



JRES

**JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY**

**EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**

Vol / Cilt: 11

Issue / Sayı: 1

Year / Yıl: 2024



Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Gazi University Institute of Educational Sciences

Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Society (JRES)

Cilt/Volume: 11 Yıl/Year: 11 Sayı/Issue: 1-2024
e-ISSN: 2458 – 9624

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/etad>

Baş Editör / Editor-in-Chief
Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Editörler / Editors
Prof. Dr. Ayşe YALÇIN ÇELİK-Doç. Dr. Mehmet YÜKSEL

Yayın Editörü / Publishing Editor
Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Alan Editörleri / Supervisory Board

Prof. Dr. Ali GÜL, Prof. Dr. Ateş BAYAZIT HAYTA, Prof. Dr. Ayşe Dilek ÖÇRETİR ÖZÇELİK, Prof. Dr. Ayşe Yalçın ÇELİK, Prof. Dr. Bülent AKSOY, Prof. Dr. Fatma ARPACI, Prof. Dr. Filiz ÇETİN, Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR, Prof. Dr. Hüseyin AKKUŞ, Prof. Dr. İhsan KALENDEROÇLU, Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ, Prof. Dr. İsmail KARAKAYA, Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER, Prof. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI, Prof. Dr. Mehmet KARA, Prof. Dr. Mehmet YILMAZ, Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, Prof. Dr. Osman ÇİMEN, Prof. Dr. Perihan YALÇIN, Prof. Dr. Pervin ÜNLÜ YAVAŞ, Prof. Dr. Seyfullah YILDIRIM, Prof. Dr. Şaban ÇETİN, Prof. Dr. Şebnem KANDİL İNGEÇ, Prof. Dr. Şeref TAN, Prof. Dr. Togay Seçkin BİRBUDAK, Prof. Dr. Yasin ÜNSAL, Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Doç. Dr. Cem ASLAN, Doç. Dr. Cemal ÇAKIR, Doç. Dr. Ekrem Ziya DUMAN, Prof. Dr. Murat ÖZCAN, Doç. Dr. Kerim LAÇINBAY, Doç. Dr. Mahmut ÇİTİL, Doç. Dr. Mehmet YILDIZ, Doç. Dr. Mine AKTAŞ, Doç. Dr. Özden DEMİRKAN, Doç. Dr. Selami ERYILMAZ, Doç. Dr. Sevil BÜYÜKALAN FİLİZ, Doç. Dr. Türker KURT, Doç. Dr. Ufuk ÖZKUBAT Doç. Dr. Ülker ŞEN, Dr. Öğr. Üyesi Leyla ERCAN ESENTÜRK

Teknik Editör / Technical Editor
Arş. Gör. Büşra Görkaş Kayabaşı

Dil Düzeltisi / Language Redaction
Doç. Dr. Cemal ÇAKIR
Arş. Gör. Büşra GÜVEN
Arş. Gör. Büşra GÖRKAŞ KAYABAŞI

Kapak Tasarım / Cover Design
Doç. Dr. Kerim LAÇINBAY

Yazışma Adresi / Submission Address

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Gazi University Institute of Educational Sciences
06500 Teknikokullar /Ankara
e-posta / e-mail: etader@gazi.edu.tr
Tel / Phone : +90 312 202 37 51
Basım / Edition: Online

Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi

Cilt: 11 Yıl: 11 Sayı: 1- 2024

- Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünce yayımlanan hakemli bir dergidir.
- Dergide yayımlanmak üzere gönderilen yazılar, belirtilen kurallara uygun olarak hazırlanmalıdır.
- Dergide yayımlanan makalelerin içerikleriyle ilgili her türlü yasal sorumluluk yazar (lar)a aittir.
- Aday makale kabul ve yayım süreci hakkında sorularınız için etader@gazi.edu.tr adresine yazabilirsiniz.
- Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi'nde yer alan yazılardan kaynak göstermek suretiyle aktarma ve alıntı yapılabilir.

Journal of Research in Education and Society (JRES)

Volume: 11 Year: 11 Issue: 1 - 2024

- Journal of Research in Education and Society (JRES) is a journal published by Gazi University Institute of Educational Sciences. JRES publishes peer-reviewed studies in the fields of social sciences.
- Submitted articles should strictly follow the format of the author guidelines.
- All legal responsibilities related to the contents of the articles published in the journal belong to the author(s).
- If you have any questions regarding the submission process, please send an email to etader@gazi.edu.tr to contact the editorial office.
- Articles in JRES can be quoted by following citation rules.

Akademik Danışma Kurulu / Academic Advisory Board

Cilt/Volume: 11 Yıl /Year: 11 Sayı/Issue: 1- 2024

Prof. Dr. Akeel ALMARAI, Università per Stranieri di Siena, Italy

Prof. Dr. Ali Merthan DÜNDAR, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. George GRIGORE, University of Bucharest, Romania

Prof. Dr. İbrahim ŞAHİN, Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İlhami SİÇİRCİ, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Kalipa T. ATEMOVA, Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University,
Kazakhstan

Prof. Dr. Lamia Khalil HAMMAD, Yarmouk University, Jordan

Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Naciye AKSOY, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Nazymgul ALBYTOVA, L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan

Prof. Dr. Perihan YALÇIN, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Turgunbayeva Botagül ALTAYEVNA, Pavlodar Pedagogical University, Kazakhstan

Doç. Dr. Abdüssamet YEŞİLDAÇ, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Celal Turgut KOÇ, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Elza SEMEDOVA, Khazar University, Azerbaijan

Doç. Dr. Maria AVINO, Università di Napoli "L'Orientale", Italy

Doç. Dr. Rasha SOLIMAN, University of Leeds, England

Dr. Clay M. STARLIN, Worcester State University, USA

Dr. Sue F. Foo, Worcester State University, USA

Dr. Tahsin Khalid, Southeast Missouri State University, USA

Dr. Vina ADRIANY, Universitas Pendidikan Indonesia, Indonesia

Bu Sayının Hakemleri / Reviewers of this Issue

Cilt/Volume: 11 Yıl /Year: 11 Sayı/Issue: 1- 2024

Prof. Dr. Hülya Gür-Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Emre Sönmez-Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih Şahin-Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Murat Aslan-Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Rahim Arslan-Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Zeki Öğdem-Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi
Doç. Dr. Zeliha Kayahan-Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Celalettin Çelebi-Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Esra Sözer Boz-Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gözdegül Arık Karamık-Akdeniz Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Leyla Ercan-Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Rahman Çakır-Giresun Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Rumeysa Hoşoğlu Kama-Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Hasan Kavgacı-Milli Eğitim Bakanlığı

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi

Cilt: 11 Yıl: 11 Sayı: 1- 2024

e-ISSN: 2458 – 9624

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/etad>

İÇİNDEKİLER

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Zümre Öğretmenler Arasındaki İş Birliği ile Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....1-15

Gürcü Merve Bıyık, Fatih Şahin

Matematik Dersinde Beyin Temelli Öğrenme Yönteminin 7. Sınıf Öğrencileri Üzerinde Akademik Başarıya Etkisi.....16-27

Gözde Karagöz, Mine Aktaş

Uzaktan Eğitim Öz-Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması.....28-48

Açelya Özer, Ebru Kılıç Çakmak

Görsel Sanatlar Eğitimi Kitaplarında Çocuk Resmi Teması.....49-63

Aysel Derya Tanay Öztürk, Meltem Katıranlı

DERLEME MAKALE

Örgütsel Eskime Kavramı Üzerine Kavramsal Bir Çözümleme ve Türk Yükseköğretim Sistemi Açısından Bazı Çıkarımlar.....64-74

Hilal Çalmaşur, Serkan Koşar

Türkiye'deki İstihdam Edilebilirlik Konulu Tezler Üzerine Bir İçerik Analizi.....75-99

Eda Çarıkçı, Feyzi Uluğ

Varoluşçu Psikoterapi ve Mevlâna Celaleddin-i Rumi.....100-124

Aşkay Nur Atasever

Gazi University Institute of Educational Sciences
Journal of Research in Education and Society (JRES)

Volume: 11 Year: 11 Issue: 1- 2024

e-ISSN: 2458 – 9624

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/etad>

CONTENTS

RESEARCH ARTICLE

An Investigation of Teacher Collaboration According to the Instructional Leadership Behaviors of Principals.....1-15

Gürcü Merve Bıyık, Fatih Şahin

The Effect of Brain-Based Learning Method in Mathematics Class on Academic Achievement of 7th Grade Students.....16-27

Gözde Karagöz, Mine Aktaş

Distance Education Self-Efficacy Scale: Validity and Reliability Study.....28-48

Açelya Özer, Ebru Kılıç Çakmak

Children's Drawing Theme in Visual Arts Education Books.....49-63

Aysel Derya Tanay Öztürk, Meltem Katıranıcı

REVIEW ARTICLE

A Conceptual Analysis on the Concept of Organizational Obsolescence and Some Implications for the Turkish Higher Education System.....64-74

Hilal Çalmaşur, Serkan Koşar

A Content Analysis of Theses on Employability in Türkiye.....75-99

Eda Çarıkçı, Feyzi Uluğ

Existential Psychotherapy and Mevlâna Celaleddin-i Rumi100-124

Aşkay Nur Atasever



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN: 2458-9624



Cilt: 11 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 1-15 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1434206

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

An Investigation of Teacher Collaboration According to the Instructional Leadership Behaviors of Principals *

Zümre Öğretmenler Arasındaki İş Birliği ile Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Gürcü Merve Bıyık, Fatih Şahin

ABSTRACT

This correlational study examines the relationship between the instructional leadership behaviors of school administrators and the collaboration behaviors among the teachers in the same branch according to teachers' perceptions. The research sample was determined by an easily accessible sampling method and consisted of 403 teachers working in public primary and secondary schools in the central districts of Ankara. The data in the study were collected using the "Instructional Leadership Behavior Scale" and "Scale for Determining the Level of Collaboration of Group Teachers." Mean and standard deviation values were calculated in the data analysis, and correlation and hierarchical regression analyses were conducted. The study results show that principals exhibit high levels of instructional leadership behaviors according to teachers' perceptions. Similarly, teachers' collaboration behaviors are also high. A positive and significant relationship was found between principals' instructional leadership and teachers' collaborative behaviors. According to the regression results, principals' instructional leadership behaviors significantly predicted teacher collaboration. Based on the results, some implications for the future were made, and suggestions were made to researchers and practitioners.

ÖZ

Bu korelasyonel çalışma, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile zümre öğretmenler arasındaki iş birliği davranışları arasındaki ilişkiyi öğretmen algılarına göre incelemektedir. Araştırmanın örneklemini kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup Ankara ili merkez ilçelerindeki kamu ilk ve ortaokullarında görev yapan 403 öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırmada veriler "Öğretim Liderliği Davranışı Ölçeği" ve "Grup Öğretmenlerinin İş Birliği Düzeyini Belirleme Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, korelasyon ve hiyerarşik regresyon analizleri yapılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin algılarına göre müdürlerin yüksek düzeyde öğretimsel liderlik davranışları sergilediklerini göstermektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin iş birliği davranışları da yüksektir. Yöneticilerin öğretimsel liderliği ile öğretmenlerin iş birliği davranışları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Regresyon sonuçlarına göre müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları öğretmen iş birliğini anlamlı düzeyde yordamaktadır. Sonuçlara dayalı olarak geleceğe yönelik bazı çıkarımlarda bulunularak araştırmacılara ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

Yazar Bilgileri

Gürcü Merve Bıyık

Math Teacher, Ministry of
National Educational,
mervekoca.19@gmail.com

Fatih Şahin

Asst. Prof., Gazi University,
Department of Educational,
sahinfatih@gazi.edu.tr

Makale Bilgileri

Keywords

Instructional Leadership,
Teacher Collaboration,
Principal,
Teacher

Anahtar Kelimeler

Öğretimsel Liderlik,
Öğretmen İş Birliği,
Yönetici,
Öğretmen

Makale Geçmişi

Geliş: 09/02/2024

Düzeltilme: 10/03/2024

Kabul: 15/03/2024

Atf için: Bıyık, G. M. ve Şahin, F. (2024). Zümre öğretmenler arasındaki iş birliği ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *JRES*, 11(1), 1-15. <https://doi.org/10.51725/etad.1434206>

Etik Bildirim: Çalışmanın etik kurul onayı Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Komisyonu tarafından 22.06.2021 tarih ve 11 sayılı kararı ile alınmıştır.

* This study is based on the first author's master's thesis.

Introduction

Many school activities require teamwork, and teachers are directed toward teamwork through various committees and projects (Albez, Sezer, Akan & Ada, 2014). Effective collaboration among teachers is essential to increase success in education and teaching (Çelebi, Vuranok & Turgut, 2016). Studies examining collaboration among teachers have shown that collaboration has various benefits at the teacher, student, and school levels (Levine & Marcus, 2010; Lomos, Hofman & Bosker, 2011; Patrick, 2022; Schuster, Hartman & Kolleck, 2021; Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015) and has a positive effect on student achievement (Lomos et al., 2011), teacher job satisfaction and confidence (Reeves, Pun & Chung, 2017), and teachers' professional development (Jong, Meirink & Admiraal, 2019). One of the critical ways to increase student achievement in schools is to increase interaction and relationships among teachers (Utley, Basile & Rhodes, 2003).

Principals are essential in strengthening school collaboration, developing a positive attitude towards collaboration, and sustaining this (Schuster et al., 2021). Principals should motivate their teachers to work in a team spirit, reward group work among teachers, and support their team spirit to create an effective collaboration environment (Nwagwu, 1998). The presence of instructional leaders who can affect all stakeholders in education is essential for the effectiveness of schools. The role of principals in improving instruction through their instructional leadership qualities is emphasized, and their focus is on increasing the school's student achievement and learning outcomes (Gümüşeli, 2014; Hallinger, 2005; Krug, 1992; Özdemir & Sezgin, 2002; Şişman, 2018).

Many studies in the literature show the impact of principals' instructional leadership behaviors on organizational behaviors and outcomes (Çalık, Sezgin, Kavgacı & Kılınç, 2012; Hallinger, 2005; Krug, 1992; Özdemir & Sezgin, 2002; Serin & Buluç, 2012; Şişman, 2018). Principals' instructional leadership behaviors positively impact organizational dynamics by increasing teachers' collaborative practices and contributing to student achievement (Mora-Ruano, Schurig & Wittmann, 2021). Although teachers play a crucial role in collaborative practices, principals have an essential influence on creating an environment where collaboration can be successful (McHenry, 2009).

When the literature is examined, some studies search for the relationship between school principals' instructional leadership behaviors and school experiences, organizational outcomes, professional learning communities, and organizational learning. However, studies need to directly examine the relationship between school principals' instructional leadership behaviors and teacher collaboration. Therefore, this study contributes to the literature on this aspect.

Instructional Leadership and Teacher Collaboration

One of the essential variables examined in this study is instructional leadership. Instructional leadership focuses on improving teaching to achieve the school's goals and mission (Krug, 1992). Unlike other types of leadership, instructional leadership refers to the power and behaviors that school principals use to influence all individuals and situations related to learning and teaching processes in the school to achieve effective learning and the expected goals (Şişman, 2018). Instructional leadership is leading the teaching process by principals, keeping in mind that the school's existence is to ensure the students' growth (Özden, 2020). Adopting instructional leadership roles will help principals achieve their schools' goals and contribute to effective schools. Principals who are strong in both managerial and instructional leadership can unite all personnel in the school around a common purpose and achieve success (Özdemir & Sezgin, 2002). Instructional leaders are goal-oriented in their mission and

focus on student's academic achievements (Hallinger, 2003). To achieve this mission, instructional leadership by principals takes place in three basic dimensions, which include identifying the school's mission, managing the curriculum, and developing a positive learning climate (Hallinger & Murphy, 1985).

