

JSES

JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES



JSES
JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES
e-ISSN: 2757-5284

FSMVU Adına Sahibi/Owner on Behalf of FSMVU

Prof. Dr. Lokman GÜNDÜZ
Rektör/Rector

İmtiyaz Sahibi/Publisher

Prof. Dr. Lokman GÜNDÜZ
Rektör/Rector

Baş Editör/Editor in Chief

Prof. Dr. Esra MACAROĞLU AKGÜL
(Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürü)/Director of EMAM

Ekim/October 2023

Cilt/Volume 4

Sayı/Issue 4

Yayımlanma Tarihi/Published: 31.10.2023

JSES
JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES

FSMVU Adına Sahibi/Owner on Behalf of FSMVU

Prof. Dr. M. Lokman GÜNDÜZ

Rektör/Rector

İmtiyaz Sahibi/Publisher

Prof. Dr. Lokman GÜNDÜZ

Rektör/Rector

Baş Editör/Editor in Chief

Prof. Dr. Esra MACAROĞLU AKGÜL

(Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürü)/Director of EMAM

Editörler/Editors

Doç. Dr./Assoc. Prof. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL

Doç. Dr./Assoc. Prof. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL

Dr. Öğr. Üyesi/Asst. Prof. Dr. Nihan SÖLPÜK TURHAN

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü/Responsible Managing Editor

Öğr. Gör./Instructor Maşallah ÖZER

Yayın Danışma Kurulu/Editorial Advisory Board

Prof. Dr. Alpaslan OKUR (Sakarya Üniversitesi)

Prof. Dr. Engin KARADAĞ (Akdeniz Üniversitesi)

Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ (Medeniyet Üniversitesi)

Prof. Dr. M. Fatih TAŞAR (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Melek DEMİR (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU (Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Sefa BULUT (İbni Haldun Üniversitesi)

Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

Doç. Dr. Beytullah KAYA (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)

Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

Doç. Dr. Gülten FERYAL GÜNDÜZ (İstanbul Kültür Üniversitesi)

Doç. Dr. Hatice MERTOĞLU (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. İbrahim TAŞ (Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Meryem VURAL BATIK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Doç. Dr. Nalan KAZAZ (Prizren Ukshin Hoti Üniversitesi)
Doç. Dr. Nihan ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Okan BİLGİN (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)
Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)
Doç. Dr. Serhat ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Halime EKER (İstanbul Kültür Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Hatice ŞENGÜL ERDEM (Medeniyet Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi İlhami DANIŞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Necla AFYONKALE TALAY (Avrasya Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Nihan SÖLPÜK TURHAN (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Rumeysa HOŞOĞLU KAMA (Kapadokya Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Kevser ŞEREFÖĞLU DANIŞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

Editör Yardımcıları/Associate Editors

Öğr. Gör./Instructor Maşallah ÖZER
Öğr. Gör./Instructor Mine KAZANCI
Arş. Gör./Res. Asst. Şeyda ÇETİNTAŞ
Arş. Gör./ Res. Asst. Şeyda KARAN

Kapak Tasarım/Cover Design

Öğr. Gör./Instructor Akif Yavuz ÖZDEMİREL

JSES
JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES

e-ISSN: 2757-5284

<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> uluslararası hakemli akademik bir dergidir.	<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> is an international and peer-reviewed academic journal.
Dergide eğitim ve sosyal bilimler alanında özgün araştırma makaleleri yayımlanır.	JSES publishes authentic research papers concerning educational and social sciences.
Dergi Ocak, Nisan, Temmuz ve Ekim olmak üzere yılda 4 sayı yayımlanır.	This journal is published quarterly (January, April, July, October).
Derginin dili Türkçe ve İngilizcedir.	This journal publishes manuscripts in Turkish and English.
Dergimizde yayımlanan yazıların sorumlulukları yazarlarına aittir.	All responsibilities regarding the published manuscripts belong to their authors.
<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> Web: www.jses.fsm.edu.tr e-posta: jses@fsm.edu.tr	<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> Web: www.jses.fsm.edu.tr e-mail: jses@fsm.edu.tr
<i>Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi</i> e-posta: emam@fsm.edu.tr FSMVU Valide-i Atik Mah. Kartalbaba Cad. No: 36 Üsküdar /İSTANBUL	<i>Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi</i> e-mail: emam@fsm.edu.tr FSMVU Valide-i Atik Mah. Kartalbaba Cad. No: 36 Üsküdar /İSTANBUL

Dizinlenme Bilgileri/Abstracting & Indexing

İdealonline

EuroPub

CiteFactor

JSES
JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES

e-ISSN: 2757-5284

Bu Sayının Hakemleri/Reviewers of This Issue

Ekim/October 2023

Cilt/Volume 4

Sayı/Issue 4

Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU (Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Zeliha Nurdan BAYSAL (Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Erkan TABANCALI (Yıldız Teknik Üniversitesi)

Doç. Dr. Neşe DOKUMACI SÜTÇÜ (Dicle Üniversitesi)

Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA (İstanbul Kültür Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Demet ZAFER GÜNEŞ (İstanbul Kültür Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Fatma KESKİNKILIÇ (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Sedef SÜER (Dicle Üniversitesi)

JSES
JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES

e-ISSN: 2757-5284

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Ekim/October 2023

Cilt/Volume 4

Sayı/Issue 4

Araştırma Makalesi/Research Article	Sayfalar/Pages
Öğretmenlerde Bir Cevap Şekli: Sessizlik / A Form of Answer by Teachers: Silence <i>Muhammet İŞLER & Tuncay AKÇADAĞ</i>	243-260
Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri ile Eğitim Felsefesi Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi / Examining the Relationship Between Preservice Teachers' 21st Century Skills and Educational Philosophy Tendencies <i>Özgür TUTAL</i>	261-276
Bir Sürdürülebilirlik için Tasarım Eğitimi Çerçevesi Önerisi / A Design Education Framework Proposal for Sustainability <i>Nazife Aslı KAYA</i>	277-291
The Challenges Faced by Visually Impaired Teachers in Their Professional Life / Görme Engelli Öğretmenlerin İş Yaşamında Karşılaştıkları Sorunlar <i>Hasan TÜRKAN & S. Bilge KESKİNKILIÇ KARA</i>	292-306

İşler, M., & Akçadağ, T. (2023). Öğretmenlerde bir cevap şekli: Sessizlik. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 4(4), 243-260.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284

Geliş/Received: 24.02.2023 Kabul/Accepted: 03.08.2023



Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Öğretmenlerde Bir Cevap Şekli: Sessizlik¹

Muhammet İŞLER²

Tuncay AKÇADAĞ³

Özet

Örgütsel sessizlik olgusu bir örgütün gelişimi ve değişimi önündeki en büyük engellerden birisi olmanın yanında oldukça yaygın görülen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmanın amacı örgütsel sessizliğin nedenleri ve sonuçlarına yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koymaya çalışmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, nitel çalışma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseninde oluşturulmuş olup araştırmanın çalışma grubunu; lise, ortaokul ve ilkokul kademelerinde olmak üzere İstanbul'un çeşitli ilçelerindeki okullarda görev yapmakta olan 8 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış olup verilerin analizi ise tematik analiz yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları kapsamında örgütsel sessizliğin nedenlerine yönelik "bireysel nedenler, örgütsel nedenler, idari nedenler ve toplum-çevre kaynaklı nedenler" şeklindeki 4 kategori ve örgütsel sessizliğin sonuçları kapsamında "bireysel sonuçlar ve örgütsel sonuçlar" biçiminde 2 kategori oluşturulmuştur. Sessizliğin neden ve sonuçlarına dair bulgular, oluşturulan kategoriler çerçevesinde tablolar halinde yorumlarıyla birlikte sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Örgütsel sessizlik, sessizlik, sessizliğin nedenleri, sessizliğin sonuçları

A Form of Answer by Teachers: Silence

Abstract

The phenomenon of organizational silence is one of the biggest obstacles to the development and change of an organization, as well as a very common situation. The aim of this research is to try to reveal the views of teachers on the causes and consequences of organizational silence. For this purpose, the research was created in the phenomenology design, which is one of the qualitative study methods. The study group of the research consists of 8 teachers working in schools in various districts of Istanbul, at high school, secondary school and primary school levels. The study data were collected through a semi-structured interview form and the analysis of the data was carried out with thematic analysis method. Within the scope of the findings of the research, 4 categories were formed as "individual reasons, organizational reasons, administrative reasons and social-environmental reasons" for the reasons of organizational silence and 2 categories as "individual results and organizational results" within the scope of the results of organizational silence. Findings on the causes and consequences of silence are presented in tables within the framework of the categories created.

¹ Bu çalışma 8-11 Haziran 2023 tarihlerinde 10. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde (EJER-2023) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

² Doktora Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Programı, İstanbul-Türkiye, muhammet.isler@stu.fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6931-9162

³ Prof. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD, İstanbul-Türkiye, takcadag@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9131-2039

Keywords: Organizational silence, silence, reasons of silence, consequences of silence

1. GİRİŞ

Okullar, bir anlam üretme işi olan “öğrenme”nin gerçekleştirilmesi amacıyla bilginin üretilip işlenmesi ve paylaşılması süreçlerinin yaşandığı mekanlardır (Şişman, 2011, s. 98). Diğer bir ifadeyle okullar, bireylerin hayatları için faydalı bilgiler elde ettikleri, toplumun değer, bilgi ve birikimlerini yaşamlarına geçirdikleri, hayati derecede öneme sahip organize kurumlardır (Okeke-James, Igbokwe, Anyanwu ve Obineme, 2020, s. 223). Bunun yanında birer açık sistem olma özelliğini taşıyan okulların, hızla değişen dünyada toplumun ihtiyaçları doğrultusunda öğrencileri iyi ve güncel bilgilerle yetiştirmesi toplumun geleceği açısından önem arz etmektedir. Dolayısıyla okulların değişen durumlar karşısında kendilerini hızla yenileyebilmesi ve etkili bir şekilde günümüz ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için gerekli nitelikleri sağlaması beklenmektedir. (Kahveci ve Demirtaş, 2013, s. 52; Çalık, 2007, s. 123; Önder, 2017, s. 670). İfade edilen nitelikleri ortaya koyabilmek için okulların bir nevi eğitim çalışanları olan öğretmenlerin örgüt amaçları üzerinde birleşmeleri, sorunlar karşısında duyarlı olmaları ve okulun amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik görüşlerini ifade etmeleri ziyadesiyle önemlidir çünkü kurumların yenilik, değişim ve öğrenmelerinin esas hareket kaynağı çalışanlar arasındaki iletişimidir. İletişim, girdileri ve çıktıları insan eğitim kurumlarında örgütsel hedeflere ulaşmak için önemli bir rol oynamanın yanında planlama ile başlayan ve koordinasyon, rehberlik, değerlendirme şeklinde devam eden eğitim süreçleriyle ziyadesiyle ilişkilidir. Dolayısıyla örgütte ortaya çıkan sessizlik davranışı, örgüt paydaşları arasındaki iletişimi engellemekte ve ifade edilen süreçleri sekteye uğratmaktadır (Önder, 2017, s. 670; Öztürk, 2019, s. 366; Durnalı, Akbaşlı ve Diş, 2020).

Günümüzde neredeyse her örgüt, amaçlarını gerçekleştirebilmek için üyelerinin desteğine, onların etkin katılımına ve örgütsel bir uyuma muhtaçtır (Yaman ve Ruçlar, 2014, s. 38). Çalışanların düşünce ve tecrübelerini paylaşması, gerekli değişim süreçlerinin başarılı olması bakımından önemliken bazı durumlarda örgüt üyelerinin bu paylaşımda istekli olmadığı görülmektedir. Literatürde “örgütsel sessizlik” biçiminde kavramlaştırılmış olan bu durum istenen başarının ve gelişimin önünde bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır (Vakola ve Boudaras, 2005, s. 441). Yapılan çalışmalar, örgüt açısından birçok olumsuz etkileri bulunan örgütsel sessizliğin okullarda yaygın bir davranış türü olduğunu ortaya koymaktadır (Saleh, 2020, s. 13). Dolayısıyla bir örgütün özellikle de toplumla bir bütün halinde yaşayan eğitim kurumlarının günden güne başkalaşan dünyada başarılı bir şekilde amaçlarına ulaşabilmesi için örgütsel sessizleşmenin önüne geçilmesi amacıyla gerekli çalışmaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

1.1. Örgütsel Sessizlik

Örgütsel sessizlik kavramı, güncel anlamda örgüt bünyesindeki bireylerin örgütün karşı karşıya kalmış olduğu problemlere yönelik herhangi bir girişimde bulunmaması durumunu ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle kurum üyelerinin yaşanan sorunlar karşısında düşünce ve bilgilerini ifade etmemeleri dolayısıyla sessiz kalma durumlarıdır (Henriksen ve Dayton, 2006, s. 1539; Kim ve Ko, 2021, s. 2153). Örgütsel sessizlik kavramının gelişim sürecine bakıldığında tarihsel süreç içerisinde üç ayrı dönemde üç farklı yaklaşımın ortaya çıktığı görülmektedir. Sessizlik kavramı ilk yaklaşımda iletişim bilimi açısından, ikinci yaklaşımda yönetim bilimi bakımından ve günümüzde ise “konuşmanın tersi” biçiminde örgütsel açıdan değerlendirilmektedir. Başlangıçta bağlılık göstergesi olarak görülen “sessizlik” daha sonraki süreçte çalışanları ve örgüt performansını olumsuz şekilde etkileyen bir anlama kavuşmuştur (Erdem ve Macit, 2020, s. 98; Öztürk, 2019).

Örgütsel sessizlik kavramını günümüz bakış açısıyla ilk olarak ortaya koyan isimlerden olan Morrison ve Miliken (2000), birçok çalışanın çeşitli problemler hakkında gerçeği bildiği halde konuşmaktan çekindiği ve sessiz kaldığını ifade etmiştir (Morrison ve Miliken, 2000, s. 706; Vakola ve Boudaras, 2005, s. 442). Henriksen ve Dayton’a (2006, s. 1539) göre bu kavram, kurum üyelerinin örgütün problemleri karşısında kolektif bir düzeyde yeterince konuşmama ve gerekenleri yapmama durumlarını ifade etmektedir. Pinder ve Harlos (2001) ise sessizliğin kasıtlı ve maksatlı olmakla birlikte itiraz veya onaylama biçiminde bir kısım biliş, niyet ya da duyguyu içeren iletişim biçimi şeklinde tanımlamıştır (Bagheri, Zarei ve Aeen, 2012, s. 49). Diğer bir tanıma göre de örgütsel sessizlik, çalışan bireylerin örgütün gelişmesine hizmet edecek fikir, görüş ve bilgilerini paylaşmayı reddetmesi ya da bunları kasıtlı olarak saklayıp sessiz kalmalarıdır (Kazak ve Güzel, 2020, s. 395). Blackman vd. (2009), sessizlik olgusunu bireyin kendi tercihiyle susması biçiminde “sessiz” ve diğeri ise bireyin konuşmasına izin verilmemesi olarak “susturulmuş” şeklinde iki kısma ayırmaktadır (Kartal ve Nartgün, 2013, s. 50). Çeşitli

tanımları ifade edilen bu olgunun örgüt açısından pek çok olumsuz sonuçları bulunmakla birlikte birey, örgüt ve yönetim kaynaklı olmak üzere çeşitli sebepleri bulunmaktadır (Önder, 2017, s. 670).

Morrison ve Miliken'e (2000, s. 707) göre örgütsel sessizliğin kaynağı temel olarak yöneticilerin örtük inançları ile olumsuz geri bildirim alma korkuları olmakla birlikte sessizlik davranışları örgütün gelişiminin önündeki potansiyel bir engeldir. Çünkü kurum yöneticisinin astların fikrine güvenmemesi dolayısıyla onları önemsememesi ve astların geri bildirim yapamaması sonucunda örgütün hatalarını düzeltme yeteneğini ortadan kaldırmaktadır. Literatüre bakıldığında örgütsel sessizliğin nedenleri genellikle bireysel, örgütsel ve idari (yönetimsel) olmak üzere üç kısma ayrılmaktadır. Sessizliğin yönetimsel nedenleri olarak yöneticilerin örtük inançları, olumsuz geri bildirim korkusu, demografik farklılıklar, yöneticilerin astlarına güvenmemesi ve en iyi olanı bildiğini düşünmesi gibi durumlar ifade edilebilir. Örgütsel nedenler, örgüt yapısı, politikaları, algıları, uygulamaları, örgüt iklimi, adalet, örgüt kültürü ve örgüt içi iletişim biçiminde; bireysel nedenler ise yaş, cinsiyet, tecrübe, eğitim, pozisyon farklılığı, özgüven eksikliği, geçmiş yaşantılar, bağlılık ve uyarılma davranışı şeklinde sıralanabilmektedir (Ayduğ, Himmetoğlu ve Turhan, 2017, s. 1125; Erdem ve Macit, 2020, s. 103). Yapılan çalışmalar gözden geçirildiğinde sessizlik davranışları, kurum üyelerinin yalnızlaşması, iş tatminlerinin ve motivasyonlarının azalması, yenilikçi düşüncelerinin engellenmesi ile örgüte bağlılıklarının azalması gibi sonuçların ortaya çıkmasına sebep olmakla verimliliğin düşmesine sebep olmaktadır (Kazak ve Güzel, 2020, s. 396). Ayrıca Vakola ve Boudaras'a (2005, s. 444) göre söz konusu sessizlik, kurum çalışanları arasında stres, memnuniyetsizlik ve sinizm gibi olumsuz durumların oluşmasına sebebiyet vermesi dolayısıyla çalışanlarda görülen işten ayrılma davranışının ortaya çıkmasında etkili olmaktadır. Aynı zamanda organizasyonların başarı gösterebilmek adına iyi bir iletişime ziyadesiyle ihtiyaç duymakta ve sessizlik bir iletişim problemi olarak bunun önüne geçmektedir (Bagheri, Zarei ve Aeen, 2012, s. 49). Çimen ve Karadağ (2019, s. 6) yapılan birçok araştırmanın bireylerin örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılığı arasında negatif yönde bir ilişkinin bulunduğunu ifade etmiştir. Karabağ Köse'ye (2014, s. 30) göre sessizlik olgusu, örgütsel gelişmeyi yavaşlatması yanında örgütsel bağlılıkta azalma, örgüt içi çatışma, zayıf karar alma süreci, motivasyon düşüklüğü, devamsızlık ve işten ayrılma gibi örgüt adına ciddi problemler olma özelliğini taşıyan söz konusu sonuçlara yol açabilmektedir. Morrison ve Milken (2000, s. 718), örgütsel sessizliğin özellikle değişimin yaşandığı ortamlarda kurumlara daha fazla zarar vereceğini ifade etmekle birlikte yöneticilerin örgüte dair bilgi eksikliğinin daimî olması sebebiyle astların geri bildirimlerine her zaman muhtaç olduğunu söylemektedir.

1.1.1. Örgütsel sessizlik türleri

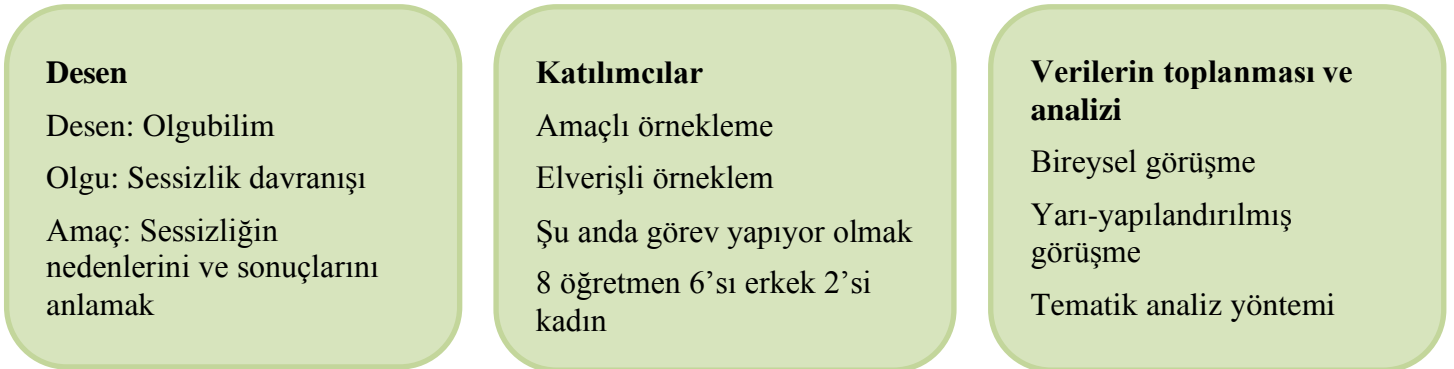
Van Dyne, Ang ve Botero (2003), Pinder ve Harlos'un (2001) yapmış olduğu iki boyutlu sessizlik türleri sınıflandırmasını geliştirerek "kabullenici sessizlik, koruma amaçlı sessizlik ve korunma amaçlı sessizlik" olmak üzere üç boyutlu bir sınıflandırmayı ortaya koymuşlardır (Öztürk, 2019, s. 367): Kabullenici sessizlik, örgüt üyelerinin söylediklerinin anlamsız olduğu ve dikkate alınmadığı düşüncesiyle örgüt içerisinde karşı karşıya kaldıkları problemlere yönelik herhangi bir yorum yapmadıkları sessizlik türüdür (Pinder ve Harlos, 2001, s. 349). Diğer bir ifadeyle çalışan, bilinçli bir şekilde sessiz kalması ve kendisini yaşanan olayların dışında tutmasıdır. Bu sessizlik türünde birey örgütsel koşulları olduğu gibi kabullenmektedir (Öztürk, 2019, s. 367). Korunma amaçlı sessizlik, çalışanın paylaşmak istediği düşünce ve bilginin daha sonrasında kendisine sorun oluşturacağı düşüncesiyle sessiz kalması durumudur (Kurudirek vd., 2016, s. 613). Daha ayrıntılı bir şekilde bireyin örgüte dair düşüncelerini başkaları ile olan iletişimin bozulma korkusu, imajının kötü etkilenmesi korkusu veya kınanma korkusu gibi olumsuz sonuçları doğuracağı düşüncesiyle ifade etmekten kaçınmasıdır (Kim ve Ko, 2021, s. 2153). Daha etken bir davranış biçimi olan bu sessizlik türünde birey problemlerin farkındadır fakat olağan şartlar içerisinde kendisine zarar gelmemesi amacıyla stratejik olarak bu problemlere yönelik bilgi ve düşüncelerini paylaşmamayı tercih etmektedir (Ayduğ, Himmetoğlu ve Turhan, 2017, s. 1124). Koruma amaçlı sessizlik, diğer kurum üyelerine ve kuruluşa zarar vermemek veya fayda sağlamak amacıyla bireyin kendi fikirlerini kasıtlı bir biçimde saklaması anlamına gelmektedir (Kim ve Ko, 2021, s. 2154). Bu sessizlik türünde birey örgüt ve diğer bireylerin menfaatlerini daha ön planda tutarak özveride bulunmaktadır. Bireyin burada şahsi çıkarlarından ziyade örgüt ve arkadaşlarının çıkarları söz konusu olması dolayısıyla özgeci bir davranış sergilediği söylenebilir (Tayfun ve Çatır, 2013, s. 118; Ünlü, Hamedoğlu ve Yaman, 2015, s. 142).

Bu araştırmanın temel amacı, okullarda yaşanan örgütsel sessizliğin bireysel, idari (yönetimsel) ve örgütsel nedenlerine yönelik öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bunun yanında yaşanan örgütsel sessizliğin öğretmenler üzerindeki etkilerine dair öğretmen görüşlerini ortaya koymak araştırmanın diğer bir amacını oluşturmaktadır. İfade edilen amaçlara yönelik aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Bir cevap biçimi olarak sessizlik ve nedenleri nasıl açıklanmaktadır?
2. Tercih edilmesi durumunda bir cevap şekli olarak sessizlik nasıl sonuçlara yol açmaktadır?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) tercih edilmiş olup araştırmanın süreci Şekil 1’de verilmiştir:



Şekil 1. Araştırmanın Süreci

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmaktadır. Nitel araştırmalar, belirli olay ve olguların doğal ortamında derinlemesine incelenmesinin esas olduğu araştırma türleridir (Baltacı, 2019, s. 370). Çalışmada kullanılmakta olan olgubilim deseni ise günlük hayatta farkında olunan olguların derinlemesine ve ayrıntılarıyla ortaya konulmasının amaçlandığı nitel bir yöntemdir. Olgubilim deseni, daha ziyade araştırılan olguya yönelik deneyimlerin ortaya konması, yazıma dökülmesi, tanımlanması ve anlamlandırılması süreçlerini içermekle birlikte bireylerin olguya yüklediği kişisel anlamları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Onat Kocabıyık, 2016, s. 56; Flood, 2010, s. 11). Bu araştırma, öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları sergilemesinin örgüt, birey ve yönetim kaynaklı sebeplerini öğretmen görüşlerine başvurarak ortaya koymaya çalışmaktadır. Buna binaen araştırmada örgütsel sessizlik olgusuna yönelik öğretmen deneyimleri ile görüşlerine başvurulmakta ve öğretmenlerin konuya ilişkin düşünceleri anlamlandırılmaya çalışılmaktadır. Dolayısıyla söz konusu çalışmada ifade edilen amaçlara ulaşabilmek için olgubilim deseni tercih edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde İstanbul’daki çeşitli resmi okullarda görev yapmakta olan 8 öğretmen oluşturmaktadır. Gerçekleştirilen çalışma “örgütsel sessizlik” olgusunun neden ve sonuçlarına yönelik derinlemesine bir incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca yönelik verilerin toplanması için çalışma grubunun oluşturulması aşamasında “Elverişli Örneklem” yöntemi tercih edilmiştir. Bu örnekleme yöntemi, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir yöntem olmakla birlikte örnekleme katılacak bireylere ulaşma bakımından hız ve kolaylık sağlamaktadır. Söz konusu yöntem çerçevesinde araştırmacı, evrene yönelik örnekleme en kolay ulaşabildiği şekilde oluşturmaktadır (Baltacı, 2018). Bu araştırmaya yönelik çalışma grubu oluşturulurken ulaşması kolay olan öğretmenler tercih edilmekle birlikte örnekleme katılan öğretmenlerin farklı okullardan olmasına özen gösterilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler toplamda 6 farklı okuldan olmakla beraber söz konusu okullardan 3’ü lise, 2’si ortaokul ve 1’i de ilkököl kategorisindedir. Öğretmenlerle yüz yüze yapılan görüşmelerin uzun sürmesinin yanında veri toplamak için kısıtlı bir sürenin bulunması dolayısıyla bu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu bağlamda ulaşılması nispeten daha kolay olan öğretmenlerle görüşme tarihi belirlenmiş olup bu tarihlerde yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Olgubilim deseninde amaç bireylerin belirli olgu ve durumlara yönelik deneyimleri ile düşüncelerini anlamaya çalışmak olduğundan bu desende veri toplama sürecinde genellikle kullanılan teknik de görüşmedir. Görüşme tekniğinin temel gayesi bir hipotezin test edilmesi değil daha farklı olarak kişilerin deneyim ve konuya ilişkin anlamlandırmalarını ortaya çıkarmaktır. Bunun için araştırmaya dahil olan bireylerin hikâye ve betimlemeleri görüşme tekniğince önemlidir (Salman Yıkılmış, 2020; Türnüklü, 2000). Bu nitel çalışma kapsamında sessizlik olgusunun nedenleri ile sonuçlarına yönelik öğretmen deneyim ve görüşlerinin ortaya konması amaçlanmaktadır.

Dolayısıyla söz konusu amaca ulaşmak için deneyim ve tecrübelerin aktarımına en uygun tekniklerden birisi olan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanımına karar verilmiştir. Veri toplama sürecinde öncelikle gerekli literatür taraması yapılmış ve daha sonrasında bu alanda uzman beş araştırmacı ile yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular araştırma örnekleme uygun özelliklere sahip dört kişilik bir öğretmen grubuna yöneltilmiş ve benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bununla birlikte çeşitli okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerle iletişime geçilip yüz yüze görüşme için zaman tayini yapılmıştır. Görüşmeler yüz yüze olmak üzere en az 35 dakika ve en uzun 1 saat aralığında olacak şekilde gerçekleştirilmekle birlikte görüşme süreci içerisinde öğretmenlerin konu ile ilgili derinlemesine cevaplar vermesi amacıyla görüşme öncesinde de iletişim kurulmaya çalışılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma sorularına cevap vermek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilen veriler tematik analiz yöntemine tabi tutulmuş ve bu bağlamda belirli kategoriler oluşturulmuştur (Baltacı, 2019). Tematik analiz yöntemi karmaşık, çeşitli ve küçük ayrıntıları barındıran nitel yaklaşımlarda temel olarak kabul edilmektedir. Bu temel analiz çeşidi sağladığı esneklik ile araştırmacının verileri ayrıntılı ve zengin olmanın yanında karmaşık bir biçimde açıklayabilmesine olanak sağlamaktadır. Tematik analiz, söz konusu zenginliğin sağlanmasına ve elde edilen veri setinin en küçük boyutlar olmak üzere araştırmanın birçok boyutunu kapsayacak şekilde düzenlenmesine imkân verir (Braun ve Clarke, 2019). Bu çalışma kapsamında tematik analiz yöntemi bağlamında öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler yazıya dökülmüş olup yazılı veriler üzerinde kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Kodlamalar sonucunda elde edilen kodlar çeşitli kategoriler altında gruplandırılmış ve buradan da temalara ulaşılmıştır. Analiz süreci sonunda araştırma problemlerine cevap olacak nitelikte bulgular ortaya çıkmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo1’de temalar ve temalara dair oluşturulan kategoriler biçiminde sunulmuştur.

Tablo 1. Analiz Sonucunda Oluşturulmuş Olan Tema ve Kategoriler

Tema	Kategori
Örgütsel Sessizliğin Nedenleri	Bireysel Nedenler Örgütsel Nedenler İdarî Nedenler Toplum-Çevre kaynaklı Nedenler
Örgütsel Sessizliğin Sonuçları	Bireysel Sonuçlar Örgütsel Sonuçlar

2.5. Araştırma ve Yayın Etiği

Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

2.5.1. Etik kurul izni

Kurul adı = Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 02/03/2023

Belge sayı numarası= 22/02

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ve Sessizliğin Nedenleri Hakkındaki Görüşleri Nelerdir?

Bu çalışmanın ilk amacı öğretmenlerin örgütsel sessizliğin nedenlerine yönelik görüşlerini derinlemesine bir şekilde incelemektir. Bu amaca ulaşmak amacıyla gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin kodlama ve kategori oluşturma süreçleri sonucunda örgütsel sessizliğin

nedenlerine yönelik dört kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler: Bireysel nedenler, örgütsel nedenler, idari (yönetmel) nedenler ve toplum-çevre kaynaklı nedenler biçiminde oluşturulmuştur. Söz konusu nedenler tablolar halinde ayrı başlıklar biçiminde aşağıda verilmektedir.

