinde cevaplayan 12 torun katılımcısının büyükanne ve büyükbabalarından ilgi gördüklerini onayladıkları görülmüş, torun katılımcıların büyük ebeveynlerinin; aile geleneklerinin uygulanmasındaki çabalarıyla, nasihat vermeleriyle, birlikte geçirdikleri zamanda görüp duyduklarıyla değer aktarımını gerçekleştirdiğini düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Büyük ebeveynlerinin ilgi gösterip göstermediği sorusuna: bir torun katılımcı değer aktarımının olup olmadığını “uzak” olmalarıyla ilişkilendirmekte olduğu görülmüştür. Büyükbabaları hayatta olmayan torun katılımcıya “Büyükanneğiniz ne zamanlar

sizin yanınıza gelir, siz onların yanına gider misiniz?" sondaj sorusuna ise:

"Her yaz iki hafta olmak üzere memlekete gideriz, iki senedir de büyükannem kışları İstanbul'a geliyor biz de yaşıyor." T11(23) yönünde görüş belirtmiştir.

"İlgi gösterse de işe yaradığını düşünmüyorum, düşünce yapısı farklı." cevabını veren T1(16), "Büyükanne ve büyükbabanızın nasihat vermesinden hoşlanır mısınız? Bu nasihatler size ne yönde etkide bulundu, bir örnek verebilir misiniz?" sondaj sorusuna: "Çok fazla hoşlanmam. Her genç gibi. Ama bazen gerçekten güzel şeyler söylüyorlar ve hoşuma gidiyor hayatımda gerçekten işe yarayacak şeyler oluyor. Bir şeyleri daha da fark etmememi sağlıyor." yönünde görüş belirtmiştir.

"Büyükanne ve büyükbabanızın değerleri aktarmada gerekli ilgiyi gösterdiklerini düşünüyor musunuz?" sorusuna: "Çoğu zaman eleştirerek yapıyorlar" şeklinde cevap veren T5(24) "Nasihat vermelerinden hoşlanır mısınız?" sondaj sorusuna: "Aslında nasihatten rahatsız olmam hiçbir zaman. Çünkü üslupları çok güzel. Benim zararına bir şey söylemediklerini biliyorum. Beni sevdikleri ve korumak istedikleri için yaptıklarını biliyorum. Üsluplarını seviyorum." yönünde görüş belirttiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Her üç torun katılımcının birkaç dakika arayla farklı soruda farklı cevap vermiş olmaları, bir yandan eleştirirken, öte yandan olumlu görüş belirtmeleri, çelişki olarak görülmemekte, olumsuz yorumlarına rağmen büyükanne ve büyükbabaların değer aktarımına açık oldukları düşünülmektedir.

Büyükanne büyükbaba katılımcılar:

"Torunlarınıza aile değerlerini aktarmada gerekli ilgiyi gösterdiğinizizi düşünüyor musunuz?" sorusuna 7 büyük ebeveynin verdiği cevaplar sonucu gerekli ilgiyi gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. "Gerekli ilgiyi gösterdiğimi düşünmüyorum." şeklinde görüş belirten büyükanne büyükbaba katılımcıların ise ifadelerinden elde edilen bulgular incelendiğinde; ilgilenememelerini gerekçelendiren büyük ebeveynler, torunları ile iletişim kopukluğunun ve torunlarının yanı sıra kendi çocuklarından kaynaklı engellerden söz ettikleri görülmüştür.

Torunu konusunda kızına sitem eden BE6(57) "Onu dersin yanlışı olur, bunu dersin şöyle olur, böyle olur inan ben çocuğa yaklaşamıyorum." şeklinde görüş belirtmiştir. BE6(57), birinci bölümde kendisine yöneltilen "Torunlarınıza değerleri aktarmak istediğinizde herhangi bir engelle karşılaşılıyor musunuz?" sorusuna Engelle de karşılaşmıyorum ama bazen de saçma bulabiliyor kızım, yani 'bu da çok saçmaymış' diyebiliyor başka da bir şey yok. Engel olarak şu var, anne-baba var, engel onlar yani, cevabını vermiştir. BE6(57) "Bizim büyüklerimiz de bize öğretmesini çok isterdim

dediğiniz neler var?” sondaj sorusunu cevaplarken: “Ben dinî konuları çocukluğumdan beri çok severim. Torunuma da masal gibi sevgiyle anlatıyorum... Bize de öyle yapılınsın çok isterdim. Hâlbuki sevgiyle anlatarak, sıcaklıkta daha güzel oluyormuş bakıyorum. Ben anlatıyorum, daha etkili oluyor aslında” dediği ve “Torununuzla ne sıklıkla bir arada olursunuz?” sondaj sorusuna ise: ...Anne çalışıyor, ben bakıyorum. Mesela bu gece burada kaldı. Annesinin sabah erken gitmesi lazım ameliyathaneye, üç yaşından beri ben bakıyorum, okuldan bana geliyor, yönünde görüş belirttiği görülmüştür.

“Gerekli ilgiliyi gösterdiğimi düşünüyorum.” yönünde görüş belirten büyük ebeveynler ise:

“Yeteri kadar ilgi göstermediğimin farkındayım.” BE15(69)

“Ne kadar ilgi gösterdiğimi düşünsem de...” BE2(63)

“Elimden geldiğince...” BE5(73) yetersizlik yönünde görüş belirtmişlerdir.

Büyük ebeveyn katılımcılardan 1 kişi: “Düşünüyorum. Yapabildiğim kadar mümkün olduğu kadar uygun çerçevede olduğunu düşünüyorum.” BE1(55) şeklinde görüş belirtmiştir.

Değer aktarımını “idealize edildiği” biçimle pratiğe yansımalarının önünde iş hayatı, eğitim hayatı, düşünce farklılıkları, çocuklarının tavrı gibi hayatın günlük pratiklerine dair performans değerlendirmesi yapan ebeveynlerin, derinlemesine gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara göre arzu ettikleri gibi sistematik bir eğitim içinde olmasa dahi torunları ile değer aktarımı konusunda ilişki içinde oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Değer aktarımı konusunda kendi çocuklarını (torunlarının anne babalarını) engel olarak tanımlayan büyük ebeveynlerin ise değer aktarımı yapamamaktan çok, yaptıklarını anne baba faktöründen bağımsız, itirazına “mahal vermeden” yapmak istedikleri düşünülmüştür.

- Değerleri aktarmanın önünde bir engel olduğunu düşünüyor musunuz?

Tablo 8. Değerleri Aktarmalarının Önünde Bir Engel Olup Olmadığına İlişkin Ortak

Büyükanne–büyükbaba ve torunlar açısından değerlerin aktarımının önünde bir engel olup olmamasına ilişkin ortak bulgular				
TEMA	Torun katılımcılar Kod	Belirtme Sıklığı	Büyükanne ve büyükbaba katılımcılar Kod	Belirtme Sıklığı
	Evet, mesafe var	3	Engel yok ama olursa anne babaları oluyor	4
	Dönem ve nesil farkı, zaman farkı var	3	Engel olarak torunlarımın kendi tavırlarını görüyorum	2
	Toplam Kod: 3	15	Toplam Kod: 3	15

Tablo 8’de torunlara “Büyükanne ve büyükbabanızın değerleri aktarmalarının önünde bir engel olduğunu düşünüyor musunuz?” Sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara ve Büyük ebeveynlere “Torunlarınıza değerleri aktarmak istediğinizde herhangi bir engelle karşılaşılıyor musunuz?” Sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır.

Torun katılımcılar:

“Büyükanne ve büyükbabanızın değerleri aktarmalarının önünde bir engel olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusundan elde edilen cevaplarda; 9 torun katılımcının engel olmadığı düşüncesinde oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Torun katılımcılardan 6’sının: mesafe ve nesil farkı, zaman farkını engel olarak gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Büyükanne ve büyükbaba katılımcılar:

“Torunlarınıza değerleri aktarmak istediğinizde herhangi bir engelle karşılaşılıyor musunuz?” sorusundan elde edilen cevaplarda; büyük ebeveynlerden 9’unun engelle karşılaşmadığını düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Büyük ebeveynlerden 4'ünün torunlarının anne babasını engel olarak tanımladığı; büyük ebeveynlerden 2'sinin ise torunlarının tavrını engel olarak algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Verilen cevaplar incelendiğinde büyükanne-büyükbabaların çoğu engel yok derken; torunlarının anne-babalarını veya torunların kendi tutumlarını engel olduğunu ifade eden büyük ebeveynler "engel" nitelemesi olarak gösterdikleri unsurlara kesinlik belirtmemiş "bazen" vb. ifadeler kullanmışlardır.

"Engelle de karşılaşmıyorum ama bazen de saçma bulabiliyor." BE1 (73)

"Bazen annesi, kızım yani..." BE4 (81)

"Yok bir engel yok, bazen 'amaan babaanne geç onu!' diyorlar ama ben hiç onları dinlemiyorum yine bildiğimi ben söyleyeyim de yaparsa yapar, yapmazsa bir gün yapacaklarını umut ediyorum." BE3 (73)

- **Değerlerin zamanın şartlarına göre nesilden nesile değişip değişmesi gerekir mi?**

Tablo 9. Değerlerin Zamanın Şartlarına Göre Nesilden Nesile Değişmesi Gerekir mi Ortak Temasına İlişkin Bulgular

Değerlerin Zamanın Şartlarına Göre Nesilden Nesile Değişip Değişmemesine İlişkin Büyük Ebeveyn ve Torunlar Ortak Bulgu			
Torun katılımcılar		Büyükanne ve Büyükbaba katılımcılar	
Kod	Belirtme Sıklığı	Kod	Belirtme Sıklığı
Değişmeli	3	Değişmeli	7
Bazı şeyler değişmemeli	10	Bazı şeyler değişmemeli	6
Değişmemeli	2	Değişmemeli	2
Toplam Kod:	3	Toplam Kod:	3
	15		15

Tablo 9'da Torunlara sorulan "Değerlerin zamanın şartlarına göre nesilden nesile değişmesi gerekir mi?" Sorusundan elde edilen cevapların bulgusuna ve büyük ebeveynlere sorulan "Değerlerin zamanın şartlarına göre nesilden nesile değişmesi gerekir mi?" Sorusuna verilen cevaplardan elde edilen ortak bulgulara yer verilmiştir.

"Değerlerin zamanın şartlarına göre nesilden nesile değişmesi gerekir mi?" sorusuna

torun katılımcılardan 3'ünün değişmeli, 2'sinin değişmemeli, 10'unun ise bazı şeyler değişmemeli cevaplarını verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır: Torun katılımcılarda elde edilen bulguların büyük ebeveynlerle benzerlik gösterdiği görülmüştür. Aşağıdaki örnek ifadelerde de görüldüğü gibi büyüklere karşı saygısızlığın artmasından, saygı değerinin değişmemesi gerekliliğine değinerek bazı değerlerin değişmesi veya değişmemesinin kısmi yönüne dikkat çekerek değişimin gerekliliğini ifade etmektedirler. T2(24)'ün ifadesiyle bazı konularda "Bir tık" değişim istemektedirler.

"Bir tık değişmesi gerekir bazı konularda. O saygı konusuna tekrar geleceğim. Devir değişti için şimdiki nesil diyeyim ben de bu nesle dâhil olaraktan... Daha asi çıkışlarımız olabiliyor ve tabii ki saygı bizim de karşı tarafa uygulamamız gerekiyor karşı taraf bize uyguladığında hem biz onlara uyguladığımızda dengeli ilerleyebiliyoruz." T2 (24)

Büyükanne ve büyükbabalar:

Değişmesi gerektiği ifade edilen "bazı şeyler" in dışında değişmemesinin altını çizmiş oldukları Saygı, sevgi, merhamet, paylaşmak gibi "önemli değerler" "temel değerler" "olmazsa olmazlar" olarak ifade edilen kadim değerlere atıfla şerh düşerek değişimin olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

"Benim zamanımla şimdiki çocukların zamanı bir olmaz şimdi torunlarınkı hiç olmaz." BE2(63)

"Ehemi mühime tercih etmek lazım. Önemliyi en önemliye tercih etmek lazım." BE12(55)

Belirtilen görüşler incelendiğinde değerlerin değişimi noktasında torunların ve büyük ebeveynlerin cevaplarının büyük benzerlik içinde oldukları görülmektedir.

Büyük ebeveyn: "...Zamana yedirerek sığdırarak onu yeniden keşfetmek zamanın diliyle belki tekrar yazıp..." BE8(55).

Torun: "...Geçmişini unutup yeniyi getirmek değil de geçmişini yeniyi de getirip bunu harmanlayarak bir şeyler olması gerekiyor." T13(22).

Verilen cevaplara baktığımızda büyükanne-büyükbaba ve torun katılımcıların değerleri değişmesi, bu değişim yaşanırken nelerin korunması konularında ortak kanaatleri olduğu sonucu görülmüştür. Değer aktarımının sorumluluğu, bu sorumluluğu yerine getirmede gerekli ilginin gösterilip, gösterilemediği, değerlerin nesilden nesile değişimi, değer aktarımının önünde engel olup olmadığı konularında büyükanne-büyükbabalar ve torunlar arasında birbirine yakın düşünceler görülmüştür.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma aile değerlerinin aktarımında büyükanne-büyükbaba ve torun ilişkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Büyük ebeveynlerin ve torunların değer algılarında büyükanne-büyükbabanın rolü, değerlerin bugünden yarına aktarımı incelenmiştir. Büyükanne ve büyükbabaların değer aktarımı gibi bir sorumluluğu var mıdır? Büyük ebeveynler aile değerlerini aktarmada gerekli ilgiyi gösteriyor mu? Büyük ebeveynler değerleri aktarmak istediğinde herhangi bir engelle karşılaşılıyor mu? Değerlerin zamanın şartlarına göre nesilden nesile değişmesi gerekir mi? Araştırmaya katılan 15 torun katılımcının tamamı büyükanne ve büyükbabalarının değer aktarımından sorumlu olduklarını ifade etmişlerdir. Torun katılımcılar büyükanne ve büyükbabalarını aile değerlerini aktarmada sorumlu gördükleri gibi kendileri de ileride büyükanne-büyükbaba olduklarında değerleri aktaracaklarını, bunun gerekli olduğunu, bunu aktaracak olanın da büyük ebeveynler olduğunu söylemişleridir. Torun katılımcılar, büyükanne ve büyükbabalarına sadece aktarmak değil, bir adım öteye geleceğe taşınması için unutulmamasını da sağlama rolü ve sorumluluğu yüklemektedirler.

Yaşlılık üzerine yapılan çeşitli çalışmalar, uzun ömürlülük ve sağlık koşullarındaki artışla birlikte büyük ebeveynlerin torunlarının hayatında önceki nesillerde olduğundan daha aktif rol oynayabildiklerini ortaya koymaktadır. Uzun ömürlülüğün ve sağlığın artması, yaşam kalitesinin yükselmesine ilişkin mevcut demografik eğilimler, yetişkinlerin büyük çoğunluğunun büyükanne ve büyükbabalar olarak yaşayacağı ve çoğunluğun yetişkinliklerinin en az dörtte birini büyük ebeveyn olarak geçireceği öngörüsünü desteklemektedir (Clarke ve Roberts; 2004; Dellmann-Jenkins vd., 2005; Gauthier, 2002; Griggs vd., 2010; Margolis, 2016; akt. Uğur, 2018, s. 8). Büyük ebeveynler, aile içi değerlerin, aile tarihinin aktarımcısı, koruyucusu, hafızasıdır. Gelecek nesiller için örnek, torunların kişiliğini besleyen, torun ve ebeveynleri arasındaki uzlaştırmacı rolüyle aile değerlerinin aktarımında örneklik ve bilgi birikimiyle başat rolü üstlenmektedir. Torunlar büyük ebeveynlerin "hafıza" rolüne, "Unutulmaması açısından bazı şeylerde sorumlulukları vardır." diyerek doğrular nitelikte görüş belirtmişlerdir. "Çünkü biz birçok şeyi onlardan öğreniyoruz, anne-babamızdan değil." Demişlerdir. Büyükanne ve büyükbabalar yaptıkları aktarımlarla ailevi, sosyal, kültürel tüm değerleri zamanın gerisinden bugüne taşıdığı gibi, nesilden nesile ulaşmasını sağlayarak zamanın ilerisine taşınmasına da kaynak olarak görülmektedir. Hazer (2013) ergenlerin ebeveynlerine ilişkin beklentilerini etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla 12-18 yaş aralığındaki ergenlerle yapmış olduğu araştırmada; ergenlerin büyük ebeveynlerinden "gerektiğinde destek olma" ve "aile

sorunlarıyla başa çıkabilmek için tavsiyelerde bulunma" beklentilerinin en yüksek ortalamaları oluşturduğu bulgusuna ulaşmıştır. Torunların büyük ebeveynlerinden beklentiye girmeleri hususundaki sonuçların örtüştüğü görülmektedir.

Baranowski (1982) gibi araştırmacıların büyükanne ve büyükbabalar hakkında "miras taşıyıcısı ve köprü" oldukları konusundaki tüm dünyada yaygın kabul gören tanımlarına katılımcı torunların görüşlerini de ilave ederek ifade etmemiz gerekirse büyükanne ve büyükbabalar sadece geçmiş tecrübeleri, bilgi birikimlerini dünden bugüne taşımakla yükümlü bir köprü değil maddi, manevi, sosyal, kültürel değerler manzumesini bugünden yarına taşınmasına da yol açıp imkân oluşturacak birer kılavuz olarak görülmektedir. Torun katılımcılar "bazı konular" olarak ifade ettikleri dinî, ahlaki değerlerin aktarılmasının zorunlu olduğunu ifade etmişlerdir. Büyük ebeveynlerini değer aktarımında sorumlu olarak işaret ederken, kendilerinin de aktaracağını söyleyerek geleceklere de sorumluk yükledikleri görülmüştür. Büyükanne ve büyükbabalarının yaşanmışlık, uzun bir geçmiş, tecrübe, birikim, görmüş geçirmişliklerini kazanım olarak değerlendirdikleri ve büyük ebeveynlerini daha sorumlu gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Aile değerlerinin aktarımında büyükanne ve büyükbabalardan 15'inden 11'inin kendilerini sorumlu gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Büyükanne ve büyükbabalardan elde edilen bulgulara göre "Sorumlu değildir, birinci derecede anne-baba sorumludur." cevabı veren diğer dört büyük ebeveynin de görüşmeler sırasında yapılan gözlem, sorulara verdikleri cevaplar ve torunlardan bağımsız gerçekleşen sohbetlerde torunlarına değer aktarımı yapmaya çalıştıkları görülmüştür. Değer aktarımını kesin sorumluluk olarak gören diğer 11 büyük ebeveyn gibi bir "vazife" tanımı içinde değerlendirmedikleri; ancak, hayatın doğal akışı içinde aktarım yaptıkları düşünülmektedir. "Tam anlamıyla olmasa da yapmaya çalışıyorum.", "Elimden geleni yaptığımı düşünüyorum." şeklinde cevap veren büyük ebeveynlerinse iddialı yorumlar yapmaktan imtina etmekle birlikte, görüşme boyunca sorulan tüm sorulara vermiş oldukları cevaplara göre yoğun bir gayret içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Büyük ebeveynlerinin değerleri aktarmada gerekli ilgiyi gösterip, göstermediği konusunda katılımcılardan 15 torundan 12'sinin büyükanne ve büyükbabalarından gerekli ilgiyi gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Torun katılımcıların büyükanne ve büyükbabalarının aile geleneklerinin uygulanmasındaki gayretleriyle, nasihatleriyle, birlikte geçirdikleri zaman zarfında görüp duyduklarıyla değer aktarımını gerçekleştirdiğini düşündükleri görülmüştür. Torunlardan biri büyük ebeveynlerinin uzak oldukları için gerekli ilgiyi göstermediğini, bir torun katılımcı genelde eleştirerek

yaptıklarını, bir torun da gerekli ilgiyi gösterecekler de düşünce yapısı farkından dolayı işe yaramayacağını belirtmiştir. Ancak uzak olduklarını ifade eden torun her yaz iki hafta olmak üzere büyük ebeveyninin yanında gittiklerini, iki senedir de kışları İstanbul'a kendilerinin yanına gelerek birlikte kaldıklarını belirtmiştir. "Çoğunluk eleştirerek yapıyorlar" diyen torun ise bir başka soruda "Nasihat vermelerinden hoşlarım, çünkü üslupları çok güzel" demiştir. Gerekli ilgiyi gösterse de düşünce yapısında dolayı işe yaramayacağını söyleyen torun ise bir başka soruda "Ama bazen gerçekten güzel şeyler söylüyorlar ve hoşuma gidiyor. Hayatımda gerçekten işe yarayacak şeyler oluyor. Bir şeyleri daha da fark etmememi sağlıyor." cevabını vermiştir. Her üç torun katılımcının birkaç dakika arayla farklı soruda farklı cevap vermiş olmaları, bir yandan eleştirirken, öte yandan olumlu görüş belirtmeleri, çelişki olarak yorumlanmamış, olumsuz yorumlarına rağmen büyükanne ve büyükbabalarının değer aktarımına açık oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Aile değerlerini torunlarına aktarmada gerekli ilgiyi gösterip göstermedikleri sorusuna araştırmaya katılan 15 büyük ebeveyninden alınan cevaplarda 7 büyük ebeveynin gerekli ilgiyi gösterdiklerini düşündükleri, 8 büyük ebeveynin ise gerekli ilgiyi göstermediklerini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Torunlarının tutumlarını gerekçe gösteren üç büyük ebeveynin ikisi araştırma kapsamında sorulan başka sorularda değerleri aktarmaya çalıştıklarını, değerler konusunda nasihatler verdiklerini ifade etmişlerdir. Araştırma boyunca sorulan soru ve yapılan görüşmede bir ebeveyn net şekilde torunu ile görüşemediğini, tek engelin kendi kızı olduğunu ifade etmiştir. "Gerekli ilgiyi gösterdiğimi düşünmüyorum" diyen bir diğer büyük ebeveyn de torunlarıyla pandemiye kadar düzenli olarak aile buluşmaları gerçekleştirdiklerini, pandemi sürecinden sonra görüşmelerin aksadığını belirtmiştir. Yapılan gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgulara göre vakitlerinin olmayışından ve torunlarının anne-babasından dolayı "Yeterince ilgilendiğimi düşünmüyorum" diyen diğer büyük ebeveynlerin torunları ile değer aktarımı konusunda ilgilenebildikleri ancak bunu yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Gerekli ilgiyi gösterdiğimi düşünüyorum cevabını veren büyük ebeveynler ise: "Yeteri kadar ilgi göstermediğim farkındayım.", "Ne kadar ilgi gösterdiğimi düşünsem de...", "Elimden geldiğince..." gibi yetersizlik belirten cevaplar vermişlerdir. Büyük ebeveyn katılımcılardan bir kişi net şekilde "Gerekli ilgiyi gösterdiğimi düşünüyorum." demiştir. Değer aktarımını "idealize etikleri" biçimle pratiğe yansımamasının önünde iş hayatı, eğitim hayatı, düşünce farklılıkları, çocuklarının tavrı gibi hayatın günlük pratiklerine dair performans değerlendirmesi yapan ebeveynlerin, derinlemesine gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara göre arzu ettikleri gibi sistematik bir eğitim

içinde olmasa dahi torunları ile değer aktarımı konusunda ilişki içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Değer aktarımı konusunda kendi çocuklarını (torunlarının anne-babalarını) engel olarak tanımlayan büyük ebeveynlerin ise değer aktarımı yapamamaktan çok, yaptıklarını anne-baba faktöründen bağımsız, anne-babaların kendi eğitim anlayışından ötürü onların itirazına mahal vermeden yapmak istedikleri düşünülmüştür. Torunlarına değerlerin aktarılmasında "Gerekli ilgiyi gösterdiğimi düşünüyorum" cevabı veren ancak yetersizlik cümleleriyle ifade eden büyük ebeveynlerin de "Yeterince ilgi gösterdiğimi düşünmüyorum" cevabı verip çeşitli faktörlere atıf yapan büyük ebeveynlerin de "yeterince" kavramına yaklaşımlarının göreceli olduğu düşünülmektedir.