Another variable examined in the study is teacher collaboration. Collaboration studies in education discuss the relationships between principals and teachers, the school's relationships with families, and the relationships between teachers and their colleagues (Tschannen-Moran, 1998). Nowadays, as the development of collaboration and teamwork skills is expected from employees, it is undeniable that collaborative behaviors among teachers will positively contribute to the school, the professional development of teachers, and student achievement (Yılmaz & Çelik, 2020). Teacher collaboration can be achieved in various ways, including professional learning communities, organizational learning, learning organizations, teamwork, and teacher teams.

The instructional leadership roles of principals significantly impact the quality of educational activities in schools, and their instructional leadership behaviors will impact the collaboration among teachers in schools. In this context, the research aims to examine the relationship between principals' instructional leadership behaviors and teacher collaboration behaviors according to teachers' opinions and to answer the following questions:

1. To what extent do school principals show instructional leadership behaviors?
2. What is the level of teacher collaboration?
3. Is there a significant relationship between principals' instructional leadership and teacher collaboration?
4. Are principals' instructional leadership behaviors a significant predictor of collaboration behaviors among teachers?

Method

Context, sample, and procedure

This research uses the quantitative correlational research method to reveal the correlation between principals' instructional leadership behaviors and the collaboration of teachers. The study population consists of teachers working in public primary and secondary schools in the central districts of Ankara province. Due to the pandemic, the study sample was selected using the convenient sampling method. The distribution of demographic characteristics of the participating teachers according to continuous and discontinuous variables is given in Tables 1 and 2.

Table 1. Distribution of Teachers Participating in the Research by Gender, School Type, Branch, and Educational Status Variables

Variables	Category	Frequency	%
Gender	Male	114	28,3
	Female	289	71,7
School type	Primary	112	27,8
	Secondary	291	72,2
Branch	Science and Mathematics	124	30,8
	Fine Arts	71	17,6
	Classroom teaching	96	23,8
	Social Areas	112	27,8
Educational status	Undergraduate	316	78,4
	Graduate	87	21,6
Total		403	100

Table 2. Distribution of Teachers Participating in the Research by Age, Professional Seniority, Number of Teachers at School, Length of Service at School, and Number of Teachers in the Same Group

Variables	M	SD	Min	Max
Age	36,89	8,47	23	62
Professional Seniority	11,92	8,55	1	41
Number of Teachers at School	63,55	26,19	5	160
Length of Service at School	5	4,03	1	25
Number of Teachers in the Same Group	6,88	3,6	2	25

Approximately three-fourths of the teachers participating in the study are female. The vast majority of the participating teachers work in secondary schools (72.2%). About one out of every five teachers has received graduate-level education. The age distribution of the participants from different branches ranges from 23 to 62, with an average of 37. The service periods of the teachers range from 1 to 41 years, with an average of 12. The current service periods of the teachers in their schools range from 1 to 25 years, with an average of 5. The number of teachers in the same group ranges from 2 to 25, with an average of 7

Ethical Statement

This study was conducted by the approval of the Ethics Committee on 10.08.2021, with reference number 11.

Data Collection Tools

In this study, the "Teachers' Collaboration Level Determination Scale," developed by Çelebi et al. (2016), and the "Instructional Leadership Behaviors Scale," developed by Şişman (2016), were used as data collection tools. In order for the surveys to be used to collect data for the research to be applied

in schools, the necessary permissions were obtained from Gazi University Scientific Research Ethics Commission and Ankara Provincial Directorate of National Education. After permission was obtained, the surveys were administered to teachers online due to the COVID-19 pandemic. In the first part of the scales, there are personal information (gender, age, professional seniority, branch, education status, school type, number of teachers at school, length of service in the school and number of teachers in the same group), and in the second part there are scales to measure teacher perceptions.

Teachers' Collaboration Level Determination Scale

The scale created in a five-point Likert-type rating scale consists of 19 items and three sub-dimensions. These sub-dimensions are "group formation" (6 items), "early development and rule-making [transformation]" (8 items), and "team building" (5 items). The scale is rated from "never" to "always." Exploratory Factor Analysis (EFA) conducted within the scope of the research revealed that the scale has a three-factor structure, and the total explained variance percentage is 68. In contrast, the factor loadings of the items range from 0.55 to 0.90. Confirmatory Factor Analysis (CFA) conducted with the final data shows that the goodness-of-fit indices of the model ($\chi^2/sd=4.13$; RMSEA = 0.09; CFI = 0.91; GFI = 0.85) are at an acceptable level (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2021), and the three-factor structure of the scale is confirmed. In the reliability analysis conducted for the scale factors, reliability Cronbach's alpha coefficients were calculated as 0.92 for group formation, 0.90 for transformation, 0.88 for team formation and 0.91 in total.

Instructional Leadership Behaviors Scale

The scale, created in the form of a five-point Likert-type rating, consists of a total of 50 items, with ten items in each dimension, and five sub-dimensions: "determination and sharing of school purposes," "management of the educational program and teaching process," "teaching process and evaluation of students," "support and development of teachers," and "creating a stable teaching-learning environment and climate." The scale was scored from "never" to "always." EFA conducted in the scope of the research showed that the scale had a five-factor structure, with a total variance percentage of 63.68, and the factor loadings of items varied between 0.32 and 0.89. CFA performed with final data revealed that the model's goodness of fit index values ($\chi^2/sd=2.84$; RMSEA=0.07; CFI=0.86; GFI=0.73) were at an acceptable level (Çokluk et al., 2021), and the five-factor structure of the scale was confirmed. The reliability Cronbach's alpha coefficients for the scale factors were calculated as 0.92 for determination and sharing of school purposes, 0.90 for management of the educational program and teaching process, 0.93 for teaching process and evaluation of students, 0.93 for support and development of teachers, 0.95 for creating a stable teaching-learning environment and climate and 0.98 in general.

Data Analysis

Data analysis was performed using the SPSS 23 (The Statistical Package for Social Sciences) statistical package program. Two consecutive stages were followed in the analysis of the data. In the first stage, the data were examined using assumption tests such as missing value, outlier, normality, and multicollinearity. It was tested whether the data met the assumptions that were the prerequisites of the analyses to be made. The data were transferred to the SPSS 23 program, and the lost and incorrect data were tested. The question "Number of teachers in the same branch as yours" received eight responses of 0 and 5 responses of 1, which did not serve the purpose and therefore were not included in the study. When the skewness and kurtosis coefficients for the scales and sub-dimensions were calculated, they were found to be between -1.0 and +1.0. According to Büyüköztürk (2020), the fact that

the skewness and kurtosis coefficients are between -1.0 and +1.0 can be interpreted as the participants not deviating from the normal distribution. In addition, to detect outliers for scale scores, when Z scores were calculated, it was determined that 6 participants had values outside the range of -3.0 to +3.0, and they were excluded from the study. In this context, statistics for the research were calculated with 403 participants. The fact that Z scores are between -3.0 and +3.0 indicates that there are no extreme values in the data (Çokluk et al., 2021). In addition, it was confirmed that the scores were normally distributed and no extreme values were detected with box line graphs such as histogram and stem-leaf diagram, where the normal distribution curve was drawn.

Within the scope of the sub-problems of the research, descriptive statistical analyses such as arithmetic mean and standard deviation were first performed. Then, the Pearson Product-Moment Correlation Coefficient was calculated to determine whether there is a relationship between principals' instructional leadership and collaboration among teachers in the department. Finally, determining whether the instructional leadership of school principals predicts collaboration among teachers in the department was conducted based on the Hierarchical Regression Analysis technique.

Findings

This section presents the findings on the relationship between principals' instructional leadership behaviors and teachers' collaboration behaviors. The means, standard deviations, and correlation values showing the relationship between instructional leadership and collaboration behaviors of the sage group of teachers calculated in sub-dimensions have been presented in Table 3 according to teacher perceptions.

Table 3. Means, Standard Deviations, and Correlation Values

Variables	M	SD	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Identifying and sharing school goals	3,89	0,66										
2. Management of the curriculum and teaching process	3,9	0,71	0,76*									
3. Evaluation of the teaching process and students	3,87	0,8	0,68*	0,80*								
4. Support and development of teachers	3,73	0,89	0,55*	0,68*	0,74*							
5. Establishing a regular teaching-learning environment and climate	3,95	0,8	0,68*	0,72*	0,75*	0,77*						
6. Instructional Leadership Behaviors (General)	3,87	0,68	0,81*	0,89*	0,91*	0,87*	0,90*					
7. Group Formation	3,45	0,93	0,08	-0,08	-0,08	-0,18*	0,02	-0,06				
8. Early Development and Rule Making (Transformation)	3,73	0,73	0,31*	0,24*	0,22*	0,06	0,25*	0,24*	0,22*			

9. Team Formation	3,84	0,78	0,31*	0,27*	0,27*	0,17*	0,34*	0,3*	0,25*	0,71*	
10. Collaboration Among the Same Branch Teachers (General)	3,66	0,62	0,29	0,16*	0,14*	-0,02	0,23*	0,17*	0,68*	0,83*	0,78*

*p<0,01

When Table 3 is examined, it is determined that teachers have a high level of perception ($M=3.87$) regarding principals' instructional leadership behaviors. When the perception levels of teachers towards the sub-dimensions of instructional leadership are examined, respectively, the sub-dimensions of creating a stable teaching-learning environment and climate have an average of $M=3.95$, managing the education program and instructional process have an average of $M=3.90$, determining and sharing school goals have an average of $M=3.89$, evaluating the instructional process and students have an average of $M=3.87$, and supporting and developing teachers, have an average of $M=3.73$.

It is seen that the perception levels of teachers towards the same group of teachers' collaboration are also high, with an average of $M=3.66$. When the perception levels of teachers towards the sub-dimensions are examined, respectively, the team building stage has an average of $M=3.84$, the early development and rule-making (transformation) stage has an average of $M=3.73$, and the group formation stage has an average of $M=3.45$.

Table 3 shows that group formation has no significant relationship with instructional leadership. This sub-dimension only has a significant but low-level negative relationship with developing and supporting teachers. A significant positive relationship exists between determining and sharing school objectives and transformation ($r=0.31$). A significant positive relationship exists between creating a stable teaching-learning environment and climate and team building ($p<0.01$ and $r=0.34$). A significant positive relationship exists between instructional leadership and teacher collaboration ($r=0.17$).

A hierarchical multiple regression analysis was conducted to determine how instructional leadership predicts teacher collaboration and its sub-dimensions. The results are presented in Table 4.

Table 4. Hierarchical Regression Analysis Results for the Prediction of the Collaboration of Teachers in the Same Group

Model and Variable	B	SH	β	R ²	ΔR^2
Model 1				0,004	0,00
Instructional Leadership	0,09	0,07	0,06		
Model 2				0,12*	0,12*
Gender	0,12	0,10	0,06		
Age	0,07	0,02	0,60*		
Teacher Seniority	-0,09	0,01	-0,81*		
Length of Service at the School	0,02	0,01	0,08		
Educational Status	-0,41	0,1	-0,18*		
Model 3				0,15*	0,03*
School Type	0,24	0,10	0,11		
Number of teachers in the school	0,00	0,00	0,06		

		Number of teachers in the same branch as yours	-0,04	0,02	-0,17		
Transformation	Model 1					0,06*	0,06*
		Instructional Leadership	0,26	0,05	0,24*		
	Model 2					0,15*	0,09*
		Gender	-0,19	0,08	-0,12		
		Age	0,00	0,01	-0,02		
		Teacher Seniority	0,03	0,01	0,31		
		Length of Service at the School	-0,01	0,01	-0,03		
		Educational Status	0,14	0,08	0,08		
	Model 3					0,17*	0,02*
		School Type	-0,02	0,08	-0,01		
	Number of teachers in the school	0,00	0,00	0,10			
	Number of teachers in the same branch as yours	0,02	0,01	0,10			
Team formation	Model 1					0,09*	0,09*
		Instructional Leadership	0,35	0,06	0,30*		
	Model 2					0,136*	0,04*
		Gender	-0,15	0,08	-0,09		
		Age	0,01	0,01	0,12		
		Teacher Seniority	0,01	0,01	0,08		
		Length of Service at the School	-0,01	0,01	-0,02		
		Educational Status	0,13	0,09	0,07		
	Model 3					0,139	0,003
		School Type	-0,01	0,08	0,00		
	Number of teachers in the school	0,00	0,00	0,01			
	Number of teachers in the same branch as yours	0,01	0,01	0,05			
Collaboration of Teachers in the Same Branch	Model 1					0,10*	0,10*
		Instructional Leadership	0,22	0,04	0,31*		
	Model 2					0,14*	0,04*
		Gender	-0,08	0,05	-0,08		
		Age	0,02	0,01	0,39*		
		Teacher Seniority	-0,01	0,01	-0,25		
		Length of Service at the School	0,00	0,01	0,02		
		Educational Status	-0,04	0,06	-0,03		
	Model 3					0,15	0,01
		School Type	0,07	0,05	0,06		
	Number of teachers in the school	0,00	0,00	0,10			
	Number of teachers in the same branch as yours	0,00	0,01	-0,02			

*p<0,01

When Table 4 is examined, according to the results of the hierarchical regression analysis conducted to determine the extent to which instructional leadership, individual, and school variables predicted the sub-dimension of group formation, Model 1 was not significant, and instructional leadership did not predict the sub-dimension of group formation. In Model 2, when individual variables such as gender, age, seniority, length of service at the school, and educational status were added, the explained variance was 12% [$F(6,396)=9.37$; $p<0.01$], and the age variable [$t(396)=4.50$; $p<0.01$] contributed significantly to the model. In Model 3, with the addition of school-based variables, a

significant model was formed [$F(9,393)=7.93, p<0.01$], and there was a 3% increase in variance. Overall, it was determined that the model explained 15% of the variance.

According to the results of the hierarchical regression analysis for the transformation sub-dimension, Model 1 was significant [$F(1,401)=23.66; p<0.01$] and explained 6% of the variance of teacher collaboration [$t(401)=4.86; p<0.01$]. Model 2 was also significant [$F(6,396)=11.19; p<0.01$] and explained 15% of the total variance with a 9% increase in variance. Although the model was significant, there was no significant predictive variable contributing to the model. Model 3, which was formed by adding the variables of school type, the number of teachers in the school, and the number of teachers in the group, was significant, with a 2% increase in variance [$F(9,393)=9.19; p<0.01$], and it was determined that a total of 17% of the variance was explained.

According to the hierarchical regression analysis conducted for the team formation sub-dimension, Model 1 was significant [$F(1,401)=40.48; p<0.01$], and [$t(401)=6.36; p<0.01$] explained 9% of the variance of teacher collaboration. The model obtained in Model 2 was significant [$F(6,396)=10.38; p<0.01$], and with a 4% increase in variance, the total variance explained was 14%. Although the model was significant, there was no significant predictive variable contributing to the model. Model 3, which was formed by adding school variables, was insignificant. Overall, it was determined that the model explained 14% of the variance.

According to the analysis results in Table 4, Model 1 for teacher collaboration is significant and explains 10% of the variance [$F(1,401)=42.52; p<0.01$], [$t(401)=6.52; p<0.01$]. When individual variables such as gender, age, seniority, years of service in the school, and education level were included in Model 2, the age variable was found to have a significant contribution to the model [$F(6,396)=10.55; p<0.01$] and [$t(396)=2.97; p<0.01$]. The total variance explained increased by 4% to 14%. The school-based predictor variables added in Model 3 did not contribute significantly to the model. It was determined that the model as a whole explained a 15% variance in total.