3.1.1. Sessizliğin ortaya çıkış biçimleri

Çalışma kapsamında öğretmenlerin örgütsel sessizliğin nedenlerine yönelik görüşleri sorulmadan önce sessizliğe şahit olup olmadıkları veya bizzat tecrübe edip etmedikleri “Sizce okul içindeki diyaloglarda bu durum yaşandı mı? Yaşandıysa durumların nasıl oluştuğuna dair bilgi verir misiniz? Ya da kendiniz böyle bir durumda kaldınız mı?” biçiminde sorulmuş ve bu konudaki ifadeleri kaydedilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplara göre bu tecrübelerden bazılarına; Serkan Öğretmenin “bizde dönem değişiklikleri var mesela sabahçı olmak daha avantajlı oluyor bizde. İki yıl üç yıl sabahçı oluyorlar. Ben hep öğlenci oluyorum...ben de bu konuda konuştuğum zaman toplantılarda diğer arkadaşlar bu konuda sessiz kalmayı tercih ettiler.” şeklindeki ve Mustafa Öğretmenin “...okulumuzda mesela öğrenci kaydı oluyor. Öğrenci kaydının biz ortaokulun liseyi beslediği kanaatinde olduğumuz için daha fazla kayıt alınmasını istiyoruz. Bu kayıtlarda daha fazla liseye ağırlık veriliyor...burada biz öğretmenler rahatsız olduğumuz halde gidip de idareye desek de bir sonuç çıkmayacak tarzında bir neticede kapandı maalesef.” şeklindeki tecrübeleri örnek verilebilir. Burada verilen örnekler ile diğer katılımcıların aktarmış olduğu çeşitli tecrübeler dolayısıyla, sessizliğin farklı birçok sebebinin bulunduğu ve çoklukla karşılaşılan bir olgu olduğu ifade edilebilir.

3.1.2. Örgütsel sessizliğin bireysel nedenleri

Araştırma kapsamında sessizliğin nedenlerine dair öğretmen görüşlerini ortaya koymak amacı çerçevesinde öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler gerekli analizlere tabi tutulduğunda ortaya çıkan bulgular “bireysel nedenler” kategorisi başlığı altında bu kategoriyi oluşturan kodlarla birlikte Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Örgütsel Sessizliğin Bireysel Nedenleri

Kategori	Kodlar
Bireysel Nedenler	Kişisel çıkarlar
	Yalnız kalma korkusu
	Baskıdan kaçınma
	Ekonomik kaygılar
	Olumsuz sonuçlar alacağını düşünme
	Önemszenmeyeceğini düşünme
	Geçmiş yaşantılar
	Göze batma korkusu
	Değersiz hissetme
	Konuşmanın anlamsızlığı düşüncesi
	Çekinik karakter
	Yönetime duyulan güvensizlik
	İş yükünden kaçınma
	Zarardan kaçınma
	Yetersiz hissetme
Tecrübe eksikliği	

Tablo 2 incelendiğinde görülmektedir öğretmen görüşlerine göre sessizliğin bireysel nedenleri olarak görülen etkenler, birbirinden farklı kaynaklara dayanmaktadır ancak söz konusu nedenlerin bir kısmı kişinin karakteriyle ilgili iken diğer bir kısmı yaşantılar ile bu yaşantılar bağlamında oluşan duygusal ve psikolojik süreçlerle bağlantılıdır. Sessizliğin karakter boyutu ile ilgili olarak Osman Öğretmen şu ifadelerde bulunmuştur: *“fitrat olarak bazı insanlar yani biraz barışık insanlardır. Yani itirazsız, aktif bir yapıları yoktur...telaşsız bir yapısı olan insan tipleri genelde içe kapanık oluyorlar. Bazıları ise tam tersi...”*. Yapılan görüşmelere göre sessizliğin nedeni olarak üzerinde durulan ortak etkenler; kişisel çıkarlar, baskıdan kaçınma, önemsenmeyeceğini düşünme, zarardan kaçınma ve konuşmanın anlamsızlığı gibi nedenlerdir. Bunun yanında sıklıkla ifade edilmemekle birlikte dikkat arz eden bulgular söz konusudur. Bu bulgulara örnek olarak; (Ayfer) *“tecrübe, iki şekilde etkili olabilir. Tecrübe bir süre sonra değişikliğe yol açmadığını görüp ondan sonra sessizliğe bürünmeyle de sonuçlanabilir ya da tecrübesizken yani sesini çıkarmayıp daha ileriki yıllarda sesini çıkarabilir de yani iki farklı şekilde etkileyebilir.”*. Yapılan görüşmelerde genel anlamda öğretmenler tarafından tecrübenin (yaşantılar) sessiz kalmayla bağlantısı kurulmuş olup burada sesliliğin de tecrübeyle olan bağlantısına yönelik bir ifade vardır. Yine bir başka görüşmede Yavuz öğretmen şu ifadelerde bulunmuştur *“yeterince iş yükü çok fazla problemi o anda çözmeye çalışıyoruz. Kriz durumuna ulaşana kadar da bizde kalıyor problemi idareye yansıtıyoruz. İdareye yansıtılmak, onların takibinde olacağı için ve durum bizim de takip etmemiz gereken bir durum olduğu için bir iş yükü olacaktır. Bundan dolayı söylemeyiz.”*. Yine bu konudaki diğer bir örnek ise şöyledir: (Salim) *“...bizim kültürümüzde şöyle bir şey var genelde tecrübe ettiğimiz bir mevzu. ‘Bu fikri ben söylersem bu fikrin külfeti de, icraati de, takibi de benim üstüme kalacak’ gibi bir psikoloji içerisine girebiliyoruz.”*. Buradaki ifadelerle bakıldığında problemin çözümünün getirdiği bir iş yükü ve bundan kaçınma durumu bulunmaktadır. Burada ilgi çeken bir nokta ise öğretmenin problemi kendisi çözmesi durumunda bunu bir iş yükü olarak görmezken bu problemi yönetime aktarmasıyla sorunu çözmeye yönelik katkısını iş yükü olarak görmesidir. Okul yönetiminin problem çözmede yetersiz olması veya problem çözmeye dair çabaların pratiklikten uzak olması gibi unsurlar öğretmenin bu şekilde düşünmesine sebep oluyordur.

Ortaya çıkan bulgular dikkate alındığında sessizliğe sebebiyet veren birçok farklı etken bulunmaktadır fakat bu farklılıklarla birlikte ifade edilen nedenler arasında bir ilişki de bulunmaktadır. Bu duruma tecrübe eksikliğinin yetersiz hissetmeye dair olumsuz etkisi, geçmiş yaşantıların değersiz hissetme ve önemsenmeyeceğini düşünme ile olan bağlantısı, zarardan kaçınmanın yönetime duyulan güvensizlikle olan ilişkisi gibi çeşitli örnekler verilebilir. Zira kendisinin dinlenmediği yaşantısına sahip bir öğretmen düşüncelerinin önemsenmeyeceği kanısıyla yönetimle iletişim kurmaktan çekinebilir. Bu duruma şöyle bir örnek verilebilir: *“(Muhammet Ali) ...Bazı idareler var ki öğretmenle hiç muhatap olmaz. Mesela müdür sen der ki: ‘Git müdür yardımcım ile görüş.’ Öğretmen de bu sefer der ki: ‘ya ben beni takmayan ve beni saymayan bana değer vermeyen bir idareyle ben hiç görüşmem’ der. Böylece içine atmış olur.”*. Burada söz konusu geçmiş yaşantıların sessiz kalma davranışı üzerinde duygusal bağlamda etkili olabileceği görüşü ifade edilmektedir.

3.1.3. Örgütsel sessizliğin örgütsel nedenleri

Araştırma sonucunda ulaşılan bir diğer bulgu ise sessizliğin nedenlerine yönelik örgütsel faktörlerdir. Gerekli kodlamalar yapıldıktan sonra görülmüştür ki öğretmenler birçok örgütsel faktörün sessizlik davranışı üzerinde etkili olduğunu düşünmektedirler. Söz konusu kodlamalar “örgütsel nedenler” kategorisi başlığı altında Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Örgütsel Sessizliğin Örgütsel Nedenleri

Kategori	Kodlar
	Örgüt baskısı
	Görüş farklılıkları
	Baskın karakterler
	Dışlanma
	Sistem kaynaklı problemler
	Yasal prosedürler
	Sendikacılık

Örgütsel Nedenler

Gruplaşmalar
 Sessizliğin faydalılığı algısı
 Güvensizlik algısı
 Arkadaşlık ilişkilerini koruma
 Örgüt tepkisi
 Örgüte uyum gösterme
 Değişimin getirdiği maliyet
 Rekabet ortamı
 Baskın gruplar
 Uzun süren bürokratik süreçler

Tablo 3’te de görüldüğü üzere sessizliğin nedenleri olarak ifade edilen pek çok örgütsel faktör bulunmaktadır. Bu faktörler içerisinde gruplaşmalar, sendikacılık, arkadaşlık ilişkilerini korumak ve örgüte uyum gösterme gibi faktörler, katılımcıların üzerinde ortak paydada bulunduğu faktörlerdir. Bu bağlamda şu ifadeler örnek olarak verilebilir: (Serkan) “...dediğim gibi ilk konuşmamızda gruplaşmalar çok fazla oluyor. Bu zümre bazında da olabiliyor ya da belirli görüşler; dini olsun, sosyolojik olsun işte siyaset olsun bazen ya da sendika olsun... ya da ‘bizim sendikamızın adı kirleniyor’ gibi kaygılarla bu olayların üstü örtülmeye çalışılıyor.” (Muhammet Ali) “...dolayısıyla bu gruplaşmalar, kümeleşmeler bu tarz sessizlikleri ortaya çıkarabiliyor. (Ayfer) “Şimdi sendika tarzı gruplaşmalar oluyor. Sonuç olarak sendikacılık bir nevi siyasetin okula girmesini sağlıyor...baskın sendikaya aitseniz sessiz kalmıyorsunuz. Sesinizi çıkarıyorsunuz...” Gruplaşmalar bağlamında söz konusu örnekler verilmekle birlikte katılımcılar okul içerisinde çeşitli nedenlerle oluşan gruplaşmaların iki yönlü olarak sessizliğe sebebiyet verdiğini ifade etmektedir. Bunlardan birincisi baskın grupların daha az baskın grupları sessizleştirmesi ve ikincisi ise grup üyesi olan bireylerin diğer grup üyelerini korumaya çalışmasıdır. İfade edilen ve daha sık zikredilen faktörlerle birlikte daha az frekansa sahip fakat ilgi çekici olan bazı nedenler de bulunmaktadır. Bu nedenlere örnek olarak değişimin getirdiği maliyet ve baskın karakterler gösterilebilir. Değişimin getirdiği maliyet, daha ziyade öğretmenin problemi ifade etmesi sonucunda bu problemin çözümü adına yapılması gereken iş ve değişim-dönüşüm süreçlerine örgüt bağlamında ortak olması dolayısıyla olağan durumdaki konforunu kaybedeceği düşüncesidir. Buna yönelik olarak Salim Öğretmen “...bu aynı zamanda konfor alanını terk etme meselesi. Sadece öğretmen arkadaşlar için değil idareci arkadaşlar için de bir külfet getirmiş olacak...ya da bütün bunlar, bu fikri ortaya sunduğumuzda ne olacak? Bütün öğretmenler olarak bir tık yukarı gitmek zorunda kalacağız. Yine hepimiz konfor bölgesini terk etmek zorunda kalacağız. Şeklinde ifadelerde bulunmuştur.

Bunların yanında katılımcı görüşlerine göre görülmektedir ki genel anlamda sessizliğin bütünüyle kötü bir durum olmadığı, aksine bazı şartlarda sessiz kalmanın örgüt açısından daha faydalı olacağı algısı bulunmaktadır. Sessizliğin bazı durumlarda faydalı olacağına dair Osman öğretmen “Şimdi sessizlik eğer bir fayda veriyorsa yani daha çok kargaşayı ortadan kaldırırsa veya gerçekten hak zayi olmasına veya insanların moralinin bozulmasına engel olarsa sessizlik güzel. Bazen sükûnet insanlar için faydalı olabilir. Ama ameliyata ihtiyaç olunan bir yerde hastayı revirde yatırmanın veya geciktirmenin mantık olarak hiçbir faydası olacağına ben inanmıyorum.” Bu ifadelerde görülmektedir ki öğretmen her zaman problemlerin ifade edilmesinin faydalı olmadığını zikretmekle beraber gerekli durumlarda sesliliğin oluşmasının önemli olduğunu ve sesli ya da sessiz olma davranışına örgüt adına elde edilecek faydaya göre karar verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

3.1.4. Örgütsel sessizliğin idari (yönetsel) nedenleri

Sessizliğin bireysel ve örgütsel nedenleri yanında ortaya çıkan diğer bir kategori ise “idari (yönetsel) nedenler” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kategori başlığı altında öğretmenlerin okullardaki sessizliğin idari nedenlerine yönelik görüşleri ele alınmaktadır. Elde edilen görüşlerin analizi sonucunda Tablo 4’te sıralanan kodlamalara ulaşılmış ve kodlamalarla birlikte idari nedenler kategorisi oluşturulmuştur.

Tablo 4. Örgütsel Sessizliğin İdari Nedenleri

Kategori	Kodlar
İdari (Yönetmel) Nedenler	Yönetim baskısı
	Güçlü idare
	Yönetim biçimi
	Yönetimin astlara bakış açısı
	Yönetimin problemlere karşı tutumu
	İdarenin görüşlere kapallılığı
	Değer vermemek
	Muhatap almamak
	Dikkate almamak
	İdarenin yetersizliği
	Engelleme
	Tecrübe eksikliği
	Yönetici davranışları
	Kayırmacılık
	Yönetimin görüş farklılığı
Yönetimin öğretmenlere güvenmemesi	
Değişimin maliyeti	
Yönetimin çıkarları	

Örgütsel sessizliğin idari (yönetmel) sebeplerine yönelik öğretmen görüşleri Tablo 4’te verilen kodlamalar bağlamında incelendiğinde yönetimin okullarda sessizlik veya seslilik davranışının oluşmasında önemli bir etkisinin bulunduğu düşünülmektedir. Yönetim kaynaklı etkenlerin öğretmenlerin sessizliği tercih etmesindeki etkilerine dair şu örneklere yer verilebilir: (Ayfer) “Baskın bir kişiliği varsa eğer, uyguladığı liderlik tipi otokratik liderlik sergiliyorsa eğer öğretmenlerin sessiz kalmasına yol açar.”. (Mehmet) “...farklı okullarda da çalıştım ben. Daha böyle demokratik, daha özgür ortamları olan idarecilerden hem öğretmen ve idare ilişkileri daha sıcak yapıcı ve üretkendi. Daha resmi ve otokratik olan okullarda ise ...oralarda ise daha bir çekingen, geri durma. Bana zarar gelir mi acaba? Herkes bir temkinli ve ürkek.”. (Nuray)...dediğim gibi ikincisi kaba, saygısız yöneticiler çok var. Kendini üstün gören, tepeden gören yöneticiler buldukça sessizlik durumu artacaktır.”. Verilen örneklere bakıldığında özellikle yöneticinin yönetim şekli, öğretmene bakış açısı ile davranış biçimlerinin öğretmenlerin sessizliği üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Yukarıda verilen örneklerle beraber dikkate değer diğer bir neden ise “yönetimin liyakati (yeterlilik)” olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcı görüşlerine göre öğretmenler okul yönetiminin yetersiz olduğunu düşündüklerinde problemler karşısında sessiz kalmakta ve yönetimden yardım istememektedir. Bu bağlamda (Muhammet Ali) “...dediğim gibi yöneticinin olgun olmaması, kendini yeterince doldurmaması, acaba bu yönetici gerçekten ehil birisi mi? Kendi donanımını neyle sağlamış? Gerekli eğitimlerini almış mı? ...bazı yöneticiler var ki öğretmenlik yapmamış, müdür yardımcılığı yapmamış... En büyük sessizliği de bu arkadaşlar sağlıyor. Liyakatsiz bir yöneticiden bahsediyoruz.”. (Yavuz) “Problemi getiren kişiden çözüm beklenilmesi, problemin tam dinlenmemesi ve anlaşılması, problemi çözecek kişide gerekli problem çözme becerisinin olmaması, kriz yönetiminin olmaması... bu yaşantılar biz eğitimcileri sessiz kalmaya itiyor esasen. Nedeni öğrenilmiş çaresizlik.”. (Salim) “Yöneticinin tecrübesizliğine ek olarak bilgi

birikiminin ya da mevzuatın iyi bilinmemesi de bu tecrübe eksikliğinin içerisinde dahil edilebilir. Verilen örnekler bakıldığında görülmektedir ki katılımcılar, yöneticinin yetersizliği faktörünün öğretmenlerin örgütsel sessizliği üzerinde etkili olduğu kanısındadırlar. Buna ek olarak tam tersine liyakatli bir okul yöneticisinin öğretmenlerde örgütsel sesliliği sağlayacağı ifade edilmiştir. Bu noktada Ayfer Öğretmen “eğer liyakatli birisiyse yani hakkıyla koltukta oturan birisiyse ve öğretmenler bunu biliyorsa o zaman bu tam tersine öğretmenlerin sesini çıkarmasına yol açar çünkü şey yaparlar, karşısındaki kişinin yöneticinin kendilerini dinleyeceğini ve bir çözüm üretebileceğine inanırlar çünkü yetkindir.”. Burada liyakatli okul yöneticisinin problem çözme yeteneklerinin bulunması dolayısıyla öğretmenlerin söz konusu problemlerinin çözüleceğine dair inancını artırdığı katılımcılar tarafından ifade edilmektedir. Aynı zamanda bu ifadelerden liyakat olgusunun mesleki yetkinlik ve anlayışlı olmak gibi diğer unsurları da kendi içerisinde barındırdığı çıkarımı yapılabilir.

3.1.5. Örgütsel sessizliğin toplum-çevre kaynaklı nedenleri

Örgütsel sessizliğe yönelik etkisi bulunduğu düşünülen bir diğer kategori ise “toplum-çevre kaynaklı nedenlerdir. Bu kategori örgüt, birey ve idare kaynaklı nedenlerden farklı olarak okul dışı unsurların sessizliğe olan etkilerini kapsamaktadır. Bu çerçevede elde edilen bulgular Tablo 5’te verimiştir.

Tablo 5. Örgütsel Sessizliğin Toplum-Çevre Kaynaklı Nedenleri

Kategori	Kodlar
Toplum-Çevre Kaynaklı Nedenler	Veli baskısı
	Maddi olanaksızlıklar
	Toplum karakteri
	Toplumsal anlayış

Katılımcılar, sessizliğin oluşması üzerinde toplumun geçirdiği süreçler sonucunda oluşan kültür ve karakterin etkili olduğunu düşünmektedirler. Aynı zamanda okuduğu bir paydaş olan velilerin dolaylı bir biçimde ve okul yönetimini de aşan maddi olanaksızlıkların sessizliğin nedenleri arasında olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda şu ifadelerde bulunmuşlardır: (Serkan) “...velinin bize oluşturduğu baskı çok fazla. Yani veli bizim eğitim sistemimizi çok değiştiriyor.....sürekli bir yerlere şikayet etmeler, sürekli bir tanıdıkla korkutmalar...”. (Muhammet Ali) “bizim eğitimin bir de aile yani veli ayağı var. Burada bazı idareciler vardır ki öğretmenlerden çok değerini veliye verir veya veliyi önceler. Bu özel okullarda daha çoktur. Bu konuda öğretmenliği yaralayan çok olaylar olmuştur halen de oluyor.”. Katılımcılar, burada daha ziyade velilerin bilinçli bir şekilde hareket etmediği ve yaşanan problemleri tek taraflı bir bakış açısıyla değerlendirdiği için baskı oluşturması dolayısıyla öğretmenlerin öğrenci ile ilgili problemleri dile getirmekte isteksiz olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin bu başlık altında ifade ettikleri diğer sebepler ise şunlardır: (Muhammet Ali) “...veya öğretmen güzel niyetlidir ama hayalindeki şeyi görüşleri, fikirleri belki okulda gerçekleştiremeyeceğini düşündüğü için idarenin de bu konuda yetersiz kalabileceğini düşündüğü için dile getirmiyor olabilir.”. (Serkan) “Temel problemler var okulda. Onlar hani idarenin, öğretmenin ve bizim ulaşabileceğimiz çevrenin düzeltebileceği sorunlar değil. Bu sorunlar bakanlık kaynaklı, işte çevre kaynaklı problemler. O yüzden bazen sessiz kalabiliyorlar. Nasıl olsa bunun çözümü yok diye sessiz kalabiliyorlar.”. Bu ifadelerle göre öğretmenlerin düşünceleri veya problemlerini okul yönetimine aktarma isteğinin bulunmaması yani sessiz kalmasına dair katılımcılar tarafından zikredilen diğer bir neden de okul ve yönetimini aşan, değiştirilmesi zor durumlardır. Öğretmenlerin sessizliğe dair çevre kaynaklı nedenler arasında ifade ettiği bir başka faktör ise toplumsal anlayıştır. Bu faktöre yönelik ifadeler ise şunlardır: (Mehmet) “...çocukluğa inmekte fayda var. Öğrenilmiş çaresizlik, işte şunları şunları yaparsan, toplumsal olarak bunlar da her şeye müdahil olursan, bilmem seni çok ilgilendirmeyen şeylere de müdahale eder isen bir netice alamazsın’ tarzında toplumun veya ailenin böyle öğrenilmiş çaresizlik tarzında öğretilerinin de etkisi olduğunu düşünüyorum.”. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine göre toplumun sesliliğin iyi bir davranış olmadığına dair tutumu bireylerin sessizlik tercihleri üzerinde etkili olmaktadır.

3.2. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizliğin Sonuçlarına Dair Görüşleri Nelerdir?

Veri toplama sürecinin ardından yapılan tematik analiz sonucunda araştırmmanın ikinci problemi bağlamında örgütsel sessizliğin sonuçları başlığı altında “bireysel sonuçlar ve örgütsel sonuçlar” olmak üzere iki kategori oluşturulmuştur. Bu kategorilere dair tablolar ve bulgular aşağıda yer almaktadır.

3.2.1. Bireysel sonuçlar

Sessizliği yaşayan bireylerin bu durumdan nasıl etkilendiğine yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koymak için yapılan görüşmeler neticesinde tespit edilen nedenler Tablo 6’da kodlamalar halinde sunulmuştur.

Tablo 6. Sessizliğin Bireysel Sonuçları

Kategori	Kodlar
Bireysel Sonuçlar	İsteksiz olma
	Kişisel çıkarların ön plana çıkması
	Meslekî tatminsizlik
	Mutsuzluk
	Stres artışı
	Performans Düşüklüğü
	Motivasyon kaybı
	Bağlılığın azalması

Tabloda yer alan kodlamalar incelendiğinde katılımcı görüşleri bağlamında sessizliğin birçok olumsuz etkisinin bulunduğunu söylemek mümkündür. Bunun yanında sesliliğin de bireysel anlamda olumlu etkileri bulunmaktadır. Bu bulgulara yönelik öğretmenlerin şu ifadeleri dikkate değerdir: (Muhammet Ali) “...*mutsuz olursunuz yani içinize atan, sürekli stres yapan bir öğretmen dersinde mutsuz olur. Bu sefer bunu ailesine yansıtır.*”. (Serkan) “*yani burada dediğim gibi artık öğretmen olması gerektiği gibi değil yapması gerektiği gibi davranmaya başlıyor.*”. (Yavuz) “*Öğretmenin motivasyonunu çok düşüyor...bağlılık noktasında; bağlılıkta alakası yok...vatandaş ihtiyacının anlaşılmadığını düşünüyor yani bağ yok ...*”. Burada görüldüğü üzere öğretmenler sessizliğin bireyin sosyal hayatına varan derecede olumsuz sonuçlarının olduğu görüşünü ortaya koymaktadırlar. Bu olumsuz sonuçları yaşayan bireylerin yaptıkları işi sevmemeleri ve bunu sadece para kazanmak için yapar bir düşünceye sahip olmaları muhtemel bir durumdur ancak örgütsel sessizliğin kişi bakımından olumsuz sonuçlara yol açmasının her zaman mümkün olmayacağını ve belirli şartlar içerisinde bu olumsuz sonuçların ortaya çıkmayacağını ifade eden bir katılımcı görüşü de mevcuttur. Söz konusu ifadeler şöyledir: (Ayfer) “...*mesleki açıdan bir kere rahatsız hissetmeniz lazım ama tabii bunu hissedebilecek bir insan olmak lazım. Yani yaptığın yanlışla yaşayamaman lazım. Bu seni rahatsız etmesi lazım bir insan olarak rahatsız etmiyorsa o şekilde devam edersin.*”. Bu ifade bağlamında öğretmenin sessizlik durumundan bir süre rahatsız olabileceği fakat zamanla kabullenmişlikten ve yorgunluktan gelen yılmışlıkla bu durumdan rahatsızlık duymamaya başlaması mümkün olabilir veya öğretmen yaptığı işi daha en başından sadece bir para kazanma aracı olarak görebilir ve çıkarları dolayısıyla problemler hakkında düşünmeyebilir.

Öğretmen görüşlerine göre sessizliğin aksine seslilik durumu öğretmenler üzerinde birçok olumlu etkiye sahiptir. Bu duruma dair Muhammet Ali Öğretmen “*mesela bizim okulumuzda öyle değil. Bu bizim okulumuzda planlarda bile değişiklik yapılacağı zaman zümre kararı alındıysa o konuda idare kalbi olarak ona destek çıkar, tasdik eder, onaylar. Böylece başarı ve huzur gelmiş olur. ...mesela ben şahsım adına çok mutluyum. Yani kelimelerle anlatılmaz; ben her gün okula gelip giderken şükrediyorum ve müdürünü gördüğünde hoşnut oluyorum, mutlu oluyorum...bu da benim motivasyonumu artırıyor daha huzurlu bir şekilde daha fazla çalışmak isteği geliyor arzusu geliyor bu da öğrenciye yansıyor.*”. Katılımcının ifadelerine bakıldığında görülmektedir ki kararlara katılan, yönetim tarafından anlaşıldığını düşünen ve kendisine saygı duyulduğunu hisseden öğretmen kişisel olarak olumlu duygulara sahip olmaktadır. Bu olumlu duygular öğretmenin okula olan bağlılığını artırmanın yanında öğrenciler adına daha fazla çaba göstermesini sağlayabilir.

3.2.2. Örgütsel sonuçları

Sessizliğin bir diğer sonucu olarak oluşturulmuş olan kategori “örgütsel sonuçlar” kategorisidir. Bu kategori bağlamında örgütsel sessizliğin okullara yönelik dolaylı veya doğrudan etkileri Tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 7. Sessizliğin Örgütsel Sonuçları

Kategori	Kodlar
Örgütsel Sonuçlar	Eğitim kalitesinin düşmesi
	Problemlerin büyümesi
	Öğrenci başarısının düşmesi
	Adaletsizliğin artması
	Değişimin yavaşlaması
	Gelişimin yavaşlaması
	Örgüt bütünlüğünün bozulması

Sessizliğin örgütsel sonuçları, öğretmenin sessizliği tercih etmesi ile örgüt bağlamındaki diğer paydaşların bu durumdan olumlu veya olumsuz bir biçimde etkilenmesidir. Katılımcıların görüşlerine göre sessizlik, öğretmenlerin bireysel olarak olumsuz etkilenmesine neden olduğu gibi okulun önemli bir paydaşı olması dolayısıyla öğretmenler üzerinden dolaylı bir biçimde neredeyse eğitimin bütün süreçlerine olumsuz etkide bulunmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin bazı ifadeleri şöyledir: (Yavuz) “... öğretmen artık ders anlatmaktan daha çok problemlerle problemin nasıl çözüleceğine yönelik bilgisinin olmaması, maalesef eğitim öğretimi aksatabiliyor. Okul kültürüne de çok zarar veriyor. Hiçbir etkinliğe hiç faaliyete katılmak istemiyor, uzak durmak istiyor.”. (Osman) “...kendini gerçekleştiremeyen bir öğretmen bir başkasının yani şahsiyetinin gerçekleşmesinde yani rol alması hani acı bir şeydir yani evet doktor olmayan birisinin başkasının tedavi etmesine benzer yani bu çok ciddi bir sıkıntıdır.”. (Salim) “... yine kısa vadede kurum kültüründe bir kopma ve kurumda bir parçalanma oluyor ...örgütsel sessizliğin oradan kaldırılıp herkesin açık ve şeffaf bir şekilde konuşması o insanların kuruma aidiyet duygusunu hissetmesini sağlamakla beraber aynı zamanda güzel fikirlerin sahada harika bir şekilde uygulanması gibi bir durumu ortaya çıkartacak ...”. (Nuray) “işte başarı bir kere düşer. Onu okullarda da görürsünüz; bireysel olarak sınıflarda da görürsünüz. Mesela sessizliğe bürünmüş bir öğretmenin çok çok iyi bir sınıfta bile diyelim İngilizce öğretmenin çok çok iyi bir sınıfta bile bütün derslerde ortalaması 90 üzeri olan bir sınıfa verirsiniz ama İngilizcesi 50’lerde 60’larda gelebilir.”. Bu ifadelerde de görüldüğü üzere öğretmenler, sessizliğin örgüt kültürü, başarısı, gelişimi ve dönüşümü üzerinde olumsuz etkilere sahip olduğunu düşünmektedirler. Bu olumsuz etkiler, okulların değişim ve dönüşüm süreçlerini yeterince gerçekleştirmesine engel olup geniş anlamda toplumun kalkınması için gerekli olan eğitim ve öğretim süreçlerinin oluşmasını geciktirebilir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmenlerin örgütsel sessizliğin neden ve sonuçlarına dair görüşlerinin ortaya çıkarılmasını amaçlayan bu çalışmanın bulguları gözden geçirildiğinde sessizliğin nedenleri kapsamında bireysel, örgütsel, idarî (yönetmel) ve toplum-çevre kaynaklı nedenler biçiminde dört farklı kategorinin olduğu görülmektedir. Yine çalışma kapsamında elde edilen bulgular bağlamında sessizliğin sonuçları içinde bireysel ve örgütsel olmak üzere iki ayrı boyuta ulaşılmıştır. Celep ve Kaya (2016) örgütsel sessizliğin nedenlerine yönelik yapmış oldukları bir çalışmada “bireysel, yönetmel ve örgütsel nedenler” biçiminde üç alt boyuta yönelik analiz gerçekleştirmiştir. Uslu’da (2022) örgütsel sessizlik ve boyutları üzerine gerçekleştirmiş olduğu çalışmada Celep ve Kaya (2016) ile benzer şekilde üç alt boyut tespit etmiştir. Bu yönüyle bu çalışmanın sonucunda oluşturulan boyutlar ifade edilen araştırma bulguları ile örtüşmekte ve sadece “toplum-çevre kaynaklı nedenler” biçiminde fazladan bir boyut bu çalışmanın farklılığını oluşturmaktadır. Yine çalışma kapsamında oluşturulmuş olan bireysel ve örgütsel sonuçlar kategorileri Uslu (2022) tarafından yapılan bir tez çalışmasında oluşturulmuş olan boyutlar ile benzeşmektedir.