Değerlerin nesilden nesile değişip, değişmemesi konusunda torun katılımcılardan ve büyük ebeveynlerden 2'ser katılımcının "değişmemesi", 10 torun ve 6 büyük ebeveynin "bazı şeylerin değişmemesi", 3 torun katılımcı ve 7 büyük ebeveynin "değişmesi" gerektiği düşüncesinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Değişmemesi gereken bazı şeyler ve değişmemeli diye düşünülen değerler, saygı, sevgi, ahlak, merhamet, paylaşmak gibi "önemli değerler", "temel değerler", "olmazsa olmazlar" olarak gördükleri, torun katılımcılarla büyük ebeveynlerin görüşlerinde büyük oranda benzerlik olduğu, kısmi olarak değişmesi gereken, değişmemesi ve değişmesi gereken değerler noktasında ortak kanaatleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Torunlarına değerleri aktarmak istediklerinde büyük ebeveynlerden 9'unun engelle karşılaşmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Büyük ebeveynlerden 2'sinin torunlarının anne babasını engel olarak tanımladığı, 4'ününse torunlarının tavrını engel olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Verilen cevaplar incelendiğinde büyükanne ve büyükbabaların çoğu engel yok derken, torunlarının anne babalarını veya torunların kendi tutumlarının engel olduğunu ifade eden büyük ebeveynlerin "engel" nitelemesi olarak gösterdikleri unsurlara bir ebeveyn hariç kesinlik belirtmemiş "bazen", "olursa" gibi ifadeler kullandıkları görülmüştür. Torun katılımcıların 9'unun değer aktarımının engel görmediği sonucuna ulaşılmıştır. Üç torun şehirlerarasında mesafe, üç torun da dönem ve nesil farkı, zaman farkını engel olarak tanımlamıştır. Dönem, nesil, zaman farkı olduğunu söyleyen torunlardan biri teknoloji olduğu için mesafenin önemli olmadığını tek önemli engelin yaş olduğunu belirtmiştir.

4.1. Öneriler

1) Değerlerin kuşaklara aktarımında büyükanne büyükbaba torun ilişkisi; aile değerleri, kültürel değerler, milli değerler gibi çeşitli başlıklarla kuşaklararası aktarımı pek çok boyutuyla inceleyen nitel ve nicel araştırma yöntemleriyle daha geniş çalışma

gruplarına ulaşarak çok yönlü veriler elde edilebilir.

2) Aile değerlerinin kuşaklara aktarımında büyükanne büyükbaba torun ilişkisi incelenirken bir üçüncü grubu oluşturan anne babalar da araştırmmanın değişkeni olarak araştırmada yerini alabilir.

3) Büyük ebeveynlerin ve torunların aynı aile grubundan meydana geldiği araştırma grupları ile çalışılabilir.

4) Türkiye'nin bölgesel, kültürel çeşitliliği göz önünde bulundurularak aynı aileye mensup büyükanne büyükbaba ve torunlardan oluşan bölgesel araştırma gruplarıyla çalışılabilir.

5) Değerlere yönelik araştırma sorularının araştırma grupları üzerinde farkındalık oluşturup oluşturmadığı incelenebilir.

6) Torunların ve büyük ebeveynlerin değer olarak algıladıkları ortak kavramları içeren eğitim, kültür, sanat çalışmalarına ağırlık verilebilir.

7) Yaşlanmanın, genç olmanın hayatın doğasında kaçınılmaz olgular olduğu gibi her zaman aynı yöne bakamamanın da doğal olduğu, farklı düşünceye rağmen bir arada olunabileceği yönündeki telkinler içeren eğitim çalışmaları, kitaplar, filmler, reklam içerikleriyle farkındalık çalışmaları çoğaltılabilir.

8) Anne babaların, çocukların ve büyük ebeveynlerin birlikte vakit geçireceği ortamlar oluşturması ve çocuklarının büyük ebeveynlerini gözlemlene, müdahale edilmeksizin sohbet edip, soru sorabilme imkanını yakalayacağı birliktelikler çok önemli görülmektedir.

9) Anne babalar ailece geçirilen vakitlerin nitelikli geçmesi, çocukların/gençlerin sohbete dahil olduğu kendilerini ifade etme fırsatı buldukları özellikle yemekli ortamları oluşturmaya çocuğun/gencin aidiyet duygusunu arttırması açısından önem verebilir.

10) Büyükanne ve büyükbabaların, torunlarına yaklaşımlarında üsluplarına daha çok dikkat etmeleri, daha empatik yaklaşımları ve anlayış çerçevesinde yaklaşmaya dikkat etmeleri gerekebilir.

11) Büyükanne ve büyükbabalar, torunlarını eleştirirken veya onlar tarafından eleştirilirken bile tutum ve tavırlarının her an gözlemlendiği, örnek alındıklarını göz önünde bulundurarak hareket etmeleri önemli görülmektedir.

12) Büyük ebeveynlerin farkında olarak veya olmayarak sergiledikleri her tutum ve tavırları örneklik teşkil etmektedir. Sadece torunlarına değil onlardan sonraki

kuşaklara da aktarım yapıyor olduklarını unutmamaları bu hassas sorumluluğu göz önünde bulundurarak hareket etmeleri gerebilir.

13) Torunların, büyük ebeveynlerinden edinecekleri her bir tecrübenin kendi gelecekleri açısından kazanım ve sonraki nesillere karşı sorumluluk olduğunu göz önünde bulundurarak daha çok birlikte vakit geçirme, daha çok sohbet edip, soru sorma fırsatlarını kollamaları önemli görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121-144.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Baranowski, M.D. (1982). *Relations with grandparents as a predictor adolescents' attitudes toward the elderly*. * Presented at the Annual Meeting of the National Council on Family Relations, Washington, D.C.
- Boon, S. D. ve Brussoni, M. J. (1996). Young adults' relationships with their "closest" grandparents: Examining emotional closeness. *Journal of Social Behavior and Personality*, 11(3), 439-458.
- Bratt, C., Abrams, D. ve Swift, H. J. (2020). Supporting the old but neglecting the young? The two faces of ageism. *Developmental Psychology*, 56(5), 1029-1039. <https://doi.org/10.1037/dev0000903>
- Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü (2011). Tek Ebeveynli Aileler. Ankara: Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü.
- Canatan, K. ve Yıldırım, E. (2013). *Aile kavramının tanımı "aile sosyolojisi"*. İstanbul: Açılım Kitap, (4.Baskı).
- Creswell W. J. (2013). Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma deseni. (6.Baskı). Ankara. (Çeviri editörleri) Demir, B.S., B, M.
- Çiftçi, A. (2008). Ailede yaşlı bireyler. V. Aile Şûrası Aile Destek Hizmetleri Bildirileri. T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Demirbaş, M. ve Yağbasan, R. (2005). Sosyal öğrenim teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, sınıf bilimsel tutumlarının kalıcılığına olan etkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 363-382.
- Dündar, Ö, Z. (2020) *Değişen ve değiş(e)meyen yönleriyle aile: yapısı, türleri, işlevleri. değişen toplumda değişen aile*. Ankara: Siyasal Kitapevi. (4. Basım).
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık. (6. Basım).
- Güçlü, S. (2020). *Aileye ilişkin kuramsal yaklaşımlar. Değişen toplumda değişen aile*. Ankara: Siyasal Kitabevi. (4. Baskı).
- Güngör, E. (1993). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar ahlâk psikolojisi, ahlâki değerler ve ahlâki gelişme*-Profesörlük Tezi- İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Hazer, O. (2012). Büyük ebeveynlerinin ergenler tarafından algılanan özelliklerini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 29(1).
- Müftüler, H. G. (2018). *Modern toplumda yaş ve yaşlı ayrımcılığı*. Türkiye Sosyal Hizmet

Araştırmaları Dergisi, 2(2), 181-214.

Parlar, H. ve Cansoy, R. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bir yordayıcısı olarak bireysel değerler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44(44), 125-142.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values* <https://archive.org/details/natureofhumanval00roke/page/4/mode/2up> (Erişim Tarihi: 1.08.2022).

Sağlam, H. İ. ve Özdemir, D. (2017). Öğretmenlerin görüşleri ışığında aile birliğini korumada değerlerin rolüne fenomenolojik bir bakış. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 78-90.

Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama*. Ankara: Pegem Akademi.

Şenol, M. (2020). *Aileye ilişkin güncel derlemeler. Küreselleşme bağlamında ailenin değişen rolü*. Ankara: İSKAD Yayınları.

Şentürk, D. Ü. (2008). Aile kurumuna yönelik güncel riskler. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 7-32.

Tatlıoğlu, K. (2020). *Bireyi tanıma teknikleri*. Ankara: PEGEM Yayınları. (4.Baskı).

Türk Dil Kurumu (TDK), Güncel Türkçe Sözlüğü: www.tdk.gov.tr

Uğur, S. B. (2018). *Büyük ebeveyn ve torun ilişkileri: Çocuk bakım pratikleri üzerine bir araştırma* (Doktora tezi) Antalya. Akdeniz Üniversitesi.

Wood, S. ve Liopsis, P. (2007). Potentially stressful life events and emotional closeness between grandparents and adult grandchildren. *Journal of Family Issues*, 28(3), 380-398. <https://doi.org/10.1177/0192513X06293893>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zajda, J. (2009). Values education and multiculturalism in the global culture. Zajda, J., Daun, H. (Ed.) *Global Values Education -Teaching Democracy and Peace Comparative Education and Policy Research 7* içinde 13-23. Dordrecht Heidelberg, London, New York: Springer.

Makale Bilgisi

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi

15.03.2023

Kabuk Tarihi

12.05.2023

Anahtar Kelimeler

Meslek Lisesi,

Kültür Dersi,

İlgi,

Başarı

Meslek Liselerinde Kültür Derslerine İlgili, Başarı Durumlarının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

*Nurhan GÜRLEK

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre meslek liselerinde öğrencilerin kültür derslerine ilgi ve başarı durumlarını araştırmaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışmasının kullanıldığı araştırmada, çalışma grubu kriterli örneklem modeli kullanılarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu İstanbul'un Eyüpsultan, Kadıköy ve Şişli ilçelerinde bulunan dört farklı meslek lisesinde kültür derslerine giren 20 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden görüşme yoluyla veri toplanabilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler betimsel içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre meslek lisesinde görev yapan kültür dersi öğretmenlerinin çoğu, öğrencilerin kültür derslerine karşı ilgi ve derse katılımlarının, ölçme değerlendirme açısından derste başarı düzeylerinin orta ve alt seviyede olduğunu belirtmiş, derslerde kullandıkları çeşitli strateji, yöntem ve teknikleri, derse ilginin sağlanması ve başarının artırılması için okul yönetiminden beklentilerini ve önerilerini vurgulamışlardır. Araştırmanın sonucunda beceriye dayalı derslerde ilgi ve başarının daha yüksek olduğu buna karşılık öğrencilerin sözel ve sayısal derslerin mesleki kariyerlerine katkı sağlamayacağı önyargısıyla hareket ettikleri ve hazırbulunuşluk seviyelerinin yetersiz olduğu görülmüştür.

Atf: Gürlek, N. (2023). Meslek liselerinde kültür derslerine ilgi, başarı durumlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 6(1), 112-140. DOI: 10.55150/apjec.1242866

Article Information

Article Type

Research Article

Received

15.03.2023

Accepted

12.05.2023

Key Words

Vocational High School,

Culture Class,

Internet,

Success

Research of Interest and Success in Culture Classes in Vocational High Schools According to Teachers' Views

*Nurhan GÜRLEK

ABSTRACT

The study seeks to discover the vocational high school students' interest and success in culture classes according to teachers' views. To this end, the study was designed as a case study, which is a qualitative methodology. In terms of the sampling, the purposive sampling was implemented. The study group consisted of 20 teachers who work at 4 different vocational high schools in Eyüpsultan, Kadıköy and Şişli districts in İstanbul. A semi-structured interview was developed to collect data from the teachers in the study group via interview. The data collected through the study was analyzed through descriptive content analysis. According to the findings, most of the culture class teachers working at the vocational high school mentioned that the students' participation and interest in the culture classes, as well as the success levels in terms of the course assessment and evaluation, are at a mid to low level. Besides, they stressed importance of the various strategies and methods utilized in the classes, their expectations from the school administration to increase the interest and success of the students and their suggestions to that end. As a result of the research, it was found that interest and success were higher in skill-based courses, on the other hand, students acted with the prejudice that verbal and quantitative courses would not contribute to their professional careers and their readiness levels were insufficient.

1. GİRİŞ

Eğitimin temel amacı; toplum yararını gözeterek kendini gerçekleştirmiş millî ve kültürel bilince sahip, donanımlı bireyler yetiştirmektir. Türk eğitim sistemi de yetiştirilmek istenen insan modeli üzerine inşa edilmiştir. Millî Eğitim Temel Kanunu'nda bu ideal insan modelinin sahip olması gereken nitelikler sıralanmıştır. Belirtilen niteliklere uygun bireyler yetiştirmek için eğitim kurumlarımıza büyük görevler düşmektedir.

Eğitim alanında başarıyı yakalayan ülkeler, ekonomik alanda da güce sahip olmaktadır. Nitelikli eğitim beraberinde kalkınmayı getirmektedir. Genel olarak bir ülkenin gelişimini etkileyen ana öğeler doğal kaynaklar ve insan gücüdür. Bunların sonucu da üretim olarak ortaya çıkmaktadır. Bu iki öğeden gereği gibi yararlanarak yüksek düzeyde üretim sağlamak bir ülkenin gelişmesi için temeldir. Bu da ancak eğitimle olanaklıdır (Turan, 1996).

Eğitimin en önemli işlevlerinden biri, kişilerin bilgi sahibi oldukları alanda meslek sahibi olmalarını da sağlamaktır. Bu sayede kişiler meslek edinip gelir elde edebilmektedirler. Eğitim planlayıcılarının bireylerin bilgi, beceri ve yetenekleri doğrultusunda bir meslek alanında istihdam edilmeleri için mesleki eğitime önem ve öncelik vermeleri gerekmektedir.

Ülkemizde mesleki eğitim 18. yüzyıla kadar dayanan köklü bir geçmişe sahiptir. Askerî alanda eğitim veren ilk meslek liselerinden günümüz Türkiye'sine gelinceye kadar pek çok alanda mesleki eğitim okulları açılmıştır.

Mesleki eğitim, millî eğitim sisteminin bütünlüğü içinde endüstri, tarım ve hizmet sektörleriyle birlikte her türlü mesleki ve teknik eğitim hizmetlerinin planlanması, araştırılması, geliştirilmesi, organizasyonu ve eşgüdümü ile yönetim, denetim ve öğretim etkinliklerinin bütünü şeklinde tanımlanabilir (Alkan, Doğan ve Sezgin, 1998). Mesleki ve teknik eğitim öğrencileri iyi vatandaş olarak yetiştirmenin yanı sıra esnek bir yapı içinde ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ortak bir genel kültür verilerek bir üst öğrenime ve iş hayatına hazırlamayı hedeflemektedir. (MEB, 2022) Eşme'ye göre (2007) mesleki eğitimin amacı, şu şekilde özetlenebilir: Bireyleri sanayi, ticaret ve hizmet sektörlerinde istihdam için nitelikli iş gücü olarak eğitmek ve yetiştirmek, mesleklerinin devamı olan yükseköğretim kurumlarına geçiş için gerekli temel eğitimi almalarını sağlamaktır. Mesleki eğitimde etkinlik ve verimliliğin temel odak noktası sanayi ile okul arasında uyum ve amaç birliği olmalıdır. Bununla ilgili eğitim şeklinin işlerliğinin sağlanmasında; eğitimi finanse etme, yürütme, etkili programlar

geliştirme, uygulama, değerlendirmeye kadar her safhada işveren ve işçi kuruluşları, akademik kurumlar, meslek kuruluşları, öğrenci, öğretmen ve velilerle birlikte gönüllü kuruluşların katkılarının sağlanması gerekir (Binici ve Arı, 2004).

Mesleki eğitim ile sanayinin ve çeşitli hizmet sektörlerinin ihtiyacı olan nitelikli ara eleman yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Nitelikli yetişmiş ara eleman bir ülkedeki işsizlik oranlarının düşük seviyede kalmasında temel rol oynamaktadır. Türkiye’de TÜİK (2022) tarafından kamuya açıklanan işsizlik oranı rakamlarına yakından bakıldığında ara eleman konusunda hem sanayi hem de hizmet sektörünün bu ihtiyacını kapatamadığı görülmektedir.

Mesleki Teknik Eğitimi Özendirme Programı kapsamında 2006 yılında Koç Holding tarafından başlatılan projede söylendiği gibi ‘meslek lisesi, memleket meselesi’ demek yerinde bir ifade olacaktır. Dolayısıyla bu derece ehemmiyet arz eden bir konunun en önemli paydaşlarından birinin Millî Eğitim Bakanlığı ile Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü olduğu açıktır.

Mesleki eğitim kurumlarının temel misyonlarından biri toplumun ve iş gücü piyasasının ihtiyaçlarına göre yapılandırılmış nitelikli bir eğitimi öğrencilere sunmaktır. Bu nitelikte sunulan bir eğitimin mesleki ve teknik eğitim kurumlarına yönelik hâlihazırda hem toplumda hem de iş gücü piyasasında var olan bazı olumsuz algıları da gidereceği aşikârdır. Zira hem toplumumuzda yükseköğretim kurumlarına atfedilen değer mesleki eğitime göre çok daha yüksek olduğu hem de iş gücü piyasasında yer alan bazı işletme ve kurumların meslek lisesi mezunlarını istihdam etmede gönülsüz davrandığı da bilinmektedir. Bu durum ortaöğretimde eğitimin mesleki lise kısmının önemini ortaya koymaktadır. Meslek liselerinde öğrencilere mesleki becerilere dayalı eğitim imkânlarının sunulması, çalışma hayatına giriş süresini kısaltabilmekte ve piyasada tutunmayı kolaylaştırabilmektedir. Bu nedenle meslek liseleri istihdam açısından avantaj ya da fırsat alanı olarak görülebilmekte, bir kurtuluş yeri olarak algılanabilmektedir (Yazgan ve Suğur, 2018, s. 274). Meslek liselerinin çalışma hayatına geçişi hızlandırma ve kolaylaştırma işlevi, alt gelir gruplarından gelen öğrenciler için kritik bir rol oynayabilmektedir. Öğrenciler hem meslek sahibi olmak hem de gerekirse üniversite şanslarını denemek için meslek liselerine yönelebilmektedir (Akşit, Şen ve Coşkun, 2000; Aktay, 2002). Kısıtlı ekonomik kaynaklara sahip aileler için tercih sürecinde, çocuklarının belirli mesleki alanlarda kalifiye olarak kısa sürede çalışma hayatına atılabilmesi fikri etkili olabilmektedir (Aktaş-Yamanoğlu, 2006, s. 22).

Öğrencilerin meslek liselerini tercih etmelerinde etkili olduğu düşünülen faktörler ile ilgili yapılan bir araştırmada meslek sahibi olmak ve kısa sürede iş bulmak meslek liselerini tercihte etkili olan faktörlerin başında gelmektedir. Bunları sırasıyla, meslek yüksekokullarına sınavsız geçebilmek, akademik başarısızlık ve kültür derslerinin az olması izlemiştir. Okulun eve yakın olması ise meslek liselerini tercihte son sırada yer almıştır (Kalkan, 2014). Meslek liselerinden üniversitelere sınavsız geçme imkânının kaldırılmasının da öğrencilerin ve velilerin meslek liselerine bakışını olumsuz yönde etkilediği düşünülebilir.

Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim, örgün ve yaygın eğitim programlarıyla sürdürülmektedir. Örgün eğitim mesleki ve teknik liselerde verilmektedir. Tüm liselerde 9. sınıf programları ortaktır. Mesleki ve teknik liselerde öğrenciler 10. sınıfta alan seçimi yaparlar. 11 ve 12. sınıfta seçtikleri alana bağlı dal eğitimi alırlar (MEB, 2013). 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığının 81 ile gönderdiği genelgesiyle Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı okul türleri “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi” ve “Çok Programlı Anadolu Lisesi” olarak yapılandırılmıştır (MEB, 2014). Mesleki ve teknik liselerde öğrenciler meslek alan dersleri ile beraber kültür dersleri olarak adlandırılan Türk dili ve edebiyatı, İngilizce, Almanca, coğrafya, tarih, matematik, fizik, kimya, biyoloji, felsefe, müzik, görsel sanatlar, beden eğitimi, din kültürü ve ahlâk bilgisi derslerini de öğrenmektedirler. Nitelikli mesleki eğitimin her ne kadar başat bölümünü alan dersleri oluştursa da öğrencilerin entelektüel gelişimine katkı sağlayacak olan kültür derslerinin de ihmal edilmemesi dikkate alınması gereken bir husustur. Zira müfredatın önemli bir ayağını da kültür dersleri oluşturmaktadır.

Kısa yoldan meslek hayatına atılma düşüncesiyle meslek lisesinde eğitim görmekte olan öğrenciler, kültür derslerine karşı ilgisiz davranabilmekte bu dersleri mesleki gelişimleri açısından gereksiz görebilmektedirler. Bu düşünce beraberinde kültür derslerinin öğrenme çıktılarını olumsuz etkileyebilmektedir. Öğretmenin derse ilgi uyandırabilmesi, dersi sevdirmesi için çok daha fazla gayret göstermesi gerekebilmektedir. Bu durum meslek liselerinde kültür öğretmenlerinin işini bir hayli zorlaştırmakta motivasyonları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleklerine karşı yabancılaşması gibi problemlere yol açabilmektedir.