In other words, it is seen that principals' instructional leadership behaviors did not predict the group formation sub-dimension, predicted the transformation sub-dimension by 6%, the team formation sub-dimension by 9%, and the overall teacher collaboration by 10%. When looking at the models created according to hierarchical regression analysis results, it was determined that instructional leadership and school-based and individual predictor variables explained 15% of the variance for teacher collaboration, 15% for group formation dimension, 17% for transformational dimension, and 14% for team formation dimension.

Discussion and Conclusion

In this study, the collaboration behaviors among the teachers were examined according to the principals' instructional leadership behaviors. Principals' instructional leadership behaviors were considered a predictor variable of the collaboration of teachers.

The study examined the scores related to principals' instructional leadership and collaboration among teachers in the same branch. According to the research results, it was determined that the instructional leadership behaviors of school administrators were at a high level. This finding is supported by the results of the studies conducted by Bozkurt and Taşdemir (2022). The perception levels in the sub-dimensions of instructional leadership are the creation and climate management of a stable teaching-learning environment, management of the education program and teaching process, determination and sharing of school goals, and support and development of teachers in the assessment

process and students. This situation indicates that school administrators do not show enough behavior in supporting and developing teachers and are more focused on creating a regular teaching-learning environment and climate. The inadequacy of principals in developing and supporting teachers in this dimension and their inability to exhibit their instructional leadership roles are similar to the results of many studies (Bozkurt & Taşdemir, 2022; Serin & Buluç, 2012; Urick & Bowers, 2017). When the scores related to collaboration among department teachers were examined, it was determined that their collaboration behaviors were high. This result is supported by the results of the study conducted by Sağın, Güllü, and Uğraş (2020). The perception levels in the sub-dimensions of collaboration among department teachers are teamwork, early development and rule setting (transformation), and group formation.

There are formal and informal collaboration practices among teachers (Yılmaz & Çelik, 2020). Formal practices include professional learning communities (PLCs), which involve a team-building phase where grade-level teachers share common goals. Informal practices involve collaboration during the group formation phase. However, group formation was lower than in her dimensions due to the bureaucratic nature of PLCs and other official practices (Albez et al., 2014). It is believed that the team-building phase is where collaboration is at a high level. Overall, the high level of collaboration among PLCs and the low level of group formation suggest that teachers prefer individual work over collaboration. This may be because collaboration between PLCs and other school boards is legally mandatory. Research conducted by Alim and Doğanay (2016) emphasized the importance of collaboration and PLCs among Teachers. However, it revealed that necessary support was not provided, and effective collaboration activities were not carried out.

Professional competition based on systemic problems and legal regulations among teachers, differences in political views, conflicts of opinion, negative personality traits (ego, ambition, selfishness, arrogance), anxiety about perceived inadequacy, generational conflict, legal regulations emphasizing individualism, and difficult working conditions are among the obstacles to collegial cooperation (Forte & Flores, 2014; Özdoğru, 2021). In line with these factors, collaboration and group formation are low.

The research findings indicate a positively low relationship between the instructional leadership of school administrators and collaborative behavior among grade-level teachers. The study by Cansoy, Parlar, and Polatcan (2020) also concluded that the instructional leadership roles of school administrators are effective in promoting teacher collaboration and taking responsibility. No significant relationship was found between the instructional leadership behavior of school administrators and the subgroup of group formation; however, a significant positive relationship was found between inter-group collaboration and subgroups of transformation and teamwork.

Finally, regression analysis results between instructional leadership of school administrators and collaborative behavior among grade-level teachers were examined in the study. As the research findings suggest, school administrators perform their instructional leadership roles to a lesser extent in developing and supporting teachers. In the study by Göksoy and Yenipınar (2015), it was also observed that school administrators did not play an active role in creating and executing group activities. Administrators should create a learning organization-based climate to support teachers' professional development and encourage collaborative planning and observation among teachers. According to the study by Meyer, Richter, and Hartung-Beck (2020), school principals indirectly affect teachers' collaboration. Therefore, school administrators should lead instructional leadership roles and group activities to develop inter-teacher collaboration (Cansoy et al., 2020; Patrick, 2022) and indirectly

contribute to student achievement (Levine & Marcus, 2010; Ronfeldt, Farmer, McQueen & Grissom, 2015; Mora-Ruano et al., 2021).

When the research results are evaluated in general, it can be claimed that school administrators will develop collaboration when the appropriate environment and individual support are provided between instructional leadership and collaboration behaviors of grade-level teachers. School administrators should lead and actively participate in grade-level activities and work by meeting with grade levels at specific intervals. The competencies of school administrators and teachers in collaboration, teamwork, and coaching approaches in educational management can be improved through professional development programs. Professional development programs and activities can be organized for teachers to overcome the obstacles caused by the teacher in collaborative work; necessary work can be done for non-teacher-related factors. Group achievements should also be rewarded and encouraged in addition to the individual achievements of teachers. As the relationships between variables and explained variances are relatively low in the research results, investigating different variables related to teachers and schools that affect grade-level teachers' collaboration behaviors can help develop collaboration.

References

- Albez, C., Sezer, Ş., Akan, D., & Ada, Ş. (2014). An examination related to the effectiveness of primary school teachers' committee meetings. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 7, 4-19.
- Alım, M., & Doğanay, G. (2016). The importance of cooperation among group teachers and the analysis of common topics in geography teaching. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 35, 1-15.
- Başaran, İ. E. (1993). *Eğitim yönetimi [Educational administration]*. Ankara:Gül.
- Bozkurt, B. & Taşdemir, S. (2022). Investigation of the relationship between school administrators' instructional leadership behaviors and teachers' perceptions of learning organizations. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1275-1301.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods in Education]*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (28. Baskı). Ankara: Pegem.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Schools as professional learning communities: Development and application of the concept in schools. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(17), 89-112.
- Cansoy, R., Parlar, H., & Polatcan, M. (2020). Collective teacher efficacy as a mediator in the relationship between instructional leadership and teacher commitment. *International Journal of Leadership In Education*, <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1708470>.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H., & Kılınç, A.Ç. (2012). Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2487-2504.

- Çelebi, N., Vuranok, T. T., & Turgut, H. I. (2016). Reliability and validity of "Teachers' Collaboration Level Determination Scale". *Kastamonu Education Journal*, 24(2), 803-820. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22590/241280>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* [Multivariate statistics for social sciences: SPSS and LISREL applications]. Ankara: Pegem Akademi.
- Forte, A. M., & Flores, M. A. (2014). Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 91-105.
- Göksoy, S., & Yenipınar, Ş. (2015). The opinions of teachers concerning the boards of branch teachers at schools. *Milli Eğitim Dergisi*, 205(44), 26-44. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36159/406448>
- Güçlü, N., & Özden, S. (2000). Etkili okullar ve öğretim liderliği [Effective schools and instructional leadership]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 67-68.
- Güler, M., Altun, T., & Türkoğan, A. (2015). Investigating the views of mathematics teachers on the effectiveness of branch teachers' committee meeting. *Elementary Education Online*, 14(2), 395-406. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8619/107510>
- Gümüş, S., Bellibaş, M. S., Esen, M., & Gümüş, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 25-48.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principals' contribution to school effectiveness:1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Jong, L. de, Meirink, J., & Admiraal, W. (2019). School-based teacher collaboration: Different learning opportunities across various contexts. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102925. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102925>
- Karadavut, T. (2022). Nicel araştırma yöntemleri [Quantitative research methods]. In H. Tabak, B. A. Dünya, & F. Şahin (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* [Research methods in Education] (pp. 183-213). Ankara: Pegem Akademi.
- Krug, S. E. (1992). Instructional leadership: A constructivist perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 430-443.
- Levine, T. H., & Marcus, A. S. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 389-398. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.001>

- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). The relationship between departments as professional communities and student achievement in secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 722-731. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.003>
- McHenry, A. N. (2009). *The relationship between leadership behaviors, teacher collaboration, and student achievement*. Doctoral Dissertation, University of Southern Mississippi.
- Meyer, A., Richter, D., & Hartung-Beck, V. (2020). The relationship between principal leadership and teacher collaboration: Investigating the mediating effect of teachers' collective efficacy. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(4), <https://doi.org/10.1177/1741143220945698>
- Ministry of National Education. (2019). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi [Ministry of National Education Educational Committees and Groups Directive]. Retrieved from <https://ogm.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-egitim-kurullari-ve-zumreleri-yonergesinde-degisiklik-yapilmasina-dair-yonerge/icerik/796>
- Ministry of National Education. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri* [The General competencies of the teaching profession]. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Mora-Ruano JG., Schurig M., & Wittmann E. (2021). Instructional leadership as a vehicle for teacher collaboration and student achievement. what the German PISA 2015 sample tells us. *Frontiers in Education*. 6, 582773. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.582773>
- Nwagwu, E. C. (1998). How community college administrators can improve teaching effectiveness. *Community College Journal of Research and Practice*, 22(1), 11-19. <https://doi.org/10.1080/1066892980220102>
- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği [Effective schools and instructional leadership]. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Özden, Y. (2020). *Eğitimde yeni değerler* [New values in Education]. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdoğru, M. (2021). Cooperation between teachers: Current situation, barriers and solution proposals. *Journal of Education and Humanities: Theory and Practice*, 12(23), 125-147. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eibd/issue/63474/853829>
- Patrick, S. K. (2022). Organizing schools for collaborative learning: School leadership and teachers' engagement in collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 58(4), 638-673. <https://doi.org/10.1177/0013161X221107628>
- Reeves, P. M., Pun, W. H., & Chung, K. S. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 67, 227-236. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.016>
- Ronfeldt, M., Farmer, S.O., McQueen, K., & Grissom, J. A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*. 52(3), 475-514.
- Sağın, A.E., Güllü, M., & Uğras, S. (2020). Determination of the cooperation level of physical education coterie teachers: A mixed methods study. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 14(32), 369-388.

- Schuster, J., Hartman, U., & Kollect, N. (2021). Teacher collaboration networks as a function of type of collaboration and schools' structural environment. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103372. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103372>
- Serin, M. K., & Buluç, B. (2012). The relationship between instructional leadership and organizational commitment in primary schools. *Educational Administration: Theory and Practice*, 18(3), 435-459. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10323/126581>
- Şekerci, M., & Aypay, A. (2009). The relationship between management skills and group effectiveness of primary school principals. *Educational Administration: Theory and Practice*, 15(57), 133-160. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10340/126690>
- Şişman, M. (2016). Instructional Leadership Behaviors Scale: Validity, reliability and norm study. *Educational Administration: Theory and Practice*, 22(3), 375-400.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği* [Instructional Leadership]. Ankara: Pegem Akademi.
- Tschannen-Moran, M. (1998). *Trust and collaboration in urban elementary schools*. Unpublished dissertation, The Ohio State University, Dissertation Abstract UMI: 9900923.
- Urlick, A., & Bowers, A. J. (2017). Assessing international teacher and principal perceptions of instructional leadership: A multilevel factor analysis of TALIS 2008. *Leadership and Policy in Schools*, 18(3), 1-21. <https://doi.org/10.1080/15700763.2017.1384499>
- Utley, B. L., Basile, C. G., & Rhodes, L. K. (2003). Walking in two worlds: Master teachers serving as site coordinators in partner schools. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 515-528. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00049-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00049-0)
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Yenipinar, Ş. (2019). Examination of the studies of the board of teachers on the basis of management processes. *Trakya Journal of Education*, 9(4), 791-808. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tred/article/528193>
- Yılmaz, K., & Çelik, M. (2020). Development of scale of attitude towards professional collaboration among teachers. *Manas Journal of Social Studies*, 9(2), 731-740. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mjss/article/584856>

Author Contribution Statement

In this study, the authors' contributions to the research process are equal.

Acknowledgement

This study has not received any financial support from any institution or organization

Conflict of Interest

There is no conflict of interest

Ethical Statement

This study was carried out in accordance with the approval of Gazi University Institute of Educational Sciences Ethics Commission dated 22.06.2021 and numbered 11.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 11 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 16-27 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/e.tad.1430148

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Matematik Dersinde Beyin Temelli Öğrenme Yönteminin 7. Sınıf Öğrencileri Üzerinde Akademik Başarıya Etkisi*

The Effect of Brain-Based Learning Method in Mathematics Class on Academic Achievement of 7th Grade Students

Gözde Karagöz, Mine Aktaş

ÖZ

Yazar Bilgileri

Bu araştırma, 7. sınıf matematik dersi MEB müfre datı "Rasyonel Sayılar ve Rasyonel Sayılarla İşlemler" konusuna ait kazanımların öğretilmesinde beyin temelli öğrenme yöntemi uygun hazırlanmış olan ders planı ile etkinliklerin öğrencilerin matematik başarısına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada söz konusu çalışma grubu, Hatay ilinde ki bir devlet okulunun 7. sınıf kademesinde eğitim gören 46 öğrenciyi ifade etmektedir. Deney grubundaki 24 öğrenciyle beyin temelli öğrenme yöntemine göre hazırlanan planlar ve etkinlikler ile dersler sürdürülürken, kontrol grubunu oluşturan 22 öğrenci ile mevcut öğretim yöntemleriyle ders işlenmiştir. Araştırmada ön test/ son test kontrol gruplu yarı-deney desen modeli kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Uygulamanın sonlanması ile elde edilen veriler SPSS programı yardımıyla analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Analiz edilen veriler sonucunda, deney grubunun ön test/ son test başarı puanları karşılaştırıldığında son teste ait puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney/kontrol gruplarının son test başarı puanları karşılaştırıldığında ise deney grubu lehinde pozitif ve anlamlı farklılık bulunmuştur.

Gözde Karagöz

Öğretmen, MEB

Çanakkale, Türkiye

gozdeustunalp@gmail.com

Mine Aktaş

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,

Ankara, Türkiye

[mineaktas@gazi.edu.tr](mailto:mineahtas@gazi.edu.tr)

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the effect of the lesson plan and activities prepared in accordance with the brain-based learning method on students' mathematics achievement in teaching the achievements of the 7th grade mathematics course "Rational Numbers and Operations with Rational Numbers". In this research, the study group in question represents 46 students studying in the 7th grade of a public school in Hatay. While the lessons were continued with plans and activities prepared according to the brain-based learning method with 24 students in the experimental group, the lesson was taught with existing teaching methods with 22 students in the control group. A pre test/ post test control group quasi-experimental design model was used in the research. The achievement test developed by the researcher was used to collect data. The data obtained at the end of the application was analyzed and interpreted with the help of SPSS program. As a result of the analyzed data, when the pre test/ post test success scores of the experimental group were compared, a significant difference was found between the post test scores. When the post test success scores of the experimental and control groups were compared, a positive and significant difference was found in favor of the experimental group.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Matematik öğretimi

Rasyonel sayılar

Beyin temelli öğrenme

Akademik başarı

Keywords

Mathematics teaching

Rational numbers

Brain-based learning

Academic achievement

Makale Geçmişi

Geliş: 01/02/2024

Düzeltilme: 16/03/2024

Kabul: 19/03/2024

Atf için: Karagöz, G. ve Aktaş, M. (2024). Matematik dersinde beyin temelli öğrenme yönteminin 7. Sınıf öğrencileri üzerinde akademik başarıya etkisi. *JRES*, 11(1), 16-27. <https://doi.org/10.51725/etad.1430148>.

Etik Bildirim: Bu çalışma Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 26.11.2022 tarihli ve 77082166 -302.08.01-520335 sayılı kararı ile gerçekleştirilmiştir.

* Bu çalışma birinci yazarın lisansüstü tezinin bir bölümünde üretilmiştir.