Araştırma bulgularına göre sessizliğin bireysel nedenleri “kişisel çıkarlar, yalnız kalma korkusu, baskıdan kaçınma, ekonomik kaygılar, olumsuz sonuçlar alacağını düşünme, önemsenmeyeceğini düşünme, geçmiş

yaşantılar, göze batma korkusu, değersiz hissetme, konuşmanın anlamsızlığı, çekinik karakter, yönetime duyulan güvensizlik, iş yükünden kaçınma, zarardan kaçınma, yetersiz hissetme ve tecrübe eksikliği” biçiminde sıralanmaktadır. Yapılan benzer araştırmalar incelendiğinde Ayduğ, Himmetoğlu ve Turhan (2017), araştırma sonuçlarına paralel bir şekilde “sorumluluğun kendi üzerine kalması, olumsuz imaj bırakma, bir şeyleri değiştiremeyeceğini düşünme, kişisel çıkarlar, özgüven eksikliği, çoğunluktan ayrı düşmek istememe ve yöneticilere güvenmeme” gibi bulgulara ulaşmıştır. Söz konusu bulgular, kodlamalar bakımından aynı olmamakla beraber anlam ve içerik bakımından benzerdir. Diğer bir çalışmada Kazak ve Güzel (2020) ise yine bu araştırma paralelinde “yalnızlık, güven duymama, öğrenilmiş çaresizlik ve özgüven eksikliği” gibi nedenlere ulaşmışlardır. Ulaşılan bu sonuçlar içerik ve anlam bakımından genel olarak örtüşmektedir. Yine başka bir çalışmada Celep ve Kaya (2016) sessizliğe sebebiyet veren bireysel nedenler bakımından “tecrübe eksikliği, geçmiş tecrübeler, çekingen olma ve yöneticilere güvensizlik” biçiminde yapılan çalışmaya benzer bulgular elde etmişlerdir fakat araştırmacılar bu çalışmanın aksine “yöneticilere güvensizlik” faktörünü “yönetimsel nedenler” başlığı altında incelemişlerdir. Sessizliğe dair yapılan bir başka çalışmada Balcı ve Erdal (2021), “olumsuz sonuçla karşılaşma korkusu, özgüven eksikliği, idareci ve öğretmenlerin saf çıkarıcı yaklaşımları, deneyimsizlik ve özlük haklarını bilmemek, görüş ve düşüncelere önem verilmemesi” şeklindeki benzer sonuçlara; bunun yanında Uslu (2022) ise “özgüven eksikliği, deneyim eksikliği, önemsenmeyeceğini düşünme” gibi araştırma ile örtüşen bulgulara ulaşmışlardır. Son olarak Bozduman ve Bayar’ın (2022) yapmış olduğu çalışma sonucunda “ekonomik sebepler ve güven eksikliği” faktörleri de bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Sessizliğin örgütsel nedenlerine yönelik elde edilen bulgular “örgüt baskısı, görüş farklılıkları, baskın karakterler, dışlanma, sistem kaynaklı problemler, yasal prosedürler, sendikacılık, gruplaşmalar, sessizliğin faydalılığı algısı, güvensizlik algısı, arkadaşlık ilişkilerini koruma, örgüt tepkisi, örgüte uyum gösterme, değişimin getirdiği maliyet, rekabet ortamı, baskın gruplar, uzun süren bürokratik süreçler” biçimindedir. Örgütsel sessizliğin nedenleri kapsamında özellikle de eğitim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırma bulgularının yapılan diğer çalışmalarla örtüştüğü görülmektedir. Bu bağlamda Uslu (2022) tarafından gerçekleştirilen bir tez çalışmasında araştırmaya benzer biçimde “örgüte uyum sağlama ve bürokrasi” etkenleri bulgulanmıştır. Ayduğ, Himmetoğlu ve Turhan’ın (2017) yapmış olduğu bir araştırmada “dışlanma, siyasal ve sendikal baskılar, bürokratik engeller” gibi faktörler ortaya çıkmış ve bu çalışmanın bulgularıyla örtüşen sonuçlara ulaşılmıştır. Celep ve Kaya’nın (2016) ortaya koymuş olduğu bir diğer çalışmada elde edilen örgütsel nedenler “örgüt iklimi, haksızlık kültürü, hiyerarşik yapı, örgüt kültürü” bu çalışmanın bulgularıyla benzeşmemekle birlikte bunun sebebi olarak yapılmış olan kodlamaların kapsam ve genişlik yönünden farklılık arz etmesi durumu zikredilebilir. İfade edilenlere ek olarak eğitim alanında olmamakla birlikte örgütsel sessizliğin örgütsel güveni, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık değişkenleri ile olan ilişkileri bağlamında Fard ve Karimi (2015) tarafından yapılan bir diğer araştırma sonucunda örgütsel güvenin sessizlik üzerinde doğrudan bir etkisinin bulunduğu ortaya konmuştur. Bu sonuç çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Örgütte oluşan güvensizlik algısı dolayısıyla bireyler yaşanan bir olayı anlatmanın kendilerine zarar verebileceği düşüncesiyle sessizliği tercih edebilir. Bu tercih durumunda örgüt bütününde oluşan algı sebebiyle bireyin “kendisine zarar geleceğine” yönelik güçlü inancı etkili oluyor olabilir. Örgüt içerisinde böyle bir durum olmasa da oluşan güvensizlik algısının ortadan kaldırılması güç olabilmektedir. Liu, Wu ve Ma (2009) tarafından Çin’de gerçekleştirilen bir diğer çalışmada örgütsel sessizliğin birkaç değişken ile birlikte güven değişkeni ile olumsuz yönde anlamlı bir ilişkisinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bireylerin sessizlik davranışları göstermemeleri adına en önemli şeyin iyi ilişkiler ve dolayısıyla güven olduğu ifade edilmiştir. Bu yönüyle elde edilen sonuçlar her iki çalışma için de örtüşmektedir.

Çalışma kapsamında sessizliğin nedenlerine yönelik oluşturulan bir diğer boyut ise “idari (yönetimsel) nedenler”dir. İdari nedenler boyutunda “yönetim baskısı, güçlü idare, yönetim biçimi, yönetimin astlara bakış açısı, yönetimin problemlere karşı tutumu, idarenin görüşlere kapalılığı, değer vermemek, muhatap almamak, dikkate almamak, idarenin yetersizliği, engelleme, tecrübe eksikliği, yönetici davranışları, kayırmacılık, yönetimin görüş farklılığı, yönetimin öğretmenlere güvenmemesi, değişimin maliyeti, yönetimin çıkarları” şeklindeki bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara paralel olarak Bozduman ve Bayar (2022) “yönetici tutumları”; Celep ve Kaya (2016) “yönetici tutum ve davranışları, yöneticilere güvensizlik ve yöneticilerin açık konuşmaya destek vermemeleri”; Balcı ve Erdal (2021) ise “baskıcı, sinirli, sert ve kaba davranışlar ile demokratik yönetim biçiminin olmayışı” gibi sonuçlara ulaşmışlardır ancak bazı kodlamalar içerik ve kapsam bakımından benzer olmakla birlikte kodlama şekli bakımından farklıdır. Erten (2022) de gerçekleştirmiş olduğu nicel bir çalışmanın sonucunda örgütsel sessizlik ile müdürlerin yönetim biçimleri arasında anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Bu sonuç çalışma bulgularından olan “yönetim biçimi” faktörü ile örtüşmektedir. Örgütsel sessizlik kapsamında Alqarni (2020)

tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada yine araştırma paralelinde öğretmenlerin sessiz olma davranışları üzerinde yönetici davranışlarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sessizliğin nedenleri bağlamında oluşturulmuş olan bir diğer alt boyut da “toplum-çevre kaynaklı nedenler”dir. Bu alt boyut kapsamında ulaşılan bulgular ise “veli baskısı, maddi olanaksızlıklar, toplum karakteri ve toplumsal anlayış” biçimindedir. Bu boyutta ortaya konan nedenler daha çok okul harici etkenler olmakla birlikte okulla dolaylı olarak güçlü bağlantıları bulunan unsurlardır çünkü okul, toplumla iç içe ve toplumdan ayrı düşünülemez bir kurum olması sebebiyle hayatın neredeyse her alanıyla ilişkilidir.

Öğretmen görüşlerine göre örgütsel sessizliğin sonuçlarını ortaya koymayı amaçlayan analizler neticesinde “bireysel ve örgütsel nedenler” biçiminde iki kategori oluşturulmuştur. Bunlardan bireysel sonuçlar boyutunda “isteksiz olma, kişisel çıkarların ön plana çıkması, mesleki tatminsizlik, mutsuzluk, stres artışı, performans düşüklüğü, motivasyon kaybı ve bağlılığın azalması” şeklindeki bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar paralelinde Yaşar (2021) kadın öğretmenler üzerine yapmış olduğu bir çalışmada örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki tespit etmiştir. Bozduman ve Bayar’ın (2022) yapmış olduğu çalışmada örgütsel sessizliğin sebebiyet verdiği durumlar içerisinde bireysel sonuçlara yönelik “mesleki isteksizlik ve mutsuzluk” bulgularına ulaşılmıştır. Bu yönüyle çalışmada elde edilen “mesleki tatminsizlik ve mutsuzluk” faktörleri ile benzerlik göstermektedir. Bozduman ve Bayar (2022) “mesleki isteksizlik” bulgusunu kişinin yaptığı işten zevk almaması biçiminde tanımlamıştır. Balcı ve Erdal’ın (2021) yapmış olduğu çalışmada “mutsuzluk ve stresin artması ile bağlılık ve sahiplenmenin azalması” bulgularını tespit etmiştir. Söz konusu bulgular ile bu çalışmada ulaşılan “mutsuzluk, stres ve bağlılığın azalması” gibi sonuçlar örtüşmektedir. Yine Celep ve Kaya (2016) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada elde edilen bulgularla büyük ölçüde benzeşen sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, “iş göreni mutsuz kılan sonuçlar ve iş görenin kuruma olan bağlılığının azalması” biçiminde ifade edilebilir. Celep ve Kaya’nın (2016) ulaşılmış olduğu ve bu çalışmadan farklı olan bazı sonuçlar da mevcuttur. Söz konusu çalışmada bireysel sonuçlar başlığı altında olumlu sonuçlara da değinilirken bu çalışmanın bulguları yalnız olumsuz sonuçlara vurgu yapmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde sessizliğin özellikle kargaşa ortamlarında faydalı olabileceğine yönelik bir ifadeye bulgular kısmında değinilmiştir. Konuya ilişkin Ayduğ, Himmetoğlu ve Turhan’ın (2017) yaptığı bir başka çalışma sonucunda ise yine bu araştırmaya yüksek bir benzerlikte “iş tatmininin düşmesi, öğretmenlerin başarı, performans ve motivasyonlarının düşmesi, öfke, stres, mutsuzluk gibi duyguların oluşması ve aidiyetin düşmesi” şeklindeki sonuçlar elde edilmiştir. Sessizliğin bireysel sonuçlarına dair Fard ve Karimi (2015) tarafından gerçekleştirilmiş olan nicel bir çalışmada ise örgütsel sessizliğin kişinin örgüte olan bağlılığı ile iş tatmini üzerinde doğrudan ve anlamlı bir etkisinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre sessizlik sonuç olarak tatmini ve bağlılığı azaltmaktadır. Bu yönüyle elde edilen sonuçlar çalışma bulgularını desteklemektedir. Birey, örgüt kararlarında söz sahibi olamadığı, kendisini yeterince güvende hissedip fayda sağlayacak fikirlerini ifade edemediği veya kendisinin dinlenmediğini hissettiği durumlarda kendisini örgütün bir parçası olmadığı düşüncesine sahip olabilir. Dolayısıyla bağlılık geliştirmekte güçlükler yaşayabilir. Özellikle en güçlü bağlılık türü olan duygusal bağlılığın gelişmesinde sosyal ilişkiler önemli rol oynamaktadır ve sessizlik olgusu bu ilişkilerle yakından ilgilidir.

Sessizliğin örgüt ile ilgili olan sonuçları kapsamında elde edilen bulgular şunlardır: “eğitim kalitesinin düşmesi, problemlerin büyümesi, öğrenci başarısının düşmesi, adaletsizliğin artması, değişimin yavaşlaması, gelişimin yavaşlaması, örgüt bütünlüğünün bozulması”. Konuya dair ilk çalışmaları gerçekleştiren Morrison ve Miliken (2000), sessizliğin örgütün değişimi ve gelişimi önündeki büyük bir engel olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda sessizlik örgüt ve örgüt paydaşları üzerindeki etkileri ile dolaylı yönden değişim ve gelişimin önüne geçmektedir. Sessizliğin nedenleri ve sonuçları çerçevesinde yapılan çalışmalar gözden geçirildiğinde Celep ve Kaya (2016) “iyileşmeyi ve gelişmeyi kısıtlama, performansı ve sinerjiyi engelleme”; Ayduğ, Himmetoğlu ve Turhan (2017) “öğretmenlerin başarı, performans ve motivasyonlarının düşmesi, değişim, gelişim ve yaratıcılığın engellenmesi”; Balcı ve Erdal’ın (2021) “öğrenci başarılarının düşmesi ve veli tepkilerinin artması ve değişim, gelişim ve yenileşmeyi engelleme”; Kazak ve Güzel (2020) ise “mutsuz bir çalışma ortamı ve akademik açıdan başarısız bir kurum” biçimindeki bulgulara ulaşılmışlardır. İfade edilen bulgular bu araştırmanın sonuçlarıyla yüksek derecede uyuşmakta ve bu yönüyle desteklemektedir.

Görüldüğü üzere sessizlik olgusu birçok faktörden etkilenmekte ve örgütler adına göz ardı edilemeyecek sonuçlara sebebiyet verebilmektedir. Söz konusu sonuçlar ve sessizliğin etkenleri dikkate alındığında sürecin daha çok insan ilişkileriyle ilgili olduğu görülmektedir. Burada okul yönetiminin öğretmenlerle olan ilişkileri, öğretmenlerin birbirleriyle olan iletişimleri ve öğrenci-öğretmen etkileşimi gibi bütün süreçlerin kişiler arası

etkileşim boyutunda olduğu anlaşılabilmektedir. Dolayısıyla sessizlik temel olarak okul örgütünün iş görenleri konumundaki öğretmenlerle daha çok ilgili olmakla birlikte dolaylı bir biçimde okulun diğer paydaşları üzerinde etkili olmaktadır. Özellikle okulların örgüt olarak bütün süreçlerinde insan faktörünün bulunduğu bir yapıya sahip olması sessizliğin etki boyutunu artırabilmektedir çünkü okullar, insani ilişkiler bakımından yoğunluğun ziyadesiyle yaşandığı kurumlardır. Sonuç olarak bütün toplumlar adına en önemli kurumlar olan eğitim örgütlerinde sessizlik yerine sesliliğin sağlanması gerekmekte ve söz konusu sesliliğin yine insan ilişkileri kapsamındaki çalışmalarla gerçekleştirilebileceği anlaşılabilmektedir. Eğitim kurumlarında sessizlik yerine sesliliğin hâkim olması okulların zamanın değişim ve dönüşümlerine cevap verebilmesini sağlamak açısından önemlidir.

5. BEYAN

Araştırma ve Yayın Etiği: Yapılan çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni Beyanı:

Kurul adı = Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 02/03/2023

Belge sayı numarası= 22/02

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar: %60 2. yazar: %40

Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

6. KAYNAKÇA

- Alagöz, E., & Yıldız, K. (2020). İlkokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sessizlik ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(112), 236-258.
- Alqarni, S. A. Y. (2020). How school climate predicts teachers' organizational silence. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 12(1), 12-27.
- Ayduğ, D., Himmetoğlu, B., & Turhan, E. (2017). Öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin görüşlerinin nitel bir araştırma ile incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1120-1143.
- Bagheri, G., Zarei, R., & Aeen, M. N. (2012). Organizational silence (basic concepts and its development factors). *Ideal Type of Management* 1(1), 47-58.
- Balcı, H., & Erdal, E. (2021). İlköğretim ve ortaöğretim okullarında örgütsel sessizliğin nedenleri ve sonuçları. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 58-75. Retrieved From <https://Dergipark.Org.Tr/En/Pub/Mead/Issue/67574/999310>
- 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.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. S. N. Şad*, N. Özer ve A. Atlı (Çevirenler). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi—Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 873-898. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.17m
- Celep, C., & Kaya, A. (2016). İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel sessizlik ile ilgili görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 233-246. Retrieved From <https://Dergipark.Org.Tr/En/Pub/Trkefd/Issue/24152/256293>
- Çalık, C. (2007). Okul çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: Kavramsal bir çözümleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123-140.
- Çimen, B., & Karadağ, E. (2019). Spiritual leadership, organizational culture, organizational silence and academic success of the school. *Educational Administration: Theory and Practice*, 25(1), 1-50.
- Durnalı, A., & Akbaşlı, P. (2019). School administrators' communication skills as a predictor of organizational silence. *Ie: inquiry in education*, 11(2), 16.

- Fard, P. G., & Karimi, F. (2015). The relationship between organizational trust and organizational silence with job satisfaction and organizational commitment of the employees of university. *International Education Studies*, 8(11), 219-227.
- Flood, A. (2010). Understanding phenomenology. *Nurse researcher*, 17(2), 7-15. 10.7748/nr2010.01.17.2.7.c7457
- Henriksen, K., & Dayton, E. (2006). Organizational silence and hidden threats to patient safety. *Health Services Research*, 41(4p2), 1539-1554. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6773.2006.00564.x>
- Kahveci, G., & Demirtaş, Z. (2013). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 50-64.
- Kazak, E., & Karaca Güzel, F. (2021). Okullarda yaşanan örgütsel sessizliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin nitel analizi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 394-414. doi: 10.17556/erziefd.774836
- Kim, J., & Ko, S. (2021). The effect of university organizational culture on organizational silence and faculty–student interaction. *Management Science Letters*, 11(7), 2151-2162. <http://dx.doi.org/10.5267/j.msl.2021.2.013>
- Köse, E. K. (2014). Dezavantajlı okullarda öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 28-36.
- Kurudirek, M., Gezer, E., Kurudirek, M., Gezer, H., Katkat, D., & Mızrak, O. (2016). Investigation of the correlation between organizational justice and organizational silence of Turkish physical education teachers. *International Journal of Sport Studies*, 6(10), 612-619.
- Liu, D., Wu, J., & Ma, J. C. (2009). Organizational silence: A survey on employees working in a telecommunication company. In *2009 International Conference on Computers & Industrial Engineering* (1647-1651). IEEE.
- Macit, G., & Erdem, R. (2020). Örgüt kültürü ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(2), 765-792. doi: 10.17153/oguiibf.441045
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25(4), 706-725. doi: <https://doi.org/10.5465/amr.2000.3707697>
- Nartgün, Ş. S., & Kartal, V. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(2), 47-67.
- Okeke-James, N. J., Igbokwe, I. C., Anyanwu, A. N., & Obineme, O. P. (2020). Gender influence on school climate and organizational silence amongst teachers in anambra state. *European Scientific Journal*, 16(10), 223-237.
- Onat Kocabıyık, O. (2015). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Önder, E. (2017). Ortaöğretim okullarında örgütsel sessizliğin yordayıcısı olarak örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 669-686.
- Öztürk, İ. (2019). Örgütsel sessizlik ve boyutları üzerine nitel bir araştırma. *Uluslararası Ekonomi ve Yenilik Dergisi*, 5(2), 365-379. doi: 10.20979/ueyd.629363
- Pinder, C. C., & Harlos, K. P. (2001). Employee silence: Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 20, 331-369. [https://doi.org/10.1016/S0742-7301\(01\)20007-3](https://doi.org/10.1016/S0742-7301(01)20007-3)
- Saleh, A. Y. A. (2020). How school climate predicts teacher's organizational silence. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 12(1), 12-27.
- Salman Yıkılmış, M. (2020). Nitel araştırmalarda e-görüşme tekniği. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 183-197. doi: 10.26468/Trakyasobed.556296
- Şişman, M. (2011). Öğretim liderliği (3. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Tayfun, A., & Çatır, O. (2013). Örgütsel sessizlik ve çalışanların performansları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 114-134.

Türnüklü, D. A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10372/126941>

Uslu, A. (2022). Örgütsel sessizlik kavramı ve boyutları: Eğitim kurumlarında nitel bir araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Ünlü, Y., Hamedoğlu, M. A., & Yaman, E. (2015). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 140-157.

Vakola, M., & Bouradas, D., (2005). Antecedents and consequences of organizational silence: An empirical investigation. *Employee Relations*, 27(5), 441–458. doi:10.1108/01425450510611997

Yalçınsoy, A. (2017). Organizational silence and its consequences. *The Journal of Social Science*, 1(1), 1-19. doi: 10.30520/tjsosci.342211

7. EXTENDED ABSTRACT

Schools are organized institutions that have vital importance as individuals learn useful information about their lives and the society puts their values, knowledge and experience into their lives (Okeke-James, Igbokwe, Anyanwu, & Obineme, 2020, p. 223). It is expected that these important institutions will raise individuals who are suitable for the needs of the society in today's world where change is happening rapidly and provide the necessary transformation in the face of changing situations (Kahveci & Demirtaş, 2013, p. 52; Çalık, 2007, p. 123; Önder, 2017, p. 670). It is important that teachers, who are employees of schools, act together within the scope of organizational goals, show sensitivity to existing problems and express their views clearly in this direction in order to ensure the expectations expressed, because communication is the basis for organizations to reveal change and development. The phenomenon of communication has an important role in reaching the goals of the organizations since it is related to the planning, coordination, guidance and evaluation processes. In addition, silence behaviors that prevent the said communication and prevent the realization of change and development processes may occur in organizations (Önder, 2017, p. 670; Öztürk, 2019, p. 366; Durnalı, Akbaşlı, & Diş, 2020). While it is important for the employees to share their thoughts and experiences in terms of the success of the necessary change processes, in some cases it is seen that the members of the organization are not willing to share this. This situation, which has been conceptualized as “organizational silence” in the literature, appears as an obstacle to the desired success and development (Vakola & Boudaras, 2005, p. 441).

The contemporary definition of the concept of organizational silence (Morrison & Miliken, 2000) interpreted this concept as the fact that employees do not speak and remain silent even though they know the facts about various problems. The phenomenon of silence is divided into three dimensions as “acceptable silence, silence for protection and silence for protection” in the context of the two-dimensional classification of silence types made by Van Dyne, Ang and Botero (2003) and Pinder and Harlos (2001, p. 367). When the literature on the subject is reviewed, three categories are expressed in the context of the reasons for organizational silence: individual, managerial and administrative reasons. In the light of the information expressed in the literature, the aim of this research is to reveal the views of teachers on the causes and consequences of organizational silence in schools. Within the scope of the purpose, answers were sought to the following questions: "How is silence and its reasons explained as a form of answer?" and “What consequences does silence have as a form of response if it is preferred?”.

In order to achieve the stated purpose, the aforementioned study was created in the phenomenology (phenomenology) pattern, one of the qualitative research methods. The study group of the research was formed with the convenient sampling method, and teachers who are easier to reach were preferred, and care was taken to ensure that the teachers participating in the study group were from schools at different levels. Although the teachers participating in the study are from 6 different schools in total, 3 of these schools are in the high school category, 2 in the secondary school and 1 in the primary school category. In the process of data collection, the interview technique, which allows to understand the thoughts of the teachers in a deeper way, was used, and a semi-structured interview form created as a result of the literature review was used. While the interviews were conducted face-to-face for at least 35 minutes and the longest for 1 hour, it was tried to ensure that the teachers

gave in-depth answers on the subject during the interview process. Thematic analysis method was used for the analysis of the data obtained, the data obtained from the interviews were written down and coding was carried out on the written data. The codes obtained as a result of the coding were grouped under various categories and themes were reached. At the end of the analysis process, findings that would answer the research problems emerged.

As a result of the analyzes made, it is seen that organizational silence is gathered under four categories. These categories are: individual reasons, organizational reasons, administrative (managerial) reasons and society-environmental reasons. The categories created in the context of the results of organizational silence are divided into two parts as individual results and organizational results. According to the research findings, the individual reasons for silence are "self-interest, fear of being alone, avoidance of pressure, economic concerns, thinking that it will get negative results, thinking that it will be ignored, past experiences, fear of standing out, feeling worthless, meaninglessness of speaking, recessive character, distrust of management, avoidance of harm, workload avoidance, feeling inadequate and lack of experience". The findings regarding the organizational causes of silence are "organizational pressure, differences of opinion, dominant characters, exclusion, system-related problems, legal procedures, unionism, groupings, the perception of the usefulness of silence, the perception of insecurity, the protection of friendship relations, the organizational reaction, the adaptation to the organization, the cost of change, competitive environment, dominant groups, long bureaucratic processes". In the dimension of administrative reasons, "management pressure, strong administration, management style, management's point of view towards subordinates, management's attitude towards problems, management's indifference to opinions, not giving value, not addressing, not paying attention, inadequacy of the administration, inhibition, lack of experience, managerial behaviors, nepotism, the difference of opinion of the administration, the administration's distrust of the teachers, the cost of change, the interests of the administration" were reached.

As a result of the analyzes aiming to reveal the results of silence within the framework of the analyzes made on the consequences of silence, two categories were created in the form of "individual and organizational reasons". Among these, in the dimension of individual results, findings such as "being reluctant, personal interests come to the fore, professional dissatisfaction, unhappiness, increased stress, low performance, loss of motivation and decreased commitment" were reached. In addition, the findings obtained within the scope of the results of silence related to the organization are as follows: "Decrease in the quality of education, growth of problems, decrease in student success, increase in injustice, slowdown of change, slowdown of development, deterioration of organizational integrity". As a result of the study, the findings on the causes and consequences of silence were largely consistent with other studies in the literature.

Tutal, Ö. (2023). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile eğitim felsefesi eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 4(4), 261-276.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284

Geliş/Received: 17.09.2023 Kabul/Accepted: 13.10.2023



Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri ile Eğitim Felsefesi Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Özgür TUTAL¹

Özet

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile eğitim felsefesi eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel ve ilişkiyel tarama modellerine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile seçilen 268 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin üst düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda öğretmen adaylarının ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefesi eğilimlerinin yüksek düzeyde, esasici ve daimici eğitim felsefesi eğilimlerinin ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl beceri düzeyleri ile ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefesi eğilimleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: 21. yüzyıl becerileri; eğitim felsefesi eğilimleri; öğretmen adayları

Examining the Relationship Between Preservice Teachers' 21st Century Skills and Educational Philosophy Tendencies

Abstract

This research aimed to examine the relationship between preservice teachers' 21st century skills and tendencies in educational philosophy. The research was designed based on descriptive and correlational survey models, which are among the quantitative research methods. The study was conducted with the voluntary participation of 268 preservice teachers, who were selected through convenience sampling method in the fall semester of the 2023-2024 academic year. As a result of the research it was determined that preservice teachers' 21st century skills were at a high level. Result of the analysis also revealed that the preservice teachers had high tendencies in the educational philosophy of progressivism and reconstructionism, and their tendencies in the educational philosophy of essentialism and perennialism were at a medium level. Besides, the results of the research showed that there was a moderately positive significant relationship between the 21st century skill levels of preservice teachers and their progressive and reconstructionist educational philosophy tendencies.

Keywords: 21st century skills; educational philosophy tendencies; preservice teachers

1. GİRİŞ

21. yüzyıl, yaşanan hızlı teknolojik gelişmeler ve küreselleşme ile birlikte problem çözme, uyarlanabilirlik ve eleştirel düşünme gibi becerilere olan talebin artmasıyla karakterize edilen bir çağ başlatmıştır (Partnership for 21st Century Learning, 2009). Genel olarak, teknolojinin her yerde bulunması nedeniyle bilgi toplumuna doğru

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Hakkâri Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Hakkâri-Türkiye. ozgurtutal@hakkari.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5211-7030

bir ilerlemenin olduğu kabul edilmektedir (Oral ve Akyol, 2022, s. 21). Toplumlar; yaşanan gelişmeler karşısında hazırlıklı olmaya, teknoloji çağının gerekliliklerini karşılamaya ve fertlerine yeni beceriler kazandırmaya çalışmaktadırlar (Gökbulut, 2020, s. 129). Günümüzde bireylerden okuryazarlık ve matematik becerilerinin dışında, genel olarak 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan öğrenmeyi öğrenme, inovasyon, eleştirel düşünme, iletişim, işbirliği, yaratıcılık, problem çözme ve dijital okuryazarlık gibi becerilere sahip olmaları beklenmektedir (Trilling ve Fadel, 2009, s. 43-86). Öğrencilerin zorlayıcı yükseköğretim koşulları, kariyer güçlükleri ve global çaptaki rekabetçi işgücüyle başarılı bir biçimde yüzleşebilmeleri için 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları gerektiği (Partnership for 21st Century Skills, 2011) ve bu becerilerin edinilmesinin de ancak onları içeren öğretim programlarına dayalı gerçekleştirilen bir eğitim süreciyle mümkün olacağı belirtilmektedir (Larson ve Miller, 2011 s. 122).

Programlar bu becerileri içerecek şekilde güncellenip geliştirilmekte ancak bu tek başına yeterli olmamaktadır. Bunun yanı sıra söz konusu programları uygulayacak öğretmenlere de ihtiyaç duyulmaktadır. Bilgi ve teknoloji çağında öğretmenler sınıflarında sadece konu aktarma, test çözme ve akademik başarıyı artırmaya çalışmaktan ziyade, öğrencilerinin bireysel özelliklerini göz önünde bulunduran ve onların yaratıcılıklarını açığa çıkartacak bir misyon edinmelidirler (Kaufman, 2013, s. 79). Modern dünyanın karmaşıklığında yol alırken, eğitimcilerin öğrencileri birbirine bağlı, teknoloji odaklı ve hızla değişen küresel toplumda başarılı olmaları için gerekli bilgi ve becerilerle donatma görevi bulunmaktadır. Eğer öğrencilerin yaşam ve kariyer, öğrenme ve inovasyon, bilgi-medya ve teknoloji okuryazarlığı gibi 21. yüzyıl becerilerinde yetkin olmaları isteniliyorsa, öncelikle öğretmenlerin söz konusu becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Canono, 2018, s. 92). Bilginin koruyucuları ve gelecek nesillerin mimarları olarak eğitimciler, öğrencileri bu karmaşık ve birbirine bağlı dünyada başarılı olmaya hazırlamak gibi zorlu bir görevle karşı karşıyadır. Bu zorluğun merkezinde öğretmen adaylarının, yani öğretmenlik mesleğine girmeye hazır olan bireylerin hazırlanması yer almaktadır. Öğretmenlik mesleğine adım atma aşamasında olan öğretmen adaylarının yetiştirilmesi, eğitimin geleceğinin şekillenmesinde büyük önem taşımaktadır.

Öğretmen adaylarının pedagojik yaklaşımlarını şekillendiren ve gelecekteki öğrencilerinde 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesini önemli ölçüde etkileme potansiyeline sahip olan bir unsur da eğitimdeki kişisel inanç ve değerlere derinlemesine kök salmış bulunan felsefi eğilimlerdir. “Eğitim felsefesi; eğitimin ne olduğunu tartışan, onu belirleyen faaliyetleri ve eğitim alanını meydana getiren kavramları sorgulayıp çözümleyen felsefe disiplini olarak anlaşılmaktadır.” (Cevizci, 2011, s. 11). Bu disiplin, eğitim ile ilgili olan bütün teori ve uygulamaları kapsamlı bir bakış açısıyla ele almasının yanı sıra eğitimdeki bütün alt sistemlerin, bunlar arasındaki ilişkilerin ve tutarlılığın değerlendirilmesini sağlamaktadır (Erden, 2011, s. 34). Yol gösterici ilkeler olarak hizmet eden eğitim felsefeleri öğrencilerin edinmeleri için hangi bilgi ve becerilerin gerekli görüldüğünü de etkilemektedir. Eğitim alanı, daimicilikten ilerlemeciliğe kadar çeşitli eğitim felsefelerinin çoğalmasına tanık olurken, bu felsefi yönelimlerin 21. yüzyılda başarı için vazgeçilmez kabul edilen yeterlilikler ve becerilerle nasıl uyumlu olduğunu araştırmak önemli olmaktadır.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde aday öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ile eleştirel düşünme eğilimleri (Aybek ve Aslan, 2017), eleştirel pedagojiye yönelik görüşleri (Aslan, 2014; Kozikoğlu ve Erden, 2018), demokratik tutumları (Sönmez-Ektem, 2019) ve karar verme stilleri (Duman, Göral ve Yakar, 2021) arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalara rastlanılmaktadır. Öte yandan bazı çalışmalarda ise öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile eğitim inançları (Gökbulut, 2020), duygusal zekâ düzeyleri (Canpolat, 2021) ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Erdoğan ve Eker, 2020; Kozikoğlu ve Altunova, 2018) arasındaki ilişkinin araştırıldığı görülmektedir. Bu bağlamda aday öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişkinin incelemesi araştırmaya değer bulunmuş ve mevcut literatürdeki bir boşluğun dolduracağı öngörülmüştür. Bu sayede eğitim felsefesi yönelimleri ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki uyum veya farklılığın incelenmesinin öğretmen eğitimi programlarının, öğretmen adaylarını günümüz öğrencilerinin gelişen ihtiyaçlarını karşılamak için nasıl daha iyi donatabileceğine ışık tutacağı düşünülmüştür.