Bu araştırmanın amacı; mesleki eğitim veren liselerde çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin kültür derslerine karşı ilgi/ilgisizlik ve derslerdeki başarı durumlarını sebepleriyle birlikte ortaya koymaktır. Öğretmenlere yöneltilen sorularla ilgi ve başarının ne düzeyde olduğu, ilgi ve başarıyı arttırmak için izlenen strateji ve

yöntemler, ders kaynakları ve materyallerle ilgili görüşler ve okul yönetiminden beklentiler tespit edilmek istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada yanıtı aranan temel sorular şunlardır:

1-Meslek liselerinde öğrencilerin kültür derslerine ilgileri ne durumdadır?

2-Meslek liselerinde öğrencilerin kültür derslerinde başarıları ne durumdadır?

3- Meslek liselerinde öğrencilerin kültür derslerinde ilgi ve başarı durumlarını arttırmaya yönelik öneriler nelerdir?

Temel sorular bağlamında yanıtı aranan alt sorular şu şekildedir:

1-Öğrencilerin kültür derslerine ilgi/ilgisizlik durumlarının sebepleri nelerdir?

2-Öğrencilerin derse karşı ilgilerini ve ölçme değerlendirme açısından başarılarını arttırmak için ne gibi strateji, yöntem ve teknikler kullanılmaktadır?

3-Ders kaynakları ve materyalleri ihtiyacı karşılamakta mıdır?

4-Kültür derslerinde ilgi ve başarıyı arttırmak için okul yönetiminden beklentiler nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, öğrencilerin meslek liselerinde kültür derslerine ilgi ve başarı durumlarını öğretmen görüşlerine göre tespit etmek amaçlandığından nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışması var olan durumu derinlemesine betimlemek için eğitim alanında yapılan araştırmalara uygun bir desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Durum çalışmasında 'nasıl' ve 'niçin' sorularına odaklanılarak var olan durumun sebep ve sonuçları gözlemler, görüşmeler, dokümanlar ve raporlar yolu ile ortaya çıkarılıp zengin bir şekilde betimlenmeye çalışılır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada ulaşılabilir örneklem İstanbul'un Şişli, Kadıköy ve Eyüpsultan ilçelerinde olduğu için bu ilçeler tercih edilmiştir. Bu ilçelerdeki 4 farklı meslek lisesinde kültür derslerine giren 20 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları okullar Eyüpsultan ilçesinde O1 ve O2, Kadıköy ilçesinde O3, Şişli ilçesinde O4 şeklinde kodlanmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde hangi öğretmenlerin seçileceği amaçsal örnekleme seçim modellerinden kriterli örneklem modeli kullanılarak

belirlenmiştir. Kriterli örnekleme; belli ölçütleri sağlayan durumları belirlemek için kullanılan bir modeldir (Baltacı, 2018). Öğretmenlerin resmî okullarda çalışması ve branş öğretmeni olması kriteri doğrultusunda; katılımcı öğretmenlerin demografik bilgilerinin (yaş, cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve çalıştıkları okullar) yer aldığı tablo aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

No	Branş	Cinsiyet	Yaş	Mesleki kıdem	Okul
K1	Almanca	Erkek	27	5 yıl	O3
K2	Beden eğitimi	Kadın	40	14 yıl	O3
K3	Beden eğitimi	Kadın	41	9 yıl	O3
K4	Biyoloji	Kadın	41	17 yıl	O1
K5	Coğrafya	Erkek	43	12 yıl	O1
K6	Felsefe	Kadın	39	17 yıl	O2
K7	Fizik	Kadın	43	22 yıl	O1
K8	Görsel sanatlar	Kadın	39	13 yıl	O1
K9	Görsel sanatlar	Erkek	50	30 yıl	O3
K10	İngilizce	Kadın	34	12 yıl	O4
K11	İngilizce	Erkek	29	6 yıl	O2
K12	İngilizce	Erkek	42	8 yıl	O3
K13	Kimya	Kadın	54	25 yıl	O1
K14	Matematik	Kadın	51	24 yıl	O4
K15	Matematik	Erkek	52	8 yıl	O4
K16	Matematik	Kadın	35	11 yıl	O1
K17	Tarih	Kadın	43	23 yıl	O1
K18	Türk dili ve edebiyatı	Kadın	35	10 yıl	O1
K19	Türk dili ve edebiyatı	Kadın	33	8 yıl	O1
K20	Türk dili ve edebiyatı	Erkek	43	22 yıl	O4

2.3. Verilerin Toplanması

Verilerin elde edilmesi için literatür taraması yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Görüşmede temel amaç, kaynak kişiyi tam ve doğru cevap verme konusunda motive etmek ve onun olası yanlılıklarını bertaraf etmektir. Görüşme, bireylerin çeşitli konulardaki görüş, bilgi ve davranışları ile bunların nedenleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amacıyla iki kişi arasında serbest bilgi değişimini sağlayan sosyal ortamı yaratmak için düzenlenir. (Balcı, 2011) Görüşmede araştırmacı netleşmeyen konularla ilgili anında soru sorma olanağı da bulabilmektedir. Araştırmacı, görüşme esnasında söylenenlerin yanı sıra ima edilen hususlarla ilgili de ipuçları yakalayabilir (Karasar, 2015, s.166). Görüşme formlarında katılımcılara sorulacak sorular, kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla İstanbul Üniversitesi (Cerrahpaşa) ve Yıldız Teknik Üniversitesinde Eğitim Yönetimi alanında uzman iki öğretim üyesine (Doçent) değerlendirmeleri için gönderilmiş ve geri bildirimlere göre yeniden düzenlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden randevu talep edilmiş, uygun ortam ve zamanda görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler 30-45 dakika arasında değişen sürelerde gerçekleştirilmiştir. Görüşmede katılımcıların görüşlerini belirlemek için şu sorular kullanılmıştır:

1-Öğrencilerinizin dersinize karşı ilgileri yeterli midir? Nasıl değerlendirirsiniz?

2-Öğrencilerinizin derse katılımları (derse hazırlık, derste söz alma gibi) ne durumdadır?

3-Dersinize karşı ilgi/ilgisizliğin sebepleri nelerdir?

4-Öğrencilerinizin derse ilgilerini çekebilmek için neler yapıyorsunuz? (Strateji, taktik, öğretim yöntemi ve teknikleri gibi.)

5-Kullanmakta olduğunuz ders kitabı ve kaynak kitaplar konusunda düşünceleriniz nelerdir?

6-Öğrencilerinizin dersinizde başarı düzeyleri ölçme-değerlendirme yönünden nasıldır?

7-Öğrenci başarısını arttırmaya yönelik nasıl bir strateji uyguluyorsunuz?

8-Öğrencinin ilgi, katılım ve başarısını arttırmaya yönelik okul yönetiminin yapabileceği şeyler nelerdir?

9- Bu konu ile ilgili eklemek istediğiniz başka hususlar var mıdır?

2.4. Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formları ile yüz yüze yapılan görüşmelerde elde edilen veriler betimsel içerik analizi ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren analiz türüdür. Bu analiz türünde katılımcıların görüşlerine doğrudan alıntı yapılarak yer verildiği görülür. Elde edilen bulgular mantıksal bir çerçeveye ile sunularak detaylandırılır ve araştırmacı bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurarak olgular arasında karşılaştırma yaparak yorumlarını kuvvetlendirir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme formunda sorulan sorulardan gelen yanıtlar bulgu olarak değerlendirilmiş, bu bulgulardan hareketle yorumlar yapılarak neden sonuç ilişkisi kurulmuştur. Katılımcılardan elde edilen veriler için her katılımcıya K1-K2-K3-K20 biçiminde kodlar verilmiş ve tüm veriler toplandıktan sonra katılımcılara onay alınması için okutulmuştur.

2.5. Araştırma Etiği

Araştırma öncesinde, süreç boyunca ve araştırmanın sonuçlandırılması esnasında tarafsızlık, objektif yaklaşma gibi gereken etik kurallara uyulmuştur. Görüşmelerde elde edilen bilgilerin yazıya aktarılmasında titizlik gösterilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce araştırmanın ve görüşmenin amacı katılımcılara açıkça ifade edilmiştir. Ayrıca kurum ve şahıs isimlerinin hiçbir şekilde geçmeyeceği ve katılımcılar ile ilgili verilerin bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacağı kendilerine bildirilmiştir. İstanbul Ticaret Üniversitesi tarafından ayrıca etik kurul belgesi için başvuru yapılmış ve gerekli belge alınmıştır.

3. BULGULAR

Katılımcı öğretmenlerin mesleki ve teknik eğitim veren okullarda öğrencilerin kültür derslerine karşı ilgileri ve başarı durumlarına ilişkin görüşleri; öğrencilerin kültür derslerine ilgi durumları, kültür derslerinde başarı durumları, ilgiyi arttırmak için izlenen stratejiler, başarıyı arttırmak için izlenen stratejiler temaları altında sorulan sorular yoluyla ortaya koyulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplara doğrudan alıntılar yapılarak yer verilmiştir ve araştırmacı tarafından betimsel içerik analizi yapılmıştır.

3.1. Katılımcıların Öğrencilerin Derse İlgilerine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin kültür derslerine gösterdikleri ilgiye ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 2’de verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden K2, K8 ve K10, öğrencilerin derslerine karşı gösterdikleri ilginin oldukça iyi ve yeterli düzeyde olduğunu şu ifadelerle belirtmişlerdir: Buna karşın katılımcı öğretmenlerin 16’sı derse karşı ilginin yetersiz veya çok alt düzeyde olduğunu, ifade etmişlerdir (K1, K3, K4, K5, K7, K9, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20). K6 kodlu katılımcı derse ilginin sınıf iklimine göre değiştiğini ifade etmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Öğrencilerin Derse İlgilerine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Temalar	(f)	Katılımcılar
Derse ilgi durumları	Yeter düzey	3	K2 K8 K10
	Yetersiz/alt düzey	16	K1 K3 K4 K5 K6 K7 K9 K11 K12 K13 K14, K15 K16 K17 K18 K19 K20
	Sınıfa göre değişken	1	K6

Bu temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

‘İlgileri oldukça yüksek. Sportif faaliyetleri başarılı derecede gerçekleştiriyorlar.’ (K2- Beden eğitimi)

‘Dersime karşı ilgileri oldukça iyi. Benim düşüncem öğretmenin kendi dersine verdiği önemle alakalı her şey. Sen önemseyince onlar da önemser.’ (K8- Görsel sanatlar)

‘Öğrencilerin derse ilgileri yeterli seviyededir. 2 kredilik bir ders olmasına rağmen derse katılmak için yeteri kadar çaba sarf ettiklerini düşünüyorum.’ (K10- İngilizce)

Öğrenci ilgisinin yetersiz düzeyde olmasının nedenini öğrencilerin dersle ilgili alt yapılarının olmayışı, derse karşı önyargıları, meslek lisesinde olmaları, öğrencilerin ailevi durumları, öğrendiklerini güncel hayatta kullanamayacaklarını düşünmeleri gibi nedenlerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. K14 kodlu katılımcının bu konudaki görüşleri şöyledir:

‘Öğrenciler çok ilgili değil. Ya da hepsi ilgili diyemem. Meslek lisesinde olmaları, işletmelere gitmeleri, matematik dersini önemsemelerini engelliyor sanki.’ (K14 Matematik)

‘Her sınıfta çok az sayıda (üç veya beş) öğrencimiz yabancı dile ilgilidirler. Diğer kısım ise çok az ilgi göstermektedir. İlkokulda veya ailede oluşmuş bir yabancı dil ilgisi öğrencinin lise ortamında da bu ilgiyi devam ettirdiğini ve dile yatkınlığının farkına

varıp çalışma isteği devam etmektedir.' (K12 İngilizce)

Bazı sınıflarda, sınıf ikliminin daha pozitif olduğunu buna bağlı olarak da daha olumlu bir öğrenme ortamı olduğunu ifade eden K6 (Felsefe), 'Ders müfredatını esas alarak bir değerlendirme yaptığımda, sınıf kültürünün olumsuz olması beklediğim yeterliliği düşürürken, olumlu iklim yapısı olan sınıflarda beklediğim ilgi yeterli diyebileceğim bir noktaya yaklaşabiliyor.'

Şeklinde görüş belirterek ilginin sınıflara göre değişebildiğini ifade etmiştir. Tüm katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde, bilgi ağırlıklı kültür derslerinde öğrencilerin derse karşı ilgilerinin beklentinin altında olduğu ancak yeteneğe dayanan beden eğitimi, görsel sanatlar gibi derslerde öğrenci ilgisinin beklenen seviyeye yaklaştığı düşünülebilir. İlgi bir anlamda kişinin bir şeye karşı duyduğu arzu, istek ve meyildir. Bu açıdan bakıldığında özellikle öğrencilerin arzu ve isteklerinin daha çok olduğu beceri ağırlıklı derslerde bu isteği somut birtakım ürünlerle ortaya koyabildikleri düşünülebilmektedir. Diğer bir ifade ile öğrenciler görsel sanatlar gibi bir derste kişisel becerilerini; beden eğitimi gibi bir derste de sportif becerilerini somut olarak yansıttıklarından ilgi belirgin bir biçimde farklılık gösterebilmektedir. Buna karşın felsefe ya da matematik gibi yoğun zihinsel süreç isteyen derslerde somut çıktı üretmemeleri de ilgini düşmesine yol açabilmektedir. Yine dil becerisi gerektiren İngilizce ve Almanca derslerinde ilgi az olmakla beraber sınıfların alan ve dallarına göre değişebilmektedir. Bazı meslek liselerinde teknik programlar da açılmakta olup az sayıda da olsa bu sınıflara LGS (Liselere Geçiş Sistemi) puanına göre yerleştirmeler yapılmaktadır. Teknik sınıflarda derse ilgi, meslek sınıflarına göre nispeten daha yüksek olabilmektedir.

3.2. Katılımcıların Öğrencilerin Derse Katılımları ile İlgili Görüşleri

Çalışmanın ikinci Öğrencilerin derse katılımları ile ilgili öğretmenlerin görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Öğrencilerin Derse Katılımları ile İlgili Görüşleri

Tema	Alt Temalar	(f)	Katılımcılar
	İyi/Yeterli	2	K2 K8
	Orta seviye	7	K1 K3 K6 K7 K10 K15 K17
Derse katılım	Yetersiz	11	K4 K5 K9 K11 K12 K13 K14 K16 K18 K19 K20

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde öğrencilerin derse katılım, derse hazırlıklı gelme derste söz isteme gibi durumlarda oldukça düşük ya da ortalama düzeyde oldukları anlaşılmaktadır.

Bu konuyla ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

'Derse katılım ortalama denebilir fakat hazırlık yapılmıyor. Söz almaya da yabancı dil dersi olduğu için çekiniyor birçoğu.' (K1 Almanca)

'Derse katılımlarında sadece benim dersimde değil tüm derslerde benzer durumlar sergilerler; isteksiz davranışlar, derse katılmama, derslerde uyuma, dikkatlerinin çabuk dağılması genel özellikleridir. Az sayıda İngilizce öğrenmekten haz alan öğrenci derslerde söz alır, hazırlık yapma söz konusu değildir.' (K12 İngilizce)

'Derse hazırlıklı gelmiyorlar, derste buldukları süre içinde de anlamadıkları halde sadece dersin gereklerini yapmış olmak için not tutuyorlar.' (K4 Biyoloji)

'Derse hazırlık çok yetersiz. Ödevleri yapmıyorlar. Söz alma, soruları cevaplama konusunda özgüven eksikleri bulunuyor. Genelde gereksiz ve anlamsız buluyorlar. Müfredat fazla anlamsız gelebiliyor.' (K5 Coğrafya)

Beden eğitimi ve görsel sanatlar dersinde öğrenci katılımının daha yüksek seviyede olduğu katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır.

'Derse hazır bir şekilde geliyorlar. İlgileri yüksek olduğu için sabırsızlıkla haftanın geçmesini bekliyorlar.' (K2 Beden eğitimi)

'Uygulama dersi olduğu için katılım düzeyleri yüksek tabii ki. Malzeme ile geldiklerinde kendileri de derse katılmaktan mutlu oluyorlar ve katılım sağlayabiliyorlar.' (K8 Görsel sanatlar)

Katılımcıların ikinci soruya verdikleri yanıt genel olarak değerlendirildiğinde derse hazırlık konusunda beklentilerin karşılanmadığı keskin bir biçimde ortaya konmuştur. Katılmak bir anlamda kişinin kendini bir topluluğa dâhil etmesi, bir topluluğun arasına girmesidir. Nasıl toplum hayatında kişiler, ilgi duydukları sosyal organizasyonlara hızlı bir biçimde uyum sağlayabiliyor ise öğrencilerin de benzer davranış sergilemeleri kaçınılmaz gibi görünmektedir. Bununla birlikte katılımı sağlayabilmek için özgüven ve dikkat de çok önemlidir. Grubun bir parçası olabilmenin eksik özgüven ve dikkatsizliği bertaraf etmekten geçtiği ifade edilebilir.

3.3. Katılımcıların Öğrencilerin Derse İlgisinin veya İlgisizliklerinin Sebepleri ile İlgili Görüşleri

Öğrencilerin derse ilgili/ilgisiz yaklaşımlarının sebeplerine ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Öğrencilerin Derse İlgisi Durumlarının Sebeplerine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Temalar	(f)	Katılımcılar
Derse ilgi ve ilgisizlik sebepleri	(İlgili) Yetenekli olma	2	K2 K8
	(İlgisiz) Hazırbulunuşluk	9	K7 K9 K10 K13 K15 K17 K18 K20

(İlgisiz) Olumsuz fikirler	7	K1 K4 K5 K11 K12 K14K16 K19
(İlgisiz) Materyal eksikliği	1	K3
(İlgisiz) Müfredat	1	K6

Katılımcı öğretmenlere öğrencilerin derse ilgiyle yaklaşmalarının veya ilgisiz davranmalarının nedenleri sorulduğunda alınan cevaplara göre; derse ilgili davranan öğrenci sayısının çok az olduğu, derse özel ilgisi olan öğrencilerle sınırlı olduğu göze çarpmaktadır. Bu kanıyı destekleyen katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

'Sporu sevdikleri için ilgililer. İlgisiz olanlar fiziksel olarak zayıf veya süregelen hastalığı olan çocuklar oluyor genelde.' (K2 Beden eğitimi)

'Benim dersim yetenek dersi, yeteneği olan tabii ki çok daha ilgili. Yeteneği olmayan ya da ilgisi olmayanın katılımı da azalıyor. Dersi sevip sevmemek çok önemli, resim yapmayı seven öğrenciyi yönlendirmek yeterli oluyor.' (K8 Görsel sanatlar)

Bazı katılımcı görüşlerine göre öğrencinin derse ilgisizliğinin nedeni; dikkat dağıtan dış faktörlerin bulunması, öğrenme motivasyonunun düşük olması, öğrencilerin derse gereksiz görmeleri, ailenin eğitime verdiği önem derecesi gibi öğrencinin hazırbulunmuşluk durumlarını da etkileyen sebeplere dayanmaktadır.

'Dikkat dağıtacak faktörlerin çok olması, hedefsiz olmaları çocukların ilgisizliğine sebep oluyor diyebilirim. Fakat bu faktörleri tetikleyen sebepler de var. Meslek lisesi öğrencileri daha önceki öğrenim basamaklarından yetersiz ve başarısız olarak geliyor. Öğrencilerin ön öğrenmelerindeki eksiklik lise düzeyindeki konularla karşılaştığı zaman öğrenilmiş çaresizliğe dönüşüyor. Konuyu basitleştirerek anlatsak bile çocuk, öğrenmeye direnç gösteriyor.' (K4 Biyoloji)

'Altyapıları ve temel bilgileri olmadığından bu çocukların esas ilgisizliği ortaokuldan kaynaklanıyor. Otaokuldayken nasıl olsa geçirim mantığı lisede de devam ediyor.' (K15 Matematik)

'Derse ilgisizliğin sebebi, dikkat dağıtıcı etkenlerin bulunması özellikle cep telefonlarının yanlarında olması ve buna yaptırım uygulanamaması, sorumluluk duygularının zayıf olması, gelecekle ilgili bir plan ve programlarının olmaması.' (K13 Kimya)

'Dersimiz öğrenci bakış açısından gereksiz gibi algılanmaktadır. Sebep, İngilizceye veya herhangi bir yabancı dile ön yargılı ve ilgisiz ailelerin yabancı dile motive

olamamış çocukları olmalarıdır. Bizde hâlâ yabancı dilde film izlemek, müzik dinlemek kısıtlanmaktadır. Üniversite giriş sınavları gibi sınavlarda İngilizceden soru sorulmuyor oluşu İngilizcenin önemini öğrencilerin gözünde hafifletmektedir.' (K12 İngilizce)

'Çocukların derste ilgisiz davranmalarının altında Almanın gereksiz görmeleri, İngilizcenin kendilerine yeterli olacağını düşünmeleri yatıyor.' (K1 Almanca)

'İçeriğin sözel oluşu, öğrencilerin ders içeriğinin günlük hayatta işlerine yaramayacağına yönelik algıları derse karşı ilgi göstermemelerine neden oluyor.' (K19 Türk dili ve edebiyatı)

Meslek lisesi müfredatında kültür derslerine ayrılan ders saatinin yetersiz oluşu, bu durumun öğrencilerin üniversite sınavlarında başarısız olacaklarını düşünmelerine neden olduğu görüşleri K14 ve K6 kodlu katılımcı ifadelerinde şu şekilde yer almıştır:

'Meslek lisesinde 11 ve 12. sınıflarda meslek derslerinin artması matematik konularının temel konulara dönmesi, onlarda matematik ve sayısal alanda AYT'de (Alan Yeterlilik Testi) yüksek puan alamayacakları yönünde düşünce oluşturduğundan derse ilgilerini kaybediyorlar.' (K14 Matematik)

'En önemli faktör, sanırım meslek lisesi müfredatının akademik çalışma için uygun bir zemininin olmaması. Ders saatleri kültür dersleri için oldukça az. Bu nedenle öğrenciler kredisi yüksek olan meslek derslerini başarma yolunda daha fazla gayret gösteriyor. Ayrıca felsefe dersi özel ilgi gerektiren bir ders olduğu için öğrencilerin küçük bir azınlığına hitap ediyor.' (K6 Felsefe)

Katılımcıların ağırlıklı bir biçimde öğrencilerinin derslerine karşı bazı olay ya da görüşlere dayanarak peşin hüküm vermelerini vurgulamaları bu soruda dikkat çeken bir bulgu olarak ön plandadır. Nasıl ki ön yargılar toplumsal yaşamı tehdit edebilecek sonuçlar üretebiliyorsa bir ders için geliştirilen ön yargı da öğrenci ilgisini benzer bir biçimde tehdit edebilir. Neticede insanın bilmediği şeylere karşı tedirgin yaklaşması temel bir davranış pratiğidir.