Giriş

Öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini en üst düzeye çıkarma hedefi eğitim psikolojisinin merkezinde yer alır (Immordino-Yang, Darling-Hammond ve Krone, 2019). Beyin temelli öğrenme (BTÖ) yaklaşımı bu süreçleri yöneten temel sinir mekanizmalarına dair değerli bilgiler sunar (Jailani, 2021). Öğretmenler, beynin yapısını, işleyişini ve esnekliğini anlayarak, öğrenme ve gelişimin biyolojik temelleriyle uyumlu eğitim stratejileri sunabilirler ve buna yönelik müdahalelerde bulunabilirler (Wilcox, Morett, Hawes ve Dommett, 2021). BTÖ yaklaşımı, öğrencilerin öğrenmesini ve motivasyonunu desteklemek, akademik başarılarını artırmak amacıyla stratejiler hazırlanmasında büyük ölçüde fayda sağlayabilir (Baratali ve Zardeini, 2023).

İlkokuldan üniversiteye kadar matematik öğrenciler için tamamlayıcı bir derstir (Oljayevna ve Shavkatovna, 2020). Öğrencilerin çoğu, formülleri öğrenmeyi (Das, 2019), örnekleri dikkatlice takip etmeyi (Udjaj, Guizot ve Chandra 2018) ve bazen ilgilerini daha az çeken konularla çalışmayı (Appelgate ve Jurgenson, 2022) gerektirdiğinden matematiğin karmaşık ve zor bir ders olduğunu düşünmektedir. Her ne kadar matematiksel gösterimler ve formülleri ezberlemenin matematik yeteneği olması yaygın bir algı olsa da (Pascual, 2022), önemli olan bu matema tıksel gösterim, bilgi ve becerileri bilinçli bir şekilde yerinde ve zamanında kullanmaktır (Nematillayevna, 2021).

Matematik, iş hayatımızda sık sık çözüm aracı olarak kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra özel hayatımızda da birçok fayda sağlamakta, farkında olmadığımız birçok soruna çözüm önerisi getirmektedir. Matematiğin çok disiplinli yapısı, bir ülkenin bilimsel ve teknolojik ilerlemesine yardımcı olur (Bano, Zowghi, Kearney, Schuck ve Aubusson, 2018). Matematik bireysel ve ulusal ekonomik kalkınma için gereklidir (Maass, Geiger, Ariza ve Goos, 2019).

Matematik mühendislik, fizik, sosyoloji, kimya ve sanat gibi birçok alanı destekler (Weeden, Gelbgiser ve Morgan, 2020). Matematiğin geniş etkisi göz önünde bulundurulduğunda modern müfredatta hayati öneme sahiptir (Alayont, 2022). Tokac, Novak ve Thompson (2019), günümüzün gelişmiş ülkelerinde öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için matematik eğitimi yoluyla kaynak sağlanmasını önermektedir.

BTÖ yaklaşımı, ilk kez 1990'lı yıllarda Amerikan okullarında kullanılmaya başlanan Sinirbilim ilkelerine dayanmaktadır (Ferreira ve Rodríguez, 2022). Sinirbilim, en küçük hücresel seviyeden en büyük beyin devrelerine kadar beynin bir şeyleri öğrenmek ve hatırlamak için nasıl çalıştığını araştırmaktadır (Glaser, Benjamin, Farhoodi ve Kording, 2019). Öğretmenler, bilim adamlarının beyin hakkında keşfettiklerini kullanarak kendi beyinleriyle uyumlu bir şekilde öğrenmeyi nasıl öğreteceklerini anlamalıdır. Beyinle uyumlu bir öğretim için beyin üzerine yapılan araştırmalar sonucunda bulunan fikir ve yöntemlerin uygulanması gereklidir (Ferreira ve Rodríguez, 2022). Beynin nasıl çalıştığını, beyni nelerin etkilediğini ve bu iç görülerin eğitimsel sonuçlarını anlamak zamanla değişmiştir (Tan ve Amiel, 2022). BTÖ yaklaşımının 12 ilkesi bu yöntemin önde gelen isimlerinden Caine ve Caine (2002) tarafından derlenmiş ve bu ilkeler dikkate alınarak optimum öğretimin üç temel ve aslında birbirinden ayrılmayan öğeleri aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır.

Rahatlatılmış Uyanıklık:

Varghese ve Pandya (2016), rahat bir uyanıklık ortamını, öğrencilere hata yapma fırsatının verildiği korkudan arınmış bir ortam olarak tanımlar. Öğrencilere zor bir görev verildiğinde, ortamın tehdit veya olumsuz stresten arınmış olması durumu beynin görev ile meşgul olmasını ve öğrencinin bilgiyi en iyi şekilde içselleştirmesini sağlar (Saleh ve Subramaniam, 2019; Triana ve Zubainur, 2019). Saleh ve Mazlan (2019), öğrencilerin öğrenmesini sağlamak için minimum fiziksel risk içeren zorlu bir öğrenme atmosferinin gerekli olduğunu savunmaktadır.

Derinlemesine Daldırma:

Öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak bir konuda öğrenmelerini desteklemek sürece aktif katılmaları ile ilgilidir (Saleh ve Mazlan, 2019). Saleh ve Subramaniam (2019), derinlemesine

daldırmanın, gerçek hayat durumlarıyla ilgili çeşitli öğretme ve öğrenme etkinliklerinin olduğu, problem çözerken kendi yöntemlerini kullanması için elverişli bir öğrenme ortamı yaratan bir öğretme aşaması olduğunu savunmaktadır.

Deneyimin Aktif İşlenmesi:

Deneyimin aktif işlenmesi, öğrencilerin bilgiyi içselleştirmeleri, pekiştirmeleri, bilgiye değer vermeleri ve bağlantılar kurmaları için sürekli ve aktif olarak işleme fırsatı verilen araçtır. Bilgiyi kullanmak için durumları çeşitli şekillerde analiz etmeyi içerir (Varghese ve Pandya, 2016; Saleh ve Mazlan, 2019). Triana ve Zubainur (2019), öğrencileri öğrenmeyi teşvik etmek için materyalle etkileşime geçmesine motive eden küçük tartışma grupları gibi ortamlar oluşturulmasını önermektedir. Konuyla ilgili görüş veya kararlar oluşturmalarına olanak sağlanmalıdır.

Tablo 1. Beyin temelli öğrenme yaklaşımının ilkeleri (Caine ve Caine, 2002).

1	Tüm öğrenmeler fizyolojinin tamamını kapsar.
2	Beyin/zihin sosyaldır.
3	Anlam arayışı doğuştan gelir.
4	Anlam arayışı desenleme yoluyla gerçekleşir.
5	Duygular modelleme için kritik öneme sahiptir.
6	Beyin/zihin parçaları ve bütünü aynı anda işler.
7	Öğrenme hem odaklanmış dikkati hem de çevresel algıyı içerir.
8	Öğrenme hem bilinçli hem de bilinçsizdir.
9	Belleğe yönelik en az iki yaklaşım vardır (ezberci öğrenme sistemi, uzamsal/bağlamsal/dinamik bellek sistemi).
10	Öğrenme gelişimseldir.
11	Karmaşık öğrenme, zorluklarla güçlendirilir fakat tehditlerle engellenir.
12	Her beyin benzersiz bir şekilde organize edilmiştir.

Beynin çalışmasına yönelik prensiplerin belirlenmesi ve bu prensiplere dayalı öğretimi sağlayacak örgütlenme düşüncesi BTÖ yaklaşımına dayanır (Aparna, 2014). Bu yaklaşım eğitim öğretim süreçlerini gerçekleştirecek beyin yapısı, işlevi gibi biyolojik unsurlara dayanarak öğrenilen bilgi ve davranışların izah edilmesini sağlar (Spears ve Wilson, 2005). BTÖ yaklaşımı öğrenme sonucu ortaya çıkan üründen ziyade sürece yöneliktir ve "Beyinde öğrenme en iyi nasıl gerçekleşir?" sorusuna cevap aramaktadır. Öğrencinin öğrenme sürecinde sorumluluk üstlenmesi, etkinliklere aktif katılımı, öğrendiklerini anlamlandırması ve elde edilen bilgilerle bağ kurması önemlidir (Baş, 2010; Caine ve Caine, 2002).

BTÖ yaklaşımı matematik öğrenme süreçlerinin tamamında karşılaşılan sorunları değerlendirmekte ve bu sorunlar için çözümler aramaktadır. Öğrencilerin matematik öğrenme sürecinde korku, kaygı, önyargı gibi öğrenmeyi güçleştirecek olumsuz duygularının ortadan kaldırılması büyük bir önem taşımaktadır. Psikolojik olarak öğrenmeye hazır h alde olan öğrencilerin sınıfa gelmeden evvel fizyolojik ihtiyaçlarının yeterince karşılanmış olmaması veya sınıfın öğrenmeye dair sağladığı materyal, ders araç gereçlerinin yeterli olmaması, öğrenme için gerekli teknolojik imkanların bulunmaması, öğrencilerin sınıf içindeki derse katılımlarının düşük olmasına bağlı performanslarının yetersiz olması, matematiğin hayatın her alanında var olmasına rağmen günlük hayatta nasıl kullanılacağına dair uygulamaların olmaması matematik eğitiminde karşılaşılan önemli sorunlardandır (Alkan, Deryakulu ve Şimşek, 1995; Dağdelen ve Ünal, 2017; Öztürk ve Güven, 2012; Uskun ve Çil, 2018).

Öğrenme sürecinde karşılaşılan ve aşılamayan bir engel beraberinde bir diğer engeli de meydana getirmektedir. Bu bilgiyi tersten değerlendirmek gerekirse öğrenme sürecinde aşılabilir bir engel başka engelleri de ortadan kaldıracaktır. Yani kaygı veya korku gerekçesiyle derse katılım sağlamayan öğrencinin matematiğe dair olumsuz duyguları kırılır ise derse katılımı artacak, derse katılımının

artması kaygıyı azaltacak birbirini tetikleyen karşılıklı olumlu bir öğrenme süreci başlayacaktır. Öğrenme daha zevkli hale gelecek ve matematiksel bilgiler daha kolay anlamlandırılacaktır (Büyükkız- Kütük, 2017).

Derse katılım öğrenme süreçlerinde en önemli unsurlardan biridir. Sınıf içinde öğrencinin kendini rahat ifade edebileceği, karşılaştığı sorunları dile getirebildiği, bireysel olarak veya arkadaşlarıyla araştırma ve sorgulama yapabileceği, tespit edebildiği sorunlara çözüm yolları sunabileceği bir ortamın sağlanması gerekir. Bu ortamın sağlanması öğrencinin elde ettiği bilgiyi kullanmasına ve yeni deneyimler kazanmasına fırsat yaratacaktır (Özkan, 2019).

BTÖ yaklaşımı ders öncesi fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçların karşılanmasıyla başlanarak sınıf içindeki ve ders sonrası öğrenme süreçlerinin tamamını kapsayacak biçimde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik bir çalışma ortaya koyabilecektir.

Araştırmanın Amacı

BTÖ yaklaşımına göre düzenlenen etkinliklerle öğretimin 7. sınıf öğrencilerinin matematik ders başarısına etkisini ortaya koymak bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Belirlenen ana amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- I. BTÖ yaklaşımına uygun düzenlenen etkinlik ve planlar doğrultusunda ders işlenen deney grubundaki öğrencilerle mevcut uygulamadaki matematik öğretim programına göre ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puanları kıyaslandığında anlamlı farklılık var mıdır?
- II. Deney grubunda bulunan öğrencilerin ön test/ son test başarı puanları kıyaslandığında anlamlı farklılık var mıdır?
- III. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test/ son test başarı puanları kıyaslandığında anlamlı farklılık var mıdır?
- IV. Son test başarı puanları kıyaslandığında deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Zaman içinde öğretim sürecinde kullanılan metod ve teknikler ortaya çıkan ihtiyaçları karşılamak için değişime uğramaktadır. Günümüzde eğitim ve öğretimin daha etkin yürütülmesi açısından BTÖ gibi önemli ve yeni metodların denenmesi, bu yöntemin öğrencilerin başarılarına katkılarının tespit edilmesi gerekli ve elzemdir.

Nitekim BTÖ yaklaşımına uygun yapılan plan ve etkinliklerin öğrenme üzerindeki etkileri ile ilgili yapılan çalışmalarda bu yaklaşımın lehine önemli sonuçlar elde edilmiştir (Ada, 2016; Bozdağ 2015; Erol, 2017; Sadık, 2013). Bu gelişmeler doğrultusunda benzer etkinliklerin 7. sınıf matematik dersinde kullanılmasının öğrenci başarı düzeylerine ne derecede etkisi olduğunun deneysel olarak test edilerek neticeye varılması önemlidir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, 7. sınıf rasyonel sayılar konusunda BTÖ yöntemine uygun olarak tasarlanan öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı düzeylerine etkisi ön test/ son test kontrol gruplu yarı-deneysel desenle incelenmiştir. Yarı- deneysel desen modelinde deney/ kontrol grupları seçkisiz atama yolu ile belirlendikten sonra deney grubu üzerinde işlemler uygulanır ve gruplara ait son test puanları karşılaştırılır (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Çalışmanın Grubu

2022–2023 eğitim öğretim yılında Hatay ili İskenderun ilçesindeki MEB'e bağlı okulda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmacının görev yaptığı okul çalışmanın yapılacağı okul olarak seçilmiştir. Araştırmayı oluşturan 2 gruptan A şubesi deney, B şubesi kontrol grubu olarak yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Araştırma gruplarının örneklem sayıları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Deney/ Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Dağılımları

Grup/ Cinsiyet	Kız	Erkek	Toplam
Deney Grubu	13	11	24
Kontrol Grubu	12	10	22

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin “Rasyonel sayılar ve rasyonel sayılarla işlemler” ünitesi kazanımlarına ait başarı düzeylerini ölçmek amacıyla 4 seçenekten oluşan 36 adet çoktan seçmeli matematik sorusu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu sorular matematik eğitimi alanında çalışmalar yürüten akademisyenler ve ortaokullarda matematik öğretmeni olarak görev yapan deneyimli kişilerce incelenmiş, başarı testinden herhangi bir soru maddesi çıkarılmasına veya eklenmesine gerek duyulmadan anlamı güçlendirecek imla ve vurgu düzenlemeleri yapılmıştır. Başarı testinin 7. sınıflara uygunluğunu belirlemek amacıyla konuyu daha önceden öğrenen Hatay ili İskenderun ilçesindeki 102, 8. sınıf öğrencisine pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama sonunda öğrencilerin sonuçları en yüksek puandan en düşük puana doğru sıralanmıştır. Puana göre sıralanan kâğıtların yaklaşık % 27'si üst grup, %27'si alt grup olarak belirlenmiştir. Araştırmacı, madde güçlük indeksini ve madde ayırt edicilik indeksini,

$$\text{Madde Güçlük İndeksi} = (\text{düst} + \text{dalt}) / N$$

Madde Ayırtıcılık İndeksi = $(\text{düst} - \text{dalt}) / n$ formüllerini kullanarak hesaplamıştır (Atılgan, Kan ve Aydın, 2018).

düst= üst %27'lik grupta doğru seçeneği işaretleyen öğrenci sayısını,

dalt= alt %27'lik grupta doğru seçeneği işaretleyen öğrenci sayısını,

N= alt ve üst gruplardaki toplam öğrenci sayısını,

n= alt veya üst gruptaki öğrenci sayısı belirtmek için kullanılmıştır.