Mevcut araştırmada, öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişkinin incelemesini ve ne derece örtüşüklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri hangi düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri; yaş, cinsiyet, sınıf, bölüm, başarı düzeyi, sosyoekonomik durum, günlük kitap- dergi-makale vb. okuma süresi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri nasıldır?
4. Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri; yaş, cinsiyet, sınıf, bölüm, başarı düzeyi, sosyoekonomik durum, daha önceden eğitim felsefesi dersini alma durumu ve günlük kitap-dergi-makale vb. okuma süresi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile eğitim felsefesi eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli/Deseni

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel ve ilişkisel tarama modellerine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi eğilimleri puanlarının bağımsız değişkenlere göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla betimsel tarama modeli kullanılırken 21. yüzyıl becerileri ile eğitim felsefesi eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır.

2.2. Katılımcılar

Bu çalışma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Hakkâri Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları (n=197) ile pedagojik formasyon eğitimine devam eden öğretmen adaylarının (n=71) gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma katılımcılarının seçimi kolay ulaşılabilir durum örneklemesi doğrultusunda gerçekleştirilmiş olup katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin veriler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Veriler

Değişkenler		N	%	Değişkenler		N	%	
Cinsiyet	Kadın	174	64.9	Hazırlık	12	4.5		
	Erkek	94	35.1		1	12	4.5	
Yaş	17-19	16	6.0	Sınıf	2	108	40.3	
	20-22	168	62.7		3	104	38.8	
	23-25	52	19.4		4	32	11.9	
	27-29	14	5.2		Başarı durumu	Düşük	12	4.5
	30+	18	6.7			Orta	100	37.3
Bölüm	Almanca Ö.	20	7.5	Günlük kitap, dergi, makale vb. okuma süresi	İyi	140	52.2	
	Beden Eğitimi ve Spor Ö.	12	4.5		Çok iyi	16	6.0	
	İlköğretim Matematik Ö.	19	7.1		0-30 dk.	158	59.0	
	İngilizce Ö.	56	20.9	30-60 dk.	86	32.1		
	Müzik Ö.	12	4.5	60-120 dk.	24	9.0		
	Özel Eğitim Ö.	12	4.5	Sosyoekonomik durum	Düşük	68	25.4	
	Resim-İş Ö.	15	5.6		Orta	194	72.4	
	Sınıf Ö.	47	17.5		Yüksek	6	2.2	
	Türkçe Ö.	16	6.0	Eğitim felsefesi dersi alma durumu	Evet	182	67.9	
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ö.	59	22.0		Hayır	86	32.1	

2.3. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında, ölçek maddeleri Google Formlar uygulamasına aktarılmış ve ölçek formuna ilişkin bağlantı linki elektronik posta üzerinden öğretmen adaylarıyla paylaşılmıştır. Gönüllü katılımcılardan verilerin toplanması yaklaşık iki haftalık süre içerisinde gerçekleştirilmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf, başarı durumu, günlük kitap-dergi-makale vb. okuma süresi, sosyoekonomik durum ve daha önceden eğitim felsefesi dersini alma durumuna yönelik soruları içermektedir.

Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği (ÇBYYBÖ): Çevik ve Şentürk (2019) tarafından geliştirilen ölçek 15-25 yaş aralığındaki ergen ve genç yetişkinlerin 21. yüzyıl becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek; “Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri”, “Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri”, “Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri”, “Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri” ve “Kariyer Bilinci” olarak adlandırılan beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yedisi ters kodlanmış toplam 41 madde yer almaktadır. Beş seçenekli likert türü ölçeğin geneli için iç tutarlık katsayısı 0.89, alt boyutlar için ise sırasıyla 0.84, 0.79, 0.76, 0.73 ve 0.75 olarak hesaplanmıştır.

Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği (EFEÖ): Aytaç ve Uyangör (2020) tarafından geliştirilen ölçek öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçek; “İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimleri”, “Yeniden Kurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimleri”, “Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimleri” ve “Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimleri” olarak adlandırılan dört alt boyutu içermektedir. Beş seçenekli likert türü ölçekte 36 madde yer almaktadır. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlık katsayıları; 13 maddeden oluşan ilerlemeci eğitim felsefesi eğilimleri alt boyutu için 0.89, 9 maddeden oluşan yeniden kurmacı eğitim felsefesi eğilimleri alt boyutu için 0.84, 7 maddeden oluşan esasici eğitim felsefesi eğilimleri alt boyutu için 0.82, 7 maddeden oluşan daimici eğitim felsefesi eğilimleri alt boyutu için 0.66 ve ölçeğin geneli için ise 0.83 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin değerlendirilmesi ise alt boyutlar bazında gerçekleştirilmektedir.

2.5. Verilerin Analizi

Veri analizi işlemlerinin öncesinde veriler analize uygun hale getirilmiştir. ÇBYYBÖ’de yer alan yedi olumsuz madde ters kodlanmıştır. Ölçeklerdeki maddelerden alınabilecek puanlar, en düşük bir ve en yüksek beş şeklindedir. Ortalama puanların yorumlanmasında düşük, orta ve yüksek düzey olmak üzere üç farklı düzey tanımlanmıştır. 21. yüzyıl beceri düzeyleri ile eğitim felsefesi eğilimleri düzeyleri değerlendirilirken en yüksek ve en düşük puanların farkı alınarak düzey sayısı olan üçe bölünmüştür. Bu sayede düzey aralıkları 1,33 olarak hesaplanmıştır. 1.00 ile 2.33 aralığı “düşük”, 2.34 ile 3.66 aralığı “orta”, 3.67 ile 5.00 aralığı ise “yüksek” düzey olarak yorumlanmıştır.

Katılımcıların 21. yüzyıl becerileri ile eğitim felsefesi eğilimlerinin belirlenmesinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Kullanılacak veri analiz yöntemlerinin belirlenebilmesi için araştırma verilerinin normal dağılıma uygunluğu kontrol edilmiştir. ÇBYYBÖ ve EFEÖ’nün alt boyutlarına ait ortalama puanların çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. ÇBYYBÖ’nün çarpıklık katsayısının -0.519, basıklık katsayısının 0.068 olduğu görülmüştür. EFEÖ’nün alt boyutlarına ilişkin çarpıklık katsayılarının -0.916 ile 0.572, basıklık katsayılarının ise -0.356 ile 0.614 değiştikleri belirlenmiştir (Tablo 2). Söz konusu çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında yer alması sebebiyle verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmış (Huck, 2012, s. 27) ve veri analizleri parametrik testler kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2. Ölçeklere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Ölçek	N	Çarpıklık Katsayısı	Standart Hata	Basıklık Katsayısı	Standart Hata
EFEÖ- İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimleri	268	-0.916	0.149	0.614	0.297
EFEÖ- Yeniden Kurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimleri	268	-0.543	0.149	0.191	0.297
EFEÖ- Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimleri	268	0.572	0.149	-0.213	0.297
EFEÖ- Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimleri	268	-0.056	0.149	-0.356	0.297
ÇBYYBÖ	268	-0.519	0.149	0.068	0.297

İki alt kategorili değişkenlerin karşılaştırılmasında ilişkisiz örneklem t-testi, üç veya üzeri alt kategorili değişkenlerin karşılaştırılmasında ise tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. ANOVA testinin anlamlı çıktığı durumlarda ise hangi kategoriler arasında fark bulunduğunu belirleyebilmek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey ve LSD testleri kullanılmıştır. Eğitim felsefesi eğilimleri ile 21. yüzyıl becerileri

arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için ise Pearson korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Hesaplanan korelasyon katsayılarının; 0.00 ile 0.30 arasında olması düşük, 0.30 ile 0.70 arasında olması orta, 0.70 ile 1.00 arasında olması yüksek düzeyde ilişki olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2011, s. 32).

2.6. Araştırma ve Yayın Etiği

Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

2.6.1. Etik kurul izni

Kurul adı = Hakkâri Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 31.08.2023

Belge sayı numarası= 2023/100

3. BULGULAR

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi eğilimlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 3’te sunulmuştur. Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının ilerlemecilik ($\bar{x}=4.47$) ve yeniden kurmacılık ($\bar{x}=4.24$) eğitim felsefesi eğilimlerinin yüksek düzeyde, geleneksel eğitim felsefeleri olarak görülen esasicilik ($\bar{x}=2.72$) ve daimicilik ($\bar{x}=3.50$) eğitim felsefesi eğilimlerinin ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin, ölçeğin geneli ($\bar{x}=4.04$) ve tüm alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Felsefesi Eğilimlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

		N	En. Düşük	En Yüksek	\bar{x}	Ss	Düzye
Eğitim felsefesi eğilimleri	İlerlemecilik	268	3.00	5.00	4.47	0.40	Yüksek
	Yeniden kurmacılık	268	2.78	5.00	4.24	0.51	Yüksek
	Esasicilik	268	1.00	5.00	2.72	0.88	Orta
	Daimicilik	268	1.43	5.00	3.50	0.74	Orta
21. yüzyıl becerileri	Bilgi ve teknoloji okuryazarlığı	268	2.80	5.00	4.17	0.47	Yüksek
	Eleştirel düşünme ve problem çözme	268	1.00	5.00	3.92	1.01	Yüksek
	Girişimcilik ve inovasyon	268	1.60	5.00	3.77	0.67	Yüksek
	Sosyal sorumluluk ve liderlik	268	2.00	5.00	3.80	0.59	Yüksek
	Kariyer bilinci	268	3.00	5.00	4.45	0.53	Yüksek
	ÇBYBÖ Toplam	268	2.78	4.88	4.04	0.41	Yüksek

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı bağımsız örneklem t-testi ve tek faktörlü varyans analizi ile incelenmiştir (Tablo 4). Analiz sonuçlarına göre katılımcıların 21. yüzyıl beceri düzeylerinin cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf, günlük okuma süresi ve sosyoekonomik durum değişkenlerine göre farklılaşmadığı ($p>.05$), başarı durumu değişkenine göre ise grupların ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Başarı durumunu iyi ($\bar{x}=4.14$) ve çok iyi ($\bar{x}=4.14$) olarak değerlendiren katılımcıların puan ortalamalarının, düşük ($\bar{x}=3.67$) olarak değerlendiren katılımcıların ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca başarı durumunu iyi ($\bar{x}=4.14$) olarak değerlendiren katılımcıların puan ortalamalarının, orta ($\bar{x}=3.92$) olarak değerlendiren öğretmen adaylarının puan ortalamalarından daha yüksek olduğu da tespit edilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Beceri Puanlarının Bağımsız Değişkenlere Göre Değişimine İlişkin Bulgular

Değişken		N	X	Ss	sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	174	4.06	0.42	266	0.955	0.340
	Erkek	94	4.01	0.39			
	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Yaş	Gruplar arası	1.606	4	0.402	2.370	0.053	-
	Gruplar içi	44.574	263	0.169			
	Toplam	46.181	267				
Bölüm	Gruplar arası	2.125	9	0.236	1.383	0.196	-
	Gruplar içi	44.056	258	0.171			
	Toplam	46.181	267				
Sınıf	Gruplar arası	0.567	4	0.142	0.817	0.516	-
	Gruplar içi	45.614	263	0.173			
	Toplam	46.181	267				
Başarı durumu	Gruplar arası	4.611	3	1.537	9.761	0.000	Düşük<İyi, Düşük<Çok İyi, Orta<İyi.
	Gruplar içi	41.570	264	0.157			
	Toplam	46.181	267				
Günlük okuma süresi	Gruplar arası	0.859	2	0.430	2.512	0.083	-
	Gruplar içi	45.321	265	0.171			
	Toplam	46.181	267				
Sosyoekonomik durum	Gruplar arası	0.028	2	0.014	0.082	0.921	-
	Gruplar içi	46.152	265	0.174			
	Toplam	46.181	267				

Öğretmen adaylarının ilerlemeci eğitim felsefesi eğilimlerinin araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-testi ve tek faktörlü ANOVA ile incelenmiştir (Tablo 5). Gerçekleştirilen analizler sonucunda katılımcıların ilerlemeci eğitim felsefesi eğilimlerinde; daha önceden eğitim felsefesi alma durumu, yaş ve bölüm değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür ($p < .05$). Eğitim felsefesi dersini almış olan öğretmen adaylarının ($\bar{x}=4.52$) ilerlemeci eğitim felsefesi eğilimlerinin dersi almayan öğretmen adaylarından ($\bar{x}=4.39$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra 20-22 yaş grubundaki ($\bar{x}=4.51$) katılımcıların, 17-19 yaş grubu ($\bar{x}=4.29$) ile 30 ve üzeri yaş grubundaki ($\bar{x}=4.29$) katılımcılara göre daha yüksek ilerlemeci eğitim felsefesi eğilimine sahip oldukları tespit edilmiştir. 23-25 yaş grubundaki ($\bar{x}=4.50$) katılımcıların ilerlemeci eğitim felsefesi eğilimlerinin de 30 yaş ve üzeri yaş grubundaki ($\bar{x}=4.29$) katılımcılardan daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Katılımcıların bölümlerine göre gerçekleştirilen çoklu karşılaştırma testi neticesinde ise İngilizce ($\bar{x}=4.53$), Türkçe ($\bar{x}=4.60$) ve sınıf öğretmenliği ($\bar{x}=4.60$) bölümlerindeki öğretmen adaylarının ilerlemeci eğitim felsefesi eğilimlerinin müzik öğretmenliği ($\bar{x}=4.10$) bölümündeki öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Değişimine İlişkin Bulgular

Değişken		N	X	Ss	sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	174	4.50	0.36	266	1.453	0.147
	Erkek	94	4.43	0.46			

Eğitim felsefesi dersi alma durumu	Evet	182	4.52	0.36	266	2.549	0.011	
	Hayır	86	4.39	0.46				
		Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Yaş	Gruplar arası	1.793	4	0.448	2.853	0.024	17-19<20-22, 30+<20-22, 30+<23-25.	
	Gruplar içi	41.320	263	0.157				
	Toplam	43.113	267					
Bölüm	Gruplar arası	3.615	9	0.402	2.623	0.006	Müzik<İngilizce, Müzik<Sınıf, Müzik<Türkçe.	
	Gruplar içi	39.498	258	0.153				
	Toplam	43.113	267					
Sınıf	Gruplar arası	0.978	4	0.245	1.527	0.195	-	
	Gruplar içi	42.134	263	0.160				
	Toplam	43.113	267					
Başarı durumu	Gruplar arası	0.310	3	0.103	0.638	0.591	-	
	Gruplar içi	42.802	264	0.162				
	Toplam	43.113	267					
Günlük okuma süresi	Gruplar arası	0.009	2	0.005	0.029	0.972	-	
	Gruplar içi	43.103	265	0.163				
	Toplam	43.113	267					
Sosyoekonomik durum	Gruplar arası	0.945	2	0.473	2.970	0.053	-	
	Gruplar içi	42.167	265	0.159				
	Toplam	43.113	267					

Katılımcıların yeniden kurmacı eğitim felsefesi eğilimlerinin araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-testi ve tek faktörlü ANOVA ile incelenmiştir (Tablo 6). Gerçekleştirilen analizler sonucunda katılımcıların yeniden kurmacı eğitim felsefesi eğilimlerinde; daha önceden eğitim felsefesi alma durumu, bölüm ve sosyoekonomik durum değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Eğitim felsefesi dersini almış olan öğretmen adaylarının ($\bar{x}=4.31$) yeniden kurmacı eğitim felsefesi eğilimlerinin dersi almayan öğretmen adaylarından ($\bar{x}=4.12$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının bölümlerine göre gerçekleştirilen çoklu karşılaştırma testi sonucunda İngilizce öğretmenliği ($\bar{x}=4.32$) bölümündeki öğretmen adaylarının yeniden kurmacı eğitim felsefesi eğilimlerinin müzik öğretmenliği ($\bar{x}=3.81$) bölümündeki öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sosyoekonomik durumu yüksek düzeyde ($\bar{x}=3.81$) olan katılımcıların yeniden kurmacı eğitim felsefesi eğilimlerinin, sosyoekonomik durumu orta düzeyde ($\bar{x}=4.28$) olan katılımcılardan daha düşük olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Yeniden Kurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Değişimine İlişkin Bulgular

Değişken	N	X	Ss	sd	t	p		
Cinsiyet	Kadın	174	4.27	0.50	266	0.811	0.418	
	Erkek	94	4.22	0.53				
Eğitim felsefesi dersi alma durumu	Evet	182	4.31	0.48	266	2.922	0.004	
	Hayır	86	4.12	0.55				
		Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark

Yaş	Gruplar arası	2.158	4	0.540	2.104	0.081	-
	Gruplar içi	67.443	263	0.256			
	Toplam	69.602	267				
Bölüm	Gruplar arası	5.995	9	0.666	2.702	0.005	Müzik<İngilizce
	Gruplar içi	63.607	258	0.247			
	Toplam	69.602	267				
Sınıf	Gruplar arası	0.930	4	0.232	0.890	0.470	-
	Gruplar içi	68.672	263	0.261			
	Toplam	69.602	267				
Başarı durumu	Gruplar arası	0.470	3	0.157	0.599	0.616	-
	Gruplar içi	69.131	264	0.262			
	Toplam	69.602	267				
Günlük okuma süresi	Gruplar arası	0.182	2	0.091	0.348	0.707	-
	Gruplar içi	69.420	265	0.262			
	Toplam	69.602	267				
Sosyoekonomik durum	Gruplar arası	1.675	2	0.838	3.268	0.040	Yüksek<Orta
	Gruplar içi	67.926	265	0.256			
	Toplam	69.602	267				

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının esasici eğitim felsefesi eğilimlerinin, araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız örneklem t-testi ve tek faktörlü ANOVA gerçekleştirilmiştir (Tablo 7). Araştırmanın bulguları katılımcıların esasici eğitim felsefesi eğilimlerinin; cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur ($p < .05$). Erkek öğretmen adaylarının esasici eğitim felsefesi eğilimleri puan ortalamalarının ($\bar{x}=3.00$) kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarından ($\bar{x}=2.58$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bölüm bazlı çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre de Türkçe ($\bar{x}=3.36$) bölümü öğretmen adaylarının esasici eğitim felsefesi eğilimleri; sınıf ($\bar{x}=2.40$), özel eğitim ($\bar{x}=2.30$) ve ilköğretim matematik öğretmenliği ($\bar{x}=2.36$) bölümlerindeki öğretmen adaylarından daha yüksektir. Sınıf öğretmenliği ($\bar{x}=2.40$) bölümündeki öğretmen adaylarının esasici eğitim felsefesi eğilimleri ise müzik ($\bar{x}=2.85$) ve din kültürü ve ahlak bilgisi ($\bar{x}=2.94$) öğretmen adaylarından daha düşüktür. Sınıf düzeyindeki çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre ise birinci sınıftaki ($\bar{x}=3.83$) öğretmen adaylarının esasici eğitim felsefesi eğilimleri; hazırlık ($\bar{x}=2.88$), ikinci ($\bar{x}=2.49$), üçüncü ($\bar{x}=2.77$) ve dördüncü ($\bar{x}=2.85$) sınıflardaki öğretmen adaylarından daha yüksektir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Değişimine İlişkin Bulgular

Değişken		N	X	Ss	sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	174	2.58	0.80	266	-3.817	0.000
	Erkek	94	3.00	0.97			
Eğitim felsefesi dersi alma durumu	Evet	182	2.66	0.87	266	-1.798	0.073
	Hayır	86	2.86	0.90			
	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Yaş	Gruplar arası	1.643	4	0.411	0.522	0.719	-
	Gruplar içi	206.827	263	0.786			
	Toplam	208.47	267				

Bölüm	Gruplar arası	24.894	9	2.766	3.887	0.000	İ.Mat.<Türkçe, Sınıf<Müzik, Ö.Eğitim<Türkçe, Sınıf<Türkçe, Sınıf<DKAB.
	Gruplar içi	183.576	258	0.712			
	Toplam	208.470	267				
Sınıf	Gruplar arası	21.409	4	5.352	7.525	0.000	Hazırlık<1, 2<1, 3<1, 4<1.
	Gruplar içi	187.061	263	0.711			
	Toplam	208.470	267				
Başarı durumu	Gruplar arası	1.185	3	0.395	0.503	0.680	-
	Gruplar içi	207.285	264	0.785			
	Toplam	208.470	267				
Günlük okuma süresi	Gruplar arası	2.647	2	1.323	1.704	0.184	-
	Gruplar içi	205.823	265	0.777			
	Toplam	208.470	267				
Sosyoekonomik durum	Gruplar arası	0.527	2	0.264	0.336	0.715	-
	Gruplar içi	207.943	265	0.785			
	Toplam	208.470	267				

İ.Mat. = İlköğretim matematik, Ö.Eğitim = Özel eğitim, DKAB = Din kültürü ve ahlak bilgisi

Araştırma katılımcılarının daimici eğitim felsefesi eğilimlerinin, araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız örneklem t-testi ve tek faktörlü ANOVA gerçekleştirilmiştir (Tablo 8). Araştırma bulgularına göre katılımcıların daimici eğitim felsefesi eğilimleri; cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). Erkek öğretmen adaylarının daimici eğitim felsefesi eğilimleri puan ortalamalarının ($\bar{x}=3.68$) kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarından ($\bar{x}=3.41$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bölüm bazlı gerçekleştirilen çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre de Türkçe ($\bar{x}=4.01$) bölümü öğretmen adaylarının daimici eğitim felsefesi eğilimleri, ilköğretim matematik öğretmenliği ($\bar{x}=3.18$) bölümündeki öğretmen adaylarından daha yüksektir. Sınıf düzeyinde gerçekleştirilen çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre ise birinci sınıftaki ($\bar{x}=3.91$) öğretmen adaylarının daimici eğitim felsefesi eğilimleri; ikinci ($\bar{x}=3.28$) ve üçüncü ($\bar{x}=3.59$) sınıflardaki öğretmen adaylarından daha yüksektir.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Değişimine İlişkin Bulgular

Değişken		N	X	Ss	sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	174	3.41	0.74	266	-2.871	0.004
	Erkek	94	3.68	0.74			
Eğitim felsefesi dersi alma durumu	Evet	182	3.48	0.78	266	-0.717	0.474
	Hayır	86	3.55	0.68			
Yaş	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar arası	5.062	4	1.265	2.315	0.058	-
	Gruplar içi	143.775	263	0.547			
	Toplam	148.837	267				
Bölüm	Gruplar arası	12.376	9	1.375	2.600	0.007	İ. Mat.<Türkçe
	Gruplar içi	136.461	258	0.529			
	Toplam	148.837	267				

Sınıf	Gruplar arası	9.633	4	2.408	4.550	0.001	2<1, 3<1.
	Gruplar içi	139.204	263	0.529			
	Toplam	148.837	267				
Başarı durumu	Gruplar arası	2.996	3	0.999	1.808	0.146	-
	Gruplar içi	145.840	264	0.552			
	Toplam	148.837	267				
Günlük okuma süresi	Gruplar arası	0.135	2	0.067	0.120	0.887	-
	Gruplar içi	148.702	265	0.561			
	Toplam	148.837	267				
Sosyoekonomik durum	Gruplar arası	1.176	2	0.588	1.055	0.350	-
	Gruplar içi	147.661	265	0.557			
	Toplam	148.837	267				

İ.Mat. = İlköğretim matematik.

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile eğitim felsefesi eğilimleri arasındaki ilişki pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir (Tablo 9). Analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 21. yüzyıl beceri düzeyleri ile ilerlemeci ($r=0.515$) ve yeniden kurmacı ($r=0.508$) eğitim felsefesi eğilimleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<.01$). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl beceri düzeyleri ile esasici eğitim felsefesi eğilimleri ($r=-0.090$) arasında düşük düzeyde negatif, daimici eğitim felsefesi eğilimleri ($r=0.035$) arasında ise düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür ($p>.05$). Araştırma katılımcılarının 21. yüzyıl becerileri alt boyutlar bazında incelendiğinde ise bilgi ve teknoloji okuryazarlığı beceri düzeyleri ile ilerlemeci ($r=0.381$) ve yeniden kurmacı ($r=0.447$) eğitim felsefesi eğilimleri arasında orta düzeyde, esasici ($r=0.127$) ve daimici ($r=0.244$) eğitim felsefesi eğilimleri arasında ise düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme beceri düzeyleri ile ilerlemeci ($r=0.354$) eğitim felsefesi eğilimleri arasında orta düzeyde, yeniden kurmacı ($r=0.165$) eğitim felsefesi eğilimleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü, esasici ($r=-0.563$) ve daimici ($r=-0.363$) eğitim felsefesi eğilimleri arasında ise orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür ($p<.01$).

Katılımcıların girişimcilik ve inovasyon beceri düzeyleri ile ilerlemeci ($r=0.245$), esasici ($r=0.267$) ve daimici ($r=0.192$) eğitim felsefesi eğilimleri arasında düşük düzeyde, yeniden kurmacı ($r=0.346$) eğitim felsefesi eğilimleri arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<.01$). Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk ve liderlik beceri düzeyleri ile ilerlemeci ($r=0.432$) ve yeniden kurmacı ($r=0.360$) eğitim felsefesi eğilimleri arasında orta düzeyde pozitif, esasici ($r=-0.255$) ve daimici ($r=-0.140$) eğitim felsefesi eğilimleri arasında ise düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Araştırma katılımcılarının kariyer bilinci beceri düzeyleri ile ilerlemeci ($r=0.384$) ve yeniden kurmacı ($r=0.401$) eğitim felsefesi eğilimleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($p<.01$), daimici ($r=0.035$) eğitim felsefesi eğilimleri arasında düşük düzeyde pozitif ve esasici ($r=-0.061$) eğitim felsefesi eğilimleri arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki bulunduğu görülmüştür ($p>.05$).

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri İle Eğitim Felsefesi Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

	İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimleri	Yeniden Kurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimleri	Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimleri	Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimleri
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı	0.381**	0.447**	0.127*	0.244**
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	0.354**	0.165**	-0.563**	-0.363**
Girişimcilik ve İnovasyon	0.245**	0.346**	0.267**	0.192**

Sosyal Sorumluluk ve Liderlik	0.432**	0.360**	-0.255**	-0.140*
Kariyer Bilinci	0.384**	0.401**	-0.061	0.035
21. Yüzyıl Becerileri (Genel)	0.515**	0.508**	-0.090	0.035

** p<.01, * p<.05

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bilgi toplumuna doğru bir ilerlemenin yaşandığı günümüzde hızlı teknolojik gelişmeler ve küreselleşme, toplumdaki bireylerin çağa ayak uydurabilmek için sahip olmaları gereken yeterlikleri değiştirmiş ve 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan birtakım becerileri ortaya çıkarmıştır. Günümüz toplumlarında 21. yüzyıl becerilerine sahip bireylere duyulan talebin artması öğretmenlerin eğitim sürecindeki rollerini ve öğretmen niteliklerini de etkilemiştir. Öğretmenlerin niteliklerini belirlemede önemli görülen bir diğer unsur da onların pedagojik yaklaşımlarını şekillendiren felsefi eğilimlerdir. Bu bağlamda, günümüz öğrencilerinin gelişen ihtiyaçlarını karşılamak gibi bir görevle karşı karşıya olan ve öğretmenlik mesleğine girmeye hazırlanan öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerinin ve 21. yüzyıl becerilerinin ne düzeyde olduğu ve bunlar arasındaki ilişkinin incelenmesi önem kazanmaktadır.

Mevcut araştırmada öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 21. yüzyıl becerilerinin alt boyutları olan “bilgi ve teknoloji okuryazarlığı”, “eleştirel düşünme ve problem çözme”, “girişimcilik ve inovasyon”, “sosyal sorumluluk ve liderlik” ile “kariyer bilinci” boyutlarının tamamında öğretmen adaylarının beceri düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmen adaylarının 21. yüzyıl beceri düzeyi (Aktaş, 2022; Canpolat, 2021; Gökbulut, 2020) ve algılarının (Erdoğan ve Eker, 2020; Kozikoğlu ve Altunova, 2018) incelendiği alanyazındaki diğer araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin başarı durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Başarı durumunu iyi ve çok iyi olarak değerlendiren katılımcıların ortalama puanlarının, düşük olarak değerlendiren katılımcıların ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca başarı durumunu iyi olarak değerlendiren katılımcıların puan ortalamalarının, orta olarak değerlendiren katılımcıların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu da belirlenmiştir. Canpolat (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, araştırmanın sonuçlarına benzer biçimde, akademik not ortalaması düşük olan aday öğretmenler ile akademik not ortalaması daha yüksek olan aday öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeyleri arasında anlamlı fark bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan Erdoğan ve Eker’in (2020) gerçekleştirdikleri çalışmada ise öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin akademik başarı değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın sonuçları öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin; cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf, okumaya ayrılan günlük süre ve sosyoekonomik durum değişkenlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığını göstermiştir. Gökbulut (2020) ile Erdoğan ve Eker’in (2020) çalışmalarında da öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Ayrıca alan yazındaki öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin cinsiyet (Aktaş, 2022; Canpolat, 2021; Erdoğan ve Eker, 2020; Gökbulut, 2020; Kozikoğlu ve Altunova, 2018) ve kitap okuma alışkanlığı (Erdoğan ve Eker, 2020) değişkenlerine göre farklılaşmadığını gösteren sonuçlar mevcut araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerinin nasıl olduğu sorusuna da yanıt aranmıştır. Elde edilen verilerin analizi neticesinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefesi eğilimlerinin yüksek, esasici ve daimici eğitim felsefesi eğilimlerinin ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucu alanyazındaki öğretmen adaylarının felsefi eğilimlerinin incelendiği diğer araştırmaların (Aybek ve Aslan, 2017; Berkant ve Özasan, 2019; Kozikoğlu ve Erden, 2018; Sönmez-Ektem, 2019) sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Türkiye’de hali hazırda yürürlükte olan öğretim programları, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefeleri temel alınarak hazırlanmıştır (Gülersoy, Özbay, Yıldırım ve Çetinkaya, 2021, s. 184; Ütkür-Güllühan ve Bekiroğlu, 2022, s. 105; Özcan ve Uysal, 2020, s. 224). Öğrenci merkezli yapılandırmacı anlayışın benimsendiği söz konusu programın uygulayıcıları olacak olan öğretmen adaylarının yetiştirilme süreçlerinde de bu anlayışın izlerinin görülmesi beklenen bir durumdur. Bu nedenle aday öğretmenlerin ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefesi eğilimlerinin daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Sönmez-Ektem’e (2019) göre öğrenci merkezli eğitim felsefelerini benimseyen öğretmen adaylarının; bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran, kendilerini öğrenmenin kolaylaştırıcısı ve bir rehber

olarak gören, bireysel özgürlüklere değer veren, yaparak yaşayarak öğrenmeyi önemseyen ve bunun için fırsatlar sunan bir eğitim anlayışını savundukları söylenebilir. Aybek ve Aslan'a (2017) göre ise öğrenci merkezli çağdaş eğitim felsefelerinin öğretmen adayları tarafından benimsenmesi, öğretmenlik mesleğine atıldıklarında yapılandırmacı anlayışa dayalı olarak geliştirilen öğretim programlarının uygulanmasını kolaylaştırabilecektir.