3.4. Katılımcıların Öğrencilerin Derse İlgisini Çekmek İçin İzledikleri Stratejiler

Katılımcı öğretmenlere öğrencilerin derse ilgilerini çekebilmek için izledikleri stratejiler, Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Öğrencilerin Derse İlgilerini Çekmek İçin İzledikleri Stratejiler

Tema	Alt Temalar	(f)	Katılımcılar
	Ek puan verme	2	K2 K20
	Hikâye, anı anlatma	7	K1 K5 K8 K14 K18 K19 K20

Strateji, Yöntem, Teknik	Görsel medya araçları	6	K4 K6 K9 K7 K16 K20
	Etkinlikler yapmak	5	K2 K10 K12 K15 K17
	Soru-cevap	4	K4 K6 K11 K13
	Oyun oynatmak	1	K1
	Gösterip yaptırma	1	K3
	Laboratuvar uygulaması	2	K7 K13

Katılımcı öğretmenlere derste öğrencilerin ilgisini çekebilmek için izledikleri stratejiler, yöntem ve teknikler sorulduğunda öğretmenler, dersi daha eğlenceli hâle getirmek için hikâyeler anlatma, oyunlar oynatma, dersle ilgili videolar izletme, öğrencinin motivasyonunu arttırmak için derse katılanlara ek puan verme gibi stratejiler izlediklerini ifade etmişlerdir. Yöntem olarak derslerde basitten karmaşığa doğru bir anlatım, güncel hayatla ilişki kurmak için örneklerle yer verme, tartışma ve soru-cevap gibi yöntemlere yer verdiklerini ifade eden katılımcı görüşleri şu şekildedir:

'En sık kullandığım yöntem, konuyu güncel onların dikkatlerini çekecek örneklerle zenginleştirmek. Ders boyunca dikkatlerini toplu tutabilmek için işlediğimiz konunun hemen arkasından sorular sorarak küçük sınavlar yaparak konuya biraz daha uzun süre maruz kalmalarını sağlamaya çalışıyorum. Basitten karmaşığa giderek konuların öğrenilebileceğini deneyimlemelerini sağlıyorum. Ama ders bittikten sonra konu tekrarı ve soru çözmedikleri için öğrenme kalıcı olmuyor.' (K4 Biyoloji)

'Öncelikle öğrencilerimin derste rahat olmalarını ve düşüncelerini rahatça ifade edebilecekleri bir sınıf iklimi oluşturuyorum. Gerginliğin, endişenin, puanın ve disiplinin ön planda olduğu ortamlarda felsefe yapamazsınız. Bu benim öncelikli hedefim. Ardından öğrencilerime hem Türk hem de yabancı filozof ve düşünce adamlarının kitaplarını okutmak, onların belli konulardaki fikirleri üzerinden tartışma ve soru-cevap ortamı yaratarak olaylara farklı gözlemlerle bakmalarını sağlamaya çalışıyorum. Dijital ortamlardan sağladığım kısa videolarla öğrenme ortamını zenginleştiriyorum.' (K6 Felsefe)

'Oyun oynatmaya çalışıyorum, Almanya ya da Almanca ile ilgili dikkatlerini çekebilecek hikâyeler, anılar anlatıyorum.' (K1 Almanca)

'Öğrencilerimi güncel konuşma dili ağırlıklı etkinliklerle motive etmeye çalışıyorum.

Konuşmanın temel ögesi olan cümle kurma stratejilerini öğretirim. Bizim gibi meslek liselerinde öğrencinin alabileceği bilgi maalesef sınırlıdır. Kendini tanıtmaya becerileri ve günlük iletişim kurabilecek kadar İngilizce bilgisi kazandırmak bizim için büyük başarıdır.’ (K12 İngilizce)

Strateji genel anlamda kişinin bir amaca ulaşabilmek için önceden yapılan plan ve bu plana uygun olarak geliştirdikleri yöntemler bütünüdür. Bu anlamda bakıldığında katılımcıların mesleklerinin pedagojik gerekleri olarak öğrencileri derslere dâhil edebilmek için derslerinin öğrenme çıktılarına uygun stratejiler tercih ettikleri açıktır. Güncellik ve gerçek yaşam temelli ilişkilendirme stratejileri için yine öğrencilerin somut sonuçları gözlemlemek ya da görmek istemelerinin de etkili olduğu düşünülmektedir.

3.5. Katılımcıların Ders Kitabı ve Kaynak Kitaplar Hakkındaki Görüşleri

Görüşmeye katılan öğretmenlerin kullanmakta oldukları ders kitapları ve kaynak kitaplar hakkındaki görüşleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların Ders Kitapları ile İlgili Görüşleri

Tema	Alt Temalar	(f)	Katılımcılar
Ders kitapları	Yetersiz	5	K1 K7 K14 K15 K16
	Yeterli	4	K13 K11 K17 K19
	Seviyeye uygun değil	5	K5 K10 K12 K20 K18
	Geliştirilmeli	3	K4 K6 K18

Katılımcı öğretmenler ders kitaplarının konu anlatımı ve örneklere yer verme açısından yetersiz olduğunu, üstünkörü ve ezbere dayalı yazıldığını, geliştirilmesi gerektiğini, meslek lisesi öğrencisinin seviyesinin çok üstünde olduğunu, basitleştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

‘Kullandığımız kitaplar Millî Eğitim’in bizlere vermiş olduğu kitaplardır. Aksi de düşünülemez kullanılamaz. Her yıl bizlerden kitap hakkında görüş alınır ve değerlendirilir. Maalesef kitap hakkında hiçbir şey değişmeden ertesi sene tekrar gelir. Kitaplar bir kişi veya birkaç kişi tarafından yazılmış ve alanında uzmanlığı tartışılacak kadar basit yazılmış kitaplardır. Bilindiği gibi kitap konusu başlıca sorundur.’ (K12 İngilizce)

‘Ders kitaplarını örnek ve soru çeşitliliği bakımından yetersiz buluyorum.’ (K15 Matematik)

'Ders kitabı yetersiz kalabiliyor bu durumda başka kaynaktan örneklerle takviye yapıyorum.' (K16 Matematik)

'İçerik sorunlu, meslek liselerine gelen öğrencilerin akademik seviyesi ve ilgisi az olduğu, ana amaç meslek öğretimi olduğu halde müfredatın diğer liselerle aynı olması anlamsız ve işlevsiz. Daha öz ve gündelik yaşamda mesleki alanlarında kullanabilecekleri içeriği sağlamak elzem. Temel bilgileri sağlayacak şekilde olması gerekir.' (K17 Tarih)

'Ders kitaplarında konu içerikleri yeterli aslında. Ancak biyoloji konularının metinler halinde verilmesinin uygun olmadığını düşünüyorum. Kavram haritaları, liste yöntemleri ile konu bütünlüğünün desteklenmesi gerekir. Bu konuda ders kitaplarının yetersiz olduğunu ve öğrencinin de bu yüzden konu bütünlüğü oluşturmakta zorlandığını görüyorum.' (K4 Biyoloji)

'Meslek lisesine öğrenci LGS'den yüksek puan alamadığı için geliyor. Biz burada Anadolu liselerinde okutulan ders kitaplarından ders işlemeye çalışıyoruz. Öğrencinin seviyesinin çok üstünde olduğu için kendimizce basitleştiriyoruz, bazı çok detaylı bilgileri anlatmıyoruz. Çünkü öğrenci bu kadar ağır bilgiyi anlayacak durumda değil. Nasıl ki fen liselerinde farklı kitaplar okutuluyorsa meslek liselerinde de seviyeye uygun kitapların okutulması lazım.' (K20 Türk dili ve edebiyatı)

Bilindiği gibi müfredatlar bir eğitim-öğretim yılında eğitim kurumlarında işlenecek konuları gösteren bir öğretim programıdır. Müfredat, öteden beri Türkiye'de birçok bilimsel araştırmalara ve kongre, konferans, sempozyum gibi bilimsel organizasyonlara konu olan temel eğitim başlıklarındandır. Bununla birlikte müfredattaki bütüncül yaklaşım ile yeterlilik konusu üzerinde katılımcıların yaklaşımlarındaki paralellik de dikkat çekmektedir.

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, meslek lisesi müfredatı ile Anadolu lisesi müfredatının aynı olmasının öğrenciler açısından zorlayıcı olduğu görüşünün sıkça ifade edildiği görülmektedir. Meslek lisesinde akademik olarak başarı ortalaması düşük seviyede olan öğrencilerin ağırlıklı olarak bulunması ders kitaplarının da onların seviyelerine uygun, daha basit ve daha yüzeysel anlatımlı olması gerektiği, öğretmenlerin zaten derste konuları öğrenci seviyesine indirgeyerek oyunlaştırarak işledikleri anlaşılmaktadır.

3.6. Katılımcıların Öğrencilerin Ders Başarısı ile İlgili Görüşleri

Katılımcı öğretmenlerin öğrencilerin kültür derslerinde başarı düzeylerine ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların Öğrenci Başarısı ile İlgili Görüşleri

Tema	Alt Temalar	(f)	Katılımcılar
Ders Başarısı	Orta seviyede	10	K1 K17 K4 K20 K19 K10 K15 K7 K14 K12
	Alt düzey	7	K10 K17 K16 K11 K14 K18 K13
	İyi	3	K9 K8 K2

Katılımcıların öğrenci başarısını ölçme değerlendirme açısından değerlendirmeleri incelendiğinde; beden eğitimi ve görsel sanatlar dersleri dışında kalan derslerde başarının çok düşük ve alt düzeyde olduğu görüşü öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin sınav sorularını öğrencinin seviyesine çekmek zorunda kaldıkları ve meslek liselerindeki ölçme değerlendirmenin işlevsiz olduğu görüşleri dikkat çekmektedir. Bu duruma ilişkin K6 kodlu katılımcının görüşü şu şekildedir:

'Ölçme değerlendirme kriterlerini sınıf düzeyine göre ayarlamak zorunda kalıyorum. Sınıf genelinin cevaplandıramayacağına emin olduğum soruları sormanın ölçme değerlendirme kriterlerine aykırı olduğunu düşünüyorum. Sonuçta mevcut sistem öğrencinin gerçekten öğrendiği ve hayatına dahil edebildiği bir yeterlilik kazandırmıyor. Sınav sisteminin de buna uygun olduğunu düşünmüyorum.' (K6 Felsefe)

Yine öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerindeki yetersizliğin de sınavlardaki başarıyı olumsuz etkilediği K5 kodlu öğretmen görüşünde belirtilmiştir.

Sınavlar düzeyi yeterince ölçemiyor. Birçok öğrencinin Türkçe okuduğunu anlama düzeyi az olduğu için soruları dahi anlamıyorlar.' (K5 Coğrafya)

'Kabiliyetli öğrenciler için oldukça iyi. Diğer öğrenciler için hazırbulunmuşluk, ilgi, materyal tedariği, uygulama ve atölye yetersizliği ölçme değerlendirmeye olumsuz yansımaktadır.' (K9 Görsel sanatlar)

Meslek lisesindeki öğrencilerin ancak şans faktörü ve ödevleri hazırlarken aile desteği almaları sayesinde başarılı olabildikleri, bu başarının da öğrencinin değil, velinin başarısı sayılabileceği K4 ve K13 kodlu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

'Sınavları doğru-yanlış, çoktan seçmeli, boşluk doldurma ve açık uçlu sorulardan oluşacak şekilde hazırlıyoruz. Ama açık uçlu sorular hatırlama, açıklama ve daha üst bilişsel düzeyleri ölçtüğü için ve bu düzeyde öğrenme gerçekleşmediğinden öğrenciler bu soruları yapamıyor. Boşluk doldurma, çoktan seçmeli ve doğru yanlış sorularında hatırlama ve şans faktörü daha etkili olduğundan daha başarılılar.' (K4 Biyoloji)

'Sınavlarda çoktan seçmeli, doğru-yanlış sorularında şans başarısının yüksek olması nedeniyle başarının daha yüksek olduğu, verilen proje ve performans çalışmalarında da eğitim düzeyi daha yüksek ebeveynlerin daha başarılı olduğu görülmekte.' (K13 Kimya)

Öğrenci başarısını ölçme konusunda öğrencilerin özellikle çoktan seçmeli sorulara yönelik açık bir eğilim göstermeleri temel olarak ilköğretim yıllarına dayanan ölçme ve sınavlara hazırlama biçimiyle ilgili olduğu güçlü bir şekilde düşünülebilir. Özellikle Liselere Giriş Sınavı bilindiği gibi eğitimin paydaşları tarafından ciddiyle takip edilen bir sınavdır ve doğal olarak da öğrenciler uzun bir zaman aralığında bu sınav formatına yönelik hazırlanmaktadır. Bu hazırlıkların ise bir alışkanlığa ve beklentiye dönüştüğü de düşünülebilir.

3.7. Katılımcıların öğrenci başarısını arttırmaya yönelik izledikleri stratejiler hakkında görüşleri

Katılımcı öğretmenlerin öğrencilerin ders başarılarını arttırmak için izledikleri stratejiler oldukça çeşitlidir. Bu stratejiler Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların Başarıyı Arttırmak için İzledikleri Stratejilere İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Temalar	(f)	Katılımcılar
Başarıyı Arttırmaya Yönelik Stratejiler	Motivasyon konuşmaları	10	K1 K3 K4 K12 K2 K5 K7 K8 K17 K20
	Video ve görseller kullanma	3	K4 K20 K11
	Örnekler- quiz yapma	6	K10 K14 K16 K18 K5 K20
	Ödüllendirme		
	Okul içinde ve dışında faaliyet	3	K6 K15 K19

Konuya ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin başarıyı arttırmak için; konu sonunda quiz yapmak, ev ödevi vermek, derse motive etmeye çalışmak, çalışma kağıtları hazırlamak, dersi görsel materyallerle desteklemek, daha fazla örnek çözerek konuyu pekiştirmeye çalışmak, okul içinde ve okul dışında etkinlikler düzenlemek, görsel medya araçlarından Youtube gibi internet sitelerinden video paylaşımında bulunmak gibi stratejiler izledikleri anlaşılmaktadır.

'Öğrencilerde ileride iş hayatında veya normal hayatlarında ne şekilde çıkabileceğini ve nasıl dil ihtiyacı doğabileceğini anlatmaya çalışıyorum. Başarının motivasyona bağlı olarak artması beklenir. Liseye gelene dek yabancı dile motivasyonu oluşmamış öğrencilerde bunu oluşturmaya çalışmak oldukça zordur.' (K12 İngilizce)

'Öğrenci başarısını arttırmak için daha çok ödev veriyorum, yazılı ve görsel medya taraması yapıp Youtube gibi sitelerden video paylaşımında bulunuyorum.' (K11 İngilizce)

'Derse ilgilerini çekmeye çalışıyorum. Hata yapmaktan korkmamalarını söylüyorum. Bazen ekstra çalışma kâğıtları hazırlıyorum.' (K1 Almanca)

'Katılımı sağlayınca başarı otomatik olarak artıyor. Stratejim; 'herkes yetenekli değildir, sevmeyebilirsiniz saygı duyuyorum ama deneyebilirsiniz, elinizden ne kadarı gelirse' diyorum.' (K8 Görsel sanatlar)

'Matematiğin günlük hayatlarında, meslek alanlarında kullanabilecekleri yeterlilikte olmaları önceliğim. Konu sonunda mutlaka quiz uyguluyorum. Yeterliliklerini ölçmeye çalışıyorum.' (K14 Matematik)

'Cep telefonu gibi dikkatlerini dağıtacak konularda önlem almaya çalışıyorum. Yetişkinliğe geçerken ergenlikte almaları gereken sorumlulukların olduğu üzerinde duruyor, hedef belirlemenin öneminden bahsederek ilgisizliklerini azaltmaya çalışıyorum. Daha çok görsel ve videolarla ilgilerini çekmeye ve öğrenme mutluluğunu deneyimlemelerini sağlamaya çalışıyorum.' (K4 Biyoloji)

Katılımcıların derslerinin formatlarına göre farklı stratejileri tercih ettikleri görülmektedir. Başarının motivasyon, ilgi, hazırlık, hazırbulunuşluluk ve katılım ile çok yakından ilgili olduğu da bir gerçektir. Bununla birlikte youtube gibi web tabanlı öğrenme platformlarıyla farklı öğrenme deneyimlerinin de katılımcılar tarafından sunulması dikkat çekicidir. Zira özellikle bu yaş grubu arasında dijital platformların, klasik öğrenme deneyimlerine göre daha tercih edilebilir olduğu düşünülmektedir.

3.8. Katılımcıların, Öğrenci Başarısını Arttırmaya Yönelik Okul Yönetiminde Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Katılımcı öğretmenlere, meslek lisesi öğrencilerinin kültür derslerindeki başarısının artması için okul yönetiminin neler yapabileceği sorulmuştur. Alınan cevaplar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların Öğrenci Başarısını Arttırmaya Yönelik Okul Yönetiminden Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Temalar	(f)	Katılımcılar
Okul Yönetiminden Beklentiler	Kültür derslerine önem Verme	4	K3 K12 K14 K20
	Teknolojik-fiziksel iyileştirmeler	6	K1 K2 K9 K10 K11 K16
	Disiplin sağlama	4	K4 K13 K15 K19

Anlayış ve takdirle yaklaşma	3	K5 K6 K8
Etkinlik düzenleme	4	K7 K18 K19 K20

Okul yönetimi tarafından kültür derslerine gereken önemin verilmediğini, meslek derslerinin daha öncelikli olduğunu ifade eden K14 ve K12 kodlu öğretmen görüşleri şu şekildedir:

'Mesleki alanda çalışmalar çok fazla. Okul yönetimi, okul dışı etkinliklere öncelik veriyor. DYK (Destekleme ve Yetiştirme Kursu) açılmasına öğretmenlerin teşvik etmesini istiyor. Genel kültür dersleri çok ön planda değil.' (K14 Matematik)

'Okul yönetiminden İngilizce laboratuvarı talep etmiştik ama maalesef meslek dersi atölyelerimiz olmasına rağmen bize bir sınıf ayırmak istemediler. Okul yönetimi ile aynı düşünceleri paylaştığımızı sanmıyorum. Yabancı dile ön yargıyla bakan idarecilerle de ortak noktada buluşmak pek kolay değil.' (K12 İngilizce)

K12 kodlu öğretmenin de belirttiği gibi meslek liselerinde meslek dersleri, kendi atölye ve dersliklerinde gerçekleştirilmektedir. Kültür derslerinin de daha verimli geçmesi için, derste kullanılabilecek materyalle dizayn edilmiş sınıf ortamları oluşturmanın öğrencinin ilgisini çekecek ve başarısını arttıracak bir yol olduğu düşünülebilir.

Ayrıca öğretmenlerin okul yönetiminden beklentileri; öğrencinin takdir ve motive edilmesi, sınıflara teknolojik destek sağlanması, kültürel faaliyetlerin düzenlenmesi, düzenli takip, deneme sınavlarının yapılması şeklindeki özetlenebilir. Bu konuda K1, K6, K8, K9 kodlu öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

'Okul idaresinin bizim dersimizde desteği çok önemlidir. Sanatı önemsemesi, takdir etmesi öğrencileri çok fazla motive ediyor. Öğretmenlerin öğrencilerin resimlerini görüp beğendiklerini söylemeleri çok etkili oluyor.' (K8 Görsel sanatlar)

'Teknolojik materyallerin durumunun kontrolünü sağlamaları lazım. Akıllı tahtalara internet desteği gibi.' (K1 Almanca)

'Okul yönetimi sadece benim dersim için değil tüm derslerdeki başarıyı sağlamak için yapıcı bir tutum sergilemeli. Çeşitli yazılar yazan öğrencilerin yazılarının okul dergisinde yayımlanmasını sağlamalı, öğrenci başarısını onore etmeli, 'kitap okuyan okul' kültürünün oluşturulması tüm derslerdeki başarıyı arttıracaktır.' (K6 Felsefe)

'Resim için atölye, derslik ve ekonomik desteğe ihtiyaç var. Ders kaynaklarının arttırılması gerekiyor.' (K9 Görsel sanatlar)

Okul yönetiminin lise öğrencilerinin ergenlik dönemlerinde olduklarının ve bu dönemde öğrencilere hassasiyetle yaklaşılması ve sınıf mevcutlarının asgari düzeyde tutulması gerektiğini vurgulayan K5 kodlu öğretmen, ayrıca okulda mobinge ve baskıya uğradıklarını ifade etmiştir. Ancak konuyla ilgili kendince çekinceleri olabileceğinden dataylı bilgi vermekten kaçınmıştır.

'Okul yöneticileri ergenlik hassasiyeti olan öğrencilerin bu döneminde duyarlı bir öğretim ortamı sağlamalıdır. Sınıf mevcutlarının asgari düzeyde tutulması, öğretmenlerin mobinge, örtülü baskıya uğramadıkları bir sistem olmalı.' (K5 Coğrafya)

K4, K13 ve K15 kodlu öğretmenler, okulda disiplin sorunları olduğunu ve okul yönetiminin bu konuda daha katı bir tutum içerisinde olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Ders esnasında öğrencinin cep telefonunun yanında bulunması dikkatlerin çok çabuk dağılmasına neden olabileceğinden okul yönetiminin cep telefonu kullanımının sınırlanması konusunda inisiyatif alması gerektiğini tüm sorumluluğun öğretmenlere bırakılmaması gerektiğini vurgulamışlardır.

'İdare cep telefonu gibi konularda öğretmenlerle iş birliği içinde olmalı ve daha çok sorumluluk almalı. Disiplin konusunda daha kararlı ve tutarlı bir yaklaşımı olmalı.' (K4 Biyoloji)

'Derslere girmeden önce cep telefonlarının toplanması, istikrarlı bir şekilde öğretmenlerin birlikte hareket etmeleri hususunda organizatör olmaları gerekmektedir. İdareci olarak 'Mahmut Hoca'ların geri dönmesi lazım.' (K13 Kimya)

'Okul yönetiminin disipline yönelik daha katı yöntemler izlemesi gerekir. Bence mevcut disiplin yaptırımlarının caydırıcılığı yok gibi.' (K15 Matematik)

3.9. Katılımcıların Eklemek İstedikleri Hususlar

Görüşmeyi sonlandırmadan önce, öğretmenlere konu ile ilgili eklemek istedikleri olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcı öğretmenlerden K14, eğitim sistemine yönelik eleştiriler getirmiş ve meslek lisesi öğrencilerinin üniversiteye yönelmek istediklerinde karşılaştıkları mağduriyetler bulunduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

'Üniversite giriş sistemi meslek liseliler için yeniden düzenlenmeli, ek puanları olmadan sayısal derslere önem vermiyorlar. Zaten bir şekilde mezun olacaklarını biliyorlar. Sorumluluk sınavları ya da tek ders sınavları ile matematik dersinden geçiyorlar. Sistem onları matematik çalışmaya yönlendirmiyor.' (K14 Matematik)

K12 ve K13 kodlu katılımcıların görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerine sık sık başvurulduğu ancak öğretmen görüşlerinin ciddiye alınmadığı ve gereken

iyileştirmelerin yapılmadığı düşüncesinde oldukları anlaşılmaktadır. Eğitim sistemimizin içinde yer alan sınavlar, sınıf geçme, müfredat gibi bir çok temel ayağın yeniden düzenlenmesi gerektiği görüşleri ifade edilmiştir.