Testin yeterince güvenilir sonucuna ulaşılabilmesi için güvenilirlik katsayısının 0,70 ve daha fazla olması gerekir (Büyüköztürk vd., 2018). Başarı testi için KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,91 olarak hesaplanmış ve bu durum testin güvenilirliğini kanıtlamıştır. Teste ait ortalama güçlük değeri 0,40 hesaplanmıştır. Başarı testinin orta güçlükte bir test olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Pilot uygulama sonucunda elde edilen verilere göre test maddelerinin madde ayırt edicilik ve madde güçlük indeksleri incelendiğinde herhangi bir maddenin testten çıkarılmasına gerek görülmemiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının hazırlanması, gerekli izinlerin alınmasının ardından deney grubu ile kontrol grubu belirlenerek bu gruplara ait uygulama araştırmacının kendisi tarafından 6 haftada tamamlanmıştır. Öğrencilere çalışmanın niteliği detaylı olarak açıklanmıştır. Her iki gruba ön test olarak "Rasyonel Sayılar ve Rasyonel Sayılarla İşlemler Başarı Testi" uygulanmıştır. Test sonrası yapılan analizler, grupların başarı düzeyinin denk olduğunu ifade etmektedir. Matematik dersi konuları, deney grubu olarak seçilen öğrenciler ile BTÖ yaklaşımına göre, kontrol grubu olarak seçilen öğrencilerle ise mevcut öğretim programına uygun işlenmiştir. 6 haftalık sürecin kazanımlara ait etkinlikler ile tamamlanmasıyla deney/ kontrol gruplarına araştırmacının hazırlanmış olduğu test başarı testi olarak uygulanmıştır.

Deney grubundaki öğrencilere uygulanan ders planları BTÖ yaklaşımına uygun etkinlikler kapsamında araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu ders planları hazırlanırken araştırmacı öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirecek, gerçek yaşam durumlarına uygun, öğrencilerin birbiriyle iletişim halinde olabileceği, tartışma ortamları oluşturularak fikrini rahat bir şekilde bildirmelerine imkân sağlayacak şekilde planlanmıştır. Sınıf ortamı müzik, resim gibi materyallerle zenginleştirilmiştir. Ders planlarının içerisindeki etkinlikler birden fazla zekâ alanına hitap edecek şekilde hazırlanmıştır. Öğrencilerin fiziksel ihtiyaçlarını giderebilmeleri için sınıfta su bulundurulması önemsenmiş, sınıf içerisinde bedensel hareketlere yer verilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmacı tarafından hazırlanan akademik başarı testinde bulunan maddelerin istatistiksel analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Deney/ kontrol gruplarına uygulanan ön test/ son testlerin analizi yapılmadan önce normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmaya dahil olan öğrenci sayısının 50'den az olması sebebiyle Shapiro-Wilk testi kullanılarak normal dağılıma uygunlukları kontrol edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2018). Skewness ve Kurtosis değerleri de normal dağılım gösterip göstermediğini kontrol etmenin diğer bir yoludur. Skewness ve Kurtosis değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında olması verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade eder (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Tablo 3. Başarı Testine Ait Puanların Normallik Testi

Test	Gruplar	Shapiro - Wilk	Skewness Katsayısı	Kurtosis Katsayısı	p
Ön test	Deney Grubu	,932	-,614	-,475	,106
	Kontrol Grubu	,959	-,439	-,443	,416
Son test	Deney Grubu	,939	-,022	-1,130	,156
	Kontrol Grubu	,964	,328	-,363	,581
Kalıcılık testi	Deney Grubu	,957	,244	-,786	,380
	Kontrol Grubu	,927	,038	-1,028	,104

Normallik testinin Shapiro-Wilk testi ile analizi sonucu ve Skewness-Kurtosis değerleri doğrultusunda tüm hücreler normal dağılımı karşılamaktadır.

- Deney/kontrol gruplarının ön test başarı seviyelerinin kıyaslanması amacıyla İlişkisiz Örneklem T- Testi,

- Deney grubuna ait ön test/ son test başarı puanlarını karşılaştırmada İlişkili Örneklem T- Testi,
- Kontrol grubuna ait ön test/ son test başarı düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla İlişkili Örneklem T- Testi,
- Deney/kontrol gruplarının son test başarı düzeylerinin karşılaştırılması İlişkisiz Örneklem T- Testi aracılığı ile hesaplanmıştır.

Etik Bildirim

Bu çalışma için Gazi Üniversitesi Etik Kurulunun 26.11.2022 tarihli ve 77082166-302.08.01-520335 sayılı kararı ile onay alınmıştır. Araştırmaya katılan gönüllü katılımcılara "Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu" imzalatılmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme Dair Bulgular

"Beyin temelli öğrenme yöntemine göre düzenlenen etkinlik ve planlar doğrultusunda ders işlenen deney grubu öğrencilerle mevcut uygulamadaki matematik öğretim programına göre ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puanları kıyaslandığında anlamlı farklılık var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Ön Test Puanlarının İlişkisiz Örneklem T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	S	Sd	T	p
Deney Grubu	24	8,33	2,54			
Kontrol Grubu	22	7,63	2,19	44	0,99	,328*

* $p>0,05$ anlamlılık düzeyi

Tablo incelendiğinde deney grubunun ön test başarı ortalaması 8,33, kontrol grubunun ön test başarı ortalaması 7,63 olduğu görülmektedir. Deney grubunun ön test başarı ortalaması kontrol grubundan yüksektir. Ön test başarı ortalamaları arasındaki farkın p değeri 0,328 olarak hesaplanmıştır. Bu nedenle deney/ kontrol grubunun ön test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. [$t(44)=0,99$; $p=,328$; $p>0,05$].

Deney öncesinde her iki grubun başarı düzeyleri hakkında "Birbirine denktir." yorumu yapılabilir.

İkinci Alt Probleme Dair Bulgular

"Deney grubunda bulunan öğrencilerin ön test/ son test başarı puanları kıyaslandığında anlamlı farklılık var mıdır?" sorusuna cevap aranmış ve analize dair bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Deney Grubunun Ön Test/ Son Test Puanlarının İlişkili Örneklem T- Testi Sonuçları

Ölçüm	N	X	S	Sd	T	P
Ön Test	24	8,33	2,54			
Son Test	24	14,33	6,31	23	-6,17	,001*

*p < 0,05 anlamlılık düzeyi

Tablo 5 incelendiğinde deney grubunda bulunan öğrencilerin ön teste ilişkin ortalamalarının 8,33; son teste ilişkin ortalamalarının ise 14,33 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin son test ortalama puanının ön teste göre yüksek, istatistiksel olarak da bu farklılığın son test lehine anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($t(23)=-6,14$; $p=.001$; $p<0,05$). Bu sebeplerden dolayı BTÖ yaklaşımının öğrencilerin matematik ders başarısını artırmada önemli ölçüde etkilidir.

Üçüncü Alt Probleme Dair Bulgular

“Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test/ son test başarı puanları kıyaslandığında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmış, alt probleme ait bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Kontrol Grubunun Başarı Ön test/ Son test Puanlarının İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	X	S	sd	t	P
Ön Test	22	7,64	2,19	21	-4,49	,001*
Son Test	22	10,41	4,05			

*p < 0,05 anlamlılık düzeyi

Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test başarı testi ortalamaları 7,64 ve son test başarı testi ortalamaları 10,41’dir. P değerinin ise 0,001 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test/ son test başarı testi puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır [$t(21)=-4,49$, $p=0,001$, $p < ,05$].

Dördüncü Alt Probleme Dair Bulgular

“Son test başarı puanları kıyaslandığında deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Deney/ Kontrol Gruplarının Son Test Başarı Puanları İlişkisiz Örneklem T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	S	Sd	T	p
Deney Grubu	24	14,33	6,31	44	2,48	,017*
Kontrol Grubu	22	10,41	4,05			

p < 0,05 anlamlılık düzeyi

Son test sonucunda deney grubunda bulunan öğrencilerin puanlarının ortalamaları 14,33, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin puanlarının ortalamaları ise 10,41 olarak bulunmuştur. Bu sonuçların anlamlılığını karşılaştırmak için yapılan bağımsız örneklem T-testi sonucunda bu iki grubun son test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($t(44)=2,48$ $p=.017$; $p<0,05$). BTÖ yaklaşımına uygun hazırlanan planlarla etkinlik ve planlarla rasyonel sayılar konusunun anlatımının deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir farklılık ortaya çıkardığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda deney grubunun ön test/ son test başarı puanları kıyaslandığında anlamlılık seviyesinde farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu nedenle BTÖ yaklaşımının deney grubu öğrencilerinin matematik dersi akademik başarısını destekleyici olduğu sonucuna varılmaktadır. Bu

sonuç Mekarina ve Ningsih (2017), Erol (2017), Ada (2016), Bozdağ (2015) ve Sadık'ın (2013) çalışmalarındaki bulgularla benzerlik göstermektedir.

Deney/ kontrol gruplarının son test başarı puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ulaşılan bu sonuç BTÖ yaklaşımının matematik dersi başarısını inceleyen literatürdeki diğer araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bozdağ (2015) çalışmasında BTÖ yaklaşımının 12. sınıf öğrencilerinin geometri öğretimine etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda deney/ kontrol grubundaki öğrencilerin son test başarı puanları kıyaslandığında deney grubunun lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğunu gözlemlemiştir. Sadık (2013), 6 sınıf öğrencilerinin kesirler konusunda BTÖ yaklaşımının akademik başarısına etkisini incelemiş, uygulama sonunda deney/ kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Akyürek (2012), Nureen, Awan ve Fatima (2017) ve Kahraman'ın (2021) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarda da bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır. BTÖ yaklaşımının öğrencilerin matematik ders başarısını artırdığı, deney grubu lehinde anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu vurgulanmıştır.

BTÖ yaklaşımının başarılı bir şekilde uygulanmasının birçok avantajı vardır :

- BTÖ yaklaşımının uygulanması, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine dâhil olmasını sağlar.
- Öğrenme sürecinin eğlenceli olması öğrencilerin öğrenmeye motive olmalarını sağlar.
- Sınıftaki öğrenmede öğretmenin kolaylaştırıcı ve aracı rolü, öğrencilerin beyin fonksiyonlarını geliştirmede optimal olmalarını sağlar.
- Öğretmenlere öğrencilerin nesnel değerlendirmesini gözlem yoluyla yapma fırsatı sunar.
- BTÖ yaklaşımının uygulanması öğrencilerin daha aktif olmasını ve öğrenme etkinliklerini çok yönlü değerlendirmesini destekleyerek öğrencinin zihnini gerçekleştiren öğrenme sürecine odaklanmasını kolaylaştırır.
- Öğrenme etkinlikleri çalışma sayfaları yardımıyla daha sistematik hale gelerek öğrencinin öğrenme sürecinde dikkatini artırır.
- BTÖ yaklaşımı öğrencilere hem materyalle hem arkadaşlarla hem de öğretmenlerle etkileşim kurma fırsatları sunmaktadır.

BTÖ yaklaşımının kullanılması sırasında dile getirilen sorunlardan veya eksikliklerden bazıları da şunlardır:

- Bazı öğelerin gerçek hayatla bağlam kurması oldukça zordur, bu nedenle öğretmenin materyali gerçek dünyaya bağlama konusunda yaratıcı olması gerekir.
- Zaman sınırlı olduğundan öğretmenin öğrencilere rehberlik etmesi zordur.
- Bazı öğrenciler sınıf içerisinde henüz uygulama yapmak, soru sormak, görüş bildirmek ve sınıf arkadaşlarıyla tartışmaya aktif olarak katılma konusunda çekimser kalmakta ve yeterli katılımı göstermemektedirler.

Araştırmacı, ders esnasında BTÖ yaklaşımına uygun öğrenim gören öğrencilerin matematik dersine olan ilgilerinin arttığını, derse daha aktif ve isteyerek katıldıkları gözlemlemiştir. Bu bulgular mevcut öğretim yöntemlerinin dışına çıkılarak BTÖ yaklaşımı ilkelerine uygun yapılan çalışmaların eğitim öğretim için daha iyi bir ortam oluşturduğunu ve öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını göstermektedir.

Araştırma sonucuna dayalı olarak ortaokul matematik öğretmenlerine, öğrencinin beyin fonksiyonunu optimize etmek, böylece öğrencinin performansını artırmak için yenilikçi öğrenme yöntemlerinden biri olan BTÖ yaklaşımını kullanmaları önerilmektedir. BTÖ yaklaşımının eğitimde uygulanması hususunda bu araştırmadan elde edilen sonuçların araştırmacılara yardımcı olacağı düşünülmektedir. Öğrenme süreci okulun, sınıfın ve öğrencilerin bireysel özelliklerine göre

ayarlanabilir. BTÖ yaklaşımını uygularken öğretmen, her grubun sınırlandırılmasını ve grup üyelerini belirlerken öğrencilerin kendi gruplarında aktif olabileceği şekilde düzenlemelidir.