Mevcut araştırmada öğretmen adaylarının, ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefesi eğilimleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmazken, esasici ve daimici eğitim felsefesi eğilimlerinde erkek katılımcılar lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyokültürel normlar ve beklentiler bireylerin eğitim felsefelerinin şekillenmesinde önemli rol oynayabilir. Bazı kültürlerde veya toplumlarda, esasicilik ve daimicilik geleneksel eğitim anlayışları erkeklikle daha güçlü bir şekilde ilişkilendirilebilirken, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık gibi daha ilerici anlayışlar kadınlıkla daha uyumlu görülebilir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, erkek öğretmen adaylarının algılanan bu tür sosyokültürel normlara uymak için esasicilik ve daimiciliğe yöneldikleri düşünülebilir. Aybek ve Aslan (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada araştırmanın sonuçlarına benzer olarak öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefeleri eğilimleri cinsiyete göre farklılık göstermezken geleneksel eğitim felsefeleri eğilimlerinde erkek katılımcılar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Sönmez-Ektem'in (2019) çalışmasında, yalnızca daimici eğitim felsefesi eğilimlerinde erkek katılımcılar lehine anlamlı fark olduğu bildirilmiştir. Kozikoğlu ve Erden'in (2018) gerçekleştirdikleri çalışmanın sonuçları, daimici ve esasici eğitim felsefesi eğilimlerinde erkek öğretmen adayları, ilerlemeci eğitim felsefesi eğilimlerinde ise kadın öğretmen adayları lehine anlamlı fark bulunduğunu göstermiştir. Berkant ve Özaslan'ın (2019) yürüttükleri araştırmada ise cinsiyet değişkeni söz konusu çalışmaların aksine öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerinin hiçbirinde anlamlı bir farka sebep olmamıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefesi eğilimleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmazken esasici ve daimici eğitim felsefesi eğilimlerinin sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının esasici eğitim felsefesi eğilimleri hazırlık, iki, üç ve dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarından daha yüksektir. Daimici eğitim felsefesi eğilimlerinde ise birinci sınıftaki öğretmen adaylarının ortalama puanları iki ve üçüncü sınıftakilerden daha yüksektir. Birinci sınıftaki öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimlerinin başında olmaları, eğitim felsefesi ve diğer eğitim bilimleri derslerinin büyük çoğunluğunu henüz almamış olmaları, pedagojik yaklaşımlarının tam olarak şekillenmemesine ve dolayısıyla diğer sınıflardaki öğretmen adaylarına nazaran geleneksel eğitim felsefelerini daha fazla benimsemelerine neden olmuş olabilir. Aybek ve Aslan (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada mevcut araştırmanın sonuçlarıyla benzer olarak birinci sınıftaki öğretmen adaylarının dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarına kıyasla geleneksel eğitim felsefelerini daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir. Kozikoğlu ve Erden'in (2018) çalışmalarında ise öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri arasında sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmanın katılımcıları arasında birinci sınıftaki öğretmen adaylarının yer almamış olması, çalışmanın sonuçları ile mevcut araştırmanın sonuçlarının farklılık göstermesinin nedeni olabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, daha önceden eğitim felsefesi dersini almış olan aday öğretmenlerin ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefesi eğilimleri, dersi almayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeydedir. Bu durum; eğitim felsefesi dersini almanın öğretmen adaylarının felsefi akımlar ile eğitim felsefelerini daha yakından tanımalarına, bunlar arasında karşılaştırmalar yapabilmelerine ve eğitim inançlarını bu doğrultuda şekillendirerek daha çağdaş eğitim felsefelerini benimsemelerine neden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri arasında öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre anlamlı fark bulunduğu belirlenmiştir. Müzik öğretmenliği adaylarının ilerlemeci eğitim felsefesi eğilimleri İngilizce, Türkçe ve sınıf öğretmenliği adaylarından daha düşüktür. Yine müzik öğretmenliği adaylarının yeniden kurmacı eğitim felsefesi eğilimleri İngilizce öğretmenliği adaylarından daha düşüktür. Sınıf öğretmenliği adaylarının esasici eğitim felsefesi eğilimleri müzik, Türkçe ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği adaylarından daha düşüktür. Türkçe öğretmenliği adaylarının esasici eğitim felsefesi eğilimleri ilköğretim matematik ve özel eğitim öğretmen adaylarından daha yüksektir. Türkçe öğretmenliği adaylarının daimici eğitim felsefesi eğilimleri ise ilköğretim matematik öğretmenliği adaylarından daha yüksektir. Aybek ve Aslan (2017) ile Çetin, İlhan ve Arslan'ın (2012) yürüttükleri çalışmalarda da aday öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin bölüm değişkenine göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yaş değişkenine göre yapılan karşılaştırmalar sonucunda öğretmen adaylarının yalnızca ilerlemecilik eğitim felsefesi eğilimlerinde anlamlı fark bulunmuştur. 20-22 yaş aralığında yer alan öğretmen adaylarının ortalama puanlarının, 17-19 ile 30 yaş ve üzeri yaş aralığındaki öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca 23-25 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının ortalama puanlarının da 30 yaş ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sosyoekonomik durum değişkenine göre yapılan karşılaştırmalar sonucunda da öğretmen adaylarının yalnızca yeniden kurmacılık eğitim felsefesi eğilimlerinde anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyoekonomik durumunu yüksek düzey olarak belirten katılımcıların yeniden kurmacılık eğitim felsefesi eğilimlerinin, orta düzey olarak belirten katılımcılara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Başarı durumu ile günlük kitap, dergi makale vb. okuma süresi değişkenlerine yönelik gerçekleştirilen karşılaştırmalar sonucunda ise öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile eğitim felsefesi eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen pearson korelasyon analizinin sonuçları ise öğretmen adaylarının 21. yüzyıl beceri düzeyleri ile ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefesi eğilimleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, söz konusu eğitim felsefelerinin öğrencilerde; problem çözme, eleştirel düşünme, sosyal sorumluluk, liderlik, aktif katılım ve girişimcilik gibi 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan birtakım becerilerin gelişimini teşvik etme hedefleriyle uyumlu olmasına bağlanabilir. Örneğin, ilerlemecilik eğitim felsefesinde öğretim yöntemi olarak problem çözmeye önemli bir yer verilmesi ve eleştirel düşünmeyi desteklemesi (Güçlü, 2022, s. 148-153) öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimini teşvik etmektedir. İlerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinin eğitim anlayışında öğrenci deneyimlerine yer verilmesi (Sünney, 2020, s. 126) ve yaparak yaşayarak öğrenmenin esas kabul edilmesi (Güçlü, 2022, s. 148), öğrencilerin öğrenmeye karşı daha istekli ve meraklı olmalarını sağlamaktadır (Yıldız, 2014, s. 64). Bu durum da girişimcilik ve inovasyon becerilerinin gelişimini destekleyebilmektedir. Eğitim aracılığıyla bizzat bireylerden başlanarak toplumun geneline doğru bir sosyal değişim gerçekleştirilmenin hedeflendiği yeniden kurmacılık eğitim felsefesinde (Sünney, 2020, s. 127) bu amaca ulaşabilmek için liderlik rolünün eğitimciler tarafından üstlenilmesi öngörülmektedir (Demirel, 2011, s. 25). Bu anlayış da 21. yüzyıl becerilerinden sosyal sorumluluk ve liderlik becerilerinin gelişimi ile ilişkilidir. Yeniden kurmacılık eğitim felsefesindeki öğrencinin toplumsal ve kültürel etmenler tarafından koşullanması gerektiği (Varış, 1998 akt. Güçlü, 2022, s. 151) anlayışı ve ilerlemecilik eğitim felsefesindeki statik amaç ve materyaller yerine değişen dünya ile tanışık olma (Dewey, 1997, s. 20) düşüncesi bilgi toplumuna doğru bir geçişin yaşandığı günümüzde bireylerin bilgi ve teknoloji alanındaki yeterliklere sahip olmaları yönünde bir beklenti oluşturmaktadır. Söz konusu düşünceler de bilgi ve teknoloji okur-yazarlığı becerilerini teşvik eder niteliktedir.

Hemen her araştırmada olabileceği gibi bu araştırmanın da birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın katılımcıları 2023-2024 öğretim yılı güz döneminde Hakkâri Üniversite'sinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıdır. Aday öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri ile eğitim felsefesi eğilimleri arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılabilmesi için farklı üniversitelerden öğretmen adaylarının da dâhil edildiği daha kapsamlı araştırmaların yapılması önerilebilir. Konu hakkında daha derinlemesine ve daha zengin bilgi elde edebilmek için betimsel tarama araştırmalarının yanı sıra nitel yöntemin kullanıldığı araştırmalar yürütülebilir. Bu sayede bağımsız değişkenlerin öğretmen adaylarının 21. yüzyıl beceri düzeyleri ve eğitim felsefesi eğilimleri üzerindeki etkileri daha iyi anlaşılabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının dışında hâlihazırda öğretim faaliyetlerini fiilen gerçekleştirmekte olan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin de 21. yüzyıl becerileri ile eğitim felsefesi eğilimleri arasındaki ilişki araştırılabilir.

5. BEYAN

Araştırma ve Yayın Etiği: Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni Beyanı:

Kurul adı = Hakkâri Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 31.08.2023

Belge sayı numarası= 2023/100

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %100.

Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

6. KAYNAKÇA

- Aktaş, İ. (2022). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(12), 187-203.
- Aslan, Ö. M. (2014). Eğitim felsefesi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerine olan etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 1-14.
- Aslan, S., & Aybek, B. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(2), 373-385. doi: 10.21547/jss.281737
- Aytaç, A., & Uyangör, N. (2020). Eğitim felsefesi eğilimleri ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. A. Doğanay ve O. Kutlu (Ed.), *Güncel eğitim bilimleri araştırmaları II (ss. 147-162)*. Ankara: Akademisyen Yayınevi.
- Berkant, H. G., & Özasan, D. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1-18. doi: 10.17494/ogusbd
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canono, F. K. D. (2018). Emotional intelligence and 21st century skills among the English language learners in the tertiary schools in Davao city. *International Journal of Education Research for Higher Learning*, 24(2), 91-15.
- Canpolat, M., (2021). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 527-535. doi:10.5961/jhes.2021.472
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Çetin, B., İlhan, M., & Arslan, S. (2019). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(5), 149-170.
- Çevik, M., & Şentürk C. (2019). Multidimensional 21th century skills scale: Validity and reliability study. *Cypriot Journal of Educational Science*, 14(1), 11-28.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Duman, B., Göral, G. N., & Yakar, A. (2021). Üniversite öğrencilerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 674-689. doi: 10.21666/muefd.862271
- Erden, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, D., & Eker, C. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının 21. yy becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 8, 118-148.
- Gökbulut, B. (2020). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies - Education*, 15(1), 127-141. doi:10.29228/TurkishStudies.40164
- Güçlü, M. (2022). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülersoy, A. E., Özbay, G., Yıldırım, G., & Çetinkaya, B. (2021). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının (4., 5., 6. ve 7. Sınıflar) eğitim felsefesi ve eğitim teorileri açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 7(1), 151-199. doi: 10.47615/issey.944834
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research*. Pearson.
- Kaufman, K. J. (2013). 21 ways to 21st century skills: Why students need them and ideas for practical implementation. *Kappa Delta Pi Record*, 49(2), 78-83. doi: 10.1080/00228958.2013.786594.

- Kozikoğlu, İ., & Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 522-531. doi:10.5961/jhes.2018.293
- Kozikoğlu, İ., & Erden, R. Z. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1566-1582. doi: 10.17051/ilkonline.2018.466392
- Larson, L. C., & Miller, T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121-123. doi: 10.1080/00228958.2011.10516575
- Oral, B., & Akyol, Z. (2022). Eğitimde dijital dönüşüm ve 21. yüzyıl becerileri. M. Gültekin, T. Yazar ve B. Oral (Ed.), *21. yüzyıl becerileri bakış açısından eğitim ve öğretimde farklı yaklaşımlar (ss. 1-46)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özcan, Ş., & Uysal, B. (2020). Yenilenen ilköğretim programları ekseninde yaratıcı drama. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 109, 222-232. doi: 10.29228/ASOS.45813
- Partnership for 21st Century Skills. (2009). P21 framework definitions document. Retrieved from http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf
- Partnership for 21st Century Skills. (2011). Framework for 21st century learning. http://www.p21.org/index.php?option=com_content&task=view&id=254&Itemid=120
- Sönmez-Ektem, I. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ve demokratik tutumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2391-2402. doi:10.24106/kefdergi.3142
- Sünney, F. H. (2020). Yeniden kurmacılık. F. Manav (Ed.), *Eğitim felsefesi (ss. 125-129)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ütkür-Güllühan, N., & Bekiroğlu, D. (2022). Hayat bilgisi öğretim programlarının karşılaştırılması: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) ve Türkiye Cumhuriyeti örneği. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 95- 109. doi: 10.48066/kusob.1093187
- Yıldız, F. H. (2014). *John Dewey'in eğitim görüşleri ve Türk Eğitim Sistemi'ne etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

7. EXTENDED ABSTRACT

The 21st century has ushered in an era characterized by rapid technological developments and globalization, as well as an increase in the demand for different skills (Partnership for 21st Century Learning, 2009). It is generally accepted that there is a progress towards an information society due to the ubiquity of technology (Oral & Akyol, 2022, p. 21). Today, individuals are expected to have abilities called 21st century skills, in addition to literacy and mathematics skills (Trilling & Fadel, 2009, pp. 43-86). It is stated that students must have 21st century skills in order to successfully face challenging higher education conditions, career difficulties and a globally competitive workforce (Partnership for 21st Century Skills, 2011), and that the acquisition of these skills will only be possible through an education process based on curriculum that includes them (Larson & Miller, 2011, p. 122).

Curricula are updated and developed to include these skills, but this alone is not sufficient. In addition, teachers who will implement these programs are also needed. As we navigate the complexities of the modern world, educators are challenged to equip students with the skills and knowledge necessary to thrive in an interconnected, technology-driven, and rapidly changing global society. If students are desired to be competent in 21st century skills such as life and career, learning and innovation, information-media and technology literacy, initially teachers must have these skills (Canono, 2018, p. 92). Educators are faced with the formidable task of preparing students to thrive in this complex and interconnected world. Central to this challenge is the preparation of preservice teachers.

One element that shapes the pedagogical approaches of preservice teachers and has the potential to significantly influence the development of 21st century skills in their future students is the philosophical tendencies that are

deeply rooted in personal beliefs and values in education. Educational philosophies that serve as guiding principles also influence what knowledge and skills are deemed necessary for students to acquire. As the field of education witnesses the proliferation of various educational philosophies, from perennialism to progressivism, it is important to explore how these philosophical orientations align with the competencies and skills considered indispensable for success in the 21st century. In this context, examining the relationship between preservice teachers' tendencies in educational philosophy and 21st century skills was deemed worthy of research and it was envisaged that it would fill a gap in the existing literature. In this way, it is thought that examining the alignment or divergence between philosophical orientations and 21st century skills will illuminate how teacher education programs can better equip preservice teachers to meet the evolving needs of today's students.

The research was conducted based on descriptive and relational survey models, which are among the quantitative research designs. The study was carried out with the voluntary participation of preservice teachers studying at Hâkkari University Faculty of Education (n=197) and preservice teachers continuing pedagogical formation training (n=71), who were selected through convenience sampling in the fall semester of the 2023-2024 academic year. The research data were collected with the "Personal Information Form", "Multidimensional 21st Century Skills Scale" and "Educational Philosophy Tendencies Scale". Descriptive statistics were used to determine the participants' 21st century skills and educational philosophy tendencies. Independent-Samples T Test was utilized to compare variables with two subcategories, and One-Way ANOVA was utilized to compare variables with three or more subcategories. Pearson correlation coefficient was employed to determine the relationship between educational philosophy tendencies and 21st century skills.

In the current study, it was concluded that preservice teachers' 21st century skills were at a high level. It was determined that the skill levels of preservice teachers were high in all of the sub-dimensions of 21st century skills: "information and technology literacy", "critical thinking and problem solving", "entrepreneurship and innovation", "social responsibility and leadership" and "career awareness". It was observed that the mean scores of the preservice teachers who evaluated their success as good and very good were higher than the mean scores of the preservice teachers who evaluated their success as low. It was also determined that the mean scores of the preservice teachers who evaluated their success as good were higher than the mean scores of the preservice teachers who evaluated their success as average.

Within the scope of the research, an answer was also sought to the question of what the educational philosophy tendencies of preservice teachers were like. As a result of the analysis of the data, it was determined that the preservice teachers had high tendencies in the educational philosophy of progressivism and reconstructionism, and their tendencies in the educational philosophy of essentialism and perennialism were at a medium level. It was concluded that preservice teachers' progressivism educational philosophy tendencies differ significantly according to their age, department and whether they take the philosophy of education course. It was determined that reconstructionist educational philosophy tendencies showed significant differences according to department, philosophy of education course taking and socio-economic status variables. It was observed that essentialism and perennialism educational philosophy tendencies differ significantly according to gender, department and class variables. Finally, the results of the research revealed that there was a moderately positive significant relationship between the 21st century skill levels of preservice teachers and their progressive and reconstructionist educational philosophy tendencies.

Kaya, N. A. (2023). Bir sürdürülebilirlik için tasarım eğitimi çerçevesi önerisi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 4(4), 277-291.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284



Geliş/Received: 15.08.2023 Kabul/Accepted: 16.10.2023

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Bir Sürdürülebilirlik için Tasarım Eğitimi Çerçevesi Önerisi¹

Nazife Ash KAYA²

Özet

Çağımızda sadece ürünler değil, tasarım bilgisi de hızla üretilip tüketilir duruma gelmiştir. Bu durum güncel bilgilerin tasarım eğitimine hızla entegre edilmesini zorlaştırmakta, hangi bilgilerin tasarım eğitimine dahil edilmesi ve hangilerinin kapsam dışı tutulması gerektiği konusunda kafa karışıklığına yol açmaktadır. Sürdürülebilirlik için Tasarım bilgisi de bu bilgiler arasındadır. Sürdürülebilirlik için Tasarım bilgisinin kaynağını oluşturan on beşten fazla yapılandırılmamış sürdürülebilirlik yaklaşımı, tasarımda kullanılan sayısız stratejiye sahiptir. Bu yaklaşımlardan ve stratejilerden hangilerinin öğretilmesi gerektiğine yönelik ise bir ölçüt bulunmamakta, karar dersi veren akademisyene bırakılmaktadır. Yaklaşımlar incelendiğinde bu çok sayıdaki stratejiler arasında bir örüntüye rastlamak mümkündür. Farklı yaklaşımlarda kendini tekrar eden belli başlı, ortak ve kalıcı stratejiler bulunmaktadır. Bu makalenin amacı sürdürülebilirlik yaklaşımlarının taşıyıcı sütunları görevini gören bu ortak ve kalıcı stratejileri belirleyerek Sürdürülebilirlik için Tasarım eğitimi için bir temel oluşturmaktır. Bu stratejileri belirlemek için ürün tasarımını hedefleyen altı ana sürdürülebilirlik yaklaşımı seçilmiştir. Seçilen yaklaşımlarla ilgili tanımlayıcı bilgileri içeren yayınları belirlemek için kapsamlı bir literatür taraması yapılmış ve seçilen yayınlar ortak sürdürülebilirlik stratejileri bağlamında incelenmiştir. Ortak stratejiler, anahtar kelime taraması ile tespit edilmiş, ardından, anahtar kelimelerin aynı kavrama atıfta bulunup bulunmadığını doğrulamak için semantik analizden yararlanılmıştır. Doğrulanmış anahtar kelimeler, Sürdürülebilirlik için Tasarım stratejileriyle bağlantılandırılmıştır. Böylece, Sürdürülebilirlik için Tasarım derslerinin temelini oluşturabilecek kalıcı stratejiler belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sürdürülebilirlik; sürdürülebilirlik stratejileri; tasarım; tasarım eğitimi

A Design Education Framework Proposal for Sustainability

Abstract

The rapid production and consumption of design knowledge presents a challenge for integrating up-to-date information into design education, particularly when it comes to Design for Sustainability knowledge. With over fifteen unstructured sustainability approaches and numerous strategies used in design, educators must decide which strategies to teach without a clear criterion. However, a pattern emerges among these approaches, with mutual and permanent strategies repeating themselves across different approaches. This study aims to identify these carrier pillars of sustainability approaches to establish a basis for Design for Sustainability education. Six main sustainability approaches targeting product design are selected and a comprehensive literature review is conducted to identify explanatory publications containing information about these

¹ Bu çalışma 8-10 Eylül 2022 tarihlerinde Design & Transience Design History Society Annual Konferansı'nda sunulan sözlü bildirin genişletilmiş hâlidir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Osmangazi Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Endüstriyel Tasarım Bölümü, Eskişehir, Türkiye, n.aslikaya@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8630-8919

approaches. By conducting keyword scanning and semantic analysis, mutual sustainability strategies are identified and linked to Design for Sustainability strategies. The result is a determination of permanent strategies that can form the basis of a Design for Sustainability education courses.

Keywords: Sustainability; sustainability strategies; design; design education

1. GİRİŞ

Günümüzün en büyük sorunu olan iklim krizi, sürdürülebilirliği küresel bağlamda en önemli hedeflerden biri haline getirmiştir. Buna istinaden Birleşmiş Milletler ve UNESCO ortak bir çalışma yaparak, iklim krizine en etkili çözümün oluşturulabilmesi için sürdürülebilirliğin eğitime entegrasyonunun hayati olduğu savıyla 2005'te Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim inisiyatifini başlatmıştır (UNESCO, 2018). Bu inisiyatif sonucu sürdürülebilirlik, 2013/55/EU Mesleki Yeterlilikler Direktifinde öğrencilere kazandırılması gereken bir yeterlilik olarak tanımlanmıştır. Buna istinaden Türkiye'nin de içinde bulunduğu 2013/55/EU Mesleki Yeterlilikler Direktifine taraf olan ülkeler, sürdürülebilirliği yüksek öğrenimde mesleki yeterlilik kapsamına dahil etmeye ve ilgili dersleri müfredatlarına entegre etmeye başlamıştır.

Sürdürülebilirlik konularının tasarım eğitimi kapsamına alınması ise daha eskiye dayanmakta, 1980'lerden itibaren tasarıma konu edinilmektedir (Meyer ve Norman, 2019). Sürdürülebilirlik, 30 seneyi aşkın bir süredir tasarım müfredatına entegre edilmeye çalışılsa da Ramirez'in 2007'de sürdürülebilirlikle ilgili derslerin tasarım eğitime entegrasyonu üzerine yaptığı araştırma, birçok akademisyenin bunu başarmakta halen çok zorlandığını ve yardım istediklerini ortaya koymuştur. Bunun başlıca sebepleri ise sürdürülebilirlik ile ilgili çok fazla yaklaşımın ve bilginin olması, hangi bilgilerin, eğitime nasıl bir çerçevede dahil edilmesi gerektiğinin bilinmemesi ve tasarım akademisyenlerinin Sürdürülebilirlik için Tasarım bilgisine yeterince hâkim olamayışı olarak tespit edilmiştir (Dawe, Jucker ve Martin, 2005; Park, Licon ve Sleipness, 2022; Pompeii vd., 2019; Ramirez, 2007). Hakimiyetin yeterince sağlanamamasının temel nedeni ise sürdürülebilirliğin oldukça karmaşık bir bilgi alanı olmasıdır (Anastasiadis vd., 2021). Son 30 yılda, sürdürülebilirlikle ilgili çok sayıda strateji, araç ve uygulama içeren oldukça kapsamlı bir bilgi birikimi oluşturulmuş, çok sayıda Sürdürülebilirlik için Tasarım yaklaşımı ortaya atılmıştır. Bu yaklaşımların hiçbiri birbirine üstünlük sağlamamakta, tasarım bağlamında hepsi aynı derecede önem kazanmaktadır. Tasarım disiplinlerinde, lisans düzeyindeki sürdürülebilirlik dersleri genellikle tek dönemle ve iki ila üç saatle sınırlıdır. Sürdürülebilirliğin karmaşık yapısı nedeniyle de ilgili derslerin kapsamına karar verilmesi zorlaşmaktadır. Peki bu şartlar altında uzman olmayan ve Sürdürülebilirlik için Tasarım bilgi evreninde kaybolan bir akademisyen ne öğreteceğine nasıl karar verebilir?

Sürdürülebilirlik için Tasarımla ilgili bir ders tasarlamak amacıyla literatür incelendiğinde ulaşılan az sayıdaki yayın üç grup altında toplanabilir. İlk grup, akademisyenler ve/veya öğrencilerle yapılan görüşmeler üzerinden çıkarım yapılan çalışmaları içermektedir (bkz. Deniz, 2016; Doğan, Turhan ve Bakıroğlu, 2016, Faludi ve Gilbert, 2019; Mohamed ve Elias-Ozkan, 2019; Ozis, Parks, Sills, Akca ve Kirby, 2022; Park vd., 2022; Ramirez, 2006; Ramirez, 2007; Sevgül, Eren ve Yavuzcan, 2021; Watkins vd., 2021). Bu gruptaki çalışmaların birincil çoğunluğu, sürdürülebilirliğe yönelik bilgilerin, stüdyo dersleri kapsamındaki proje tabanlı tasarım uygulamaları üzerinden edinimini ölçmeye yöneliktir. İkincil çoğunluktaki çalışmalar ise akademisyenler ve/veya öğrencilerin sürdürülebilirlik bilgilerinden hangisi veya hangilerini tasarım bağlamında önemsediklerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. İkinci grup teorik çalışmaları kapsamaktadır ve sürdürülebilirlik tanımları, sürdürülebilirliğin tasarım eğitimindeki yeri ve önemi gibi konulara odaklanmaktadır (bkz. Ceschin ve Gaziulusoy, 2019; Chapman, 2017; Hyvönen vd. 2017; Khan, Vandevyvere ve Allacker, 2013; Watkins ve Lofthouse, 2010). Üçüncü gruptakiler ise belli başlı sürdürülebilirlik yaklaşımlarına ve stratejilerine odaklanılan, bunların arasından iki ya da üç yaklaşımın tasarım eğitimi bağlamında karşılaştırıldığı araştırmalardır (bkz. Andrews, 2015; Loy, 2008; Wandl vd., 2019). Literatürde yer alan çalışmalar çok değerli bilgiler içermekle birlikte hem karşılaştırmaya dayalı hem de odaklı araştırmalar olmalarından ötürü Sürdürülebilirlik için Tasarımla ilgili bir ders tasarlamak amacına yönelik bütüncül bir yaklaşım sunulmamaktadır. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı, özünde birbiriyle ilişkilenen ve birbiri üstüne büyüyen (Ceschin ve Gaziulusoy, 2019) Sürdürülebilirlik için Tasarım yaklaşımlarını bütüncül bir bakış açısıyla ele alarak ortak kavram ve stratejileri tespit etmek ve bu kavram ve stratejiler temeline dayanan bir ders içeriği önerisi geliştirmektir. Bu bağlamda araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sürdürülebilirlik için Tasarım yaklaşımlarında ortak olan kavram ve stratejiler var mıdır?
 - a. Ortak olan kavram ve stratejilerin arasında nasıl bir ilişki vardır?
2. Ortak olan kavram ve stratejiler, aralarındaki ilişkiler de gözetilerek, Sürdürülebilirlik için Tasarım eğitimi kapsamında nasıl değerlendirilebilir?
 - a. Ortak olan kavram ve stratejiler kullanılarak nasıl bir ders planı oluşturulabilir?
 - b. Proje tabanlı derslerde, ortak olan kavram ve stratejiler nasıl kullanılabilir?

2. YÖNTEM

Bu nitel araştırmada başlıca yöntem olarak doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, basılı ya da dijital belgelerde yer alan verileri bulmayı, seçmeyi, değerlendirmeyi, anlamlandırmayı ve sentezlemeyi gerektiren analitik bir yöntemdir (Bowen, 2009). İkinci yöntem olarak semantik analizden yararlanılmıştır. Semantik analizde, metindeki kavramların varlıklarını ve sıklıkları belirlemenin ötesine geçilerek kavramlar arasındaki ilişkiler anlamları bağlamında ele alınarak incelenir (Altınay ve Paraskevas, 2007). Bir başka deyişle, kavramların ne anlamda kullanıldığı, farklı kavramların aynı anlamda kullanılıp kullanılmadığı, kavramlar arasındaki anlamsal yakınlıklar ve ilişkiler tespit edilir.

2.1. Araştırmanın Modeli/Deseni

Bu araştırmanın deseni durum çalışmasıdır. Durum çalışması ile araştırmaya konu edilen bağlamlar, detaylı ve bütüncül bir bakış açısıyla incelenerek birbirleriyle olan ilişkileri açıklanır (Akar, 2019). Bu araştırmada, sürdürülebilirlik yaklaşımlarının ortak kavram ve stratejileri bağlam olarak alınmış, aralarındaki ilişkiler incelenmiştir.

2.2. İncelenen Doküman Örnekleme

Bu araştırmada Ölçüt Örnekleme yöntemi kullanılmıştır. “Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş ölçüt veya ölçütleri karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır” (Şahan ve Uyangör, 2022, s. 138). Ortaklaşan kavram ve stratejileri belirlemek için tasarıma odaklanan sürdürülebilirlik yaklaşımları odak alınmıştır. Ceschin ve Gaziulusoy'a (2019) göre bu yaklaşımlar, *Yeşil Tasarım*, *Eko-tasarım*, *Duygusal Dayanımlı Tasarım*, *Sürdürülebilir Davranış için Tasarım*, *Beşikten Beşiğe*, *Biyomimikri* ve *Piramit Tabanı için Tasarım*'dir. *Döngüsel Tasarım* da tasarım odaklı sürdürülebilirlik yaklaşımlarından biri olduğu için araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Araştırmanın örneklemini bu altı yaklaşımla ilgili tanımlayıcı olma niteliği taşıyan, yaklaşımların kapsadığı kavramları ve stratejileri açıklayan bilimsel makale ve kitaplar oluşturmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Seçilen yaklaşımlarla ilgili tanımlayıcı yayınları belirlemek amacıyla Scopus, Google Scholar, EBSCO Host, Web of Science, Ebook Central, Elsevier Ebooks, Wiley, IEEEExplore, Sage Premier, Springer Link, Oxford Journals, ProQuest, Science Direct, Taylor & Francis ve ResearchGate akademik veri tabanlarında sistematik bir literatür taraması yapılmıştır. Tarama sırasında yaklaşımların adlarının İngilizce karşılıkları olan “Green Design”, “Eco-design”, “Emotionally Durable Design”, “Design for Sustainable Behaviour”, “Cradle-to-Cradle”, “Bio-inspired Design”, “Design for the Base of the Pyramid” ve “Circular Design” tarama anahtar kelimeleri olarak kullanılmıştır. Her bir yaklaşım için ayrı ayrı olmak üzere yaklaşımın adındaki tüm kelimelerin, yayının başlığı, özeti, anahtar kelimeleri veya içeriğinde geçmesi tarama kriteri olarak belirlenmiştir. Tarama yapılacak dokümanların yayın tarihine yönelik bir kısıtlama yapılmamıştır. Yayın dili ile ilgili herhangi bir kısıtlama yapılmamış olmasına rağmen tarama sonucu elde edilen makalelerin tümü İngilizce dilindedir. Son tarama işlemi Ağustos 2022’de gerçekleştirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Tarama sonucunda 17 kitap ve 171 makaleye ulaşılmıştır. Ulaşılan yayınlar, alaka düzeyinin tespiti amacıyla hızlı tarama yöntemiyle okunmuş ve tanımlayıcı olma kriterine uymayan yedi kitap ve 43 makale araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. *Sürdürülebilir Davranış için Tasarım* ve *Piramit Tabanı için Tasarım* yaklaşımlarıyla ilgili elde edilen yayınların hiçbiri tanımlayıcı olma kriterine uymadığından ve değerlendirilebilecek veri elde edilemediğinden, bu yaklaşımlar da araştırma kapsamı dışında kalmıştır.