'Eklenecek husus çoktur. Millî Eğitim Müdürlüklerinin bizlerden depoladıkları öğretmen görüşlerinde biz samimi düşüncelerimizi yılda en az iki kez paylaşıyoruz. Ama bunun bize geri dönüşünün olmadığını görüyoruz. Artık yorumlarımızın sadece laf olsun diye toplandığını düşünmekten kaçamıyoruz. İngilizce öğretmek zor değildir. Hiç bir dersi, feni öğretmek zor değildir. İstenirse her türlü çalışma kolaylıkla yapılabilir. TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) sınavları uygulanırken orta okullarda yabancı dil öğrenen öğrencilerin, TEOG kaldırıldığında İngilizce öğrenmeleri durmuştur resmen. Biz bunu bize gelen 9. Sınıf öğrencilerinden anlayabiliyoruz. Demek ki sınav psikolojisi bile yabancı dil motivasyonunu etkilemektedir. Bu durumda ailelerin rolü de büyüktür. Bir aile çocuğunu neye yönlendirirse çocuğun o alanda ister istemez motivasyonu artmaktadır. Eğer eğitim politikalarımız, sınıf geçme sistemimiz, ders kitaplarımız gözden geçirilip düzeltilebilirse biz öğretmenler zaten öğrenciyi motive etme yönünde davranırız. Bu sistemde bile öğrencilerimize yabancı dili sevdirebiliyoruz ama yeterli seviyede değiliz.' (K12 İngilizce)

'Maalesef 25 yıllık öğretmenlik hayatımda sürekli fikirlerin alınıp uygulanmadığını ve sürekli eğitimde geri gidildiğini görüyorum. Artık fikir bildirme konusunda yetersiz kalıyorum.' (K13 Kimya)

Lise çağındaki öğrencilerin ergenlik döneminde olmalarından kaynaklanan sorunlarının olabildiği ve bu bakımdan psikolojik desteğe ve daha anlayışla karşılanmaya ihtiyaçları olduğu K4 kodlu katılımcının görüşlerinde şu şekilde yer almıştır:

'Lise düzeyindeki öğrencilerin ergenlikle beraber kişiliklerinin oturmaya başladığı bu dönemde kendi hayatlarının sorumluluğunu almaları ve hedef oluşturmaları konusunda daha çok rehberlik edilmesi gerekir. Bu konuda meslek öğretmenlerinin daha etkili olacağını düşünüyorum.' (K4 Biyoloji)

K5 kodlu katılımcının eklemek istediği görüşlerin daha ziyade ülkenin gelişmişlik düzeyi ve demokrasi anlayışına yönelik eleştiriler şeklinde olduğu düşünülebilir. Ülkemizde hukuk, demokrasi, insan hakları gibi çok temel konularda daha iyi bir seviyeye ulaşmamız gerektiği ve bunun için eğitimin iyileştirilmesine öncelik verilmesine, öğrenciler için güvenli bir gelecek sağlanmasının önemine vurgu yapıldığı şeklinde yorumlanabilir.

'Bir ülkede hukuk, demokrasi, insan hakları, ekonomik ve manevi haklar, eğitim kültür

sanat bilim el üstünde tutan bir iklim oluşturmadıkça laik bir eğitim ortamı sağlanmadıkça öğrencilerin okumalarının karşılığını alabileceklerine inananacakları bir ülke yaratmadıkça palyatif, günü kurtaran çözümler üretmeye çalışmak ve sorumluluğu sadece öğretmenlerin üzerine atmak hiç bir sonuca götürmüyor.' (K5 Coğrafya)

Katılımcılardan K20 kodlu öğretmen, meslek lisesinde öğrenci yetiştirirken hedeflerin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğine, meslek ve kültür dersleri içerisinde öğrenci tercihlerine göre bir düzenleme getirilebileceğine yönelik öneriler sunmuştur. Bu sayede kültür derslerini öğrenmek isteyen öğrencilerin üniversiteye yönelmeleri durumunda daha avantajlı olacakları düşünülebilir.

'Son olarak yine belirteyim, meslek lisesindeki öğrenci ne amaçla buradadır, önce bunun anlaşılması lazım. Mesleğe mi yönelecek üniversiteye mi hazırlanacak? Buna göre de müfredatın yeniden düzenlenmesi gerekiyor. Amaç mesleğe yönelmekse kültür derslerini vermekte ısrarcı olmamalıyız. Kültür dersleri seçmeli ders yapılabilir meselâ, ilgisi olan öğrenci seçsin hem daha başarılı olur hem de biz müfredatı öğrenciye göre basitleştirmek durumunda kalmayız.' (K20 Türk dili ve edebiyatı)

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Ülkemizde örgün eğitimin önemli bir ayağını, sayıları her geçen gün artan mesleki ve teknik liseler oluşturmaktadır. Meslek liselerinde, öğrencilerin meslek derslerinin yanında entelektüel gelişimlerinin sağlanması için kültür derslerini de öğrenmeleri hedeflenmektedir. Ancak kültür derslerinin öğretiminde derse ilgi, derste başarılı olma gibi birçok temel sorunla karşılaşılabilir. Bu çalışmada mesleki eğitim veren liselerde öğrencilerin kültür derslerine ilgi ve derslerdeki başarı durumlarını tespit etmek için meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır.

Sonuç olarak; öğrencilerin kültür derslerine duyulan ilgi konusunda öğretmenlerin çoğunun beklentilerinin karşılık bulmadığı görülmüştür. Yine kültür dersleri içinde bilgi ve beceri açısından bir ayrıma gidildiğinde becerinin daha ön planda olduğu görsel sanatlar ve beden eğitimi gibi alanlarda öğrenci ilgisinin kıyaslandığında görece yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte aynı branş içinde, aynı görüşme sorusu karşısında farklı öğretmen cevaplarının da öğretmene karşı öğrenci tarafından geliştirilebilecek bir tutum ile ilgisi olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin derse katılımı konusunda öğretmen görüşlerine bakıldığında ilgi

konusunda elde edilen veriler ile paralellik gösterdiği, bu konuda da öğretmenlerin beklenti ve isteklerinin yeterli düzeyde karşılanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine uygulama ve öğrencilerin yeterlilik ve yeteneklerinin somut bir çıktı ile görülebileceği görsel sanatlar ve beden eğitimi derslerine katılımın diğer kültür derslerine katılımdan pozitif açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu açıkça görülmüştür.

Öğrencilerin derse karşı geliştirdikleri ilgi ve ilgisizlik hakkında öğretmen görüşleri de önceki verilerle benzerlik arz etmektedir. Özellikle sayısal derslere karşı açık bir ön yargı tutumunun var olduğu da dikkatlerden kaçmamaktadır. Öte yandan kültür derslerine karşı motivasyon ve odaklanma ile öğrencilerin bu derslerin mesleki kariyerlerinde bir karşılığının olmayacağına dair potansiyel inançları hususu açıkça vurgulanmıştır. Meslek liselerinde kültür derslerine giren öğretmenlerden elde edilen bulgular ve çalışmanın sonucuna yakından bakıldığında ortaya çıkan tema ve alt temalarında daha önce benzer konularda yapılan akademik çalışmalara da çeşitli açılardan konu edildiği görülmektedir. Öğrenci merkezli ortaya çıkan bazı temalarda, kültür derslerine giren öğretmen görüşlerinde öğrencilerin bu derslere yönelik ilgi ve tutumlarının yetersizliği Çavuşoğlu ve Savaş (2016) tarafından vurgulanmış ve bu derslere yönelik ilgi ve tutumların pozitif bir seviyeye getirilmesi için çeşitli öneriler getirilmiştir.

Meslek dersleri ile kültür derslerine yönelik öğrenci algısının konunun bir başka merkezini teşkil ettiğini savunan Özdemir (2016) ise araştırmasında öğrencilerin bu derslere yönelik ilgi ve başarı eksikliğini açıklarken, meslek derslerinin öğrencilerin meslek sahibi olmalarında önem arz ettiğini, kültür derslerinin böyle bir fonksiyonunun olmadığını ortaya koymuş ayrıca hem meslek hem de kültür dersi öğretmenleri öğrencilerin kültür derslerine ilgisizliklerini normal karşılamıştır.

Öğrencilerin kültür derslerine karşı ilgilerini artırmak için öğretmenlerin kullandıkları pedagojik stratejiler konusunda elde edilen verilere bakıldığında öğretmenlerin derslerinin içeriğine göre farklı ve zengin kabul edilecek stratejiler tercih ettikleri görülmüştür. Özellikle günümüzde öğrenme platformlarındaki çeşitlilik ile öğrenme çıktılarının gerçek yaşamla ilişkilendirilmesine yönelik stratejilerin tercih edildiği de belirgin bir biçimde ortaya konmuştur.

Öğretmenlerin ders kitapları ile ilgili görüşleri incelendiğinde, ders kitaplarının yetkinliği ve beklentileri karşılaması konusunda yetersiz olduğu mutlak bir biçimde ortaya konmuştur. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kaynak kitaplar konusunda toplanan geri bildirimlere de öğretmenlerin katıldıkları ve bu hususta görüş bildirdikleri de dikkat çekmiştir. Bu çalışmanın önemli bir çıktısı da görüşmeye katılan

öğretmenlerin meslek liselerinin müfredatlarının gözden geçirilmesi gerektiğini vurgulamalarıdır. Müfredat konusu şimdiye kadar birçok akademik çalışmaya konu edilmiştir. Tınaztepe, Kemali ve Sezer-Evcan, (2021) meslek liseleri özelinde matematik dersini müfredat yönünden Türkiye ve Finlandiya ile karşılaştırmış ve Türkiye’de matematik öğretim programının Finlandiya’dan daha kapsamlı bir boyutta olduğunu, matematik derslerinin ölçme sınavlarında öğrencilere hesap makinası gibi kolaylaştırıcı unsurlara müsaade edildiği ifade etmiş; Finlandiya’da meslek liseleri için özel olarak matematik kitaplarının yazıldığı, Türkiye’de mesleki liselere özel matematik ders kitaplarının yazılmadığı gerçeği vurgulanmıştır. Yine Tekin ve Yılmaz (2004) Meslek liselerinde kimya öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri başlıklı çalışmalarında meslek liseleri ile diğer liselerde kimya öğretiminde aynı müfredat ve ders kitapları kullanılmasında öğrencilerin tam tersi bir beklenti içinde oldukları diğer bir ifade ile de öğrenciler müfredatı ağır bulduklarını ve uygulamaya yönelik bir program talep ettiklerini ifade etmiştir. Hatta meslek liselerindeki öğrenci devamsızlığı sorunu konulu çalışmada devamsızlık sorunun çözümü için müfredata müdahale edilmesi önerisi getirilmiştir (Sağlam, Dönmez 2016).

Öğrencilerin akademik başarıları konusunda katılımcılardan elde edilen verilere göre beklentileri karşılamadığı görülmüştür. Başarı, bir şeyin üstesinden gelme olarak tanımlanabileceğinden katılımcıların öğrenci ilgi, ilgisizlik, motivasyon, dikkat ve katılım konusunda istekli olmayan diğer bir ifade ile talep etmeyen öğrencinin başarılı olmada yetersiz bir sonuç ortaya koyabileceği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaya yönelik geliştirdikleri pedagojik stratejilere bakıldığında derslerinin içeriklerine göre zengin stratejiler tercih etme çabasında oldukları sonucuna varılmıştır. Okul içi ve okul dışında motivasyon artırıcı faaliyetler, alternatif öğrenme materyalleri gibi stratejiler göze çarpmıştır.

Katılımcıların akademik başarı konusunda okul yönetiminden beklentilerinin, elde edilen veriler içinde en zengin bulguları ihtiva ettiği açıkça tespit edilmiştir. Bu konuda öncelikle öğrenme mekânları konusunda okul yönetiminin iyileştirilmeye açık taraflarının olduğu vurgulanmış, meslek liselerinde bariz bir şekilde görülen birtakım disiplin ve davranış problemleri konusunda inisiyatif alınmasının önemi ile “marifet iltifata tabidir” sözünden de hareketle motivasyon artırıcı çabaların gerekliliği ortaya konmuştur.

5. ÖNERİLER

Bu çalışmada elde edilen bulgular ve sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler dikkate sunulmuştur:

- Derslere karşı duyulan ilgiyi arttırmak için öğrencilerin daha fazla merkeze alınarak onların birtakım somut ürünler ortaya koyabilecekleri diğer bir ifade ile kendi bilgi ve becerilerini yansıtabilecekleri bir iklimin yaratılmasına gayret edilmelidir. Kültür derslerinin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi konusu da ön planda yer almalı, bu konu örnekler ve modellerle somutlaştırılarak öğrencilere sunulmalıdır.
- Öğrencilerin derse katılımlarını arttırabilmek için onları motive edici yaklaşımlara ağırlık verilmeli, bir topluluğun parçası olmanın gereği ve önemi ortaya konularak yapıcı bir yaklaşımla katılımlar teşvik edilmelidir.
- Öğrenme materyalleri konusunda merkezî bakış açısı sorgulanmalıdır. Diğer bir ifade ile akademik eğitime yönlendirilmiş öğrenciler ile mesleki eğitime yönlendirilmiş öğrencilere aynı müfredat ve aynı materyallerin sunulmasının sakıncaları daha fazla irdelenmeli, bu konuda daha fazla araştırma yapılarak nasıl ve ne şekilde adım atılması gerektiği konusu gündeme alınmalıdır. Öte yandan ders kitapları ve meslek liselerinin sorunları ile ilgili iyileştirmeler konusunda öğretmenlerden elde edilen geri bildirimlere dair Bakanlık tarafından yapılan iş ve işlemler öğretmenlerle paylaşılmalıdır.
- Akademik başarı konusunda öğrencilerin bu derslerin önemini idrak etmeleri için adım atılmalıdır. Hayatın sadece meslek edinmekten ibaret olmadığına örneğin, kendini ifade edemeyen bir kimsenin mesleki başarısının mümkün olamayacağına ya da küresel bir dünyada iki kelime yabancı dil bilmeden diyalog zemini yaratamayacağına ikna edilmeleri elzemdir. Bunun yolunun da önce konunun önemini anlamaktan sonra yönlendirilmekten geçtiği açıktır.
- Eğitimin önemli paydaşlarından biri olarak okul yönetiminin de kültür derslerini önemseme konusundaki yaklaşımları yapıcı olmalıdır. Bu derslerde elde edilen ya da edilebilecek başarı daha fazla ödüllendirilmeli, okulun imkânlarının bir kısmı da kültür derslerinin mekânlarının iyileştirilmesine bu derslerin gerektirdiği sosyal ve kültürel faaliyetlerin düzenlenmesine aktarılmalıdır. Disiplin ve davranış problemlerini en alt seviyeye indirecek olan tutum ve yaklaşımlardan kaçınılmamalıdır.

KAYNAKÇA

- Akşit, B. Şen, M. ve Coşkun. M.K. (2000). *Modernleşme ve eğitim: Ankaradaki ortaöğretim okullarındaki öğrenci profilleri*. F. Atacan, vd. (der.). Mübeccel Kiray İçin Yazılar. İstanbul: Bağlam Yayıncılık içinde.
- Aktaş-Yamanoğlu, M. (2006). Kent yoksulu gençlerin yaşam koşulları ve yoksulluğun yeniden üretimi. *İletişim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 9-48.
- Aktay, Y. (2002). Eğitimde küresel imkânlar-küreselleşen dünyada eğitimde fırsat eşitliği ve özgürleşim fırsatları üzerine. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 10-22.
- Alkan. C., Doğan. H. ve Sezgin. İ. (1998). *Mesleki ve teknik eğitimin esasları*. Alkim yayınları: İstanbul
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Binici, H. ve Arı, N. (2004). Mesleki ve teknik eğitimde arayışlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 383- 396.
- Çavuşoğlu, D. ve Savaş, A. D. (2016). Meslek liselerinde çalışan kültür dersi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri (Pazarcık ilçesi örneği). *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Eşme, İ. (2007). Mesleki ve teknik eğitimin bugünkü durumu ve sorunlar. T.C. Yükseköğretim Kurulu, Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı. Ankara. 04.12.2022 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/uluslararası-mesleki-ve-teknik-egitim-konferansi.pdf> adresinden indirilmiştir.
- MEB. (2022). Neden mesleki eğitim. Erişim adresi: <https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/hakkimizda/mesleki-ve-teknik-egitimin-amaci> (Erişim Tarihi: 11.12.2022)
- TUİK. (2022). İş gücü istatistikleri. Erişim adresi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-Subat-2022-45646> (Erişim Tarihi: 11.12.2022)
- Kalkan, Ö. K. (2014). Meslek liselerini tercih etmede etkili olduğu düşünülen faktörlerin ikili karşılaştırmalar yöntemiyle ölçeklenmesi. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 3(1), 129-146.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

- MEB. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> (Erişim Tarihi: 10.12.2022)
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemir Y., (2016). Kültür derslerine direniş: bir endüstri meslek lisesinde kafa/kol emeği ayırımına dayalı işbölümünün yeniden üretimi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 53(14), 68-111.
- Sağlam, A. Ç., Dönmez, N. (2016). Meslek liselerinde öğrenci devamsızlığının nedenleri ve olası çözüm yollarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Tekin, S., Yılmaz, M. (2004). Meslek liselerinde kimya öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. VI. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, İstanbul.
- Tınaztepe, G., Kemali, S. ve Sezer-Evcan, S. (2021). Meslek liseleri zorunlu matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırılması: Türkiye ve Finlandiya. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(4), 1245-1258.
- Turan. K. (1996). *Ahilikten günümüze mesleki ve teknik eğitimin tarihi gelişimi*. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları nu: 129. İstanbul.
- Yazgan, Ç. Ü. Suğur, N. (2018). Aşağıya düşüş korkusu ve yukarıya çıkma umudu: Meslek lisesi öğrencilerinin zenginlik ve yoksulluk algıları üzerine sosyolojik bir araştırma. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 21(1), 269-310.
- Yazgan, Ç. Ü. (2018). Sermayenin temsili bağlamında meslek lisesi öğrencilerinin kültür ve meslek derslerine yönelik görüşleri: Eskişehir ili örneği. *Journal of Economy Culture and Society*, (58), 45-65
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Makale Bilgisi

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi

05.04.2023

Kabul Tarihi

09.05.2023

Anahtar Kelimeler

Uzaktan Eğitim,

Geleneksel Eğitim,

Aile Eğitimi,

Aile Danışmanlığı

Uzaktan Çevrimiçi Aile Danışmanlığı:

Nitel Bir Çalışma

*Selver NAR

ÖZ

Araştırmanın amacı, Kovid-19 pandemi dönemiyle yüz yüze aile eğitimi verilemediği anlarda, uzaktan öğretim yolu ile gerçekleştirilen aile danışmanlığı hizmetini araştırmaktır. Bu araştırma nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüş ve fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile seçilen 19 aile danışmanı oluşturmaktadır. Veriler; açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve demografik bilgi formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde nitel analiz türlerinden biri olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre katılımcıların çevrimiçi aile danışmanlığını, teknolojik araçlarla çevrimiçi platformlar üzerinden yapılan danışmanlık hizmeti olarak tanımladıkları görülmektedir. Katılımcılar, çevrimiçi aile danışmanlığının en olumlu yönünü zaman tasarrufu olduğunu, olumsuz yönünün ise teknik aksaklıklar olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, Çevrimiçi danışmanlık sürecinde danışanın ve danışmanın görüşme öncesi teknolojik alt yapının (internet bağlantısı, mikrofon, kamera ya da kullanılan programın güncel olması vb.) kontrolünü yapmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılara göre, çevrimiçi danışmanlıkta danışan- danışman arası terapötik ilişkinin kurulması, danışanın kendisini açma noktasında önem arz etmektedir.

Atf: Nar, S. (2023). Uzaktan çevrimiçi aile danışmanlığı: nitel bir çalışma. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 6(1), 141-168. DOI: 10.55150/apjec.1277514

Article Information

Article Type

Research Article

Received

05.04.2023

Accepted

09.05.2023

Key Words

Distance Education,
Traditional Education,
Family Education,
Family Counseling

Distance Online Family Counseling:

A Qualitative Study

*Selver NAR

ABSTRACT

The aim of the research is to research the family counseling service provided by distance education when face-to-face family education cannot be given during the Covid-19 pandemic period. This research was carried out with qualitative research method and phenomenology design was used. The study group of the research consists of 19 family counselors selected with easily accessible case sampling, one of the purposive sampling methods. The data were collected with a semi-structured interview form consisting of open-ended questions and a demographic information form. Content analysis method, which is one of the qualitative analysis types, was used in the analysis of the data. According to the findings obtained in the research, it is seen that the participants define çevrimiçi family counseling as a counseling service made over çevrimiçi platforms with technological tools. Participants stated that the most positive aspect of çevrimiçi family counseling is time saving, while the negative aspect is technical problems. In addition, the participants stated that during the çevrimiçi counseling process, the client and the counselor should check the technological infrastructure (internet connection, microphone, camera or the program used is up-to-date, etc.) before the interview. According to the participants, the establishment of a therapeutic relationship between the client and the counselor in çevrimiçi counseling is important at the point of opening the client himself.

1. GİRİŞ

Teknolojinin ilerleyişi birçok alanda olduğu gibi toplum yaşamını da ciddi oranda etkilemiş ve aile yapısının değişmesine neden olmuştur. Aile oluşumunun ebeveyn ve çocuklardan meydana gelen çekirdek aileye evrilmesine sebebiyet vererek tek ebeveynli ailelerin hızla artmasına yol açmıştır. Geniş ailede çocuklarla alakalı çıkan problemler aile içerisinde çözümlenirken, çekirdek ailede çözüm için farklı alternatifler aranmaktadır (Kandiyoti, 1984).