Kaynaklar

- Ada, K. (2016). *Beyin temelli öğrenme kuramına yönelik tasarlanan eğitim ortamında 7. sınıf öğrencilerin in uzamsal becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Akyürek, E. (2012). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımının ilköğretim fen ve teknoloji dersi 8. sınıf öğrencilerin in akademik başarı, derse yönelik tutum, motivasyon ve hatırlama düzeylerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Alayont, F. (2022). A case for ethics in the mathematics major curriculum. *Journal of Humanistic Mathematics*, 12(2), 160-177. <https://doi.org/10.5642/jhummath.CXSI3022>
- Alkan, C., Deryakulu, D. ve Şimşek, N. (1995) *Eğitim teknolojisine giriş*. Ankara: Önder.
- Aparna, M. (2014). Fostering student creativity using brain-based learning. *Scholarly Research Journal*, 1(4), 549-560.
- Appelgate, M. H. ve Jurgenson, K. (2022). How engagement with mathematics in an integrated STEM lesson evolved over four years. *Investigations in Mathematics Learning*, 14(1), 63-86. <https://doi.org/10.1080/19477503.2021.2023965>
- Atılğan, H., Kan, A. ve Aydın, B. (2018). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı
- Bano, M., Zowghi, D., Kearney, M., Schuck, S. ve Aubusson, P. (2018). Mobile learning for science and mathematics school education: A systematic review of empirical evidence. *Computers & Education*, 121, 30-58. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.02.006>
- Baratali, M. ve Zardeini, A. Z. (2023). Identification of curriculum objectives of brain-based education and positive education. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 25(2), 69-79.
- Baş, G. (2010). Beyin temelli öğrenme yönteminin İngilizce dersinde öğrencilerin erişilerine ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 9(2), 488-507, <http://ilkogretim-online.org.tr/> (Erişim Tarihi: 01.05.2015).
- Bozdağ, İ. (2015). *Orta öğretim geometri öğretiminde beyin temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve akademik başarısına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Büyükkız-Kütküt, H. (2017). *Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının ortaokul matematik derslerinde kullanımının incelenmesi ve öğrenci başarısına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Caine, R.N. ve Caine G. (2002). *Making connections: teaching & the human brain*. Ülgen G. (edit. ve çev.), Ankara: Nobel.
- Dağdelen, S. ve Ünal, M., (2017). Matematik öğrenim ve öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV(I), 483-510.
- Das, K. (2019). Role of ict for better mathematics teaching. *Shanlax International Journal of Education*, 7(4), 19-28. <https://doi.org/10.34293/education.v7i4.641>
- Erol, M. (2017). *Beyin temelli öğrenme modeline uygun hazırlanan öğretim aktivitelerinin öğrencilerin matematik başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Ferreira, R. A. & Rodríguez, C. (2022). Effect of a science of learning course on beliefs in neuromyths and neuroscience literacy. *Brain Sciences*, 12(7), 1-14. <https://doi.org/10.3390/brainsci12070811>
- Glaser, J. I., Benjamin, A. S., Farhoodi, R. ve Kording, K. P. (2019). The roles of supervised machine learning in systems neuroscience. *Progress in Neurobiology*, 175, 126-137. <https://doi.org/10.1016/j.pneurobio.2019.01.008>
- Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L. ve Krone, C. R. (2019). Nurturing nature: How brain development is inherently social and emotional, and what this means for education. *Educational Psychologist*, 54(3), 185-204. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633924>
- Jailani, M. (2021). Developing arabic media based on brain-based learning: Improving mufrodat in school. *Tadris: Jurnal Keguruan dan Ilmu Tarbiyah*, 6(2), 349-361. <https://doi.org/10.24042/tadris.v6i2.9921>
- Kahraman, F. (2021). *Ortaokul 7. sınıf hücre ve bölünmeler ünitesi öğretiminde beyin temelli öğrenme yaklaşımının etkililiğine yönelik bir karma yöntem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Maass, K., Geiger, V., Ariza, M. R. ve Goos, M. (2019). *The role of mathematics in interdisciplinary STEM education*. *ZDM*, 51(6), 869-884. <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01100-5>
- Mekarina, M. ve Ningsih, Y. P. (2017). The effects of brain based learning approach on motivation and students achievement in mathematics learning. *Journal of Physics: Conference Series*, 895(1), 1-6. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/895/1/012057>
- Nematillayevna, J. M. (2021). Formation of methodological competencies of future mathematics teachers in the field of quality assessment of education. *Asian Journal of Multidimensional Research*, 10(6), 67-71. <https://doi.org/10.5958/2278-4853.2021.00504.8>
- Nureen, G., Awan, R. N. ve Fatima, H., (2017). Effect of brain-based learning on academic achievement of VII graders in mathematics. *Journal of Elementary Education*, 27(2), 85-97.
- Oljayevna, O. ve Shavkatovna, S. (2020). The development of logical thinking of primary school students in mathematics. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 8(2), 235-239.
- Özkan, U. B. (2019). Matematik ve fen başarısının belirleyicisi olarak öğretmenlerin eğitim düzeyi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(6), 29-43. <https://doi.org/10.18506/anemon.521669>
- Öztürk, T. ve Güven, B. (2012). Etkili bir matematik öğrenme ortamının sahip olması gereken özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Pascual, E. A. (2022). Getting the answer exactly right: dealing with math misconception. *International Journal of Research Publications*, 93(1), 306-310. <https://doi.org/10.47119/IJRP100931120222745>
- Sadık, S. (2013). *Beyin temelli öğrenme kuramına dayalı matematik eğitiminin tutum üzerine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Saleh, S. ve Mazlan, A. (2019). The effects of brainbased teaching with i-think maps and brain gym approach towards physics understanding. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 8(1), 12-21. <https://doi.org/10.15294/jpii.v8i1.16022>
- Saleh, S. ve Subramaniam, L. (2019). Effects of brain-based teaching method on physics achievement among ordinary school students. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 40(3), 580-584. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2017.12.025>
- Spears, A. ve Wilson, L. (2005). Brain based learning highlights. Teaching excellence newsletter. <http://www.coursehero.com/file/12125846/Brain-BasedLearning/> sayfasından erişilmiştir.

- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson
- Tan, Y. S. M. ve Amiel, J. J. (2022). Teachers learning to apply neuroscience to classroom instruction: a case of professional development in British Columbia. *Professional Development in Education*, 48(1), 70-87. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1689522>
- Tokac, U., Novak, E. ve Thompson, C. G. (2019). Effects of game-based learning on students' mathematics achievement: A meta-analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(3), 407-420. <https://doi.org/10.1111/jcal.12347>
- Triana, M. ve Zubainur, C. M. (2019). Students' mathematical communication ability through the brain-based learning approach using autograph. *Journal of Research and Advances in Mathematics Education*, 4(1), 1-10. <https://doi.org/10.23917/jramathedu.v4i1.6972>
- Udjaja, Y., Guizot, V. S. ve Chandra, N. (2018). Gamification for elementary mathematics learning in Indonesia. *International Journal of Electrical and Computer Engineering (IJECE)*, 8(6), 3860-3865. <https://doi.org/10.11591/ijece.v8i5.pp3860-3865>
- Uskun, K. ve Çil, O. (2018). Gerçekçi matematik eğitime yönelik sınıf ve matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi*, 2(1), 25-45.
- Varghese, M. G. ve Pandya, S. (2016). A study on the effectiveness of brain-based learning of students of secondary level on their academic achievement in biology, study habits and stress. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 5(2), 103-122.
- Weeden, K. A., Gelbgiser, D. ve Morgan, S. L. (2020). Pipeline dreams: Occupational plans and gender differences in STEM major persistence and completion. *Sociology of Education*, 93(4), 297- 314. <https://doi.org/10.1177/0038040720928484>
- Wilcox, G., Morett, L. M., Hawes, Z. ve Dommett, E. J. (2021). Why educational neuroscience needs educational and school psychology to effectively translate neuroscience to educational practice. *Frontiers in Psychology*, 11, 618449. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.618449>

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Araştırma planlanmasının hazırlanması, verilerin toplanması ve analiz sürecinde her iki yazar da aktif olarak katılmıştır. Makalenin hazırlanması, raporlaştırılması ve yayım sürecinin takibi ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırma da herhangi bir kurum, kuruluş veya kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlar ile herhangi bir kişisel veya finansal çıkar çatışması söz konusu değildir.

Etik Bildirim

Bu çalışma Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 26.11.2022 tarihli ve 77082166 -302.08.01-520335 sayılı kararı ile gerçekleştirilmiştir.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN: 2458-9624



Cilt: 11 Sayı: 1 Sayfa Aralık: 28-48 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1429562

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Uzaktan Eğitim Öz-Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması *

Distance Education Self-Efficacy Scale: Validity and Reliability Study

Açelya Özer, Ebru Kılıç Çakmak

ÖZ

Örgün eğitim, Covid-19 salgınıyla beraber "zorunlu acil uzaktan öğretime" geçmiştir. Hızlı geçiş sağlanan uzaktan eğitim sürecine Yükseköğretimin çözümü ve öğretim elemanlarının süreç destekleri önemli görülmektedir. Öğretim elemanlarının acil durum uzaktan eğitim sürecine/süreçlerine hazır bulunuşluklarını belirlemek amacıyla uzaktan eğitim öz-yeterlik ölçeği geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek, basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen öğretim elemanlarının cevaplaması için çevrimiçi ortama aktarılmış ve e-posta aracılığıyla gönderilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasında geçerlik ve güvenirlik analizleri 163 öğretim elemanının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Uzaktan eğitim öz-yeterlik ölçeği için Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısı .972 olarak hesaplanmıştır. Ölçek, acil durum uzaktan öğretim süreci göz önünde bulundurularak öğretim elemanlarının verdiği cevaplar ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda "eğitim-öğretim", "sistem tasarımı" ve "yönetim süreçleri" olarak üç faktör toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Yükseköğretimde uzaktan eğitimde öğretim elemanlarının öz-yeterlik düzeyine ilişkin hazırlanan çalışmanın alana katkı sağlaması beklenmektedir.

ABSTRACT

Formal education has switched to "emergency distance education" due to the Covid-19 epidemic. In this respect, the solution of Higher Education and the support of faculty members are considered important in this process, which provides a rapid transition. In this regard, a distance education self-efficacy scale was developed to determine the readiness of faculty members for the emergency distance education process(es). The developed scale was transferred online and sent via email to be answered by faculty members selected through simple random sampling method. In the scale development study, validity and reliability analysis were carried out with the participation of 163 faculty members. The reliability Cronbach's Alpha internal consistency coefficient for the distance education self-efficacy scale was calculated as .972. Considering the emergency distance education process, the scale consists of three factors and 29 items: "education-training", "system design" and "management processes", in line with the answers given by the instructors and the opinions of field experts. This study is expected to contribute to the field.

Yazar Bilgileri

Açelya Özer

Öğr. Gör., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir, Türkiye

Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye

acelya.ozer@ahievran.edu.tr

acelya.ozer1@gazi.edu.tr

Ebru Kılıç Çakmak

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye

ekilic@gazi.edu.tr

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Acil durum uzaktan öğretim
Uzaktan eğitim
Öz-yeterlik ölçeği

Keywords

Emergency distance education
Distance education
Self-efficacy scale

Makale Geçmişi

Geliş: 31/01/2024

Düzeltilme: 26/04/2024

Kabul: 30/04/2024

Atf için: Özer, A. Kılıç Çakmak, E. (2024). Uzaktan eğitim öz-yeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *JRES*, 11(1), 28-48. <https://doi.org/10.51725/etad.1429562>

Etik Bildirim: Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu, 13.09.2022 tarihli ve 15 sayılı kurul toplantısında onaylanmıştır.

* Çalışma Gazi Üniversitesi "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi" anabilim dalı lisansüstü programında yapılan doktora tezinden üretilmiştir.

Giriş

Küresel salgın (Covid-19) ile birlikte eğitim sistemindeki değişim bir nevi zorunlu hâle gelmiştir. Eğitimin kesintiye uğramaması adına zorunlu "acil uzaktan öğretim" (Bozkurt, 2020; Hodges, Moore, Lockee, Trust ve Bond, 2020) süreci devreye alınmıştır. Uzaktan eğitim, zaman ve mekândan bağımsız, öğretimin planlı olduğu (Holmberg, 1995), bireysel, esnek ve bağımsız çalışma imkânı tanıyan, çeşitli teknolojik araçların kullanıldığı (Uşun, 2006), bir eğitim sistemi olarak ifade edilmekle (Gökmen, Duman ve Horzum, 2016; Moore ve Kearsley, 2012) birlikte yaşanan salgın sürecinde uzaktan eğitim tam anlamıyla devreye alınamamış acil durum olduğundan belli boyutlarda değişiklikler ile uygulanabilmiştir.

Salgının yaratmış olduğu küresel boyutta yaşanan krize, eğitim sisteminin hazırlıksız olması önemle üzerinde durulması gereken bir konudur. Bundan dolayıdır ki sürecin iyi yönetilebilmesi ve süreç sonrası eksiklerin göz ardı edilmemesi önemli görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde teknolojinin etkisinin yoğun olmasından kaynaklı pandemi döneminde aileler ve öğretmenlerin teknoloji konusundaki bilgilerini güncel tutmaları gerekliliği tartışılmaktadır (Demir ve Durdukoca, 2018). Eğitimin çağın koşullarına uygun olması ve gelecekteki gereksinimleri karşılayabilecek nitelik ve nicelikte düzenlenmesi önemli bir husus olarak görülmektedir (Parlak, 2017).

Uzaktan eğitim alt yapısının teknolojiye dayalı olmasından kaynaklı uzaktan eğitici yeterlilikleri "Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri (ÇOY)" olarak ifade edilmektedir (Baturay ve Türel, 2012). Çevrimiçi öğretmen yeterliliklerini Aydın (2005) çalışmasında; teknoloji, çevrimiçi eğitim, iletişim, zaman ve içerik şeklinde sıralamıştır. Uzaktan eğitimde bilişim teknolojileri öğretmenlerin yeterliliklerini Bingöl Meşe (2010) ise; pedagojik yeterlilik, teknik yeterlilik ve kesintisiz iletişimin devamı için eğiticinin istekliliğe sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Bawane ve Spector (2009) ise çevrimiçi eğitici yeterliliklerini; süreci anlama ve idare etme, yönetim ve tasarım bilgisi, teknik beceriler, çevrimiçi iletişim becerileri, kişisel özellikler alan uzmanlığı, öğretim yöntem ve stratejileri, ders yönetimi ve değerlendirme (aktaran: Baturay ve Türel, 2012) olarak ifade etmektedir. Varvel (2007; aktaran: Aydın, 2017) ise yapmış olduğu çalışmasında çevrimiçi eğitimci yeterliliklerini; "sosyal süreçler ve varlık", "idari roller", "kişisel roller", "pedagojik roller", "öğretim tasarımı rolleri", "teknolojik roller" ve "değerlendirme rolleri" ve olmak üzere toplamda 7 yeterlilik alanı ve 47 alt yeterlilik alanı olacak şekilde tanımlamıştır.

Uzaktan eğitim süreçlerinin tasarımı ekip çalışmasını gerektirmektedir. Williams (2003) çalışmasında uzaktan eğitimde görev alacak kişilerin rollerini betimlemiştir. Williams (2003)' a göre Yükseköğretim kurumlarındaki uzaktan eğitimde görev alanların rolleri; yönetici/lider, eğitim/öğretim tasarımcısı, teknoloji uzmanı, eğitimci, grafik tasarımcısı, editör, teknisyen, destek personel, kütüphaneci, değerlendirme uzmanı ve site kolaylaştırıcı olarak 11 iş koluna ayrılmıştır. Her bir ekip çalışmasının farklı görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Görev ve sorumluluklar açısından uzaktan eğitim alanında iyi yetişmiş alan uzmanlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Acil durum uzaktan eğitim süreci göz önünde bulundurulduğunda yaşanan deneyimler sonucu uzaktan eğitimin etkili olabilmesi için öğretim elemanlarının uzaktan eğitim alanında iyi eğitilmiş olmaları ve derslerinde uygun yöntemleri kullanabilmelerinin önemine değinilmiştir (Erkut, 2020).

Uzaktan eğitimde öğretim elemanlarının içerik geliştirme, öğrenme yönetim sistemi kullanımı ve etkileşimin sağlanması konularında hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri vurgulanmış olup; ayrıca uzaktan eğitimin kalitesi açısından ders veren öğretim elemanının da bilgi birikimi ve deneyim açısından yetkin olmasının önemine değinilmiştir (Ak, Gökdaş, Öksüz ve Torun, 2021). Uzaktan eğitim

sürecinde eğitim, pedagoji ve teknoloji birbiriyle iç içe kavramlar olduğundan öğretim süreçlerini büyük oranda etkilemektedir (Abdelraheem, 2004; Chai, 2010; Pajares, 1992). Yıldız ve Erdem (2018) ise, uzaktan eğitimde öğretim elemanlarının teknoloji yeterliklerinin önemine vurgu yaparak kendilerini geliştirmelerinin bir sonucu olarak öz yeterlik inançlarının artacağını ifade etmektedir. Covid-19 pandemisinden önce uzaktan eğitim süreçleri tercih konusu iken öğretim elemanları için artık “iş yeterliği” boyutuna dönüşmüştür (Ak, Gökdaş, Öksüz ve Torun, 2021). Bireylerin kendini bir görevi tamamlamak için gerekli beceri ve yeteneğe sahip olduğuna olan inancı “öz-yeterlik” olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1997). Öz yeterlik kişinin o işi yapmaya olan motivasyonunu da etkilemektedir. Başarılı bir uzaktan eğitim süreci için, öğretene, öğrenene ve tasarım ekibinin sistem içerisindeki rollerini, görevlerini ve hazırbulunuşluk seviyelerini bilmenin gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Koloğlu, Kantar ve Doğan, 2016). Uzaktan eğitimde görev alan kişilerin belirli görev ve sorumlulukları yerine getirebilmesi beklenilmektedir. Alan yazında yapılan çalışmalar uzaktan eğitim öz yeterliliğinin önemini ve bunu ölçmek için güvenilir ve geçerli ölçeklere olan ihtiyacı vurgulamaktadır (AlAli ve Saleh, 2022; Holcomb, King and Brown, 2004; Şendoğdu ve Koyuncuoğlu, 2022). Kaliteli insan gücünün yetiştirilmesi bağlamında yeterliliklerin ön plana çıkarılması önemli görülmektedir.