Araştırmaya konu edilen 10 kitap ve 128 makale ise kavram ve stratejileri tespit etmek amacıyla ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu incelemenin ilk adımını kavram ve stratejilere yönelik anahtar kelimelerin belirlenmesi

oluşturmuştur ve toplam 280 kavram ve anahtar kelime tespit edilmiştir. İncelemenin ikinci adımında ise bu anahtar kelime ve kavramların arasında ilişkiler ve aynı anlamda kullanılıp kullanılmadığı semantik analizden yararlanılarak tanımlanmıştır.

Semantik analiz sayesinde anahtar kelime ve kavramların iki küme altında kodlanabilecekleri görülmüştür. Birinci kümede yönergesel anahtar kelimeler ve kavramlar yer alırken, ikinci kümede sürdürülebilirlik için tasarım stratejilerine yönelik anahtar kelimeler ve kavramlar bulunmaktadır.

Kümelere oluşturulduktan sonra, bu anahtar kelime ve kavramlardan ortak olanları tespit edebilmek için araştırma kapsamı dahilindeki yaklaşımlardan hangilerinde bulduklarına bakılmıştır. Yaklaşımların yarısından fazlasında en az bir kez kullanılmış olan anahtar kelimeler ve kavramlar belirlenmiştir. Son olarak, belirlenen ortak anahtar kelime ve kavramlar ışığında bir ders içeriği ve haftalık ders planı önerisi geliştirilmiştir.

2.5. Araştırma ve Yayın Etiği

Yapılan çalışmada 29.08.2012 tarihli ve 2012.18.946 sayılı “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlıklı ikinci bölümünde belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Şöyle ki; başkalarına ait tüm özgün fikirler, metotlar, veriler ve eserler bilimsel kurallara uygun biçimde atıf yapılarak kullanılmıştır. Yayınlanmamış hiçbir eser kullanılmamıştır. Araştırma sırasında gerçekte var olmayan bir veri kullanılmamış, elde edilen veriler tahrif edilmemiştir. Verilerin hangi yolla ve hangi araçlar kullanılarak elde edildiğine dair gerçeğe aykırı beyanda bulunulmamıştır. Hiçbir kaynak, mekân, imkân ve cihaz amaç dışı kullanılmamıştır. Etik izin gerektiren mevzuat hükümlerinden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir. Türkiye'nin taraf olduğu uluslararası sözleşmelerde yer alan hükümlere aykırı bir araştırma yapılmamıştır. Araştırma sırasında hiçbir gizli bilgi kullanılmamış, kişi ve kurumlardan hiçbir bilgi elde edilmemiştir. Araştırma için hiçbir kişi, kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır. Araştırma sonuçları dilimlenmemiş, tek bir yayın olacak şekilde hazırlanmıştır. Mükerrer yayın yapılmamıştır. Yayın tek yazarlıdır. Yayın aracılığıyla hiç kimse hakkında etik ihlal isnadında bulunulmamıştır.

2.5.1. Etik kurul izni

Araştırma sırasında insanlar ya da hayvanlar üzerinde hiçbir deney yapılmadığından etik kurul izni gerekmemektedir.

3. BULGULAR

Araştırma kapsamında belirlenen 280 anahtar kelime ve kavramdan 18'inin, yaklaşımların yarısından fazlasında en az bir kez kullanılmış olduğu tespit edilmiştir. Bu 18 anahtar kelime ve kavram, aralarındaki semantik ilişki bağlamında iki küme altında kodlanmıştır. İlk kümede yer alan anahtar kelime ve kavramlar fiil köklüdür ve yönerge niteliğinde kullanılmıştır. İkinci kümede yer alan anahtar kelime ve kavramlar ise strateji adlarından oluşmakta, tasarlanan nesnelere sürdürülebilir olması için kullanılması önerilen yöntemleri kapsamaktadır.

3.1. Küme I: Ortak Yönergesel Anahtar Kelime ve Kavramlar

Yönergesel anahtar kelimeler ve kavramlar kendi içinde dört alt kümeye ayrılmaktadır. Bu alt kümeler Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Yönergesel Anahtar Kelimeler ve Kavramlar

Yönergesel anahtar kelimeler ve kavramlar		Sürdürülebilirlik için Tasarım Yaklaşımı
Kullan	Biyobozunur malzemeler	Yeşil Tasarım
	Yerel malzemeler / kaynaklar	Eko-tasarım
	Tehlikeli olmayan maddeler	Beşikten Beşiğe Tasarım
	Toksik olmayan malzemeler	Biyomimikri
	Geri dönüştürülebilir malzemeler	Döngüsel Tasarım
	Geri dönüştürülmüş malzemeler	

	Yenilenebilir enerji	
	Yenilenebilir malzemeler	
	Benzer malzemeler	
Azalt	Tüketim	Yeşil Tasarım
	Enerji tüketimi	Eko-tasarım
	Malzeme tüketimi	Duygusal Dayanımlı Tasarım
	Ambalaj	Beşikten Beşiğe Tasarım
	Ürün hacmi	Biyomimikri
	Ürün ağırlığı	Döngüsel Tasarım
Kaçın	Yapıştırıcılar (Kimyasal)	Yeşil Tasarım
	Yüzey kaplama	Eko-tasarım
	Kompozitler	Biyomimikri
	Tehlikeli maddeler	Döngüsel Tasarım
	Geri dönüştürülemez malzemeler	
	Zehirli maddeler	
	Ulaşım (ulaştırma/lojistik)	
Yok et	Emisyon	Yeşil Tasarım
	Tehlikeli maddeler	Beşikten Beşiğe Tasarım
	Çevre kirliliği	Biyomimikri
	Zehirli kimyasallar	Döngüsel Tasarım
	Atık	

İlk alt küme, beş Sürdürülebilirlik için Tasarım yaklaşımında bulunan *Kullan* yönergeleridir. Toplam dokuz olan yönergeden sekizi, tasarım yapılırken ne tür bir malzemenin seçilmesi gerektiğini belirtir. Son yönerge ise enerji kullanımına yöneliktir.

Tüm Sürdürülebilirlik için Tasarım yaklaşımlarında bulunan *Azalt* yönergeleri tüketime odaklanmaktadır. Bu yönergeler, tasarlanan nesnenin hem üretimi hem de kullanımı sırasında tüketimi azaltma hedefini vurgulamaktadır. Nihai olarak malzeme tüketiminin azaltılması amacıyla ambalajın, ürün hacminin ve ağırlığının azaltılması öncelikli hedefler arasındadır.

Dört Sürdürülebilirlik için Tasarım yaklaşımında bulunan *Kaçın*, yönergesele anahtar kelimelerin üçüncü alt kümesidir. *Kaçın* yönergelerinin hedefi, kimyasalların çevre ve insan üzerindeki tehlikeli etkilerini ortadan kaldırmaktır. Bu nedenle *Kaçın*'da odak doğrudan zehirli kimyasalların yanı sıra bu kimyasalların kullanımını zorunda kılan madde ve malzemelerin kullanımını olabildiğince azaltmaktır.

Son alt küme, tüketim kültürünün neden olduğu istenmeyen yan ürünlerden tamamen kurtulmayı amaçlayan *Yok Et* yönergeleridir. *Kullan*, *Azalt* ve *Kaçın* yönergeleri nihai hedefte *Yok Et* yönergelerine hizmet etmektedir. Bu bağlamda dört ana yönerge de birbirinin tamamlayıcısı niteliğindedir.

3.2. Küme II: Sürdürülebilirlik için Tasarım Yaklaşımı Stratejilerine Yönelik Ortak Anahtar Kelime ve Kavramlar

İkinci küme, doğrudan Sürdürülebilirlik için Tasarım yaklaşımı stratejileriyle ilişkilidir ve Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. Sürdürülebilirlik İçin Tasarım Yaklaşımı Stratejilerine Yönelik Ortak Anahtar Kelimeler ve Kavramlar

Anahtar kelimeler ve kavramlar	Sürdürülebilirlik için Tasarım Yaklaşımı	Toplam
Yeniden kullanım	Yeşil Tasarım	6
	Eko-tasarım	
	Duygusal Dayanımlı Tasarım	
	Beşikten Beşiğe Tasarım	
	Biyomimikri	
	Döngüsel Tasarım	
Tamir	Yeşil Tasarım	6
	Eko-tasarım	
	Duygusal Dayanımlı Tasarım	
	Beşikten Beşiğe Tasarım	
	Biyomimikri	
	Döngüsel Tasarım	
Dayanıklılık	Yeşil Tasarım	5
	Eko-tasarım	
	Duygusal Dayanımlı Tasarım	
	Biyomimikri	
	Döngüsel Tasarım	
Bakım	Yeşil Tasarım	5
	Eko-tasarım	
	Duygusal Dayanımlı Tasarım	
	Biyomimikri	
	Döngüsel Tasarım	
Geri kazanım (bileşenler ve/veya malzemeler)	Yeşil Tasarım	5
	Eko-tasarım	
	Beşikten Beşiğe Tasarım	
	Biyomimikri	
	Döngüsel Tasarım	
Uyarlanabilirlik	Yeşil Tasarım	5
	Duygusal Dayanımlı Tasarım	
	Beşikten Beşiğe Tasarım	
	Biyomimikri	
	Döngüsel Tasarım	
Modülerlik	Yeşil Tasarım	5
	Eko-tasarım	

	Duygusal Dayanımlı Tasarım Biyomimikri Döngüsel Tasarım	
Ürün-hizmet Sistemleri (iade / depozito / geri ödeme / geri alma / kiralama /ürün yönetimi / paylaşım)	Yeşil Tasarım Eko-tasarım Beşikten Beşiğe Tasarım Döngüsel Tasarım	4
Sökülebilirlik	Yeşil Tasarım Eko-tasarım Beşikten Beşiğe Tasarım Döngüsel Tasarım	4
Yükseltilebilirlik	Yeşil Tasarım Eko-tasarım Duygusal Dayanımlı Tasarım Döngüsel Tasarım	4
Geri dönüşüm (ileri dönüşüm)	Eko-tasarım Beşikten Beşiğe Tasarım Biyomimikri Döngüsel Tasarım	4
Ürün ömrünü uzatma	Eko-tasarım Duygusal Dayanımlı Tasarım Biyomimikri Döngüsel Tasarım	4
Kaydileştirme (maddi üründen hizmete ve/veya dijital platforma dönüştürme)	Eko-tasarım Duygusal Dayanımlı Tasarım Beşikten Beşiğe Tasarım Döngüsel Tasarım	4
Yeniden Üretim	Yeşil Tasarım Eko-tasarım Beşikten Beşiğe Tasarım Döngüsel Tasarım	4

Tablo 2’de de görüldüğü gibi Yeniden Kullanım için Tasarım ve Tamir için Tasarım tüm Sürdürülebilirlik için Tasarım yaklaşımlarının ortak stratejisidir. Doküman analizi göstermiştir ki, yayınlarda Yeniden Kullanım için Tasarım’a, Tamir için Tasarım’dan %6 daha sık vurgu yapılmaktadır. Yeşil Tasarım, Biyomimikri ve Döngüsel Tasarım yaklaşımlarında, Yeniden Kullanım için Tasarım stratejisi ürünü, parçalarını, malzemelerini ve ambalajını yeniden kullanmayı amaçlamaktadır. Eko-tasarım’da ise ürünün yeniden kullanımı amaçlar arasında yer almamaktadır. Bunun nedeni Eko-tasarım yaklaşımında kullanım yerine malzeme seçimi ve kullanım ömrü sonu seçeneklerine odaklanması olabilir. Beşikten Beşiğe Tasarım için ise odak noktası, parçaların ve malzemelerin yeniden kullanılmasıdır; ambalaj, üründen bağımsız bir başka ürün olarak kabul edilmektedir.

Duygusal Dayanımlı Tasarım'da Yeniden Kullanım için Tasarım stratejisinden bahsedilmesine rağmen yalnızca parçaların yeniden kullanımına odaklanılmakta, diğer beş yaklaşıma göre daha az vurgulanmaktadır.

Tamir için Tasarım stratejisi, tüm Sürdürülebilirlik için Tasarım yaklaşımlarında yer almaktadır. Yeşil Tasarım, Eko-tasarım, Beşikten Beşiğe Tasarım, Biyomimikri ve Döngüsel Tasarım yaklaşımlarında Tamir için Tasarım ve Sökülebilirlik için Tasarım tamamlayıcı stratejiler olarak belirtilmektedir. Duygusal Dayanımlı Tasarım'da tamir, kullanıcı ile ürün arasında bağ kurmaya yarayan bir araç olarak kabul edilmektedir (Haines-Gadd, Chapman, Lloyd, Mason ve Aliakseyeu, 2018).

Dayanıklılık için Tasarım, Bakım için Tasarım, Geri Kazanım için Tasarım, Uyarlanabilirlik için Tasarım ve Modülerlik için Tasarım stratejilerinden beş yaklaşımda bahsedilmiştir. Bunlar arasında Dayanıklılık için Tasarım, Bakım için Tasarım ve Modülerlik için Tasarım Beşikten Beşiğe Tasarım yaklaşımında bulunmamaktadır. Beşikten Beşiğe Tasarım yaklaşımında atık gıda olarak kabul edilir (McDonough ve Braungart, 2002). Bu nedenle malzeme dayanıklılığı, ürünlerin dayanıklılığından daha önemlidir. Benzer şekilde, malzeme bakımı, ürünün bakımından daha önceliklidir. Eko-tasarımda Modülerlik için Tasarım, bir ürünün uyarlanabilir olması stratejisidir. Bu nedenle, Uyarlanabilirlik için Tasarım yerine Modülerlik için Tasarım bir strateji olarak karşımıza çıkmaktadır. Duygusal Dayanımlı Tasarım yaklaşımında Geri Kazanım için Tasarım'dan hiç bahsedilmemektedir. Bunun nedeni Duygusal Dayanımlı Tasarım'ın ana hedefinin kullanıcının ürüne sahip olmaya devam etmesi olabilir. Bu nedenle, malzemelerin veya bileşenlerin kurtarılması bir öncelik değildir.

Ürün-Hizmet Sistemleri, Sökülebilirlik için Tasarım, Yükseltilebilirlik için Tasarım, Geri Dönüşüm³ için Tasarım, Ürün Ömrünü Uzatma, Kaydileştirme (maddi üründen hizmete ve/veya dijital platforma dönüştürme) ve Yeniden Üretim için Tasarım stratejilerinden dört yaklaşımda bahsedilmiştir. Yukarıda da değinildiği gibi, Duygusal Dayanımlı Tasarım yaklaşımının birincil amacı kullanıcının ürünü uzun süre kullanmaya ve değer vermeye devam etmesini sağlamak olduğundan bir ürünü iade etmek, parçalarına ayırmak, geri dönüştürmek ve/veya yeniden üretmek tercih edilmez. Ürün-Hizmet Sistemleri, Sökülebilirlik için Tasarım, Yükseltilebilirlik için Tasarım, Kaydileştirme ve Yeniden Üretim için Tasarım Biyomimikri'de bulunmamaktadır. Bunun nedeni, Biyomimikri'nin doğayı taklit etme kavramına odaklanıyor olması olabilir. Yükseltilebilirlik ve Ürün Ömrünü Uzatma stratejilerinden Beşikten Beşiğe Tasarım yaklaşımında hiç bahsedilmemiştir. Beşikten Beşiğe Tasarım, ürünün kendisinden ve kullanım sürecinden ziyade malzeme tüketimine ve kullanım ömrü sonu sorunlarına odaklanır. Yeşil Tasarım'da geri dönüşüm, aşağı dönüşümle sınırlıdır. Bu nedenle, Yeşil Tasarım'da geri dönüşüm stratejisi, diğer yaklaşımlardaki geri dönüşüm stratejilerinden önemli ölçüde farklıdır. Ürün Ömrünün Uzatılması ve Kaydileştirme de Yeşil Tasarım'da bulunmamaktadır.

4. TARTIŞMA

Bulgularda detaylı olarak anlatılan ortak yönerge ve stratejilerin bir ders içeriği olarak değerlendirilebilmesi için öncelikle birbirleriyle ve tasarımla olan ilişkileri tartışılmalıdır. Örneğin kaydileştirme; tasarım bağlamında iki farklı şekilde kullanılmaktadır. İlki, malzeme kullanım performansını artırma, hafif ve daha az malzeme kullanma ve ikincil malzemeleri kullanma gibi malzeme tüketimine odaklanır (Kasulaitis, Babbitt, Kahhat, Williams ve Ryen, 2019; van der Voet, van Oers ve Nikolic, 2004; Withmarsh, Capstick ve Nash, 2017). Bu bağlamda Kaydileştirme, *Kullan* ve *Azalt* yönergeleriyle ilişkilidir. Bir ürünü kaydileştirmek için malzeme kullanımı optimize edilmeli ve en aza indirilmelidir. Bunun için tasarım öğrencilerinin malzeme tercihinin ve malzeme kullanımının çevreyi nasıl etkilediğini kavraması gerekir. Kaydileştirmenin tasarım bağlamındaki ikinci kullanım şekli ise maddi olan ürünü tamamen hizmete ve/veya dijital platforma dönüştürme şeklindedir (Berkhout ve Hertin, 2004; Heiskanen ve Jalas, 2000). Kaydileştirme, bu bağlamda, *Yok Et* yönergeleriyle ilişkilendirilmektedir. Kaydileştirme kavramı ile öğrencilere kaçınılmaz olmadıkça fiziksel bir ürün tasarlamamaları gerektiği, bunun yerine bir hizmet veya dijital ürün tasarlamayı tercih edebilecekleri ya da asgari malzeme gereksinimine sahip ürünler tasarlamaları gerektiği öğretilir. Bu nedenle, bu konuyu dersin ilk haftasında öğretmek sürdürülebilirliğe daha iyi hizmet edecektir.

Dersin ikinci haftasında ise kaydileştirilmeyle ilişkilenen Ürün-hizmet Sistemleri öğretilir. Ürün-hizmet sistemlerinin alt başlıkları olan iade, depozito, geri ödeme, geri alma, kiralama ve paylaşım, temelde, üretilen

³ Geri dönüşüm, aşağı dönüşüm (downcycle) ve ileri dönüşüm (upcycle) olarak ikiye ayrılmaktadır. Aşağı dönüşümde, geri dönüştürülen malzemenin kalitesi ve işlevselliği düşerken ileri dönüşümde malzeme kalitesi ve işlevselliği korunur. Bu makalede geri dönüşümle ileri dönüşüm kastedilmektedir.

ürün sayısını azaltmayı hedefler, bu da üretim sırasında malzeme ve enerji kullanımının, ürün hayat döngüsü sonunda ise atığın azaltılmasını sağlar (Balbay, Sarihan ve Avşar, 2021; Sassanelli, Pezzotta, Rossi, Terzi ve Cavalieri, 2015). Bu bağlamda, Ürün-hizmet Sistemleri *Azalt* ve *Yok Et* yönergeleriyle ilişkilendirilebilir.

Ürün ömrünü uzatma, ürünlerin kullanımda kalma süresini uzatarak yerlerini dolduracak yeni ürünlerin üretilmesinden kaçınmanın ve kullanım sonunda oluşacak çevresel etkileri azaltmanın bir yoludur. Bu nedenle diğer birçok stratejinin (Örneğin; tamir, bakım, yeniden kullanım, dayanıklılık) hizmet ettiği bir hedeftir (Bakker, Wang, Huisman ve den Hollander, 2014). Bir başka deyişle, diğer stratejiler için de bir şemsiye görevi görür. Bu nedenle dersin üçüncü haftasında bu kavramın öğretilmesi, öğrencilerin diğer stratejileri bilişsel olarak daha kolay haritalandırmasına yardımcı olabilir.

Dördüncü haftadan on birinci haftaya kadar olan konular, ürün ömrünü uzatma hedefine ulaşmak için kullanılması önerilen stratejileri kapsayacak şekilde planlanabilir. Bu stratejilerin haftalık sıralaması ise birbirine hizmet edecek şekilde tasarlanabilir. Örneğin; bir ürünün tekrar kullanılabilir olabilmesi için dayanıklı olması gerekir ve ürüne iyi bakım yapılırsa dayanıklılığı artacaktır (Boulos vd., 2015). Yeniden kullanım, bir ürünün parçalarının, malzemelerinin ve ambalajının yeniden kullanması demektir ve bir tür ileri dönüşüm yöntemidir (Richardson, 2011; Yıldırım, 2017). Bir ürünün tekrar kullanılabilir olabilmesi için tasarlanırken mutlaka bu amaçla tasarlanması gerekir. Bu bağlamda, öğrencilere farkındalık kazandırılması önemlidir. Dayanıklı ürünler tasarlanarak, ürünün parçalarının ya da malzemelerinin durumları bir sonraki kullanıma olanak verecek şekilde korunabilir. Modülerlik, ürün parçalarının başka işlevler için yeniden kullanılabilmesi için önemlidir (Sanchez, 2002). Bunun yanı sıra ürünün hem yükseltilmesini hem de uyarlanabilmesini kolaylaştırır (Formantini, Favi, Moroni ve Pirondi, 2021). Bu sayede uyarlanabilirlik ve yükseltilebilirlik de yeniden kullanıma dolaylı yoldan hizmet etmiş olur. Modülerlik, uyarlanabilirlik ve yükseltilebilirlik için ürün mutlaka sökülebilir olarak tasarlanmalıdır. Sökülebilirlik, ürün bileşenlerinin sistematik olarak ayrılması olarak tanımlanmaktadır (Chang, Ong ve Nee, 2017). Sistematik olarak bileşenlerine ayrılamayan ürünler nihai olarak planlı eskimeye hizmet eder ve sürdürülebilirlik karşıtıdır (Kaya, 2020; Seyhan ve Yavuzcan, 2022). Ayrıca sökülebilirlik, tamir için birincil kriterdir ve sürdürülebilir bir ürün mutlaka sökülebilir ve tamir edilebilir olarak tasarlanmalıdır (Kaya, 2020). Bu bağlamda, tasarım öğrencilerine sökülebilirlik ve tamir edilebilirliğin önemini kavratmak önemlidir. İlişkileri açıklanan bu stratejiler dolaylı olarak *Azalt*, *Kaçın* ve *Yok Et* yönergelerine hizmet eder, ürünün uzun süre kullanımda kalması ve tamir etme, bakım ve yükseltme gibi yollarla yeniden kullanılması nihai olarak ürün, enerji ve malzeme tüketimini azaltacaktır. Bu da kullanım sonrası ortaya çıkacak atığın ve tehlikeli maddelerin baştan engellenmesini sağlayarak çevre kirliliğinin yok edilmesine hizmet edecektir. Bir ürünün sökülebilir olması da yapıştırıcıların kullanımından kaçınılmasını gerektirecektir.

Yukarıda bahsedilen ve birbiriyle ilişkilendirilen stratejiler haricinde geriye kalan son üç strateji ise ürünün yaşam sonu döngüsüne yöneliktir. Ürün kullanım döngüsü dışına çıktığında çeşitli yöntemlerle döngüye geri kazandırılarak atık olmasının önüne geçilmelidir. Bu amaca yönelik ilk girişim, geri kazanımdır. Geri kazanımda ilk hedef iyi durumda olan bileşenleri tahrip etmeden kurtarmaktır (Seliger, 2007). Buna olanak sağlanabilmesi için ürün sökülebilir tasarlanmalı ve üretiminde yapıştırıcı kullanılmamalıdır. Ürünün bileşenlerinin kurtarılması halinde parçalar tekrar üretilmek zorunda kalınmaz. Böylece ham madde, malzeme ve enerji kullanımı azalır, atık ve emisyon ortaya çıkmayacağı için de çevre kirliliği önlenir. Geri kazanımın ikinci hedefi ise malzemeleri ileri dönüştürmektir (Sung, 2015). Bir malzemenin ileri dönüştürülebilmesi için, malzemenin bu işleme olanak sağlaması gerekmektedir. Bu bağlamda ileri dönüşüm, *Kullan* yönergesiyle doğrudan ilişkilidir. Ayrıca öğrencilere geri ve ileri dönüşüm farkının kavratılması yerinde olacaktır. Son aşamada ise kurtarılan bileşenler ve/veya ileri dönüştürülen malzemeler, yeniden üretim döngüsüne sokulur.

Yukarıda detaylı şekilde ilişkilendirilen stratejiler, Tablo 3'te verilen sırayla öğretilir.

Tablo 3. Örnek Ders Planı Önerisi

Örnek Ders Planı Önerisi	
Hafta 1	Kaydileştirme
Hafta 2	Ürün-hizmet Sistemleri
Hafta 3	Ürün ömrünü uzatma

Hafta 4	Yeniden kullanım için Tasarım
Hafta 5	Dayanıklılık
Hafta 6	Bakım için Tasarım
Hafta 7	Modülerlik için Tasarım
Hafta 8	Uyarlanabilirlik için Tasarım
Hafta 9	Yükseltilebilirlik için Tasarım
Hafta 10	Sökülebilirlik için Tasarım
Hafta 11	Tamir için Tasarım
Hafta 12	Geri kazanım
Hafta 13	Geri dönüşüm
Hafta 14	Yeniden Üretim için Tasarım

Önerilen ders planı haricinde, yönergesel anahtar kelimeler kümesi bir kontrol listesine dönüştürülerek proje tabanlı sürdürülebilirlik derslerinde kullanılabilir. Oluşturulacak olan kontrol listesi öğrencilere verilerek, listede bulunan yönergelerin olabildiğince tamamlanması talep edilebilir. Bu yolla öğrencilere, sürdürülebilir ürünler tasarlarırken nelerden kaçınılması, nelerin kullanılması, azaltılması ve ortadan kaldırılması gerektiği düşündürülerek öğretilir.

Her ne kadar Sürdürülebilirlik için Tasarım eğitimi literatüründe bu araştırmaya benzer, sürdürülebilirlik ortak kavram ve stratejilerini tespit etmeye veya kapsayıcı bir ders içeriği oluşturmaya yönelik bir çalışma bulunamamışsa da bu araştırma sonucunda tespit edilen ortak yönerge ve stratejilere Sürdürülebilirlik için Tasarım eğitimi kaynaklarında değinildiği görülmüştür. Ramirez (2006), akademisyenlerin, öğrencilerine, kaydıleştirme, yeniden kullanım ve geri dönüşüm stratejileriyle geri dönüştürülmüş ve biyobozunur malzemelerin kullanımının önemini kavratmaya çalıştıklarını tespit etmiştir. Karanlı (2013), sürdürülebilirliği iç mimarlık stüdyo derslerine entegre edebilmek amacıyla geliştirdiği modelde *Azalt, Yok Et ve yenilenebilir enerji kullan* yönergeleri ile modülerlik, uyarlanabilirlik, sökülebilirlik, uzun ömürlülük, dayanıklılık ve bakım stratejilerini baz alarak Enerji, Malzeme, Su ve Sağlık ana başlıklarından oluşan bir kontrol listesi geliştirmiştir. Bu kontrol listesini proje dersi kapsamında uygulayan Karanlı (2013), öğrencilerin sürdürülebilirlikle ilgili farkındalıklarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Joore vd. (2019), akademisyenlere yönelik hazırladıkları el kitabında, döngüsel tasarım odak alınarak eğitilecek öğrencilere, yeniden kullanım, dayanıklılık, bakım, uyarlanabilirlik, tamir, sökülebilirlik, yükseltilebilirlik ve geri dönüşüm stratejilerinin mutlaka öğretilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Bu araştırmanın elde ettiği bulgularla benzer şekilde, Joore vd. (2019), bahsettikleri bu sekiz stratejinin birbirleriyle bağlantılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaya (2020) Sökülebilirlik ve Tamir için Tasarım stratejilerinin tasarım eğitimine dahil edilmesinin gereğine dikkat çekmiştir. Terzioğlu ve Weveer (2021) tamiri tasarım eğitimine entegre etmek amacıyla yaptıkları çalışmada, tamiri, geri kazanım stratejisinin alt başlığı olarak değerlendirmiş, tamirin yanı sıra yeniden üretim yoluyla tasarlanan ürünlerin birden fazla yaşam döngüsüne sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Ancak bu araştırma kapsamında yapılan semantik analiz, tamirin geri kazanımın bir alt başlığı olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, bir ürünün tamir edilebilir olması onun birden fazla yaşam döngüsüne sahip olmasını sağlamamakta, aksine, mevcut yaşam döngüsü içinde tutulmasını sağlamaktadır. Terzioğlu ve Weveer (2021) tamirin yanı sıra ileri dönüşüm, bakım ve yeniden kullanımın tasarım eğitimine entegre edilebilecek diğer stratejiler olduğunu söylemiştir. Faludi vd. (2023), Sürdürülebilirlik Üzerine Tasarım Eğitiminin Geleceği Çalışma Grubu olarak, tasarım eğitimi bağlamında kritik olduğunu saptadıkları ve eğitime mutlaka dahil edilmesi gerektiğini düşündükleri stratejileri şu şekilde sıralamışlardır: dayanıklılık, tamir, yükseltilebilirlik, yeniden kullanım, geri kazanım, bakım ve ürün-hizmet sistemleri. Ayrıca atığın yok edilmesini sağlamak için öğrencilere ne tür malzemeler seçebileceklerinin öğretilmesi gerektiğini de eklemiştirlerdir.

Tablo 3’te görüldüğü üzere, bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular ışığında tasarlanan ders planı önerisi, Sürdürülebilirlik için Tasarım eğitimi literatüründe bahsi geçen ve öğretilmesinin önemine vurgu yapılan stratejilerin tamamını içermektedir. Ayrıca tespit edilen yönergeler de literatürde bahsi geçen yönergelerle örtüşmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın kapsayıcı bir çalışma olduğu söylenebilir.

5. SONUÇ

Sürdürülebilirliğin tasarım eğitimine entegrasyonu uzun yıllardır tasarım disiplininin gündeminde olan önemli bir konu olmasına rağmen henüz başarılı bir sonuç elde edilememiştir. Bu nedenle, Sürdürülebilirlik için Tasarım alanındaki hangi bilgilerin eğitime nasıl dahil edilmesi gerektiği yönündeki çalışmalar devam etmektedir. Bu araştırma, mevcut çalışmalardan farklı olarak, doğrudan Sürdürülebilirlik için Tasarım yaklaşımlarına, tekil stratejilere ya da akademisyen ve öğrencilerin görüşlerine odaklanmak yerine yaklaşımlardaki ortak stratejilere odaklanmaktadır. Bu yolla, daha bütüncül ve kapsayıcı bir ders içeriği elde edilmeye çalışılmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda Sürdürülebilirlik için Tasarım yaklaşımlarına ait 280 anahtar kelime ve kavram belirlenmiştir. Bunlardan 18’inin yaklaşımların yarısından fazlasında en az bir kez geçtiği tespit edilmiştir. Ortak olan bu anahtar kelime ve kavramlarınsa birbiriyle yakından ilişkili olduğu ve kendi içinde kümelenebileceği görülmüştür. İlk küme yönergesele anahtar kelime ve kavramlardan oluşmaktadır. Birbirinin tamamlayıcısı olan bu yönergeler *Kullan*, *Azalt*, *Kaçın* ve *Yok Et*’tir. Bunlar, sürdürülebilir bir ürün tasarlarırken ne tip malzeme ve enerjinin tercih edilmesi, miktar olarak nelerin azaltılması ve hangi madde ve malzemelerden uzak durulması gerektiği ile ortaya hiç çıkmaması gereken yan ürünlerin neler olduğuna yönelik bilgileri içermektedir. İkinci küme ise 14 anahtar kelime ve kavramdan oluşmaktadır. Doğrudan stratejilere dayanan bu anahtar kelime ve kavramlar, nasıl bir ürün tasarlanması gerektiğini tanımlamaktadır.