Günümüzün gelişen ve değişen aile yapısı, aile bireyleri arasındaki uyumlu süreci sağlayamamakta ve özellikle kentli ebeveyn ve çalışan anne olma gibi değişen rollerine adapte olamamaları, aile içi etkileşimi ve iletişimi bozarak kuşaklararası çatışmaları artırmaktadır. Aile fertleri arasında sorunlara yol açan bu tür olaylar ailenin bütünlüğünü tehlikeye sokarak, aile üyelerinin sosyal ve ruhsal durumunu bozmaktadır. Bu durum bazı zamanlarda aileyi toplumsal sistem içerisinde hasta bir kurum olarak görmesine neden olmaktadır (Nazlı, 2001, s. 4). Bu tür durumlar, modern toplum yaşantısında tek kalan ailelere yardımcı olmak üzere farklı hizmetlerin geliştirilmesi gerçeğini ortaya çıkartmıştır. Ailelere yardımcı olma düşüncesi ve eylemi ABD ve İngiltere de 19. yüzyıl ortalarında ortaya çıkmış ve sistemli bir oluşum haline gelmiştir. Ailenin bütünlüğünün bozulmasını önlemek, sorunların çözümlenmesine yardımcı olmak için gönüllü bir hareket olarak başlamış ve daha sonra 20. yüzyılda sistemli ve bilimsel olarak uygulanmaya başlanmıştır (Güren'den akt, Nazlı, 2001).

Kuzgun (1991)'a göre aile danışmanlığı aile üyeleri arasında sağlıklı bir iletişim ortamının oluşturulması için gerçekleştirilen psikolojik bir yardım sürecidir. Aile danışmanı aileyi bütün olarak inceler. Hazırladığı ortamda bireylerin iletişim sorunlarının ana kaynağını görmelerine yardımcı olur. Bireysel psikolojik danışma yaklaşımları bireyin duygu, düşünce, davranış ve kişilik oluşumlarını değiştirmeyi amaçlamakta, problemlerin asıl kaynağını bireyin kişilik yapısında aramışlardır. Aile danışmanlığı ise problemi çözerken direkt aile fertleri arasındaki etkileşimi inceleyerek, bu durumun soruna ne derece etkisi olduğunun değerlendirilmesi gerektiğini ileri süren bir yaklaşımdır (Demirbilek, 2015, s. 110).

Çevrimiçi psikolojik danışma genel anlamda şu şekilde ifade edilmektedir: "Teknolojiyi kullanarak, uzaktan psikolojik destek verme süreci ve güvenilir bir platform kullanarak, kamerayla gerçekleştirilen seanslar, telefon bağlantısı ya da mesajlaşma yoluyla psikolojik destek verme ve yardım alma şeklidir" (Mallen ve Vogel, 2005;

Pomerantz, 2002). Çevrimiçi veya çevrimiçi terapi olarak da belirtilen psikoterapi uygulaması yüz yüze yapılan psikoterapi uygulamasından farklı olarak internet kullanımının artmasıyla birlikte günümüzde hızla artan ve son yıllarda gittikçe yaygınlaşan bir terapi çeşididir (Tuzgöl, 2020, s.68). Farklı kaynaklarda farklı farklı isimlerle anılan çevrimiçi terapiler bilgisayar, telefon, mobil cihazlar gibi elektronik ortamda kullanılan herhangi bir iletişim aracıyla gerçekleştirilmektedir (Manhal-Baugus'den akt. Prabhakar, 2013).

2019 yılı Aralık ayında, ilk defa Çin'in Wuhan şehrinde görülen Kovid-19, doktorlar tarafından bulaşıcı bir solunum yolu hastalığı olarak tanımlanmıştır. Dünya Sağlık Örgütü Kovid -19'u, 11 Mart 2020 yılında küresel salgın olarak ilan etmiştir (WHO, 2020). Sosyolojik açıdan değerlendirildiğinde salgın dönemlerinde toplumsal dayanışmalar da artış görülmektedir. Kovid-19 süreci, insanlarda dayanışmayı arttırsa da, virüsün bulaşıcı özelliği sebebiyle insanların birbirlerinden uzaklaşmalarına da sebebiyet vermiştir. Belli bir grubun ise dışlanmasına da ayrıca neden olmuştur. Örneğin, gençler ve yaşlılar, etiketlenip dışlanabilen grupları oluşturmaktadır (Karakaş, 2020). Toplumsal olaylar ve sorunlar kişilerde kaygıya yol açmaktadır. Bu kaygıyı gidermek anlamında özellikle psikolojik danışmanlık ve aile danışmanlığı pandemi dönemi gibi olağanüstü zamanlarda dijital ortamlara evrilmiştir. Bireyler ve danışmanlık yapan kişiler uzaktan/ çevrimiçi platformlara yönelerek ihtiyaçlarını ve kaygılarını azaltmaya yönelmişlerdir.

Psikolojik açıdan ise Kovid-19'la birlikte farklı yaş gruplarında, hastalığın olumsuz tesirlerinin olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin; Figueiredo ve ark. (2021), Kovid-19'la birlikte çocuklarda ve ergen bireylerde sağlıklı beslenmenin çoğaldığını; aile içinde ise taciz, istismar oranında artış görüldüğünü; toplumsal sınırlandırılmayla birlikte huzursuzluk ve moral bozukluğu duygularında artmanın meydana geldiğini belirtmektedirler.

Aile danışmanları da birçok insan gibi Kovid-19'dan mesleki olarak olumsuz etkilenmişlerdir. Yaşanılan bu etkilenme ile birlikte, aile danışmanlığı hizmetini yüz yüze ve çevrimiçi olarak uygulamaya devam etmektedirler. Bu bağlamda aile danışmanlarına yönelik olarak bu çalışmanın yapılması önemli görülmüştür. Bu çalışmayla, alan uzmanı olan aile danışmanlarının Kovid-19 pandemi döneminde vermiş oldukları danışmanlık hizmetinin, çevrimiçi platformlarda nasıl uygulandığı ne gibi problemlerle karşılaştığı, danışmanlığın verimliliği, danışman-danışan iletişiminin nasıl sağlandığı gibi sorulara cevap aranmıştır.

Aile Danışmanlığı

Aile, insanlığın mevcudiyetinden itibaren var olan, toplumun kökenini oluşturan kurumdur. Geçmişten günümüze kadar olan süreçte, birçok konuda olduğu gibi aile konusunda da ciddi değişiklikler yaşanmıştır. Geniş ailenin çekirdek aileye doğru evrilmesi ailede yaşanan en büyük değişikliğin başında gelmektedir (Kır, 2011, s. 1). Teknolojide yaşanan hızlı ilerlemeler toplumun yaşantısını etkilemiş ve aile modelinin başkalaşmasına neden olmuştur. Değişen aile yapısında fertler, birbirleri arasında uyumu yakalamakta zorlanmaktadır. Bundan dolayı modern topluma geçiş sürecinde, toplumsal hayata adaptasyon zorluğu yaşayan ailelere destek sağlamak amacıyla geliştirilen faaliyetlerden bir tanesi de aile danışmanlığıdır (Demirbilek, 2015, s.110).

“Terapi” ve “Danışmanlık” terimleri literatürde karşılıklı olarak birbirlerinin adına kullanılan terimlerdir. Bu konuda farklı görüşler olmasına karşın kısaca belirtmek gerekirse; Aile Danışmanlığı Uygulaması (ADU), “Aile Terapisi” diye belirtilen hizmetin ismidir (Zastrow, 1995, s. 89-90). Aile danışmanlığı 1970’lerin son yıllarında “terapi” olarak kabul görmüştür (Özabacı ve Erkan, 2014, s. 27).

Aile Danışmanlığı; danışmanlığın kişilerin kendilerini anlamalarını sağlama, farkındalık kazandırma gibi görevleri bulunmaktadır. Bu kapsamda aile danışmanlığı; güçlü bir iletişim ortamının oluşturulması için ailenin tüm fertlerine uygulanan psikolojik yardım faaliyetidir. Ailenin fonksiyonel özellikleri açısından aile ve çevre ilişkilerinde rastladığı problemlerin çözümüne özgü uzmanlık gerektiren hizmetler bütünüdür (Aktaş, 2015, s. 122-123).

Aile danışmanlığı kavramı, geleneksel psikoterapiden ayrışarak aileye has ve farklı biçimde yeni sorun çözme metodu olarak 1950’lerde yararlanılmaya başlanmıştır (Demirbilek, 2015, s.110). Aile danışmanlığıyla, aileler hayata dair yaşadıkları sorunlarını, bir dereceye kadar sağlıklı kabul edilecek ailelere, yaşadıkları problemlerin üstesinden gelebilmeleri için katkıda bulunulması ve aile sisteminin güçlendirilmesi amaçlanmaktadır (Korkut, 2001, s.115). Aile danışmanlığı problem çözerken direkt aile fertleri arasındaki iletişimin ve etkileşimin incelenmesini ve aile bireyleri arasındaki ilişkinin soruna ne derece etki ettiğinin değerlendirmesini gerçekleştiren bir yaklaşımdır (Turan, 1999).

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada bilimsel araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmayı, görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik öznel ve yorumlayıcı bir süreç olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39).

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseninde yürütülmüştür. Fenomenolojik araştırma deseni, bir veri veya görüşle alakalı tüm deneyimlerin bir araya getirilmesi ve bütün bu tecrübelerin ortak noktalarının tanımlanarak, söz konusu veri ve görüşlerle alakalı detaylı bir betimleme yapılmasıdır (Creswell, 2016, s. 193).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcı grubunu; görüş ve tecrübeleriyle çalışmaya katkı sunabilecek, psikolojik danışma merkezlerinde çalışan, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenen 19 aile danışmanı oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin yapılan çalışmaya ekonomik olarak ve hız bakımından katkı sunduğunu ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Amaçlı örnekleme modelinin ana teması, araştırmaya konu olan kişi ve hususlar hakkında belirli bir amaç doğrultusunda derinlemesine bilgi toplamaktır (Özdemir, 2019). Yapılan görüşmelerin derinlemesine bilgi içermesi nedeniyle verilerin daha etkin bir şekilde analiz edilebilmesi için 19 kişiden oluşan örneklem sayısı yeterli bulunmuştur. Katılımcıların düşüncelerine yer verilirken gerçek adları değil; verilen kod adları kullanılmıştır. Kodlama K1, K2,... şeklinde yapılmıştır.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Bulunan Aile Danışmanlarına Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Mezun Olduğu Bölüm	Mesleki Kıdem (Yıl)	Çalışma Şekli	Tercih Edilen Çalışma Düzeni
K1	Kadın	23	Yüksek Lisans	Sosyoloji	1,5	Hibrit	Yüz yüze
K2	Kadın	47	Lisans	Sosyal Hizmetler	2,5	Hibrit	Çevrimiçi
K3	Kadın	29	Lisans	Psikoloji	5	Çevrimiçi	Çevrimiçi

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Mezun Olduğu Bölüm	Mesleki Kıdem (Yıl)	Çalışma Şekli	Tercih Edilen Çalışma Düzeni
K4	Kadın	34	Lisans	PDR	10	Çevrimiçi	Yüz yüze
K5	Kadın	28	Yüksek Lisans	PDR	4	Hibrit	Yüz yüze
K6	Kadın	42	Lisans	Sosyoloji	2,5	Hibrit	Yüz yüze
K7	Kadın	29	Yüksek Lisans	Psikoloji	7	Hibrit	Yüz yüze
K8	Kadın	29	Yüksek Lisans	PDR	6	Hibrit	Hibrit
K9	Kadın	52	Yüksek Lisans	Sosyoloji	2,5	Hibrit	Çevrimiçi
K10	Kadın	31	Yüksek Lisans	Psikoloji	5	Hibrit	Yüz yüze
K11	Kadın	28	Yüksek Lisans	Psikoloji	4	Hibrit	Yüz yüze
K12	Kadın	42	Yüksek Lisans	Sosyoloji	2	Çevrimiçi	Çevrimiçi
K13	Kadın	43	Yüksek Lisans	Sosyoloji	8	Hibrit	Hibrit
K14	Kadın	41	Yüksek Lisans	Sosyoloji	3	Hibrit	Hibrit
K15	Kadın	23	Yüksek Lisans	Sosyoloji	1	Çevrimiçi	Çevrimiçi
K16	Kadın	44	Yüksek Lisans	Sosyoloji	2	Hibrit	Çevrimiçi
K17	Kadın	50	Yüksek Lisans	Psikoloji	3	Hibrit	Çevrimiçi

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Mezun Olduğu Bölüm	Mesleki Kıdem (Yıl)	Çalışma Şekli	Tercih Edilen Çalışma Düzeni
			Lisans				
K18	Kadın	27	Yüksek	Psikoloji	4	Yüz	Yüz
			Lisans			yüze	yüze
K19	Kadın	30	Yüksek	Psikoloji	5	Hibrit	Hibrit
			Lisans				

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma için veriler; yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Görüşme formunun oluşturulmasında, literatür taraması yapılmış; alanda uzman (eğitim yönetimi-psikolojik danışmanlık ve rehberlik) ve nitel araştırma yapmış iki doçent akademisyen ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşme neticesinde elde edilen veriler doğrultusunda görüşme formu tekrar değerlendirilerek, yarı yapılandırılmış taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Formda 5 demografik soru ve 13 ana soruya yer verilmiştir. Taslak görüşme formunun geçerliliğini sağlamaya yönelik 3 aile danışmanı ile görüşülerek pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda katılımcıların çevrimiçi aile danışmanlığına yönelik algılarına, süreci bir danışman olarak nasıl yönettiklerine, danışanlarda bu sürecin nasıl yorumlandığına, danışan ve danışman açısından çevrimiçi sürecin faydalarının ya da olumsuzluklarının neler olduğunu anlamaya yönelik sorular sorulmuştur. Aile danışmanları ile yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen veriler, soruların amaca uygun olup olmadığı ve soruların anlaşılıp anlaşılmadığı dikkate alınarak düzenlemeler yapılmıştır. Katılımcıların tecrübelerini daha iyi ortaya çıkarabilmek için ayrıca sondaj sorudan faydalanılmıştır. Sondaj soru, burada görüşmeci görüşme yaptığı kişilerin vermiş olduğu cevapları irdeleyerek daha detaylı bilgi almaya çalışır. Konu ile alakalı tekrarlı sorular yöneltilecek ayrıntıya ulaşılmaya çalışılır. Bu tarz sorular takip sorularıyla benzerlik gösterse de mantıksal bir sıralama olmadan tamamen içgüdüsel olarak araştırılan konuya sondaj yapılabilir (Kvale, 1994).Görüşme formuna son hal verildikten sonra uygulamaya geçilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, araştırmaya gönüllü olarak katılan aile danışmanlarından toplanmıştır. Öncelikle, aile danışmanlarına araştırmanın amacı belirtilmiş ve kişisel

bilgilerinin gizli kalacağı ifade edilmiştir. Sorular katılımcılara araştırmacı tarafından doğrudan yöneltilmiş ve anlaşılmayan noktalarda ek açıklamalar yapılmıştır. Görüşmelere, katılımcıların uygun bulduğu zamanlarda çalıştıkları psikolojik danışma merkezlerinde, araştırma hakkında bilgilendirilmeleri ve onaylarının alınması sonrasında başlanmıştır. Yapılan görüşmeler ortalama 30 ile 40 dakika arasında sürmüştür. Görüşme sırasında anlaşılmayan yerler araştırmacı tarafından katılımcının fikrini etkilemeyecek şekilde açıklanmış ayrıca eksik bilgi verildiği hissedilen yerlerde katılımcılara ek sorular yöneltilmiştir. Görüşme kapsamında elde edilen veriler, katılımcıların onayıyla ses kaydı alınarak ve araştırmacı tarafından görüşme esnasında tutulan notlar sayesinde kayıt altına alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında, çevrimiçi aile danışmanlığının temel problemlerini belirlemek ve problemlere yönelik çözüm önerileri geliştirmek amacıyla aile danışmanlarının düşünceleri alınarak toplanan veriler; nitel analiz türlerinden biri olan içerik analizi yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Nitel veri analizinde araştırmacı elde ettiği verilerden hareket ederek, bu verilerin bünyesinde yer alan görünmeyen bilgiyi keşfetmeye ve ortaya çıkarmaya çalışmaktadır (Özdemir, 2019).

Nitel veri analizleri içerisinde en çok uygulanan metot olan içerik analizi, genel olarak görsel ve yazılı metinlerin analizlerinin yapılmasında kullanılan bir metottur. İçerik analizinde tümden gelimci bir yol uygulanmaktadır. Araştırmacı ilk olarak araştırma konusuyla alakalı kategoriler oluşturmaktadır. Sonraki süreçte incelenen veri setinde, oluşturulan kategoriler içerisinde yer alan, kelime, cümle veya resimleri belirlemektedir. Kategori oluşturma süresinde araştırmacı dikkatli olmalı ve benzer bir çalışma yapacak olan araştırmacılar içinde benzer sonuçlara ulaşabilecek uygun kategoriler oluşturulmasına imkân sağlamaktadır (Silverman, 2001).

Yıldırım ve Şimşek (2005)*e göre nitel veri analizi: verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere 4 aşamada yapılmaktadır.

1.Verilerin kodlanması: Araştırmacı bu aşamada elde ettiği verileri detaylı inceleyerek bölümlere ayırır ve ayrılan her bölümün kavramsal açıdan ne anlama geldiğini ifade ettiğini bulmaya çalışır. Bu bölümler bazen bir kelime, bir cümle, bir paragraf ya da bir sayfadan oluşan bir veri olabilir. Kendi içerisinde bir anlam ifade eden bu bölümler araştırmacı tarafından kodlanır.

2.Temaların bulunması: Kodlama işlemi gerçekleştirildikten sonra verileri genel hatlarıyla açıklayan ve kodları kategorize edecek temaların olması gerekir. Temaların

bulunma aşamasında kodlar bir araya getirilir, incelenerek kodlar arasında ortak yanlar bulunmaya çalışılır.

3.Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması: Temaların kodlama aşamasından sonra sırayı verilerin ortaya çıkan kodlara ve temalara göre düzenlenmesi alır. Bu aşamada verilerin, okuyucular tarafından anlaşılır olması ve yorumlanabilir olması önem taşımaktadır.

4.Bulguların yorumlanması: Detaylı olarak anlatılan ve sunulan bulgular son aşamada yorumlanarak araştırmacı tarafından birtakım sonuçlar ortaya çıkarılır. Nitel araştırmalarda araştırmacı verileri toplama sürecinde aktif bir rol oynadığı için konuyla alakalı yapacağı çıkarımlar büyük önem taşımaktadır. Ancak ortaya koyulan çıkarım üçüncü aşamada ortaya konulan verilerle bağıntılı olmak zorundadır.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel verilerin toplanması için aile danışmanlığı yapan 19 psikolog ve sosyologla görüşmeler gerçekleştirilerek mesleki tecrübelerinden yararlanılmaya çalışılmıştır. Aile danışmanları ile randevulaşarak belirlenen gün ve saatlerde bir kısmıyla yüz yüze bir kısmıyla da İstanbul dışında yaşamaları nedeniyle çevrimiçi görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerde bir kısmının sorulara verdikleri cevaplar katılımcıların onaylarıyla ses kaydına alınmışken bir kısmının verdiği cevaplar not tutulmuştur. Gerekli durumlarda katılımcının durumuna göre sorular tekrar sorulmakla birlikte görüşme soruları açık bir şekilde ifade edilmiştir. Her görüşme sorusu sonunda katılımcıya araştırmacı tarafından elde edilen verileri doğru olarak yansıtıp yansıtmadığı sorularak katılımcıdan onay alınmaya çalışılmıştır. Görüşme öncesi görüşmenin içeriği ile ilgili bilgilendirme yapılarak araştırma raporunda katılımcıların kesinlikle isminin yer almayacağı, kodlanacağı belirtilmiştir. Yapılan görüşmenin sadece araştırma amacıyla kullanılacağı belirtilerek elde edilen verilerin nerede, nasıl kullanılacağı ile ilgili gerekli bilgiler verilmiştir. Görüşmeler, zaman sınırlaması olmadan ancak genel olarak 30-40 dk arasında değişen sürelerde gerçekleştirilmiştir. Görüşme soruları ile araştırma sürecinin tutarlı olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada yanlışlık yaşanmaması için katılımcıların görüşleri olduğu gibi kaydedilmiş, ayrıca çalışmada gerekli yerlerde bu görüşlere katılımcıların aktardığı şekliyle yer verilmiştir. Ayrıca araştırmanın dış güvenirliliğini (teyit edilebilirlik) sağlamak için, görüşme formunu geliştirme süreci ve bu süreçte yararlanılan kaynaklar kaydedilmiştir.

Araştırmanın aktarılabilirliği için görüşmeden elde edilen bulgular yorum yapılmadan sunulmuştur. Elde edilen veriler sonuç kısmında uygun bir şekilde

tartışılmıştır. Araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve süreci, verilerin analizi ve yorumlaması gibi aşamalar ayrıntılı bir biçimde açıklanarak araştırma sürecinde yapılanlar hakkında bilgi verilmiştir.