Bir alanda uzman olabilmek için belli başlı yetkinliklere sahip olunması gerekmektedir. Alan yazın incelendiğinde uzaktan eğitim uygulamaları ve araçlarının kullanımına yönelik öz-yeterlik (Salı ve Yeşil, 2023) ölçeklerinin olduğuna ulaşılmıştır. Ancak uzaktan eğitim çalışanlarının sahip olması gereken öz-yeterliliklere ilişkin ölçme aracına rastlanmamıştır. Horzum ve Çakır (2009) tarafından “Çevrim İçi Teknolojilere Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği”nin Türkçeye uyarlanması çalışması gerçekleştirilmiştir. Çevrimiçi teknolojilerin kullanımına yönelik yapılan çalışma yapmış olduğumuz çalışmaya yol gösterir niteliktedir. Ancak uzaktan eğitim çalışanlarının rollerini belirlememiz düzeyinde eksik kalmaktadır. Çok ve Günbatır (2022) tarafından, öğretmenlere yönelik pandemi dönemi uzaktan eğitim öz-yeterliklerine ilişkin ölçme aracı geliştirilmiştir. Fakat öğretim elemanlarının uzaktan eğitim alanında çalışmalarına ilişkin öz-yeterlik ölçeğine ulaşamadık. Yapılan çalışma ile uzaktan eğitimde görev alan öğretim elemanlarının yetkinliklerini tanımlamaları önemli görülmektedir. Acil durum uzaktan eğitim süreci de göz önünde bulundurularak Yükseköğretime yönelik uzaktan eğitim öz-yeterlik ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, acil durum uzaktan eğitim özelindeki süreçte dahil olmak üzere akademik literatüre katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Covid-19 salgın süreciyle birlikte zorunlu uzaktan öğretimin uygulanması ve sürece hazırlıksız yakalanılmış olunması dolayısıyla durumun aciliyetine istinaden uzaktan eğitim öz yeterliliği ile ilgili bir ölçme aracının geliştirilmesi literatüre katkı sağlayacaktır. Araştırma kapsamında, acil durum uzaktan öğretim sürecinde Yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim öz-yeterliklerini belirlemeye yönelik ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışma uzaktan eğitim öz-yeterlik ölçeği geliştirilmesi amacıyla yürütülmüştür. Bu kapsamda Rensis Likert (1932) tarafından bulunan likert tipi ölçek geliştirmeye çalışılmıştır (Gökdemir ve Yılmaz, 2023). Ölçek geliştirme aşamaları dikkate alınmış olup bu doğrultuda çalışmalar yapılmıştır.

Çalışma Grubu / Evren ve Örneklem

YÖKSİS veri tabanında 184.709 öğretim elemanı bulunmaktadır. Çalışma grubu basit rastgele örnekleme yöntemi ile Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Merkezlerinde, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde ve Uzaktan Eğitim alt alanında çalışan 863 öğretim elemanı olarak belirlenmiştir. Öğretim elemanları YÖKSİS veri tabanında “öğretim teknolojileri” 997 kişi, “uzaktan eğitim” 207 kişi, “eğitim teknolojileri” 346 kişi, “bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi” 842 kişi olarak bulunmuştur. Mükerrer kayıtlar çıkarılmış ve 1.492 öğretim elemanı çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. YÖKSİS veri tabanında kayıtlı öğretim elemanlarından basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 863 öğretim elemanına “Uzaktan Eğitim Öz-yeterlik” ölçeği çevrimiçi form oluşturularak öğretim elemanlarının kurumsal e-posta adreslerine gönderilmiştir. Formu dolduran 165 öğretim elemanın verileri kullanılarak “açımlayıcı faktör analizi (AFA)” yapılmıştır. Katılımcı cevapları doğrultusunda en yüksek ve en düşük veri girişi yapan öğretim elemanları dâhil edilmemiştir. Bunun sebebi ise ölçme aracındaki hata payını en aza indirmektir. Maddelere yönelik aynı cevapları verme madde ortalamasında sapma meydana getirmekte ve cevaplamanın doğruluğuna ilişkin şüphe uyandırmaktadır. AFA için ölçek maddelerini cevaplayan 163 öğretim elemanının verileri değerlendirilmiştir. “Doğrulayıcı faktör analizi (DFA)” için ise küme tipi rastgele örnekleme yöntemi ile Yükseköğretimde uzaktan eğitim alanında çalışan 358 öğretim elemanına ülkemizdeki bölge dağılımları dikkate alınarak seçim yapılmış ve ölçme aracı ilk aşamada veri toplamak üzere e-posta gönderilmeyen öğretim elemanlarına e-posta aracılığıyla iletilmiştir. Öğretim elemanlarından 163 kişi dönüş sağlamış ve DFA gerçekleştirilmiştir. Güvenilir bir örneklem büyüklüğü önemli görülmekte olup bu oran “örneklem büyüklüğünün en az gözlenen değişken sayısının beş hatta on katı olması gerektiği” şeklinde vurgulanmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Çalışma grubunun ise, faktör analizi tekniğinin kullanımı için önerilen örneklem büyüklüğü ölçütü olan madde sayısının “beş katı” şartını karşılamaktadır.

AFA için çalışmaya katılan öğretim elemanlarının kişisel bilgilerine ilişkin veriler Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Öğretim Elemanlarının Demografik Özellikleri

Mesleki Deneyim Süresi	Sayı	Yüzde(%)
1 - 3 yıl	18	11,04
3 - 5 yıl	12	7,36
5 - 7 yıl	14	8,59
7 - 10 yıl	17	10,43
10 yıl ve fazlası	102	62,58
Toplam	163	100.0
Lisans Mezuniyeti	Sayı	Yüzde (%)
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	98	60,12
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	9	5,52
Yabancı Diller Eğitimi	10	6,13
Sınıf Öğretmenliği	2	1,23
İktisadi ve İdari Bilimler (İktisat, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, Uluslararası İlişkiler,	6	3,68

İşletme, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri)		
Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği	3	1,84
Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi	4	2,45
Bilgisayar Öğretmenliği	9	5,52
Mühendislik (Bilgisayar, Çevre, Orman, Makine, Elektrik-Elektronik)	11	6,75
Temel Bilimler (Kimya, Fizik, Biyoloji)	5	3,07
Diğer	6	3,68
Toplam	163	100.0

Tablo 1’de görüldüğü üzere uzaktan eğitim alanında çalışan öğretim elemanlarından en çok lisans mezuniyeti “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi” olanlardan yanıt alınmıştır. Tabloda görüldüğü üzere sıralamayı lisans mezuniyeti “Mühendislik (Bilgisayar, Çevre, Orman, Makine, Elektrik-Elektronik)” olan öğretim elemanları izlemektedir.

DFA için Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Merkezlerinde, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde ve Uzaktan Eğitim alt alanında çalışan bölgeler bazında 358 öğretim elemanına küme tipi rastgele örnekleme yöntemi ile ölçme aracı yeniden gönderilmiştir. DFA, 163 öğretim elemanının ölçek maddelerine verdiği yanıtlar kullanılarak gerçekleştirilmiştir. DFA çalışmalarına katılan öğretim elemanlarının eğitim bilgilerine ilişkin veriler Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Öğretim Elemanlarının Demografik Özellikleri

Lisans Mezuniyeti	Sayı	Yüzde (%)
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	78	47,85
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	11	6,75
Yabancı Diller Eğitimi (İngilizce, Almanca, Fransızca vb.)	13	7,98
Sınıf Öğretmenliği	5	3,07
İktisadi ve İdari Bilimler (İktisat, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, Uluslararası İlişkiler, İşletme, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri)	7	4,29
Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği	3	1,84
Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi	5	3,07
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	11	6,75
Bilgisayar Öğretmenliği	9	5,52
Mühendislik (Bilgisayar, Çevre, Orman, Makine, Elektrik-Elektronik)	11	6,75
Temel Bilimler (Kimya, Fizik, Biyoloji)	7	4,29
Diğer	3	1,84
Toplam	163	100.0

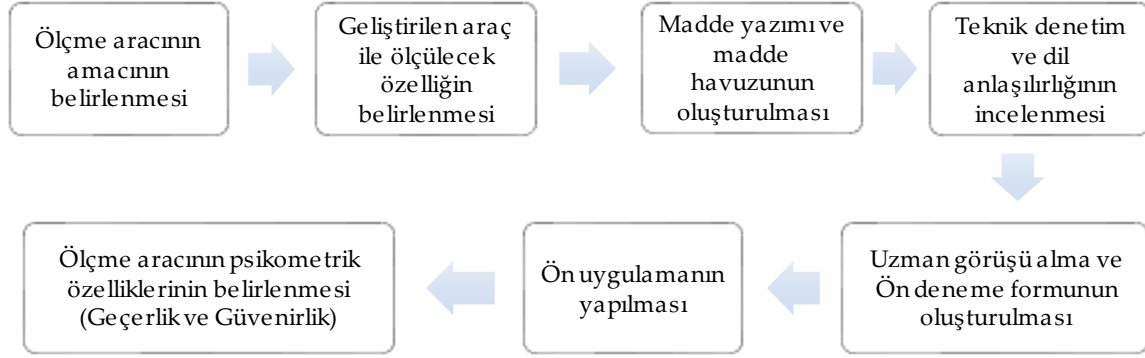
Tablo 2’de DFA’ya katılan öğretim elemanlarının lisans mezuniyetleri yer almakta olup bilgiler doğrultusunda “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi” alanı lisans mezunlarının %47,85 oranında daha yüksek katılım sağladığı görülmüştür. İkinci sırada “Yabancı Diller Eğitimi (İngilizce, Almanca, Fransızca vb.)” mezunlarının %7,98 oranında yanıtlarının olduğu görülmektedir. Lisans mezuniyetlerine ilişkin tablolar (Tablo 1 ve Tablo 2) geçerlik ve güvenilirlik açısından AFA ve DFA çalışmalarının farklı iki grup örneklem üzerinde uygulandığını göstermek amacıyla verilmiştir.

Etik Bildirim

“Araştırma Kod No:2022-1029” bu çalışma Gazi Üniversitesi Etik Kurulu’nun 13.09.2022 tarihli ve 15 sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilme Süreci

“Uzaktan Eğitim Öz-Yeterlik Ölçeği” nin geliştirilme süreci Şekil 1’de görsel olarak yer almaktadır.



Şekil 1. Öz-yeterlik ölçeği geliştirme süreci

Literatürde Williams’ın (2003) çalışması temel alınarak uzaktan eğitimde çalışanların rolleri ve yeterlikleri çerçevesinde ilk olarak nitel araştırma yöntemi ile görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formunun ihtiyaca yönelik soruları karşılama bağlamında alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri çerçevesinde hazırlanan görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Uzaktan eğitimde görev alan 11 uzaktan eğitim yöneticisi ve 11 uzman ile görüşmeler yapılmış ve nitel araştırma yönteminden elde edilen analizler sonucu çıkan veriler ve alan yazın incelemesi doğrultusunda ölçek maddelerine yönelik madde havuzu hazırlanmıştır.

Hazırlanan madde havuzunda uzaktan eğitim ve acil durum uzaktan eğitim sürecine yönelik maddelere ayrı ayrı yer verilmiştir. Genel bir uzaktan eğitim öz-yeterlik ölçme aracı olacağından maddeler birleştirilmesine karar verilmiştir. Yükseköğretimde acil durum uzaktan eğitim sürecine dahil olan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim öz-yeterlik algılarını belirlemek amacıyla Covid-19 süreci göz önünde bulundurularak 66 maddeden oluşan taslak form 5’li likert tipi hazırlanmıştır. Likert ölçekleme yöntemi Rensis Likert (1975) tarafından geliştirilmiş olup likert tipi ölçekte amaç katılımcıların sorulan her bir maddeye ne ölçüde katılıp katılmadığını derecelendirmektir (Gökdemir

ve Yılmaz, 2023). Dereceleme sistemi; “Tamamen yeterli (5), Oldukça yeterli (4), Biraz yeterli (3), Çok az yeterli (2) ve Yetersiz (1) şeklinde belirlenmiştir.

Oluşturulan taslak ölçek formunda yer alan 66 madde için 11 alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzaktan eğitim öz-yeterlik ölçeği kapsam geçerliği bağlamında öncelikle ölçek maddelerinin “uygunluğu ve anlaşılabilirliği” açısından alan uzmanlarının değerlendirmeleri istenmiştir. Ölçme aracında yer alacak maddeler altı Uzaktan Eğitim alan uzmanı, üç Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alan uzmanı ve iki Türk Dili alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Kapsam geçerliği bağlamında “Lawshe tekniği” ile uzmanların maddelere ilişkin görüşleri çerçevesinde maddenin “1.00” tam puan alması %100 oranında uyum göstermesi ölçüt olarak kabul edilmiş ve bu ölçüte uymayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Kapsam geçerliği sağlanarak son şekli verilen “Uzaktan Eğitim Öz-Yeterlik” ölçek formu hedef kitle üzerinde uygulanmış (ön uygulama) ardından psikometrik özelliklerini belirlemek üzere analizler gerçekleştirilmiştir.

Veri Analizi

Uzaktan eğitim öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik analiz çalışmaları doğrultusunda kapsam ve yapı geçerlik analizleri yapılmıştır. Kapsam geçerliği, testin bir bütün olarak değerlendirilerek her bir maddenin amaca hizmet etme derecesini ifade etmektedir (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018). Kapsam geçerliği analizinde “Lawshe tekniği” kullanılmıştır. Lawshe tekniği, alan uzmanlarının belirlenmesi, ölçek formunun hazırlanması, uzman görüşlerinin alınması, maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının hesaplanması, ölçeğe ilişkin kapsam geçerlik indeksinin hesaplanması ve nihai formun oluşturulması aşamalarından oluşmaktadır (Yurdugül, 2005). Kapsam geçerliği analizinde kapsam geçerlik oranı (KGO) ve kapsam geçerlik indeksi (KGI) değerleri hesaplanmıştır.

Yapı geçerliği bağlamında ilk olarak açıklayıcı (explanatory) faktör analizi; daha sonra doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi (AFA), ölçek geliştirme çalışmalarında örtük değişkeni bulmak amacıyla kullanılan yöntemdir (Orçan, 2018). AFA analizinde varimax döndürme (rotation) metodu kullanılmıştır. İlk aşamada faktör sayısına sınırlama getirilmemiş olmakla birlikte özdeğeri (eigen value) 1.00’den büyük olan faktörler dikkate alınmıştır. Literatürde “faktör belirlemede alt kesme noktasının 0.30 ile 0.40 arasında” alınabileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2002). Ölçeğe ilişkin faktörler belirlenirken madde yük değerleri için 0.30 alt kesme noktası olarak kabul edilmiştir. AFA için açıklanan varyans, Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Testi sonuçlarına bakılmıştır. KMO testi, faktör analizi için dağılımın yeterli olup olmadığını test etmekte ve dağılım 0.80–0.90 aralığında ise faktörler uygun olarak kabul edilmektedir (Akgül ve Osman Çevik, 2003). Ölçek geliştirme çalışması, açıklayıcı faktör analizinin ardından, madde analizi aşamasına geçilmiştir. Madde analizi işlemleri faktörler bazında ve ölçeğin bütününe ilişkin olarak gerçekleştirilmiştir. Madde analizleri sonucu faktör yük değerleri 0.45’in altında kalan (Büyüköztürk, 2006) maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) çalışmalarından önce ölçeğin iç tutarlılık katsayılarını belirlemek üzere Cronbach’s Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Uzaktan eğitim öz-yeterlik ölçeği maddelerinin iç geçerliğini belirlemek üzere madde toplam korelasyonu analizleri yapılmış ve madde ayırt edicilik gücünü belirlemek amacıyla ilişkisiz t-testi alt %27 ve üst %27’lik grupların her bir maddeden aldıkları madde ortalama puanları hesaplanmıştır (Erkuş, 2016).