Bulgular kısmında detaylı olarak verilen yönergesele anahtar kelimeler ve kavramlar ile stratejilere yönelik anahtar kelimeler ve kavramlar, Sürdürülebilirlik için Tasarım yaklaşımlarının ortak yönerge ve stratejilerini ortaya koymaktadır. Bu ortak yönerge ve stratejilerin 1980’lerin başlarında ortaya çıkan Yeşil Tasarım’dan 2000’lerin başlarında hayatımıza giren Döngüsel Tasarım’a kadar geçen sürede ortaya atılan yaklaşımların çoğunda kendine yer edinmesi, sürdürülebilirlik bağlamında başarılı ve kendini kanıtlamış oldukları anlamına gelmektedir. Bu da bu dört yönerge ve 14 stratejinin, gelecekte ortaya atılacak Sürdürülebilirlik için Tasarım yaklaşımlarında da büyük olasılıkla kendine yer edineceğini göstermektedir. Sonuç olarak, süre ve dönem kısıtı olan Sürdürülebilirlik için Tasarım’a yönelik derslerde, doğrudan yaklaşımların öğretilmesi yerine bu ortak yönerge ve stratejilerin öğretilmesi daha kapsayıcı bir öğretim yaklaşımı olabilir. Bu bağlamda araştırma kapsamında geliştirilmiş olan ders planı, tasarım akademisyenleri için yol gösterici bir kaynak oluşturabilir. Ayrıca, tespit edilen ortak yönergeler bir kontrol listesine dönüştürülerek proje tabanlı dersler için bir ders materyali olarak kullanılabilir.

Ders planı önerisi incelendiğinde üretim aşamasına yönelik bir stratejinin bulunmadığı görülecektir. Bu durum bu araştırmanın sınırlılığı olarak kabul edilmektedir. Gelecekteki araştırmalar üretim aşamasına yönelik stratejilerin neler olduğuna ve tasarım eğitime dahil edilip edilmemesi gerekliliği ile dahil edilecekse bunun nasıl yapılması gerektiğine odaklanabilir. Ayrıca, Sürdürülebilirlik için Tasarım dersi öğrenim çıktılarının neler olması gerektiği belirlenebilir. Literatürde bu alana yönelik çalışmalar mevcutsa da sayıları oldukça kısıtlıdır. Bu araştırma kapsamında önerilen ders planı ve kontrol listesi öğrencilere uygulanarak, öğrencilerin, belirlenen öğrenim çıktılarına ulaşip ulaşmadıkları araştırılabilir.

6. BEYAN

Araştırma ve Yayın Etiği: Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni Beyanı: Bu araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: Bu araştırma tek yazarlıdır.

Çıkar Çatışması Beyanı: Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

7. KAYNAKÇA

Akar, H. (2019). Durum çalışması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (ss. 139-178). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Altinay, L., & Paraskevas, A. (2007). *Planning research in hospitality & tourism*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780080555942>
- Anastasiadis, S., Perkiss, S., Dean, B. A., Bayerlein, L., Gonzalez-Perez, M., Wersun, A., Acosta, P., Hannah, J., & Gibbons, B. (2021). Teaching sustainability: Complexity and compromises. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13(1), 272-286. <https://doi.org/10.1108/JARHE-02-2020-0029>
- Andrews, D. (2015). The circular economy, design thinking and education for sustainability. *Local Economy*, 30(3), 305-315. <https://doi.org/10.1177/0269094215578226>
- Bakker, C., Wang, F., Huisman, J., & Den Hollander M. (2014). Products that go round: Exploring product life extension through design. *J. Clean. Prod.*, 69, 10-16. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.01.028>
- Balbay, S., Sarihan, A., & Avsar, E. (2021). “Circular economy / industrial sustainability” Approach in the world and in Turkey, *European Journal of Science and Technology*, 27, 557-569. <https://doi.org/10.31590/ejosat.971172>
- Berkhout, F., & Hertin J. (2004). De-materialising and re-materialising: Digital technologies and the environment. *Futures*, 36(8), 903–920. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2004.01.003>
- Boulos, S., Sousanoglou, A., Evans, L., Lee, J., King, N. C., Facheris, C., & Donelli, M. (2015). *The durability of products: standard assessment for the circular economy: Eco-Innovation Action Plan*. Report for European Commission, DG Environment. EU Publications Office. ISBN: 9279520083, 9789279520082
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Chang, M. M. L., Ong, S. K., & Nee, A. Y. C. (2017). Approaches and challenges in product disassembly planning for sustainability. *Procedia Cirp*, 60, 506-511. <https://doi.org/10.1016/j.procir.2017.01.013>
- Ceschin, F., & Gaziulusoy, İ. (2019). *Design for sustainability: a multi-level framework from products to socio-technical systems*. Routledge. ISBN: 9781032089959
- Chapman, J. (2017). *Routledge handbook of sustainable product design*. Abingdon: Taylor & Francis. ISBN: 9780367200312
- Dawe, G., Jucker, R., & Martin, S. (2005). *Sustainable development in higher education: current practice and future developments*. A report to the Higher Education Academy. York (UK). <https://documents.advance-he.ac.uk/download/file/document/1893>
- Deniz, D. (2016). Sustainable thinking and environmental awareness through design education. *Procedia Environmental Sciences*, 34(2016), 70-79. <https://doi.org/10.1016/j.proenv.2016.04.008>
- Doğan, Ç., Turhan, S., & Bakırhoğlu Y. (2016). Evolving paths: Undergraduate design education through graduate and generative research with a particular focus on sustainability. *The Design Journal*, 19(4), 85-604. <https://doi.org/10.1080/14606925.2016.1177318>
- Faludi, J., & Gilbert, C. (2019). Best practices for teaching green invention: interviews on design, engineering, and business education *J. Clean. Prod.*, 234, 1246-1261. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.06.246>
- Faludi, J., Acaroglu, L., Gardien, P., Rapela, A., Sumter, D., & Cooper, C. (2023). Sustainability in the future of design education. *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*, 9(2), 157-178. <https://doi.org/10.1016/j.sheji.2023.04.004>
- Formentini, G., Favi, C., Moroni, F., & Pironi, A. (2021). Engineering design in food-packaging industry: The case study of a tuna canning machine. *Procedia CIRP*, 100, 229-234. <https://doi.org/10.1016/j.procir.2021.05.060>
- Haines-Gadd, M., Chapman, J., Lloyd, P., Mason, J., & Aliakseyeu, D. (2018). Emotional durability design nine—A tool for product longevity. *Sustainability*, 10(6), 1948. <https://doi.org/10.3390/su10061948>
- Heiskanen, E., & Jalas M. (2000). *Dematerialization through services-a review and evaluation of the debate*. Helsinki: Finnish Ministry of the Environment. ISBN 952-11-0787-1

- Hyvönen, H., Saarela, P., & Marttila T. (2017). Creative sustainability: The role of (design) education. C. Vezzoli, C. Kohtala, A. Srinivasan, L. Xin, M. Fusakul, D. Sateesh, & J. Diehl (Ed.), *Product-service system design for sustainability* içinde (ss. 441-449). London: Routledge. ISBN: 9781906093679
- Joore, P., Crul, M., Celik, S., Lazzarini, B., Obiols Sales, A., Santamaría Molina, M., ... ve Wever, R. (2019). *Circular design handbook: A learning guide for design professionals*. <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/179149/Handbook-in-IDfS.pdf>
- Karlı, U. T. (2013). Integrating sustainability in interior design studio. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 1532-1539.
- Kasulaitis, B. V., Babbitt, C. W., Kahhat, R., Williams, E., & Ryen, E. G. (2015). Evolving materials, attributes, and functionality in consumer electronics: Case study of laptop computers. *Resources, conservation and recycling*, 100, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2015.03.014>
- Kaya, N. A. (2020). Planlı eskime, tüketici, tamir eylemi ve tamir topluluğu ilişkisi. *Ege Mimarlık*, 4(108), 154-159. <https://www.egemimarlik.org/cevirim-ici-okuma/108/1525>
- Khan, A. Z., Vandevyvere H., & Allacker, K., (2013) Design for the ecological age: Rethinking the role of sustainability in architectural education. *Journal of Architectural Education*, 67(2), 175-185. <https://doi.org/10.1080/10464883.2013.817155>
- Loy, J. (2008). Strategies for teaching sustainable design practice with product design students. *DS 46: Proceedings of E&PDE 2008, the 10th International Conference on Engineering and Product Design Education*, içinde (ss. 491-496). Barcelona, Spain.
- McDonough, W., & Braungart, M. (2002). *Cradle to cradle: Remaking the way we make things*. New York: North Point Press. ISBN: 0865475873, 978-0865475878
- Mohamed, K. E., & Elias Özkan, S. T. (2019). Sustainable architectural design education: A pilot study in a 3rd year studio. *The Academic Research Community Publication*, 2(3), 126-135. <https://hdl.handle.net/11511/92054>
- Ozis, F., Parks, S.L.I., Sills, D.L., Akca, M., & Kirby, C. (2022), Teaching sustainability: Does style matter? *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 23(8), 194-210. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2021-0392>
- Park, H. Y., Licon, C. V., & Sleipness, O. R. (2022). Teaching sustainability in planning and design education: A systematic review of pedagogical approaches. *Sustainability*, 14(15), 9485. <https://doi.org/10.3390/su14159485>
- Pompeii, B., Yi-Wen, C., Neill, D., Braun, D., Fiegel, G., Oulton, R., Ragsdale, J., & Singh, K. (2019). Identifying and overcoming barriers to integrating sustainability across the curriculum at a teaching-oriented university. *Sustainability*, 11(9), 1-17, <https://doi.org/10.3390/su11092652>
- Ramirez, M. (2006). Sustainability in the education of industrial designers: The case for Australia. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 7(2), 189-202. <https://doi.org/10.1108/14676370610655959>
- Ramirez, M. (2007). Sustainability integration in industrial design education: A worldwide survey. *ConnectED International Conference on Design Education* içinde (ss.1-5). University of New South Wales.
- Richardson, M. (2011). Design for reuse: Integrating upcycling into industrial design practice. *International Conference on Remanufacturing* içinde (ss. 1-13). University of Strathclyde, Glasgow, UK.
- Sanchez, R. (2002). Using modularity to manage the interactions of technical and industrial design. *Academic Review*, 2(1), 8-19.
- Sassanelli, C., Pezzotta, G., Rossi, M., Terzi, S., & Cavalieri, S. (2015). Towards a lean product service systems (PSS) design: State of the art, opportunities and challenges. *Procedia CIRP*, 30, 191-196. <https://doi.org/10.1016/j.procir.2015.02.123>
- Seliger, G. (2007). *Sustainability in manufacturing: recovery of resources in product and material cycles*. Berlin, Heidelberg: Springer. ISBN: 978-3-540-49871-1

- Seyhan, M., & Yavuzcan, H. G. (2022). The effects of planned obsolescence strategies on dust bagless vacuum cleaner designs in the local market of Turkey. *Gazi University Journal of Science Part B: Art Humanities Design and Planning*, 10(4), 375-386.
- Sevgül, Ö., Eren, G. H., & Yavuzcan, H. G. (2021). Design for the circular economy: A case study with industrial design students. H. G. Yavuzcan, & N. N. Öztürk (Ed.), *Design Research for Social Innovation* içinde (ss. 59-82). İstanbul: Artikel Akademi. ISBN: 978-605-70582-3-2
- Sung, K. (2015). A review on upcycling: Current body of literature, knowledge gaps and a way forward. *ICECESS 2015 17th int. conf. environ. cult. econ. soc. sustain., World Academy of Science, Engineering and Technology (WASET)* içinde (ss. 28-40). Venice, Italy
- Şahan, H. H., & Uyangör, N. (2022). Bilimsel araştırmalarda örneklem seçimi. M. Çelebi (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 118-148). Ankara: Pegem. ISBN: 978-625-8044-16-4
- Terzioğlu, N., & Wever, R. (2021). Integrating repair into product design education: Insights on repair, design and sustainability. *Sustainability*, 13(18), 10067. <http://dx.doi.org/10.3390/su131810067>
- UNESCO. (2018). *UNESCO global action programme on education for sustainable development*. Erişim Adresi: <https://unesdoc-beta.unesco.org/ark:/48223/pf0000246270/PDF/246270eng.pdf.multi>. [Erişim Tarihi 10 Mayıs 2022].
- van der Voet, E., van Oers, L., & Nikolic, I. (2005). Dematerialization, not just a matter of weight. *J Ind Ecol*, 8 (4), 121-137. <https://doi.org/10.1162/1088198043630432>
- Wandl, A., Balz, V., Qu, L., Furlan, C., Arciniegas, G., & Hackauf, U. (2019). The circular economy concept in design education: Enhancing understanding and innovation by means of situated learning. *Urban Planning*, 4(3), 63-75. <https://doi.org/10.17645/up.v4i3.2147>
- Watkins, M., Casamayor, J. L., Ramirez, M., Moreno, M., Faludi, J., & Pigosso, D. C. (2021). Sustainable product design education: Current practice. *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*, 7(4), 611-637. <https://doi.org/10.1016/j.sheji.2021.11.003>
- Watkins, M. A., & Lofthouse, V. (2010). A Review of sustainability within product and industrial design courses in British universities, *DS62: Proceedings of E&PDE 2010, the 12th International Conference on Engineering and Product Design Education, Institute of Engineering Designers* içinde (ss. 346-51). NTNU, Trondheim, Norway.
- Whitmarsh, L., Capstick, S., & Nash, N. (2017). Who is reducing their material consumption and why? A cross-cultural analysis of dematerialization behaviours. *Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 375(2095), 20160376. <https://doi.org/10.1098/rsta.2016.0376>
- Yıldırım, L. (2017). Geri dönüşüm/ileri dönüşüm/tekrar kullanım kapsamında ikinci el giysiler ve sürdürülebilirlik. *Art-e Sanat Dergisi*, 10(20), 484-503. <https://doi.org/10.21602/sduarte.305698>
- 2013/55/AB, 2013. Directive 2013/55/EU of the European Parliament and of the Council of 20 November 2013 [çevrimiçi]. Erişim adresi: <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0055&from=EN> [Erişim Tarihi 10 Mayıs 2022].

7. EXTENDED ABSTRACT

In 2007, Mariano Ramirez published research on the integration of sustainability in industrial design education and found that many academics have difficulties adding sustainability-related courses into curricula. According to Stephanos Pompeii and his colleagues (2019), one of the main barriers is the low knowledge level of faculty members. As Pompeii and his colleagues' conclusion, Gerald Dawe, Rolf Jucker, and Stephen Martin (2005) published a report highlighting that limited staff expertise is a primary barrier to successful sustainability integration into design education. Sustainability is a highly complex knowledge domain (Anastasiadis et al., 2021). More than fifteen well-known Design for Sustainability approaches has been developed over the past thirty years of research with extensive knowledge, strategies, tools and applications. Due to this complexity, it is hard to design a sustainability course. So how can one decide what to teach if she/he is not an expert and is lost in the Design for Sustainability (DfS) universe?

When the literature was reviewed for guiding publications to develop a sustainability course, four categories has been emerged. The first group includes articles that draw conclusions from the interviews with the lecturers. The second group consists of works that make inferences from case studies and/or product analyses. The third group focuses on only two or three DfS approaches, specifically in Green Design, Eco-Design, and Emotionally Durable Design. The last group includes the works that focus on strategies of a particular approach. Reviewing the non-educational sustainability literature has showed that the vast majority of research has centred on identifying the mutual strategies of only two or three specific DfS approaches or the distinctions between them to discern them. However, all the approaches have some shared design strategies. That means some of the strategies have endured the test of time. Therefore, it can be inferred that some strategies of the DfS approaches are already proven to be ineradicable and can be expected to be constituent of future DfS approaches. Determining these shared enduring strategies may help academics to decide what to teach students.

The approaches focus on product design are targeted while seeking an answer to the question of what are the mutual, enduring strategies. According to Fabrizio Ceschin and İdil Gaziulusoy (2019), these approaches are Green Design, Eco-design, Emotionally Durable Design, Design for sustainable behaviour, Cradle-to-Cradle (CTC), Bio-inspired Design, and Design for the Base of the Pyramid (BoP). Circular Design is included to the list by author since it focuses on product design.

A systematic literature review has been conducted to identify explanatory books and articles on the selected approaches. The academic databases were used for the literature review. The Sustainable Behaviour Design and Design for the Base of the Pyramid approaches had to been excluded from the research due to the lack of adequate strategy descriptions for data extraction. Remaining 10 books and 128 articles were reviewed in detail to find common strategies. In total 280 keywords and key concepts related to PDfS approaches were determined. Next, a semantic analysis was carried on verifying if the keywords and key concepts refer to the same notion. When keywords and key concepts were examined, it has been seen that they could be grouped into two clusters. The first group consists of directive keywords and key concepts, and the second group consists of keywords and key concepts related to strategies. Finally, a typological analysis was carried on identifying mutual sustainability keywords and key concepts that were mentioned at least once in more than half of the PDfS approaches.

Four sub-clusters were identified. The first sub-cluster is Use, which is found in 5 PDfS approaches. Use directives centred on the material of the product. Reduce directives, on the other hand, focused on consumption. It emphasizes the goal of reducing consumption during both production and usage. Avoid is the third sub-cluster of directive key concepts mentioned in four approaches. Avoid directives primarily aims to eliminate the dangerous effects of chemicals on both the environment and humans. In addition, it also pursues objectives in the context of materials. The last sub-cluster is Eliminate, which aims to completely get rid of the unwanted by-products caused by the consumer culture.

The second main cluster consists of directly related PDfS strategies. Design for Reuse and Design for Repair are the common strategies of all approaches. Only five approaches have been mentioned in at least five approaches and I found that seven strategies are mentioned in at least four approaches. Finally, the key concepts were organized weekly according to their relational strengths to design a lecture-type sustainability course.

Dematerialization was the only strategy unrelated to the other strategies. Product life extension is a way to reduce the impact of our products on the environment, as well as a goal served by most other strategies. Therefore, it also acts as an umbrella for other strategies. Teaching this concept in the second week of class will help students map other strategies cognitively. Topics from week three to week eleven cover the strategies that need to be used to achieve the goal of extending product life. The weekly order of these strategies is such that they serve each other. For a product to be reusable, it must be durable, and if the product is well maintained, its durability will increase. Adaptability and Upgradeability as well serve to reuse. Modularity makes it easy to both upgrade and disassembly the product. If the product is designed for disassembly, it can be repaired easier, and this ultimately serves durability. Return Systems is also a headline for the topics that will be taught in the following weeks. Last three weeks of the course, the focus is on the strategies targeting the product's post-life cycle. When the product is no longer needed, it must be re-gained into the cycle. If the product is at the Decline level, the first goal is to recover components that are in good condition. If the parts cannot be saved, the material is recovered, and upcycling is activated. In the last phase, recovered components and upcycled materials can be introduced into remanufacturing process.

Türkan, H., & Keskinliç Kara, S. B. (2023). The challenges faced by visually impaired teachers in their professional life. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 4(4), 292-306.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284

Geliş/Received: 17.07.2023 Kabul/Accepted: 22.08.2023



Article Type: Research Article

The Challenges Faced by Visually Impaired Teachers in Their Professional Life¹

Hasan TÜRKAN²

S. Bilge KESKİNKILIÇ KARA³

Abstract

The aim of this study is to determine the challenges faced by visually impaired teachers in their professional life and bring forward recommendations for these challenges. Within the scope of the study, 33 visually impaired teachers working in Istanbul were reached by using chain sampling data collection method, and the data was collected by carrying out face to face interviews. In the interviews, the questions in the semi-structured interview form prepared by the researchers were asked to the teachers and the answers of the teachers were written down. As a result of the study, it has been determined that visually impaired teachers faced some challenges in their professional life due to their special condition. The challenges faced by visually impaired teachers were collected under the headings of the problems faced in teaching process, problems with school administration, problems with colleagues, problems with parents, accessibility of technological tools and physical accessibility of the school. These challenges were divided into themes and the codes related to the causes of challenges were tabulated together with their occurrence frequency. In addition, teachers' opinions regarding the challenges faced by visually impaired teachers in business life were given with their own words.

Keywords: Impaired; impaired teacher; visually impaired; professional life

Görme Engelli Öğretmenlerin İş Yaşamında Karşılaştıkları Sorunlar

Özet

Bu araştırma, görme engelli öğretmenlerin iş yaşamında karşılaştığı sorunları belirlemek ve bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamında İstanbul ilinde görev yapan 33 görme engelli öğretmene zincir örnekleme tekniği kullanılarak ulaşılmış ve yüz yüze görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Görüşmelerde öğretmenlere araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular sorulmuş ve öğretmenlerin verdikleri yanıtlar kayıt altına alınmıştır. Çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre görme engelli öğretmenlerin iş yaşamında özel durumlarından dolayı bazı sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Görme engelli öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar öğretim sürecinde yaşanan sorunlar, okul yönetimiyle yaşanan sorunlar, meslektaşlarıyla yaşanan sorunlar, velileriyle yaşanan sorunlar, teknolojik araçların erişilebilirliği ve okulun fiziksel olarak erişilebilirliği başlıkları altında toplanmıştır. Karşılaşılan bu sorunlar temalara ayrılmış ve sorunların nedenlerine ilişkin kodlar ortaya çıkma sıklıklarıyla birlikte tablolaştırılmıştır. Ayrıca görme engelli öğretmenlerin iş yaşamında karşılaştığı sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerine birinci ağızdan yer verilmiştir.

1 This article is derived from first author's master thesis that completed in 2019 and presented in ECONDOR 2020.

2 English Teacher, Ministry of National Education, Balıkesir-Turkiye, hasturkan@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-7508-2069

3 Prof. Dr., Istanbul Kultur University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Istanbul-Turkiye, s.kara@iku.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1951-7838

1. INTRODUCTION

According to the World Health Organization (WHO), the status of impairment is expressed as "disability" (WHO, 2014). The types of disability are categorized in general terms as follows: orthopedic handicapped, visually impaired, hearing impaired, language and speech impaired, mentally disabled, chronic illness, injury-deviation and incompetence (Öztürk, 2011, p. 18-20). Visual impairment, which is the subject of this research, is defined in legal and educational sense. Although all the corrections have been made, the impairment appearing when visual angle does not exceed 20 degrees and the visual acuity of the healthy eye is 1 in 10 or less, is legally considered as visually impaired. As defined in educational sense, it is the person who needs auditory and tactile tools in the educational platform (MEGEP, 2011, p. 11).

Disability is a condition that causes many disadvantages in both Turkey and the world. People with disabilities face various difficulties in every field, from their social life to their economic life, from their cultural life to their bilateral relations. The important point here is whether there are social policies that will facilitate the lives of people with disabilities, and if so, how sufficient they are. In today's world where working and getting rid of unemployment is accepted as one of the human rights, it is of course important for people with disabilities to produce and to be accepted in the society. The participation of the people with disabilities in production firstly contributes positively to the personal development and family economy, and then adds value to the national economy. For this reason, it is valuable for people with disabilities to participate in labor force (Öztürk, 2011, p. 29).

Individuals with disabilities are employed in education like as in other fields. Individuals with disabilities working in the education sector as teachers and administrators are likely to experience some challenges arising from their disabilities. It is important to eliminate the obstacles in the professional life and to create suitable conditions for the disabled employees to work in more efficient and equal conditions while taking part in professional life. Thus, social integration is ensured, and the disabled employee sees himself/herself as a part of the society. If these conditions are not met, the disabled employee feels alone, inadequate, and unsafe (Seyyar, 2003, p. 54).

In general, employers are not willing to employ individuals with disabilities unless there is an incentive or legal obligation. This is because employers do not think disabled individuals having sufficient education level or being qualified. There are many factors that negatively affect the participation of the disabled in the labor force. The fact that employers ignore the disability status, do not think their transportation as a problem, and consider them only as a workforce has a great effect. Generally, the severely disabled individuals are difficultly employed, and the recruitment of the mildly disabled and orthopedically disabled people is easier (Hasırcıoğlu, 2006, p. 112).

The positions for the disabled in governmental institutions, excluding the foreign organizations, was determined as 3% of the total number of officers in public institutions and organizations. In addition, the relevant provisions for the recruitment of the disabled as public personnel are specified in the regulation numbered 6103 on Disabled Public Personnel Selection Exam and on Recruitment of the Disabled to Public Service. (<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/3.5.20145780.pdf>, 29.04.2019).

The Ministry of National Education assigns teachers with disabilities every year. Article 10 of the Ministry of National Education Teacher Appointment and Relocation Regulation is related to the appointment of disabled people as follows:

Article 10 – (1) Except for those who have mental illnesses that may prevent them from performing their duties continuously, the appointment of disabled people as teachers is carried out within the framework of the provisions of the Disabled Public Personnel Selection Exam and Recruitment of the Disabled to Public Service, which was enacted by The Council of Ministers' Decision numbered 2014/5780 dated 2/1/2014.

(2) Those who will be appointed as teachers under this article; in terms of educational status, the graduation should be suitable for the subject matter teacher and the graduates of higher education institutions other than education faculties must have successfully completed the pedagogical formation education program, and those who have graduated from higher education institutions abroad must have their higher education and pedagogical formation documents equivalent to domestic higher education institutions or programs.

(3) Candidates with disabilities should receive reports from the health institutions specified in the Regulation on Disability Criteria, Classification and Health Board Reports to be given to the Disabled in the Official Gazette dated 30/3/2013 and number of disabled people, and their disability status should be suitable for teaching according to the subject that they apply.

(4) As limited to the number of staff allowed to be appointed to the Ministry, the number of disabled teachers to be appointed according to the provinces and subjects is determined by the Ministry, considering the needs and staffs.

According to data of Department of State Personnel, 311 disabled teachers were appointed in 2013, 600 in 2014, 723 in 2015, 498 in 2016, 1.319 in 2017, 474 in 2018 and 750 in 2019. As of February 2019, total 4675 disabled teachers were appointed between 2013 and 2019. The highest number of teachers was in July 2017 with 1,1139 people, and the least number of teachers was in July 2013 with 311 people (DPB, 2019).

In the literature, it was observed that there was a study on job satisfaction and working conditions (Kış, Gürgür & Akçamete, 2012) of teachers with disabilities, but no academic study related to the problems of teachers with disabilities was found. There is only a report about the study regarding the determination of the challenges faced by the visually impaired teachers while performing their duties published in 2015 by the Association for the Visually Impaired in Education (EGED, 2015). It has been observed that these studies are quite limited abroad (Anderson et al., 1998). In this respect, it is thought that this study is the first in this field and will contribute to the scientific studies to be carried out from now on. It is thought that this study will contribute to the Ministry of Education, Provincial and District Directorate of National Education and school administrations to determine the problems of visually impaired teachers and develop solutions for these problems. Determining and solving these problems of teachers will directly contribute to student success by ensuring them work more efficiently and happily. Also, this situation is expected to play an important role in reduction of prejudiced attitudes and behaviors faced by teachers with disabilities in professional life. In conclusion, it is thought that this study will be useful in determining the steps that can be taken for disabled teachers to enable them to work under equal circumstances and in an accessible environment, and in developing social policies. This study, which was prepared to fill this gap in the field, was carried out with the aim of determination of the challenges faced by visually impaired teachers due to their disabilities in professional life and to develop possible solutions to these challenges.

For this reason, answers to the following sub-problems have been sought.

1. What are the challenges faced by visually impaired teachers in the teaching process?
2. What are the challenges faced by visually impaired teachers in school administration?
3. What are the challenges faced by visually impaired teachers in relations with colleagues?
4. What are the challenges faced by visually impaired teachers in relations with parents?
5. What are the challenges faced by visually impaired teachers in terms of accessibility of technology?
6. What are the challenges faced by visually impaired teachers in terms of physical accessibility of schools?

2. METHOD

2.1. Study Design

This study was designed with case study from qualitative research designs. McMillan (2000; cited in Büyüköztürk et al., 2016, p. 177) defines case studies as a method in which one or more cases, environment, program, social group, or other interconnected systems are examined in detailed. The visually impaired teachers are chosen to study together in this research and to gain in-detailed knowledge.

2.2. Study Group

The study group of the research consists of one hundred percent visually impaired teachers working in Istanbul. According to the data received from the Directorate of Istanbul National Education, 80 visually impaired teachers whose candidacy has been removed in Istanbul have worked. The reason for the study to be carried out especially with the teachers whose candidacy has been removed is to benefit from experience of the teachers, if any, to have experienced their problems. The chain sampling technique was used in the study since clear statistical data and

information about teachers with disabilities were not available. Chain sampling technique is generally a method used in cases where it is difficult to reach the units in the universe and the number of these units cannot be determined exactly (Dragan & Maniu, 2013, p. 160) At the beginning of the study, two visually impaired teachers working in Istanbul were reached. The collection of data started from these teachers and other teachers were tried to reach. Each teacher gave one or more teachers' name that could be interviewed after him/her, and the interviews continued in this way. Within the scope of the study, a total of 33 visually impaired teachers were reached. Information about these teachers is given below.

Table 1. Information About Teachers in the Study Group

Gender	Male	19
	Female	14
	Total	33
Subjects	Religious and Moral	2
	Philosophy	2
	English	2
	Music	2
	Guidance	2
	Social studies	6
	History	6
	Turkish Language and Literature	6
	Turkish	5
	Total	33

As seen in Table 1, 19 of the teachers interviewed are male and 14 are female. 6 of the teachers are Social Studies, 6 are History, 6 are Turkish Language and Literature, 5 are Turkish, 2 are Philosophy, 2 are Religious and Moral 2 are English, 2 are Guidance, 2 are Music teachers. The age ranges of the teachers participating in the interview are between 25-42.

2.3. Data Collection Tool

The data were collected via a semi-structured interview form developed by the researchers. Opinions of 3 academicians were asked during the preparation of the interview form. On the purpose of determining the comprehensibility of the questions, after interviewing two visually impaired teachers, the interview forms were finalized. In order to get the relevant interview form applied to disabled teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education, the necessary permission was taken from the Directorate of National Education of Istanbul and data were collected through face-to-face interviews in March- May in 2019. During the interviews, a voice recorder was used with the teachers' permission, and notes were taken in the interviews of teachers without permission. The data obtained from the interview were recorded on the computer on the same day. The interviews lasted between 30 and 55 minutes.

2.4. Analyzing Data

Thematic analysis technique was used while analyzing the data. In the light of the collected data, themes, sub-themes, and codes were created. To maximize the comprehensibility, it was tabulated with the frequency of the interviews. Besides, teachers' opinions were given first-hand to support these themes and sub-themes. To ensure the validity of the research, the findings obtained because of the study were objectively expressed at the first hand and were shown by quoting directly from the answers given by teachers with disabilities. To ensure the reliability of 24 research, inter-coding reliability analysis was conducted for each sub-problem of the research with the support of other researchers. For this, Miles and Huberman (1994) 'Reconciliation Percentage = Consensus / (Consensus + Disagreement) x 100 formula was used. According to the calculations, reliability was found 0.76 for the first sub-problem, 0.80 for the second sub-problem, 0.82 for the third sub-problem, 0.83 for the fourth sub-problem, 0.88 for the fifth sub-problem, and 0.78 for the sixth sub-problem. Since the reliability percentages of the sub-problems were over 70% (Yıldırım & Şimşek, 2011), the research was accepted as reliable.