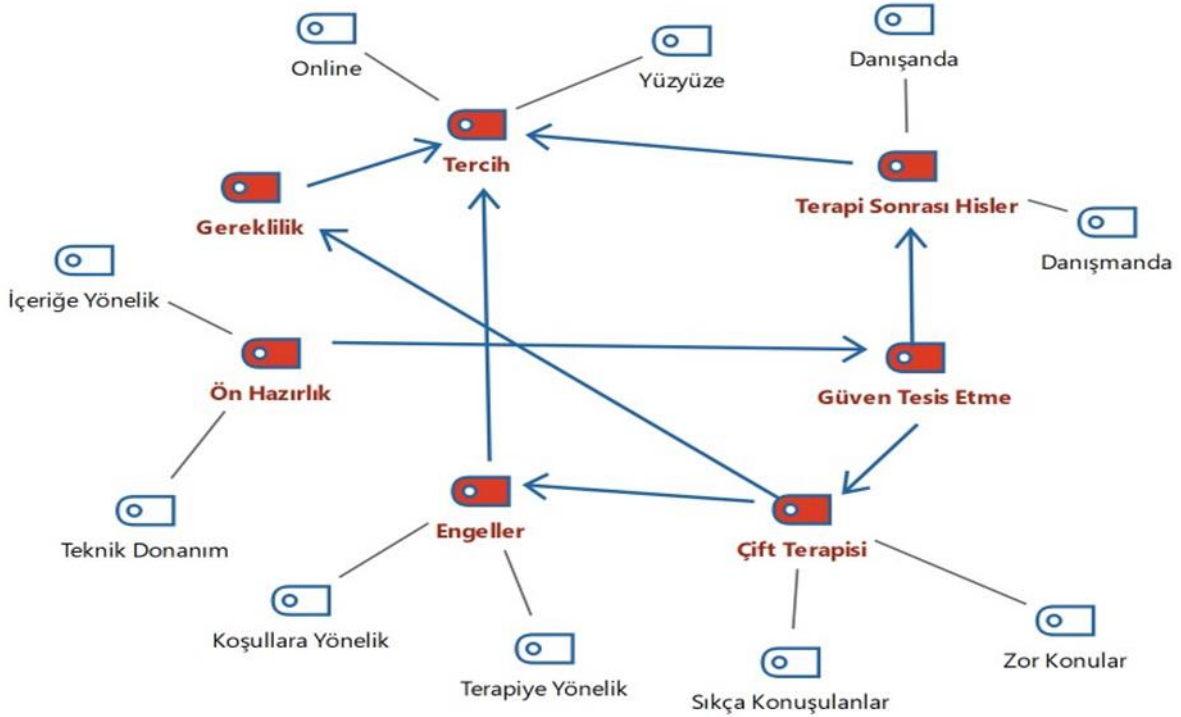
Bu çalışmada nitel araştırmanın inandırıcılığın artırılması amacıyla farklı alan mezuniyeti olan katılımcılardan veri toplanarak çeşitleme yapılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunun dış geçerliği, amaçlı örnekleme tekniği kullanılarak katılımcıların konu hakkında bilgi sahibi olduğu düşünülen kimselerden seçilmesi ile sağlanmıştır. Araştırmanın tutarlığının sağlanabilmesi amacıyla bir görüşme formu hazırlanmış ve her katılımcıya soruların aynı şekilde sorulmasına özen gösterilmiştir. Elde edilen verilerin kodlamaları yapılırken bir akademisyenin de görüşleri alınmış, araştırmacı tarafından belirlenen temalar ve kodlar birlikte gözden geçirilmiştir.

2.7. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacı bizzat çalışma alanına giderek, kişilerle direkt iletişim kuran, bütün olayları ve süreci deneyimleyen kişidir. Şayet araştırma yapan kişi katılımcı bir görev üstlendiyse bunu ifade etmelidir. Araştırmacı kendi çıkarımlarını ve ön yargılarını analiz sürecine dâhil etmemeye önem göstermelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.88). Bu bağlamda araştırmacı mümkün olduğunca katılımcıların iş ortamında görüşmeleri yapmıştır. Nitel araştırmalarda araştırmacının tarafsızlığını koruyabilmesi için araştırma yaptığı konuya, durum ve olguların mevcut ortamına müdahale etmemesi gerekmektedir. Bu araştırmada mümkün olduğunca tarafsız davranmaya ve katılımcıları etkilememeye özen gösterilmiştir.

3. BULGULAR

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde çevrimiçi aile danışmanlığı konusundaki düşünceleri "Ön Hazırlık, Gereklilik, Engeller, Çift Terapisi, Terapi Sonrası Hisler, Güven Tesis Etme ve Tercih" olarak 7 kategori altında incelenmiştir.



Şekil 1. Kategori ilişkileri

Çalışmaya katılan terapistlere çevrimiçi aile danışmanlığını nasıl tanımladıkları sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya yüz yüze aile danışmanlığıyla karşılaştırmalı cevaplar vermeyi tercih ettikleri görülmüştür. Çalışmaya katılan 19 terapistin/katılımcı tamamı çevrimiçi terapinin yüz yüze terapiden pek farkı olmadığını ifade etmişlerdir.

"Çevrimiçi danışmanlık yine şöyle söyleyebilirim belki kişilere yani çiftlere problemlerini ve sorunlarını çözmeye yönelik psikolojik cinsel destek verildiği sürecin yüz yüze değil de uzaktan yürütüldüğü bir hizmettir. Yüz yüze ile aynı prosedürler aynı çerçeve doğrultusunda ilerlenir. Hiçbir farkı yoktur. Süreci aynıdır, görüşme şekli aynıdır. Anamnez alınır sonrasında danışanın sorunları dinlenir. Onun ardından bu sorunlara yönelik tedavi planları oluşturulur. Ve plan doğrultusunda ilerlenir. Ekstra olarak yüz yüze ile bir farkı yok." (K5)

"Aileler bilgisayarın karşısında bunları birilerinin duymayacağı ve görmeyeceği bir ortamda bulunuyorlar. Aynı şekilde bizim içinde böyle normal yüz yüze görüştüğümüz süre içinde her ne yapıyorsak çevrimiçi da aynı şekilde devam ediyor. Ailelerle konuşuyor görüşüyor onlara danışmanlık veriyoruz." (K11)

"Eğer benim dediğimi tam zamanında duyabiliyorsa onun dediğini ben tam zamanında duyabiliyorsam ve yüz ifadelerini mimiklerini bir sıkıntı olmadan kopma olmadan görebiliyorsak yüz yüzedek çok da bir farkı yok tamamen verimli bir şekilde gerçekleştirilebiliyor. O bakımdan normal seanslarımız nasılsa yüz yüze çevrimiçi de aynı şekilde devam ediyor. Prosedür yüz yüze ile tamamen aynı." (K19)

Ön Hazırlık

Katılımcılara "Görüşme öncesi hangi hazırlıkların yapılması gerektiği" sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar "Teknik Donanım Hazırlıkları" ve "İçeriğe Yönelik Hazırlıklar" olarak iki başlıkta toplanmıştır.

Teknik Donanım Hazırlıkları

Katılımcılar görüşmeler öncesi teknik donanım olarak; internet bağlantısı (f=8), dış uyarılardan izole ortam oluşturulması (f=5), güç kaynağı kontrolü (f=4) ve ses ve görüntü kalitesi (f=3) kontrollerinin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

"...internet gerekir çünkü çevrimiçi de can sıkıcı olabiliyor çekmiyor danışanın bulunduğu yerde vs. öncesinde bunun kontrol edilmesi gerekir." (K10)

"Ortamın müsait olması, sessiz olması, görüşmeye uygun olması dışardan bir müdahale olmayacak görüşmeyi bölmeyecek şekilde bununda sağlanması gerekli." (K16)

"Evet şu şekilde özellikle mesela bilgisayar kullanmak istiyorlarsa ya da laptop kullanmak istiyorlarsa tabi ki laptopta batarya, telefonda da o şekilde bataryalarına dikkat etmeleri gerekir. Çünkü seans esnasında aniden birden kesinti olabiliyor. Ve o an çok ciddi bir şey konuşulabiliyor ya da teknik uyguluyorsunuz danışanınıza o biraz sekteye uğradığında sorun olabiliyor." (K13)

"Ses geçirmeyen kulaklık önemli. Bilgisayarın ses sisteminin de iyi olması gerekiyor. Ayrıca kameranın görüntü kalitesinin de iyi olması önemli hususlardan." (K7)

Katılımcıların gerek görüşme öncesi yapılması gereken hazırlıklar için gerekse sonrasında görüşme esnasında kendilerini en çok zorlayan konular arasında bağlantı problemlerinden bahsetmeleri çevrimiçi terapi uygulamalarında terapistlerin terapinin sağlıklı yürütülmesinin önündeki en önemli problem olarak bağlantı sorunlarını gördüklerini ve bu duruma dikkat edilmesi gerektiğini belirttikleri görülmektedir.

İçeriğe Yönelik Hazırlıklar

Katılımcılar içeriğe yönelik olarak ise; uygulanan terapi tekniğine göre hazırlık (f=5), ön görüşme (f=2) ve anket uygulama (f=3) etkinliklerinin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

"...danışanla görüşürken ihtiyacı olan teknikleri görüşme sırasında zaten uygulamayı kullanmaya başlıyoruz. Ya da ona göre bir strateji ve yol çiziyoruz." (K16)

"Ben bir ön görüşme yapıyorum önce bir 10 dakika kadar. Ondan sonra kafamda gelen kişide şikâyetini söylüyor hani o kavramlar içerisinde kuramlar içerisinde ve onun üzerine diyorum ki geçmişe yönelik okuduğum şeyleri tekrar tekrar gözden geçiriyorum ki kafamda belirsin danışmanla görüşmeden önce." (K9)

"...danışmanın yapması gereken hazırlıklar bir kere danışanın bir anamnez formu hazırlaması, danışanın bilgilerini sıra sıra sormak, onun kendi içine dair sorununu iyi anlamak ilk seansta." (K5)

Gereklilik

Katılımcılara "Çevrimiçi aile danışmanlığının faydaları" sorulmuştur. Katılımcılar bu soruya; ulaşılabilir olmak (f=5), zamanı ayarlamak (f=4), konfor alanını terk etmemek (f=2), uygun fiyatlı olmak (f=1) ve yüz yüze iletişim problemleri (f=1) cevaplarını verdikleri görülmüştür.

"Çevrimiçi aile danışmanlığı bence herkese ulaşabilmek. Her kesime ulaşabilmek, iletişim kurabilmek." (K9)

"Bu noktada şöyle bir rahatlığı var daha rahat bir saatler de geç saatlerde tercih edilebiliyor." (K10)

"O konfor alanında çıkmamak yakınlaşırsam çok yakından destek alırsam yakın olursam çok yakınlaşırsam yanarım çok uzaklaşırsam donarım diye bir terim vardır bizim psikolojide o insanların alt yapısıyla da alakalı olabilir." (K13)

"Bir de daha da ucuz oluyor. O da mesela insanların çok iyi bir sebep yani." (K15)

"Aile içinde gelişen durumlar karşısında belli dönemlerde yaşanan uyum düzenlerindeki değişimlerde, iletişim problemlerinde başa çıkamadıkları durumda uzman desteğiyle seansların çevrimiçi ortamlarda yapılmasıdır." (K4)

Katılımcıların çevrimiçi terapi konusunda özellikle İstanbul gibi kalabalık bir şehirde yaşamının getirdiği trafik gibi zorlukların yanı sıra yine çevrimiçi terapi sayesinde ülkenin çok farklı köşelerinden danışmanlara ulaşma imkanına eriştiklerini

belirtmeleri dikkat çekicidir. Katılımcılar gözünde çevrimiçi terapinin en bariz avantajı görüşmelerin planlanmasında zamanın çok daha efektif kullanımı ve danışmanların terapistlere ulaşımlarının kolaylaşması olduğu görülmektedir.

Engeller

Katılımcılara “Çevrimiçi aile danışmanlığında en çok karşılaştıkları sorunlar” sorulduğunda katılımcıların yine bu soruda da özellikle bağlantı problemlerine dikkat çektikleri görülmektedir. Katılımcıların verdikleri cevaplar “Koşullara Yönelik Engeller” ve “Terapiye Yönelik Engeller” iki başlıkta gruplandırılmıştır.

Koşullara Yönelik Engeller

Katılımcılar çevrimiçi aile terapilerinde terapi öncesi aşamada en çok; bağlantı problemleri (f=13) ve ücret takibi (f=2) konularında sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

“En başta teknik problemler. Gerçi internetin çekmemesi ya da bazen böyle yani yaşı ilerde danışmanlarınız olduğunda işte ya ben onu bilemezsem ya açamazsam ben ararım dediğim de ben onu açmayı bilemezsem gibi teknik donanımın olmadığı kimseler oluyor. O nedenle teknik bizim için çok kıymetli, internetin çekmemesi, cihaz kullanmayı bilmemeleri gibi bazı dokunsal danışmanlarda zorlanmaktayız. Konuyu dağıtmakta ve uzatmakta anlayamadığımız için bu da olumsuz yanları oluyor. Genel de teknik açıdan sıkıntı yaşıyorum.” (K12)

“Benim en çok karşılaştığım işte bu internet kesintileri. O sırada görüntünün donması, sesin gitmesi. Bir şekilde iletişimin kopması en sık karşılaştığım uygulama sırasında sorun buydu.” (K18)

“Bir de şey internet kesilebiliyor. Bağlantı kesildiği an sen zaten iletişim olarak kopuyorsun. Terapi sekteye uğruyor. En büyük problem bu, internet bağlantısı.” (K2)

“...bazen şey oluyor hani danışan nasıl desem bir bedel ödeniyor ya o açıdan biraz sıkıntı oluyor. Hani sen biraz peşinden gitmen gerekiyor. Bugün katılacak mısınız gibi bir mesaj atmam gerekiyor.” (K15)

“Ücret ödemesi konusunda çok sıkıntılar oluyor. Çünkü size geldiği zaman parayı bırakıp gidiyor danışan. Ama çevrimiçi da unutuyor bazen bir iki gün geçiyor. Bazen hatırlatmak gerekebiliyor. Buda terapist için işte etik çerçeveyi baştan konuşup net bir şekilde belirlemek gerekiyor. Buda olumsuzluk olabilir.” (K5)

Terapiye Yönelik Engeller

Katılımcılar terapi esnasında ise; danışanla etkili bağ kuramama (f=10) ve mahremiyet ihlali (f=7) konularında sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

“Danışman oradan bir destek veremiyor. Bir ağlasa en azından elini omzuna koyabilirsiniz. Bir mendil uzatabilirsiniz. İşte hani orada duygu boşalması o yük oluyor çünkü duygu boşalması oluyor. O biraz yarım kalıyor çevrimiçi da siz izin veriyorsanız biraz falan filan ama göz göze o farklı. Aynı ortamda olmanın şeyi farklı. Belki boşaltıyor duygusunu ağılıyor ediyor ama sizin ona verdiğiniz destek eksik kalıyor gibi hissediyor olabilir. Çünkü bir tensel temas yok dediğim gibi yani insanlar genelde böyle durumlar da yanında isterler birilerini.” (K14)

“Danışanlar ile terapatik ilişkiyi biraz etkilemektedir. Yüz yüze yapılan seanslarda daha kuvvetli terapatik ilişki kurulduğunu fark ettim.” (K1)

“...danışmana kolay ulaşım sağlandığı için çabukta vaz geçilebiliyor. Yüz yüze seanslara göre bağ kurmanın zor olduğu, enerji akışının sağlanmasında ekranın engel teşkil ettiğini deneyimledim. Ayrıca danışanın dikkati daha çabuk dağılabiliyor.” (K4)

“Bir de şunu söyleyebilirim, evde başkaları varsa danışan için çok büyük problem. Sesim gider mi? Gitmez mi? Bizim için de öyle içerde kapıyı kapattın mı kapatmadın mı? Obsesif kişiler çok görüyorum. Bir daha kontrol edeyim geleyim. Evde birilerinin olması da onlar için zorlayıcı oluyor kendilerinden bahsederken. Eşi ile alakalı problem yaşıyorsa eşi evdeyse çok zor.” (K5)

“Aynı zamanda danışanlar her zaman seans için uygun ortamda olmayabiliyor. Bu yüzden anlattıkları da kısıtlı olabiliyor. Kendisini rahat hissetmeyebiliyor. Her an onu birisi duyacakmış gibi hissediyor. Bu yüzden danışanların rahatsız olduğu alanlar olabiliyor.” (K1)

Çift Terapisi

Katılımcılar meslektaşları arasında da terapi alan danışanların kendilerini ifade etmede çekinceleri olabileceğine inanıldığını belirtmişlerdir. Ancak bunun aksine katılımcıların büyük bölümü çevrimiçi terapide çiftlerin birbirlerini rahatlıkla ifade ettiklerini belirtmişlerdir.

“Yani ifade edemeyen birine, çifte henüz rastlamadım. Yani genel olarak terapi esnasında bu tarz yani bunun çevrimiçinden kaynaklı düşünmüyorum.” (K3)

“Danışanların sorunlarını ifade etmesinde çevrimiçi veya yüz yüze olmasının farkı

olduğunu düşünmüyorum. Danışan problemini ifade etmiyorsa farklı direnç alt yapısı vardır.” (K8)

Sıkça Konuşulanlar

Bununla birlikte katılımcılar danışanları ile çevrimiçi görüşmelerde daha çok; iletişim problemleri (f=5), çocuklar (f=4) ve eşini suçlama (f=3) konularının dile getirildiğini belirtmişlerdir.

“En çok karşılaşılan iletişim hataları, birbirlerine çok fazla eleştiren yaklaşma, bir sorunu dile getirirken hakaret boyutunda konuşmalar. Bununda zamanla soğukluğa neden olması. Ve artık bunun iletişim boyutunda başlayıp bütün fiziksel paylaşımlarını geri çekmeye doğru giden bir süreç.” (K18)

“Çocuğun yaşadığı problemlerden bir haber işte ne bileyim dersler kötü ama neden kötü olduğunun farkında değiller ya da bir sorun yaşıyor okulda akran zorbalığı yaşıyor onu bilmiyorlar. Genelde de böyle çocuklarla ilgili sorunlara yansıyor eşlerle olan sorunlar.” (K14)

“Çiftler genelde birbirlerini suçlama konusunda çok iyiler diyebilirim. Genelde şikayet bu tarz durumlarla geliyorlar.” (K3)

Zor Konular

Katılımcıların çevrimiçi terapide; cinsellik (f=11), şiddet/istismar (f=2) ve aldatma (f=3) konularının konuşulması noktasında sorun yaşadıklarını belirttikleri görülmüştür.

“Cinsel konu çiftlerin tabu olarak gördüğünü, sorun dahi olsa bunları birbirlerine bile söylemeden, görmezden gelerek yaşamayı devam etmeyi tercih ettiklerini deneyimledim.” (K4)

“Cinsel konular bizim toplumla alakalı da olduğu için cinsel konular da tabi ki daha da zorlanıyorlar.” (K13)

“Şunu söyleyebilirim bir yerde istismar ya da şiddet varsa buna bir takım müdahale gelebilir. Bu nedenle bu konular dışında kalan her konuyla rahat bir şekilde yapılabilir.” (K1)

“Aldatma konularına çok net ayrıntıları veremiyorlar önce.” (K2)

Terapi Sonrası Hisler

Katılımcılara “Çevrimiçi aile danışmanlığında kamera karşısın da problemlerini anlatmak, anlatılan sorunu anlayıp ona uygun çözüm yolları bulabilmek danışan ve danışman da ne gibi hisler uyandırıyor?” sorusu yöneltildiğinde ise terapi

uygulayıcıların çevrimiçi terapi sonrası danışan ve danışman açısından farklı hisleri taşıdıklarını belirttikleri görülmüştür.

Danışanda

Katılımcılar danışanlarının çevrimiçi terapi sonrası; rahatlama (f=4), tatmin (f=2) ve güven (f=1) hislerini yaşadıklarını belirttikleri görülmüştür.

"Aslında danışan için rahatlama hissine sebep olabiliyor diyebilirim." (K5)

"Yüz yüze denk gelmedim. Ama daha rahatlar diyebilirim bu konuda." (K12)

"Tecrübelerime göre danışanlarda da tatmin hissi uyandırıyor." (K1)

"Danışan bundan mutluluk duyuyor ve güvende olduğunu belirtiyor. Seanstan sonra rahatladığını belirtiyor." (K1)

Danışmada

Katılımcılardan görüş belirtenlerin tamamı ise çevrimiçi terapinin danışmanlar açısından verimlilik hissi üzerinde durdukları görülmüştür.

"Terapist açısından da bir yerden camekan yani ekran kısmının kaldığı için oradan danışana odaklanıldığı için burada da terapinin içeriğinin sağlıklı verimsiz olduğunu söyleyemem." (K10)

Güven Tesis Etme

Katılımcıların çevrimiçi terapi konusunda danışanları tarafından güven noktasında herhangi bir olumsuz bildirim almadıklarını belirtmişlerdir. Ancak buna karşın katılımcılar standart bir prosedür olarak danışanlarına; etik bilgilendirme formu (f=4), kayıt alınmaması (f=3), teoriye uygun soru sorma (f=1) ve samimiyet kurma (f=1) gibi güven tesis etmeye yönelik faaliyetlerde bulduklarını belirtmişlerdir.

"Güvenin oluşması için etik ilkeler hakkında bilgilendirme yaparak başlıyorum seansa." (K8)

"Ben güven duygusunu sağlamak için bir kayıt altına alınmıyor. Bu oda da sadece ben varım. Not aldığım defteri görebiliyorlar. İstedığınız zaman defteri sizinle paylaşabilirim gibisinden şeyler söylüyorum." (K15)

"Teori elbette önemli aynı yerde saydığımızı düşündüğümüz durumlarda uygun teorinin ilgili sorular gerekli olabiliyor." (K4)

"Güven sağlamak için samimi olmaya çalışıyorum. Samimi derken gerçek olmaya çalışıyorum. Buda tabii sürekli gülmek kıkırdaşmak gibi değil de gerçek oluyor olmak. Yani sorduğu soruya samimi ve içten cevaplar verebilmek." (K19)

Çalışmaya katılan terapistlerin tamamına yakınının çevrimiçi danışmanlık için olumlu düşünceler beyan ettikleri ve özellikle de çevrimiçi terapinin yer ve zaman sınırlamasını ortadan kaldırmasını büyük bir avantaj olarak dile getirdikleri görülmektedir. Katılımcıları çevrimiçi terapi sayesinde ofis açma ve yürütme maliyetlerinden de ciddi anlamda tasarruf sağladıklarını belirtmeleri dikkat çekicidir.

“Home ofis çalışıyorum eğer olmasaydı ofis açmak zorunda kalacaktım. Herkesi burada kendi evimde kabul edemezdim. Onun haricinde Türkiye’nin her yerine ulaşabilmek bana mutluluk verdi. Çünkü birisiyle çalışınca o zincir oluyor. İşte doğu Anadolu böylesinde bir zincirim var mesela, Karadeniz bölgesinde bir zincirim var mesela. Onlar benim için benim için çok kıymetli inanmayarak başlamama rağmen şu an benim hiç vazgeçemeyeceğim bir şey ofis açmasam da olur. Çünkü erkek danışan aldığımda ya da çiftleri aldığımda herkesi evine alamıyorsun ya da herkes evine gelmek istemiyor. Ben bir ofis kirliyorum bu da bana bir maliyet oluyor. Ama çoğunluğun çevrimiçi olması benim için çok büyük bir avantaj. Çevrimiçi benim için çok kullanışlı bir de beni geliştiren bir platform oldu. Hem de dediğim gibi Türkiye’nin her yerinden insanlara ulaşabilmek çok kıymetli. Bunlar benim için büyük avantajlar.” (K12)

“Bir kere kendi evimde bana bu hizmeti verebilmek bana çok iyi gelmişti. Hani gidiyordum kendi koşullarımı bir şekilde oluşturacak şekilde. Yemeğimi koyuyorum tencereye o orada kaynarken ben öbür odada bunu verebiliyorum. Hiçbir otobüse binmiyorum, taksi aramıyorum. Bir yerden bir yere gitmeden zaman açısından çok tasarruf ediyorum. Ve kendi yine güvenli ortamımda olması maddi açıdan ve fiziksel açıdan çok iyi. Onun dışında hani para tamamen bana kalıyor. Peşinden hemen bir sıcak para almış oluyorum. Hemen hesabıma yatıyor o para. Bu açıdan da bana iyi gelmişti. Biraz daha için pragmatist tarafından kalmışım sanırım bu noktada.” (K18)

Tercih

Katılımcılara pandemi dönemiyle beraber deneyimledikleri çevrimiçi terapi deneyimi sonrasında tercihlerinin yüz yüze terapiden mi çevrimiçi terapiden mi yana kullanacakları sorusuna katılımcılardan 10’unun yüz yüze terapiden yana, 5’inin de çevrimiçi terapiden yana kullandıkları görülmüştür. 4 katılımcının ise bu iki terapi yöntemi arasında bir seçim yapmadıkları ve her iki terapi çeşidinin de kendine has avantajlarını dile getirdikleri görülmüştür.