2.5. Scientific Research and Publication Ethics

In the study, all the rules specified to be followed by the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were complied with. None of the actions specified in the 2nd part of the Directive, titled "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", were carried out.

2.5.1. Ethics Committee Approval

The research data were collected before the year 2000, and therefore, there is no ethics committee approval.

3. FINDINGS

In this section, themes and subthemes have been created from the responses of participating teachers. These have been presented in the form of tables, and direct quotes from the teachers' responses have been placed beneath the explanations.

3.1. Findings Regarding the First Sub-Problem

During the interviews made with teachers with disabilities, Responses for the sub-problem "What are the challenges faced by visually impaired teachers in the teaching process?" are themed as Classroom Management and Assessment and Evaluation. The sub-themes and codes related to these themes these views are shown with the frequency of expressing in Table 2.

Table 2. The Challenges Faced by Visually Impaired Teachers in the Teaching Process?

Theme	Sub-Themes	Codes Related to Causes	f	
Classroom Management	Students' Failure to Follow Rules	Children' communication in writing among themselves	17	
		Children' playing games among themselves.	15	
		Students' using tools such as mobile phone during lesson.	10	
		Students' standing and walking in the classroom.	5	
		Students' failure to seat according to specified seating arrangement	5	
	Teaching of Lesson	Calling Upon Students to Speak	16	
		Limitation of Movement in the Classroom	6	
	Management of Problematic Behaviors	Inaccessibility of Documents	Lack of eye contact	25
			Problems in recognizing and choosing students.	16
			Homework check	16
Children' dealing with other lessons in the lesson.			7	
Problems faced while filling the class notebook			28	
Assessment and Evaluation	Preparation of Exams	Problems in attendance check	19	
		Failure to form a paper layout for a written examination.	26	
	Implementation and evaluation of exams	Inability to use visual material for a written examination	20	
		Refraining from asking open-ended questions	18	
		Copying of exam papers	10	
		Problems experienced while applying exams	28	
		Problems experienced while assessing exams	25	

Classroom management theme is divided into 4 sub-themes according to the responses of the participants during the interview: Students 'Failure to Follow The Rules, Teaching of Lesson, Management of Problematic Behaviors, and Inaccessibility of Inaccessibility. The most striking ones of the problems experienced by the teachers were determined as the problems they had in filling the class notebook and failure to make eye contact with the students. 28 of the participants stated that they had problems while filling the class notebook. The number of teachers who had problems while checking attendance in the same sub-theme was 19. The four teachers' opinion on this situation are as follows.

“Filling the class notebook is a problem in itself. You always need someone. I wish I could do this process by using a computer.”

“Once, while I was taking attendance, I noticed that students had changed classes. They said ‘Absent’ when I asked, but the class was full. Later I learned that the students were jokingly displaced.”

“Taking attendance was a real problem in the early years of the profession. But after memorizing students' voice and location, everything has been getting easier, but someone is always required to be in writing on the class notebook. I would like to thank to my colleagues, because they help in this regard.”

“Since I work in high class, I request a student I trust to take attendance and fill the class notebook. I wish these problems could be solved in an accessible way in digital media.”

As can be understood from the teachers' opinions above, teachers always need the help of others because the documents that disabled teachers have to fill are not fully accessible. Since the tasks required others' help are official documents, they indicate that they often feel uneasy. Also, 25 of the teachers stated that they had difficulty in attracting the attention of the students from time to time because of failure to make eye contact with their students while the lesson was being taught. Some of the teachers' opinions about this situation are as follows;

“If I could make eye contact, I would be more effective and efficient. My friends who see less often state that they are more comfortable in classroom management because they can make eye contact.”

“I think that being able to make eye contact means always being able to attract the attention of the student in the lesson. I definitely feel the lack of it.”

In addition to these opinions, 16 of the teachers talked about the problems they had in recognizing and choosing students. Nearly half of the participants stated that frequent changes of students' classes and locations posed a problem in recognizing them, but almost all of the teachers said that they recognized the students over time. A teacher opinion on this situation is as follows.

“In the early years of my profession, one of the the subjects that I had most trouble was to recognize the students. This is because you can get to know the student from his/her voice and frequency of attending classes. But over time, I got over it. If I take the same classes I attended the previous year, everything will be much more comfortable for me and my students.”

In addition, 16 of the teachers emphasized the problems experienced during the homework check during the interviews. Most of the teachers indicated that they could not duly perform their homework check without the help of someone else because of their visual impairment. Two teachers' opinions about this are as follows:

“Homework check was as hard as reading the exam papers for me. It is almost impossible to do without someone else's help. I wish I could assign and control homework in digital media.”

“My students did not do any homework at first, thinking that I would not see them. However, when I became a follower of the subject, everything was reversed. But I have always followed up with a student's help. I wish there was a system that we could do this by ourselves.”

As understood from the opinions above, the follow-up and control of the homeworks cause a problem for teachers with visual impairments because someone else is required for the reading and evaluation of the homework. In addition, 6 of the teachers interviewed stated that they had some problems while calling upon the students to speak, 6 of them stated that they had some problems with the movement area in the classroom. Two teachers' opinions on these problems are as follows:

“While I am calling upon students to speak in some classes during the lesson, I have problems as a result of the students' being silent. I usually choose from the list.”

“In cases where there is no U-class order, because my movement area is narrow I sometimes have difficulties in controlling the students.”

Another important sub-theme is the challenges that the teacher experiences in classroom management due to the fact that the students fail to follow the rules. Among these, the one emphasized by 17 of the teachers to communicate in written each other. A teacher states his/her opinion as follows:

“In the early years of my profession, one of my classes was so quiet. Later I learned that my students communicated in writing each other. It was one of those moments when I felt very bad.”

As it is understood from the teacher opinion above, some of the students show some undesired behaviors in the classroom due to the teacher’s visual impairment. In addition to this situation, 11 of the teachers stated that students played games from time to time, and 10 of them stated that students used tools such as mobile phones and mp3 in the lesson. Teachers' views on this are as follows:

“One of my students dealt with the cell phone in the lesson, thinking somehow I couldn’t see. I noticed it from the sound, and when I said ‘whose phone that is, bring it now!’, the class suddenly fell into silent.”

“From time to time, I realize that students play with the cell phone in the lesson. This is not nice at all.”

Besides classroom management, another problem faced by disabled teachers is the assessment and evaluation phase. In the study, two sub-themes were created under the theme of the preparation of exams and the implementation and evaluation of exams. 26 of the teachers stated that they had problems in forming the paper layout while preparing the exam paper. Two teachers’ opinions regarding this are as follows:

“The most common problem I faced while preparing the exam paper is not being able to form paper layout.”

“I haven’t faced any problem while preparing the exams but I can not be sure when forming the latest paper layout. In the end, I request one of my colleagues to check.”

In addition to the above opinions, 20 of the teachers expressed their problems in using visual materials while preparing the exam. A teacher’s opinion on this issue is as follows.

“Since I work in primary school, I want to ask questions including visual materials to my students, but I can't use them most of the time because the visuals are not fully accessible.”

Also, 16 teachers indicated that they avoided from asking an open-ended question. In addition, 10 of the teachers emphasized that for copying of the exam papers, they encountered problems due to the inaccessibility of the photocopy devices. Teachers' opinions on these two challenges are given below.

“As a matter of my subject matter, I have to ask open-ended and interpretation questions. However, I prefer the questions with clear answers to avoid problems during reading.”

“I think the hardest part is to copy. My colleagues always help but I wish there was an accessible system that I could do myself.”

In the interviews, some of the solution suggestions applied by the teachers for these problems mentioned above are as follows: The teachers stated that they made classroom management more effective by constantly moving in the classroom, addressing students with their names, and memorizing students' seating arrangements. Also, at the end of the interview, it was emphasized that the teachers evaluated with their subject matter group after preparing their exams in the assessment and evaluation stage, and they generally received support from their colleagues for copying of the exams. In addition, it was stated that during the implementation of the exams, the teachers with visual impairment who work in primary school do not have any problem because of working as class teacher, and the participants in high school do not have any problems since other teachers in high schools are assigned as supervisors because the exams are common. Only teachers working in secondary schools stated that they needed another teacher during the implementation process of the exams. According to the data obtained in the interviews, the hardest challenge of the teachers with visual impairment that they experience is the evaluation process of the exam papers in the assessment and evaluation stage. Almost all the participants stated that they needed someone else's help during the evaluation of the exams. They emphasized that they received support from their colleagues, university students, or a student called as "assistant students" during the voiceover of the exam papers. Participants underlined that they took support from their students in taking attendance, filling in class notebooks, and filling general documents that are not related to students.

3.2. Findings Regarding the Second Sub-Problem

During the interviews with teachers with disabilities, the responses for sub-problem "What are the challenges faced by visually impaired teachers in school administration?" are divided into three sub-themes Prejudice, Discrimination and Mobbing under the theme of Negative Attitude. Table 3 shows the themes, sub-themes, opinions about the causes of these themes and the frequency of their occurrence.

Table 3. The Challenges Faced by Visually Impaired Teachers in School Administration

Theme	Sub-Themes	Codes Related to Causes	f
Negative Attitude	Prejudice	The idea that the teacher will fail in classroom management.	17
		The idea that the teacher can't master the class.	16
	Discrimination	Failure to treat equally like other teachers.	20
		Not giving equal number of lessons to other subject matters	15
		Not assigning a duty in the activities such as travel, ceremony etc.	5
	Mobbing	Subject to offensive behavior	8
	No Problem		5

In face-to-face interviews with visually disabled teachers, when asked about the problems they faced with their school administration, half of the teachers answered “prejudice”. Some teachers’ opinions regarding this situation are given below.

“I called my administrator on the day I was appointed for giving information. My administrator replied to me how you would do without seeing my teacher. I couldn't answer at that moment. I was very sad.”

“At the beginning of my profession, one of my administrators told me I could fail in classroom management, so I said that even the teachers without visual impairment had problems in classroom management, and I emphasized that there would not be any problems as I got used to the students.”

“One of my administrators thought I could not be an academically successful teacher. He always wanted to assign me low-grade classes.”

Another finding of the study is the fact that more than half of the teachers stated they encountered discriminatory attitudes and behaviors in their professional lives. Teachers' views on discrimination are as follows:

“My school administration did not give me the same class hours as my other colleagues due to the thought that I would be unsuccessful. I objected that. I insisted that everyone should be given equal lesson hours. I finally showed that I deserved it with my performance.”

“When my administrator gave my school schedule, I noticed that I only attended elective courses. When I asked the reason of his decision, he said because I could work more comfortably in this way. I also said that I wanted to primarily attend my own subject matters. After all, I am also a teacher and I receive a salary.”

“My administrator offered to give me quiet but unsuccessful classes so that I could work comfortably when I started the profession. I know he behaved completely in a good faith, but all I need is to show me the same attitude to my colleagues. I personally do not want any positive or negative discrimination.”

“I could not attend my classes on my own, claiming that I was a candidate teacher in my first year in the profession because she/he did not believe that I would perform as a teacher.”

“Being ignored in any event annoys me so much. Inability to see does not mean that I can't participate in them.”

“I feel that I have been exposed to discrimination when I have not been asked when deciding about any subject that I have a voice in. After, I put them into the words.”

As understood from the teachers' opinions above, visually impaired teachers are sometimes exposed to discrimination by school administrations. Many of the teachers stated that they are object to all kinds of discrimination, positive or negative. In addition, the teachers who stated that they were not discriminated against by their directors emphasized that they were working more efficiently and happily. The opinions of the two teachers related to this issue are given below.

“My school administration helps me a lot, so I feel very lucky.”

“Since the day I first started to work, my administrators have endlessly supported me about my profession environment and made me feel that they trusted me. Thus, both I work more pleasantly and feel more efficient.”

Also, in the interviews, 8 of the teachers stated that they were exposed to offensive behavior by their administrators. Three teachers' opinions related to this issue are the following.

“My administrator entered the classroom quietly and listened to the lesson while I was teaching. I noticed after the students' actions then I felt very sorry.”

“One of the students shot my video in the lesson and showed it to my administrator, claiming that I was not enough in the lesson. Instead of questioning this wrong behavior of the student, my administrator told me that I should act more carefully in the lesson. It was very sad.”

“I was subjected to discourses constantly about opening investigation. It is not nice to work on tenterhooks.”

In the light of the above teachers' views, it was understood that some of the teachers interviewed were exposed to offensive attitudes and behaviors. Most of the teachers underlined that they are constantly trying to prove themselves in order not to be negatively affected by their administrators, and not to be exposed to prejudiced and discriminatory behaviors. This situation poses an obstacle for teachers to perform effectively and efficiently. The fact that the teachers feel constantly under pressure will not only deteriorate their performance but will also affect the school atmosphere negatively.

3.3. Findings Regarding the Third Sub-Problem

During the interviews with teachers with disabilities, the responses for sub-problem "What are the challenges faced by visually impaired teachers in relations with colleagues?" are divided into two sub-themes as Discrimination and Self-Seeking under the theme of Negative Attitude. Table 4.3 shows the themes, sub-themes and the occurrence frequency of these opinions.

Table 4. The Challenges Faced by Visually Impaired Teachers in Relations with Colleagues

Theme	Sub-Themes	f
Negative Attitude	Self-Seeking	3
	Discrimination	2
	No Problem	30

As seen in the table above, 3 of the visually impaired teachers participating in the interview stated that they were exposed to discriminatory attitudes and behaviors by their colleagues. Teachers' opinions on this issue are as follows:

“My colleagues tried to take more lessons than me. When I asked why, they answered in case I would get tired. To me, it was so weird.”

“I had the colleagues trying to give me unsuccessful classes.”

Besides, 30 of the teachers said that they did not face any problems with their colleagues. Teachers' views on this issue are given below.

“I did not face any problems with my colleagues due to my disability. On the contrary, they mostly support and help me.”

“What problem! On the contrary, they are always with me in everything I need.”

“We get along great with my colleagues. We see each other not only at school but also outside the school. This reflects positively on the school atmosphere.”

As can be understood from the words of the teachers mentioned above, most teachers stated that they did not have problems with their colleagues due to their disabilities. This is a happy finding. However, it is hoped that some discriminatory and self-seeking behaviors will not be encountered. The disabled teachers stated that they got the support of their colleagues and emphasized that this positively reflected on their professional life. Cooperation and working in harmony of teachers in the same school is very significant both for the happiness of the teachers and for the academic and social success of the students. This will contribute positively to the education of the country and provide an opportunity for our disabled citizens to take place in the society more fairly and effectively. Also, cooperation established between teachers is very important in terms of creating a positive role model for students.

3.4. Findings Regarding the Fourth Sub-Problem

In the interviews made with teachers with disabilities, the responses for sub-problem "What are the challenges faced by visually impaired teachers in relations with the parents?" are divided into two sub-themes as Prejudice and Discrimination under the theme of Negative Attitude. Table 4.4 shows the themes, sub-themes, and the occurrence frequency of these opinions.

Table 5. The Challenges Faced by Visually Impaired Teachers in Relations with the Parents

Theme	Sub-Themes	f
Negative Attitude	Prejudice	8
	Discrimination	5
	No Problem	25

When the teachers with disabilities who were interviewed were asked to explain their problems with the parents, most of them stated that they did not face a huge problem stemming from their disability and emphasized the problems generally arising from a teacher-parent relationship, not because of their visual impairment. In addition, 8 of the teachers stated that parents acted biasedly with the thought that they were inadequate. The teachers' opinions about the prejudice of the parents are as follows:

"At the beginning of my profession, when one of my students went home and told to her family that I was visually impaired, and on the next day the parents went to the director and said I should not enter their child's course. It was really one of the sad situations I encountered because it was my first day at work."

"I had a parent who claimed that the failure of his child stemmed from my disability, but the student was not only unsuccessful in my lesson but also in other courses."

As seen from the opinions of the teachers given above, teachers with disabilities have been exposed to the prejudicial attitudes and behaviors from their parents due to similar reasons as they have faced from school administration. Also, 5 of the teachers stated that they were exposed to discrimination by their parents just because of their disability. A teacher's opinion on this issue is given below.

"The parent wanted to take her child to one of my other colleague's classes, just because I cannot see it. I am not able to see but this does not mean I am not a good teacher."

However, 25 of the teachers interviewed stated that they did not encounter any negative attitude by their parents. Some of the teachers' views on these situations are as follows.

"I have no problems with my parents. They support me a lot. Sometimes we have the dialogue which every teacher establishes with their parents. This is so normal."

"The best feedback I had in my professional life was given by my parents. At the parents-teacher meeting, she described my disability as not a disadvantage for his child but rather a great awareness and gain. It was an indescribable feeling for me. I think it is a great approach to raise awareness about disability in our country."

Cooperation between parents and teachers is one of the indispensable processes of the education-teaching. The positive attitude of parents towards teachers with disabilities is a very pleasing situation in terms of perception of disabled people in society and working happily. This will be a great opportunity for raising awareness from generation to generation, which will enable students to show positive attitude towards their disabilities.

3.5. Findings Regarding the Fifth Sub-Problem

In the interviews made with teachers with disabilities, the responses for sub-problem "What are the challenges faced by visually impaired teachers in terms of accessibility to technology?" are described under The Accessibility Problem. Table 5 shows the theme and the occurrence frequency of these opinions related to the reasons of this theme.

Table 5. The Challenges Faced by Visually Impaired Teachers in Terms of Accessibility to Technology

Theme	Sub-Themes	f
Accessibility Problem	Inaccessibility of Interactive Boards	28
	Fully Inaccessibility of EBA (Education Information Network) portal	25
	Inaccessibility of Other Technological Devices in School	22
	Inaccessibility of Ready Course Material	19
	Inadequately Description of Course Materials	18

As can be seen in Table 5, teachers with disabilities encounter problems in terms of accessibility to technology. 28 of the teachers emphasized that interactive boards are not accessible. Some of the teachers' opinions about this issue are as follows.

“Having interactive boards is really important for the teacher and student, but unfortunately I cannot use it fully on my own since there is no screen reader.”

“I can only use smart boards by connecting it to my computer. Otherwise, it is not accessible to us.”

“Smart boards are very important in terms of teaching quality, but I cannot use them without someone's help because of its accessibility.”

As can be understood from the teachers' opinions given above, the fact that interactive boards are not accessible poses a big obstacle for visually impaired teachers to use this technological tool effectively and efficiently. Also, 25 of the visually impaired teachers stated that they could not effectively use the Education Information Network (EBA) because of not being fully accessible. A teacher's opinion on this issue is as follows:

“The EBA portal is important and valuable. The Ministry of National Education has taken serious steps for making the EBA accessible to teachers and students with disabilities, but it is still not fully accessible to us.”

Besides, 22 of the participants stated that they could not use the technological tools and equipment in the school because they are fully accessible. Two teacher opinions regarding this are given below.

“None of the technological tools in the school are accessible to a visually impaired teacher. This is a disadvantage for us.”

“Sometimes I must do something at last minute, but I can't do anything since the computers at school are not accessible to us. I always must carry my personal computer.”

The materials used by teachers for teaching effective and productive courses are really important, however, the fact that the materials to be used by visually impaired teachers are not fully described constitutes the biggest obstacles for us to use these materials. 19 of the teachers complained that the ready-made course materials were not accessible, and 18 complained that the materials were not fully described. Especially disabled teachers working in primary and secondary schools focused on this issue in the interviews. A teacher's opinion on this issue is as follows.

“I need to use visual materials as an English Teacher, but I cannot use them efficiently because of a few materials described well. I wish all the materials we needed were accessible.”

It has been determined that almost all the teachers with disabilities interviewed are under 40 years of age and are good at technology. Almost all of them stated that they wanted to use technological tools in the courses. However, they emphasized that they had some problems due to the inaccessibility of these tools.

They indicated that one of the solutions which visually impaired teachers interviewed could apply to access technological tools in schools was to use their computer with screen readers provided through their own means by connecting them to interactive boards in their schools. However, it was emphasized that this situation is not valid for all visually impaired teachers and is not sustainable. They added that they were often inadequate on their own in solving other accessibility problems.

3.6. Findings Regarding the Sixth Sub-Problem

In the interviews made with teachers with disabilities, the responses for sub-problem "What are the challenges faced by visually impaired teachers in terms of physical accessibility of school?" are described under Physical

Accessibility Problem. Table 6 shows the theme and the occurrence frequency of these opinions related to the reasons of this theme.

Table 5. The Challenges Faced by Visually Impaired Teachers in Terms of Physical Accessibility of School

Theme	Codes Related to The Reasons	f	
Physical Problem	Accessibility	Lack of tactile paving (way for the disabled)	18
		No Problem	15

As seen in the table above, 18 of the participants emphasized that having a tactile paving in school corridors and yards would make their lives easier. Two teachers' opinions regarding this are as follows.

"I wish there were tactile paving in the school corridors and yard. My mobility in this environment would have increased even more."

"I have no problem in finding classes, but it would be better for us to have a tactile paving in the corridors."

As can be understood from the related teachers' opinions, more than half of the visually impaired teachers said that they faced some problems due to the lack of tactile paving in schools. Also, 15 of the teachers emphasized that they did not have any problems in this issue. It was emphasized that the visually impaired teachers participating in the interview could not find solutions for the physical accessibility of the schools on their own.

4. DISCUSSION and CONCLUSION

This research was carried out to determine the problems faced by teachers with disabilities in business life and to propose solutions to these problems. In the light of the data obtained at the end of the study, it has been observed that teachers with disabilities encounter some problems due to their special condition in business life. The challenges faced by disabled teachers due to their disabilities in business life have arisen in the teaching process, in-house communication, in communication with parents, in the accessibility of technological tools in schools and in the accessibility of the physical facilities of the school.

Classroom management is one of the most common problems faced by visually impaired teachers in business life. That students do not follow the rules by misusing their teachers' special conditions and the level of accessibility of the classroom environment have been identified as the main reasons why visually impaired teachers have problems in classroom management. In addition, although teachers' inability to make eye contact with their students is considered as an obstacle that reduces effectiveness in classroom management, teachers stated that they try to solve this problem by memorizing students' seating arrangements and getting to know their students from their voices. Also, it has been determined that visually disabled teachers have problems with homework check and observed that teachers constantly needed someone else's help during their homework check. Besides, it was determined that they faced problems due to the inaccessibility of documents such as the class book, etc., which visually impaired teachers have to fill in at school. It is observed that visually impaired teachers feel anxiety about this situation from time to time because the documents formally lay a burden on them. According to the report (EGED, 2015) of determining the problems faced by visually impaired teachers during performing their duties prepared by the Teachers and Employment Commission of the Visually Impaired Association in Education, it was found out that most of the announcements in the school were made in writing and the written documents were not in an accessible format, so the visually impaired teachers could not follow the correspondence in a healthy way. The inaccessibility problem of documents revealed as a result of our research is similar to the result of EGED (2015) report.

Besides, the difficulties they encounter during the assessment and evaluation process is one of the other important problems faced by visually impaired teachers found out as a result of the study. It was observed that the participants could not use adequate visual materials in their exams since the visual materials were not fully described and accessible during the preparation of the exams. The main reason underlying the problems experienced during the preparation of the exams is that the materials to be used in the exam preparation process are not fully accessible. However, due to the problems that visually impaired teachers encounter / may encounter during the evaluation stage, they choose to ask the questions with clear answers or multiple-choice questions in the exams; and this special condition leads the visually impaired teachers to apply the exams to assess the knowledge level of students even if they do not want. It has been determined that the teachers working in primary and high schools during the implementation of the exams did not encounter very important problems with the

support of the classroom teachers in primary school, and thanks to implantation of common exams in high school. However, it was seen that all the teachers participating in the interview needed help during the evaluation process. During the interviews, the participants stated that they received support as a reader from a colleague, students they trust or students studying at the university during the evaluation process of the exams. Here, it was stated that the persons also called as assistant students by the visually impaired teachers support them only at the stage of voicing their written papers and underlined that these teachers themselves do grading and evaluation works. However, this situation is not sustainable. There is a need to bring forward the concrete solution suggestions for this.

Another problem faced by visually impaired teachers in business life is in-house communication. The heading of in-house communication includes the problems that disabled teachers experience with their school administrators, colleagues, and parents due to their special conditions. According to the data obtained from the interviews, it has been determined that teachers with disabilities experience problems with prejudice, discrimination and mobbing with school administration from time to time. According to the report published by EGED (EGED, 2015), it was observed and emphasized that the visually impaired teachers were allowed only to attend elective courses, refrained them from their active participation in school activities, and not given adequate lessons (EGED, 2015, p. 39). This supports the findings of school administration in our study.

Besides, it is clearly seen that almost all the participants have no problems with their colleagues because of their disabilities. Support of the colleagues given to the participants in their business life had positive reflections on the school environment. This situation reveals that teachers with disabilities do not encounter a major problem with their colleagues due to their disability and it corresponds to the data in the report published by the Visually Impaired Association in Education (EGED, 2015, p. 39).

This situation is like the communication with the parents. According to the data found out as a result of the interview, it has been determined that teachers with visual impairments do not have any problems with their students' parents due to their disability, except for minor problems. In the EGED report, it is shown that teacher-parent communication situations are positive at around 93% (EGED, 2015, p. 40).

One of the prominent problems in the interviews is that the educational technology tools in schools are not fully accessible for the visually impaired. In the interviews, the most emphasized issue of teachers with disabilities in terms of technological accessibility is that the interactive boards are not fully accessible. The main reason why interactive boards are not accessible is determined as the lack of a compatible screen reader program on the board. In addition, although the contents of the Education Information Network have been improved compared to the past, it has been observed that it is still not fully accessible. Also, it is understood that the devices such as the computer, copy machine etc. in the school are also not accessible for the visually impaired.

In terms of working conditions, it has been revealed that schools do not have sufficient arrangements for teachers with disabilities to work in accessible environments and that the working conditions of disabled teachers should be rearranged (Kış et al., 2012, p. 272-294). This situation is like the results obtained from our study. More than half of the teachers interviewed underlined that the school yard and corridors are not fully accessible for visually impaired teachers and stated that this problem could be easily overcome with the improvements to be made.

For solutions to these problems, great responsibilities fall on the Ministry of National Education, Provincial and District National Education Directorates, school administrations, teachers, parents, and student. Recommendations regarding the problems experienced by the visually impaired teachers are listed below.

1. Studies should be carried out to raise awareness among school administrators, teachers and students about disability and necessary trainings should be organized. In-house activities should be organized especially in order to raise awareness of students about disability and increase empathetic behavior.
2. A department should be established in the Ministry of National Education to work on the problems of teachers with disabilities. Thus, a system can be developed in which the problems faced by teachers with disabilities can be directly addressed and resolved without sticking in bureaucracy. In addition, the structuring of these departments within the provincial organization can be beneficial in establishing direct communication between the teacher and the ministry.
3. Even though the computer use levels of visually impaired teachers are high (EGED, 2005), their effective use of interactive boards in schools under the Fatih project is low. Its main reason is that

interactive boards are not accessible. For interactive boards to be used more effectively and efficiently by visually impaired teachers, screen readers and supplementary software should be loaded on the boards and the necessary trainings should be provided by experts in this field. Solving this problem will enable the visually impaired teachers to act more independently and to teach courses more effectively in this way.

4. Since the demand for access to the course resources requested by visually impaired teachers is high in digital formats (EGED, 2005), studies should be conducted to make the course resources in digital media accessible, and the images in the books should be depicted.
5. Education Information Network (EBA) is a social education portal which contains e-content and is open to the participation of all individuals, created by the General Directorate of Educational Technologies. EBA is a platform appropriate for the requirements of our age and plays significant role in the teaching process. However, this network is not fully accessible for visually impaired teachers and students. The EBA should be reorganized to meet the needs of visually impaired students and teachers, and the ideas of visually impaired students and teachers should be consulted at the reorganization stage. Providing visually impaired teachers access to technology and resources will also contribute to equal opportunities and potentials among teachers.
6. A digital and accessible system should be developed in line with the requirements of the age in order to minimize the problems experienced by visually impaired teachers such as filling course books, taking attendance, filling generally documents, following the correspondence at school. This system will not only facilitate the lives of all visually impaired teachers but all teachers in the system and will be an important step in saving time and money.
7. In the interviews, based on the conclusion drawn from the fact that teachers with visual impairments are allowed to attend only elective courses by some school administrations and are not given equal course hours and are not allowed to attend some activities, studies should be carried out to take the necessary precautions in this regard. Disabled teachers should be provided to participate in business life equally and fairly and policies to remove discrimination should be developed.
8. Considering the problems experienced by the visually impaired teachers in the implementation and evaluation stages of the exams, it is thought that organizing the exams in a digital environment in accessible and appropriate manner to requirements of our age will be an important step for the entire educational community. Also, during courses of the community service practices taken by university students in the short term, students can be provided to work as an assistant to a disabled teacher for one semester. In this way, it is ensured that both some problems experienced by teachers with disabilities are minimized and a study is conducted to raise awareness about disabled people as a society.
9. In the interviews, the visually impaired teachers emphasized that schools are not accessible physically. Relevant institutions should plan for schools to be fully accessible for disabled teachers and students.
10. For the visually impaired teachers to work more effectively and efficiently, a class can be allocated for the visually impaired teachers and the classroom arrangement can be organized for the needs of the visually impaired teachers.

5. DECLARATION

Scientific Research and Publication Ethics: In the study, all the rules specified to be followed by the *"Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive"* were complied with. None of the actions specified in the 2nd part of the Directive, titled *"Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics"*, were carried out.

Ethics Committee Approval: The research data were collected before the year 2000, and therefore, there is no ethics committee approval.

Statement of Researchers' Contribution: 1st author's contribution: %60 (The 1st author contributed to data collection, analysis, and the conclusion section), 2nd author's contribution: %40 (The 2nd author contributed to the problem statement and the discussion section).

Conflict of Interest: The authors declare no potential conflict of interest.

Financial Conflicts: There are no financial conflicts of interest to disclose.

6. REFERENCES

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak K., Akgün Ö., Karadeniz Ş., & Demirel, F., (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. Baskı). İstanbul: Pegem Akademi Yayınları.
- Dragan, I. M., & Isaic-Maniu, A. (2013). Snowball sampling completion. *Journal of Studies in Social Sciences*, 5(2), 160-177.
- EGED. (2015). *Görme engelli öğretmenlerin görevleri esnasında karşılaştıkları sorunların tespiti raporu*. Retrieved from <https://eged.org/gorme-engelli-ogretmen-anketi-sonucu.pdf> 02.02.2019
- Kış, A., Gürgür, H., & Akçamete, G. (2012). Engelli öğretmenlerin iş doyumları ve çalışma koşulları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 272-294.
- Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP). (2011). Aile ve tüketici hizmetleri, engelli bireyler. *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı*, 11-13. Retrieved from http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Engelli%20Bireyler.pdf 09.04.2019.
- Öztürk, M., (2011). *Türkiye'de engelli gerçeği*. İstanbul: MÜSİAD Cep Kitapları
- World Health Organization (2011). *World Report on Disability*, Geneva. Retrieved from <https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/sensory-functions-disability-and-rehabilitation/world-report-on-disability#:~:text=World%20Report%20on%20Disability%202011,a%20figure%20of%20around%2010%25> 08.11.2019
- Seyyar, A., (2006). *Özürlülere adanmış sosyal politika yazıları*. Sakarya: Adapazarı B.Ş.B. Yayınları.
- Hasırcıoğlu, A., (2006). *İşverenlerin engelli istihdamına yaklaşımı (Sakarya örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.