Yüz Yüze

Yüz yüze terapiyi tercih ettiklerini belirten katılımcıların; danışanla aynı ortamı paylaşmak (f=3), terapötik ilişki (f=3), benimsenen ekol (f=2) ve iptal zorluğu (f=1) gibi

konuları yüz yüze terapinin avantajlı yönleri olarak dile getirdikleri görülmektedir.

“Aynı havayı teneffüs ediyorsun ortamı sen ayarlayabiliyorsun en güzel yanı da bu ortam sana ait sen ayarlıyorsun.” (K17)

“Yüz yüzedeki o terapötik ilişki çok daha farklı. Bire bir göz teması kurduğumuz için, ekrana bakmakla bir insanın gözünün içine bakmak arasında çok fark var. Bu yüzden terapötik ilişkiyi yoğun hissediyorum. Ve mesleki tatmin daha fazla oluyor.” (K1)

“Bence yüz yüze terapi çalıştığım ekolle daha uyumlu olduğu için benim açımdan daha iyi.” (K7)

“Danışanın zaten gelmesi bile düşünsenize o kadar ne olursa olsun seansa gelmeye zorlanırken uzaktan yaptığınız da çok net iptal edebilirken yüz yüze de o an orada olduğunuzu bildiği için terapist de haksızlık etmek istemiyor. Geliyor ve her şeyini anlatıyor ve o atmosferi de soluyup gidiyor.” (K5)

Çevrimiçi

Çevrimiçi terapiyi tercih ettiklerini belirten katılımcıların; uygun vakit (f=2), ev rahatlığı (f=2) ve güvenlik (f=1) konularını çevrimiçi terapinin avantajlı yönleri olarak dile getirdikleri görülmektedir.

“...hayatımı çok kolaylaştırdığı için ben tercih ediyorum. O konforu sağlıyor evin rahatlığında yapabiliyorsun, vakit kaybetmiyorsun ve yol trafik sorunu olmadığı için vakitli girme çok daha düzenli aksamadan işliyor.” (K2)

“...kendinize ait görüşme ortamınız varsa, konfor açısından hele ki benim gibi bebeği olan anneler varsa çevrimiçi daha tercih edilir oluyor.” (K4)

“...şöyle bir durumu da var gerçi ben yaşamadım ama tacizcisi ve sapıği da olabilir.” (K9)

Çalışmaya katılan terapistlerin görüşmeler esnasında yöneltilen sorulara genel olarak çevrimiçi terapi ile yüz yüze terapi arasında ciddi farklılıklar görmediklerine yönelik cevaplar verdikleri, bununla da kalmayıp çevrimiçi terapinin birçok faydasını dile getirdikleri görülmüştür. Ancak tüm bu söylenenlere karşın aile danışmanlığı hizmeti veren katılımcıların büyük çoğunluğunun yine de tercihlerini yüz yüze terapiden yana kullanmaları manidardır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Elde edilen bulguya göre; katılımcıların tamamının çevrimiçi terapinin yüz yüze terapiden farklı görmedikleri sonucudur. Bir diğer bulguda ise, danışan ve

danışmanın yapması gereken teknik hazırlıkların, yapılan ön görüşmede bağlantı sorunları yaşamaması açısından teknik kontrollerin yapılmasını, seans için uygun ortamın olması gerektiği bilgisinin paylaşılmasının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, danışmanında kaliteli bir danışmanlık hizmeti verebilmesi için süpervizör almasının ve seans için gerekli dokümanların hazırlığını önceden yapmasının gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır. Çevrimiçi aile danışmanlığı ile ilgili yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde teknik alt yapının kontrol edilmesi sonucuna ulaşılmıştır. Teknolojik alt yapının (internet bağlantısı, mikrofon, kamera ya da kullanılan programın güncel olması vb.) kontrol edilmesi, ses geçirmeyen, tek olabileceği bir ortam tercih edilmesi, dışarıdan beklenmedik müdahalelerin gerçekleşmesine izin vermeyecek şekilde ortamın düzenlenmesi gerekmektedir (Erus ve Zeren, 2020). Erdem, Bardakçı ve Erdem (2016) çalışmalarında çevrimiçi danışma alma davranışının en çok internet kaygısı tarafından etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın amacına ilişkin olarak katılımcılara sorular sorulmuş, verilen cevaplar doğrultusunda çevrimiçi aile danışmanlığının olumlu ve olumsuz yönleri belirlenmiştir. Bu bağlamda; vakit sorunu yaşayan, kendisini ifade etmekte zorlanan kişiler için uygun bir alan olması, danışana da danışmana da pratik ve kolaylık sağlamasının çevrimiçi aile danışmanlığının olumlu yönlerinden bazıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kişilerin konfor alanında danışmanlık hizmeti almasının, zaman tasarrufu açısından da olumlu etkilerinin olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Katılımcıların olumlu olarak bahsettiği bir diğer bulgu ise düşük maliyettir. Hem danışan hem de danışman açısından düşük maliyetin çevrimiçi aile danışmanlığının olumlu bir sonucu olduğuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda yapılan bir çalışmada çevrimiçi danışmanlığın, yüz yüze danışmanlıklarla mukayese edildiğinde daha az maliyetli olduğu görülmüştür (Bergström vd., 2010; Hedman vd., 2014). Bu araştırmanın bulgularına benzer olarak, literatür de çevrimiçi psikolojik danışmanın, ulaşılabilirlik, daha fazla erişilebilirlik ve esneklik oluşturduğu ve daha düşük maliyetli olduğu (Andersson, 2010; Chester ve Glass, 2006; Donat Bacıoğlu ve Onat Kocabıyık, 2019; Glasheen ve Campbell 2009; Mishna, Bogo, Sawyer, 2015; Teh, Hechanova, Garabiles ve Alianan 2014; Zeren ve Bulut, 2018) belirtilmektedir. Özellikle, coğrafi konum, zaman eksikliği, hastalık, engellilik, eşi izin vermediği için danışmanlık alamama, bulunduğu yerde profesyonel hizmet sağlayan danışmanların olmaması veya ulaşım sorunları gibi nedenlerle psikolojik yardım hizmetlerine erişemeyen (Chester ve Glass, 2006; Maples ve Han, 2008; Mallen, Vogel ve Rochlen, 2005; Oravec 2000; Zeren, 2020) danışanlar için imkân sağlaması olumlu yanları olarak

görülmektedir.

Yapılan araştırmada elde edilen bir diğer bulguda; çevrimiçi aile danışmanlığı uygulamasında ekranın engel oluşturduğu ve danışan ile danışman arasındaki terapötik bağı olumsuz etkilediği, seansların çevrimiçi yapılmasından kaynaklı olarak güvenlik sorununun yaşanabileceği endişesi, kolay ulaşılır olmasından kaynaklı olarak çabuk vazgeçilir olabildiği, çevrimiçi danışmanlıkta danışanın dikkatini dağıtacak fazla uyarıcının bulunmasının seansı etkilediği, etik çerçevenin seans öncesinde belirtilmediği durumlarda ücret ödemesinin problem oluşturabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların tamamına yakını çevrimiçi aile danışmanlığı sürecinin en olumsuz yanının, teknik aksaklıklar olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan araştırma sonucu bağlantı kopmalarının, ses ve görüntü problemi oluşturduğu bu durumda seans süresini verimsizleştirdiği ve olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Çevrimiçi danışma sürecinin yürütülmesindeki en büyük olumsuz etkenin bağlantı problemi olduğu belirtilmiştir. Teknolojik sorunlar, kontrol etmesinin zor olması nedeniyle çevrimiçi danışmanlığın en önemli olumsuz yanı arasındadır (Zeren, 2020). Donat Bacioğlu ve Onat Kocabıyık (2019) da araştırmalarında “teknolojiyle ilişkili olarak görüntü-ses kalitesi, şarjın bitmesi ve bağlantı problemleri yaşandığını belirtmiştir”. İlk seansta, yaşanabilecek sorunlar karşısında izlenecek prosedür belirlenmeli, danışanla ortak bir karara varılmalıdır (Haberstroh, Parr, Bradley, Morgan-Fleming ve Gee, 2008; Rummell ve Joyce, 2010).

Araştırmanın bir diğer bulgusunda ise, çevrimiçi aile danışmanlığında genellikle çiftlerin kendilerini rahatlıkla ifade edebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. En rahat ifade edilen konuların ise çiftlerin birbirlerini suçlaması ve çocukları ile alakalı konular olduğu anlaşılmış, geniş aile ile yaşayan eşlerin kök aile sorunlarına değinemediği, ayrıca aldatma, şiddet ve istismar gibi konuları ifade etme noktasında da zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Danışmanlık hizmeti almak için başvuru alan konunun genellikle iletişim sorunu olduğu elde edilen bulgular doğrultusunda anlaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların ifadeleri dikkate alındığında “çiftlerin cinselliği tabu olarak gördüğü” sonucuna da ulaşılmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak ailelerin genellikle ilişkisel sorunlar ile ilgili danışmanlık yardımı almak istedikleri ifade edilebilir. İlgili alan yazında bireylerin danışmanlık alma sebepleri farklılıklar göstermektedir. Benton ve arkadaşları (2003) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, danışma merkezine gelen danışanların gelme nedenleri arasında, stres ve kaygı, ailevi sorunlar, ilişkiler, iletişim, durumsal problemler, depresyon, şeklinde sınıflanmıştır Bu sınıflama içerisinde bazı konular bu araştırmada çıkan sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda kişilerin farklı konularla ilgili danışmanlık yardımı talep

ettikleri sonucuna varılabilir. Chester ve Glass'ın (2006) yapmış oldukları bir çalışmaya göre danışanların çevrimiçi danışmaya gelme nedenleri arasında en çok ilişki sorunları, aile sorunları, duygu durum sorunlarının yer aldığı görülmektedir. Maheu ve Gordon (2000) yapmış oldukları araştırmada, danışanların çevrimiçi danışmaya gelme nedenleri arasında iletişim, duygu durum, cinsel uyum, kaygı ve ilişki sorunları olduğunu ifade etmişlerdir. İlgili literatürdeki sonuçlara bakıldığında bu araştırmada çıkan sonuçla benzer olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında ilişki sorunları ön plana çıkmaktadır.

İkinci olarak; kamera karşısın da danışanların problemlerini anlatmasının gerginlik ve endişe hissi oluşturabileceği, danışman da ise vakaya göre hislerin değişebildiği sonucu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların ifadelerinden hareketle çevrimiçi sürecin danışmanlar için biraz daha zor geçtiği sonucuna ulaşılmıştır. Richard ve Vigano (2012) "Çevrimiçi Psikolojik Danışma" adlı çalışmasında elde ettiği bulgu, bu araştırmanın "danışanda uyandırdığı etki" sonucuyla farklılık göstermektedir. Richard ve Vigano (2012) araştırmasında, çevrimiçi psikolojik danışmada uygulama yönteminin, 118 danışanlara yaşadıkları duygu durumu üzerinde odaklanma, düşünme ve kendilerini fark etme olanağını daha fazla sağlayabildiğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca çevrimiçi yapılan danışma hizmetinin, danışanların farkındalık ve kendilerini ifade etme yetilerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

Bir diğer sonuç; çevrimiçi aile danışmanlığı sürecinde danışan ve danışman arasındaki duygu aktarımının bazı zamanlarda değişkenlik gösterse de çoğunlukla duygu aktarımının gerçekleştiğidir. Danışmanın güven oluşturma sürecinde seans öncesi ön görüşme yaptığı, kendini tanıttığı ve etik çerçeveyi belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca danışandan alınan onam formlarının danışmanlık sürecinde önem arz ettiği ve teröpatik bağın kurulmasında danışmanın içten ve samimi olmasının gerekliliği sonucuna varılmıştır. Katılımcıların ifade ettiği önemli bulgulardan olan etik konusu, internet üzerinden çevrimiçi aile danışmanlığı yapılmasının zor bir konu olduğu belirtilmektedir (Baker ve Ray, 2011). "Gizlilik ve mahremiyetin korunmasında güçlük yaşanması (Erdem, Buyruk Genç ve Demirci, 2020; Lewis vd., 2003; Mallen vd., 2015; Maples ve Han, 2008; McAdams ve Wyatt 2010), oluşan problem konusunda müdahalenin yetersiz kalması (Lewis vd., 2003), çevrimiçi uygulamalarda etik sorumluluklarda yeterince netlik olması, süpervizyon etiğinin belirsizliği (Finn ve Barak, 2010) çevrimiçi danışmada yaşanan etik problemler olduğu görülmekte; bu araştırmada da katılımcıların belirttiği etik problemler arasında yer almaktadır. Literatürde (Falender ve Shafranske, 2004; Ronnestad ve Skovholt, 1993) çevrimiçi danışmanlığın önemli parçalarından biri olarak görülen

danışan ilişkisini etkileyen danışman tarzı, destekleyici müdahaleleri ve danışanlarla içten bir ilişki kurması, ihtiyaç duyulduğunda ulaşılabilir olması gibi faktörler, çevrimiçi danışmanlık sürecini kolaylaştırmıştır.

Verilen cevaplar doğrultusunda edilen bir diğer bulguya göre, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun yüz yüze gerçekleştirdikleri seansların mesleki olarak daha çok tatmin ettiği ve mesleki anlamda tam bir yeterlilik sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bazı katılımcıların, mesleki tatmin olarak çevrimiçi ve yüz yüze yapılan seanslar arasında bir fark görmediği her iki uygulamada da mesleki olarak yeterli hissettikleri anlaşılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcılar arasında daha az kitleyi oluşturan danışmanların, çevrimiçi aile danışmanlığını mesleki tatmin olarak daha üstte gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Çevrimiçi aile danışmanlığına yönelik olumlu sonuçlarla beraber katılımcıların genel olarak yüz yüze aile danışmanlığı hizmeti vermek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsam da ilgili alan taraması yapıldığında benzer sonuca ulaşılmıştır. Tanrıku (2009) çalışmasında, psikolojik danışmanların çevrimiçi danışmaya ilişkin bilgi düzeylerinin yeterli olmadığını fakat yine de çevrimiçi danışma hizmetine yönelik olumlu tutumlarının olduğunu, temeldeyse danışmanların yüz yüze danışmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada aşağıdaki sınırlılıklar dikkate alınmış; bu bağlamda bulgular elde edilerek sonuçlar yorumlanmıştır: a) Araştırma, Covid-19 pandemi dönemi ile, b) Araştırmanın katılımcıları; online aile danışmanlığı yapan 19 danışman ile, c) Araştırmanın bulguları, geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara online aile danışmanlarının verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerle sınırlıdır.

4.1. Öneriler

1. Çevrimiçi danışmanlık sürecinde danışanın ve danışmanın görüşme öncesi teknolojik alt yapının (internet bağlantısı, mikrofon, kamera ya da kullanılan programın güncel olması vb.) kontrolünü yapmaları gerekir.
2. Danışman çevrimiçi seanslara başlamadan önce danışmanlık hizmeti almak kişiyle ön görüşme yaparak kendisini tanıtmaları ve süreç içerisinde nasıl bir yol izleyeceğini seansa başlamadan önce danışanla paylaşması çevrimiçi danışmanlıkta önem arz etmektedir.
3. Danışman, verimli bir çevrimiçi danışmanlık için mekânsal uygunluk koşullarının neler olduğu hususunda danışanı bilgilendirmesi önemlidir.
4. Çevrimiçi danışmanlıkta, danışanın sürekli süpervizör olarak kendini mesleki olarak geliştirmesi, çevrimiçi süreçteki kontrol ve hakimiyet adına önemlidir.

5. Çevrimiçi danışmanlıkta danışan- danışman arası terapötik ilişkinin kurulması, danışanın kendisini açma noktasında önem arz etmektedir.
6. Danışan çevrimiçi danışmanlık sürecinde yaşanabilecek olumsuzlukları göz ardı etmeden, proaktif yaklaşımla sürecin sağlıklı işleyebilmesi adına alternatif yollar düşünmelidir.
7. Çevrimiçi danışmanlıkta ücret ödemesi genellikle seanstan önce banka hesabına gönderilme şekliyle işlemektedir. Bazı danışanlar seans sonrası ücretin hesaba gönderilmesini güven adına daha doğru bulmaktadır. Bu nedenle danışan nasıl bir yöntem uyguluyorsa ücret ödemesinin nasıl yapılacağı bilgisini danışanı ile önceden paylaşması gerekmektedir.
8. Sadece psikolojik danışma hizmetinin sunulduğu ve tüm danışmanların bu uygulamayı kullanarak seanslarını yaptığı bir yazılımın/uygulamanın olması ve geliştirilmesi.
9. Evlilik öncesi aile ile alakalı toplu çevrimiçi eğitimler verilmesi (ücretsiz) aile birliğinin sağlanması ve aile içi iletişimin güçlenmesi açısından son derece önemlidir. Aileyle ilgili tüm kamu kurum ve kuruluşların bu yaklaşımla hareket etmeleri gerekir.
10. Özellikle danışmanlık hizmeti verecek olan üniversitelerin ilgili bölüm/anabilim dallarında teknolojiyi etkin kullanabilmeleri için uygulamalı (sanal danışmanlık süreci) eğitimler-dersler yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aktaş, A. M. (2015). *Ben ve ailem*. Konya: Atlas Akademi.
- Andersson G. (2010). The promise and pitfalls of the internet for cognitive behavioral therapy. file:///C:/Users/Vaio/Downloads/1741-7015-8-82.pdf adresinden 01.10.2022 tarihinde indirilmiştir.
- Arı, M. (2010). İnternet tabanlı uzaktan eğitim teknolojilerinde wimax esnekliği. URL: http://www.emo.org.tr/ekler/f9b5ec26abebe62_ek.pdf, Erişim Tarihi: 30 Haziran 2022.
- Balta, Y. ve Türel, Y. K. (2013). Çevirim içi uzaktan eğitimde kullanılan farklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin bir inceleme. *Turkish Studies*, 8(3), 37-4.
- Bergström, J., Andersson, G., Ljótsson, B., Rück, C., Andréewitch, S., Karlsson, A., & Lindfors, N. (2010). Internet-versus group-administered cognitive behaviour therapy for panic disorder in a psychiatric setting: a randomised trial. *BMC Psychiatry*, 10(1), 54.
- Bilgiç, H. G. ve Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi(AUAd)*, 1(3), 26-50 (auad.anadolu.edu.tr).
- Chester, A., & Glass, C. A. (2006). Çevrimiçi counseling: A descriptive analysis of therapy services on the Internet. *British Journal of Guidance and Counseling*, 34, 145-160. <https://www.tandfçevrimiçi.com/doi/epdf/10.1080/03069880600583170?needAccess=true&role=button> adresinden erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. Baskıdan çeviri). (Çev. M. Bütün, S.B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- Demirbilek, M. (2015). Aile danışmanlığı: Bir uygulama örneği. *TJFM&PC*, 10(2), 109-120.
- Donat Bacioğlu, S. ve Onat Kocabıyık, O. (2019). Counseling trainees' views towards usage of çevrimiçi counseling in psychological services. *European Journal of Education Studies*, 5(12), 46-60.
- Elitaş, T. (2017). *Uzaktan eğitim lisans sürecinde yeni iletişim teknolojileri: Atatürk Üniversitesi uzaktan eğitim merkezi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi SBE
- Erus, S. M. ve Zeren, Ş. G. (2020). *Çevrimiçi psikolojik danışmaya başlarken*. Ş. G. Zeren (Ed.), Psikolojik danışmada yeni açılımlar ve çevrimiçi psikolojik danışma uygulayıcılar için el kitabı içinde (s.30-51). Ankara: Pegem Akademi.

- Erdem, A., Bardakçı, S., & Erdem, Ş. (2016). Receiving çevrimiçi psychological counseling and its causes: a structural equation model. *Current Psychology*, 1-11.
- Girginer, N. (2002). *Uzaktan eğitim ekonomisi*. I. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiriler Kitabı, s.276-277. Kocaeli Üniversitesi, İzmit.
- Glasheen, K., & Campbell, M. (2009). The use of çevrimiçi counselling within an Australian secondary school setting: A practitioner's viewpoint. *Counselling Psychology Review*, 24(2), 42-51.
- Hotoman, D. (2020). Çevrimiçi eğitimin başarısı açısından biçimlendirici değerlendirmenin önemi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(73), 729-738.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kırık, M.A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu, *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94.
- Kır, İ. (2011). Toplumsal bir kurum olarak ailenin işlevleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 381-404.
- Korkut, Y. (2001). Aile danışmanlığı ve aile terapisi hizmetleri. *Psikoloji Çalışmaları*, 22(22), 111-133.
- Kvale, S. (1994). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications, Inc.
- Mishna, F., Bogo, M., & Sawyer, J. L. (2015). Cyber counseling: Illuminating benefits and challenges. *Clinical Social Work Journal*, 43(2), 169-178.
- Odabaş, H. (2004). *İnternet tabanlı uzaktan öğrenim modelinin bilgi hizmetlerine yönelik yüksek öğretim programlarında kullanımı*. Ankara: Saga of Librarianship International Symposium Proceedings Book.
- Özabacı, N. ve Erkan, Z. (2014). *Aile danışmanlığı, kuram ve uygulamalara genel bir bakış*. Ankara: Pegem Akademi
- Özdemir, M. (2019). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Sarıtaş, M. (2009). Uzaktan Eğitim. M.Sarıtaş (Ed.). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage
- Şahin, G. G. ve Perkmen, S. (2011). Uzaktan Eğitim. S. Perkmen, E. Tezci (Ed.). *Eğitimde teknoloji entegrasyonu* (95-107). Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

- Turan N. (1999). *Sosyal kişisel çalışma: Birey ve aile için sosyal hizmet*. Ankara: Aydınlar Matbaası.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6.baskı). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz-Bolat, E. ve Özgün, Ö. (2011). *Erken çocuklukta aile eğitimi ve aile eğitimine yönelik uygulanan programlar*. Y. Aktaş-Arnas (Ed.). Aile eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı içinde (s. 21-52). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Zastrow, C. H. (1995). *The practise of social work*. California/Pasific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.