Analizlerin son aşamasında doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizi çalışmalarına yer verilmiştir. DFA, daha önceden araştırmacı tarafından belirlenmiş bir faktöryel yapının doğrulanmasını test etmek amacıyla kullanıldığı faktör analizini ifade etmektedir. (Erdoğan, Bayram

ve Deniz, 2007). DFA için Tablo 3'te yer alan "Yapısal Eşitlik Modeli Uyum İndeksi Değerleri" referans alınmıştır.

Tablo 3. Yapısal Eşitlik Modeli Uyum İndeksi Değerleri

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2 /sd	$0 \leq \chi^2 /sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2 /sd \leq 3$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NNFI \leq 0.95$
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$
PGFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$
RFI	$.95 \leq RFI \leq 1.00$	$.90 \leq RFI \leq .95$
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$
AIC	Karşılaştırılan modeller arasında en küçük değere sahip olan model	
CAIC	Karşılaştırılan modeller arasında en küçük değere sahip olan model	
ECVI	Karşılaştırılan modeller arasında en küçük değere sahip olan model	

Kaynak: (Baumgartner ve Homburg, 1996; Bentler, 1980; Bentler ve Bonett, 1980; Browne ve Cudeck, 1993; Byrne, 2010; Hu ve Bentler, 1999; Marsh, Hau, Artelt, Baumert ve Peschar, 2006; Kline, 2011; İlhan ve Çetin, 2014).

Uzaktan eğitim öz-yeterlik ölçeğinin AFA, madde analizi ve güvenilirlik çalışmaları SPSS 26.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı ile; DFA çalışmaları ise Lisrel 8.8 (Linear Structural Relation Statistics Package Program) yazılımı ile yapılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmaları çerçevesinde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiş ve tüm sonuçlar çift yönlü olarak test edilmiştir. Doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizi çalışmaları sonucunda ise ölçeğe son şekli verilmiştir.

Bulgular

Geçerlik Çalışmaları

Kapsam Geçerliği

Ölçme aracına ilişkin "Lawshe tekniği" (Lawshe, 1975) ile alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda kapsam geçerlik oranları hesaplanmıştır. Lawshe tekniğine uygun biçimde ölçek geliştirme aşamasında uzaktan eğitim öz-yeterlik ölçme aracının "ölçme açısından uygunluk" ve "dil açısından anlaşılabilirlik" kriterlerine göre maddeleri değerlendirmeleri için 11 alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. 66 maddeden oluşan ölçme aracında uzman görüşleri çerçevesinde ilk olarak 0.45 puan ortalamasıyla 6 maddenin çıkartılması uygun görülmüştür. 6 maddenin çıkartılması sonrası 3 maddeninde anlaşılabilirlik açısından benzer özellikler taşıdığı ve %50 puan ortalamasının altında kaldığı tespit edilmiş ve ölçme aracından çıkartılmasına karar verilmiştir. Ölçme aracında kalan 57 maddenin

puan ortalamalarının yanı sıra yalnızca acil durum uzaktan öğretim sürecini kapsayan maddeler de ayıklanma işlemine tabi tutulmuştur. Maddeler acil durum uzaktan eğitim özelinde maddeler ve genel uzaktan eğitim sürecin ilişkin maddeler olarak iki gruba ayrılmıştır 11 alan uzmanının görüşleri çerçevesinde "1.00" tam puan alan maddelerin kalması uygun görülmüştür. Kapsam geçerliği oranı hesaplanırken objektif sonuçlar elde edilmesi açısından uzman sayısı ve niteliği büyük önem taşımaktadır (Veneziano ve Hooper, 1997; Yeşilyurt ve Çapraz, 2018). Toplam uzman sayısı 11 olmakla birlikte kapsam geçerlik ölçütü (KGÖ) 0,45 ve kapsam geçerlik indeksi (KGI) 0,55 hesaplanmıştır. KGI değeri KGÖ değerinden küçük ise ölçekte kalan maddelerin kapsam geçerliğine sahip olmadığı ifade edilmektedir (Lawshe, 1975; Yeşilyurt ve Çapraz, 2018). Sonuçlar doğrultusunda 0,64 ve üzerinde 37 maddenin ölçme aracı için uygun olduğuna karar verilip ve yapı geçerliliği aşamasına geçilmiştir.

Yapı Geçerliği

Ölçek verileri üzerinde Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve varimaks döndürme tekniği kullanılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmasında Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri 0.952 bulunmuştur. KMO testi, faktör analizi için dağılımın yeterli olup olmadığını test etmekte ve dağılım 0.80–0.90 aralığında ise faktörler uygun olarak kabul edilmektedir (Akgül ve Osman Çevik, 2003). Dolayısıyla çalışmadaki KMO değerinin çok iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Verilerin çok değişkenli normal dağılım özelliğine sahip olup olmadığını kontrol etmek için yapılan Barlett Testi sonuçları χ^2 5427,767 ve $p(\text{sig.})=.000<0,05$ (Aslan ve Kan, 2021) da anlamlı bulunmuştur. Sonuca göre veriler faktör analizi için uygun görülmektedir. Taslak olarak hazırlanan ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile değerlendirilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi Çalışmaları

Ölçme aracına ilişkin yapılan kapsam geçerliği sonucu faktör analizi aşamasına geçilmiş olup 37 maddenin uygun görüldüğü analiz sürecine başlanılmıştır. Yapılmış olan ilk faktör analizi sonucu, özdeğeri 1'in üzerinde olan beş faktör bulunmuştur. Faktör sayılarının toplam varyansı ve faktörlerin öz değerlerine dayalı olarak çizilen çizgi grafiğın (screeplot) incelenmesi ile madde yük değerleri düşük olan ve etkisiz maddelerin ölçekten çıkarılması sonucu 3 faktörlü yapının çalışma kapsamına daha uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Faktör analizi sonucu maddelerin kaç faktörde toplandığını belirlemek amacıyla madde yük değerlerine bakılmıştır. Güvenirliği düşük olan 20. Madde ve 31. Madde ölçekten çıkarılarak analizler tekrar gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracında kalan maddeler doğrultusunda etkisi 0.30 un altında kalan maddeler de çıkarılmıştır. Ölçme aracı sonuçları doğrultusunda Tablo 4'te faktörlerin öz değerleri, açıkladıkları varyanslar ve toplam varyansları verilmiştir.

Tablo 4. Faktör Özellikleri

Faktör	Özdeğer	Varyans (%)	Toplam Varyans (%)
1	16,893	58,250	58,250
2	2,678	9,233	67,484
3	1,747	6,024	73,507

Faktör analizi sonu üç temel kesim noktasının ağırlıklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. AFA ve DFA çalışmaları ile yapının geçerliği kanıtlanmaya çalışılmıştır.

Ölçeği oluşturan maddelerin belirlenmesinde 0.05 anlamlılık düzeyi temel ölçüt kabul edilmiştir. Faktör analizinde maddelerin ayıklanması sürecinde belirli ölçütler bulunmaktadır. Bunlar; “bir maddenin bir faktörde yüksek yük değerine sahip olması ve diğer faktörlerde ise düşük yük değerine sahip olması, faktör yük değerlerinin 0.45 ya da daha yüksek olması, yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az 0.10 olması.” önemli ölçütler olarak görülmektedir (Büyüköztürk, 2006). Bu doğrultuda madde eleme işlemine geçilmiş madde eleme aşamasında ise ölçüt olarak kalan maddeler, madde toplam ve madde ayırt edicilik analizleri yapılmış olup ölçekten güvenilirliği düşük maddeler ölçme aracından sırasıyla çıkarılmıştır.

Madde eleme ölçütleri doğrultusunda, ilk olarak yük değeri 0.40 ın altında kaldığı ve birden fazla faktöre etkisi olduğu tespit edilen 25 inci ve 36 ıncı maddeler çıkarılmıştır. Her bir madde çıkarıldığında diğer maddeler için eş zamanlı güvenilirlik hesaplamaları ve ölçme aracının tamamının ve alt faktörlerinin Cronbach’s Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplamaları yapılmıştır. Böylece madde çıkarıldıktan sonra ölçeğin ve alt faktörlerinin iç tutarlılık katsayısındaki değişimin görülmesi sağlanmıştır. Birden fazla faktörde yüksek yük değerleri alan maddeler teker teker çıkarılarak analizlere devam edilmiştir. Analizler sonucu 5, 6, 7 ve 19 maddelerin birden fazla faktöre etkisi olması ve yük değerlerinin 0.30’un altında kalması sebebiyle ölçme aracı için gereken ölçütleri taşımadığı için ölçekten çıkarılması uygun görülmüştür.

Ölçek üzerinde yapılan varimax döndürme ile faktör ve faktörde yer alan maddelerin yük değerlerine ilişkin; birinci faktör .550- .890, ikinci faktör .567- .903, üçüncü faktör .739-.801 arasında olduğu görülmüştür (Tablo 5). “Bir maddenin toplam korelasyonunun 0.30 ve daha yüksek ise o maddenin ölçmek istenilen özelliği ayırt ettiği, altında ise ayırt etme özelliğinin düşük olduğu fakat o maddenin zorunlu olması hâlinde bırakılabileceği” ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2006). Çalışma kapsamında ölçek maddelerinden ayırt edici özelliğe sahip 29 maddenin faktör yük değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 5. Faktör Yük Değerleri (Varimax ile döndürülmüş)

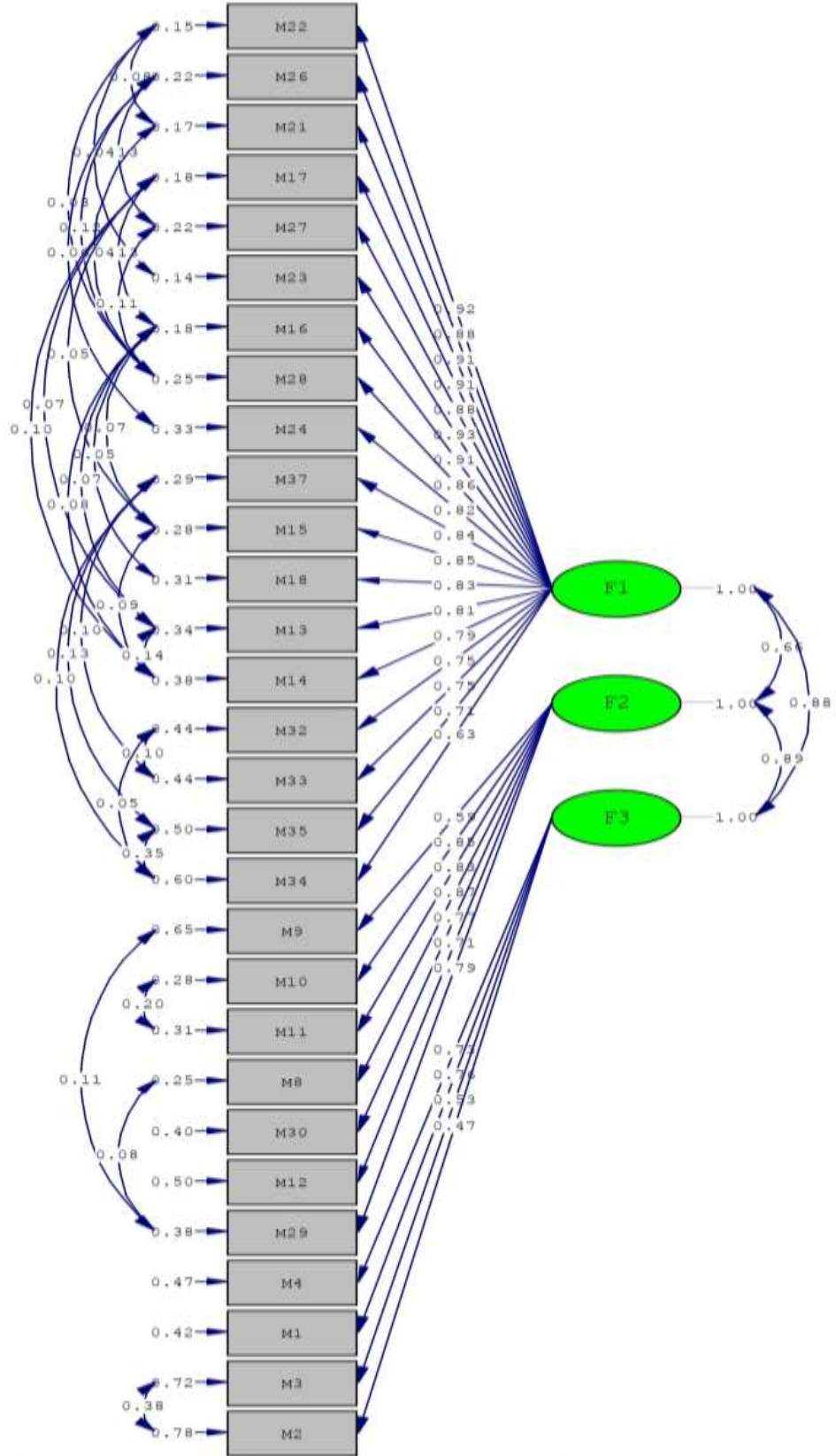
	Faktörler		
	1	2	3
Madde22	,890		
Madde26	,862		
Madde17	,861		
Madde21	,860		
Madde27	,856		
Madde16	,852		
Madde23	,852		
Madde28	,822		
Madde24	,814		
Madde37	,764		
Madde15	,752		
Madde18	,739		
Madde13	,731		
Madde14	,731		
Madde32	,690		
Madde33	,681		
Madde35	,596		
Madde34	,550		

Madde9	,903
Madde10	,884
Madde11	,793
Madde8	,745
Madde30	,689
Madde12	,684
Madde29	,567
Madde1	,801
Madde4	,799
Madde3	,797
Madde2	,739

Faktör analizi sonucunda işlemeyen maddeler ölçme aracından çıkarılmış ve birinci faktörde 18 maddenin “eğitim-öğretim” (13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 32, 33, 34, 35, 37), ikinci faktör 7 maddenin “sistem tasarımı” (8, 9, 10, 11, 12, 29, 30), üçüncü faktör 4 maddenin “yönetim süreçleri” (1, 2, 3, 4) başlıkları altında ölçme aracında bulunması uygun görülmüştür.

Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışmaları

Doğrulayıcı faktör analizi sonucu faktörlerin ve maddelerin dağılımlarına ilişkin grafik Şekil 3'te gösterilmiştir. Maddelerin birbirleri ile olan ilişkileri ve yönleri Şekil 3'te yer almaktadır.



Şekil 2. Doğrulayıcı faktör analizi path diyagramı

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları doğrultusunda yukarıda yer alan Şekil 2’de maddelerin birbirleri ile olan ilişkisi gösterilmektedir. Birinci faktör “eğitim-öğretim” altında yer alan maddelerin

birbiri ile ilişkilerinin yoğunlukta olduğu görülmektedir. Bunun temel nedeninin ise eğitim öğretim süreçlerinin sistemli ve birlikte yürütülmesi gereken işler olarak düşünülmesidir.

Yapılan analiz sonucu, modelin yapısal eşitlik modeline uygunluğuna ilişkin veriler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. DFA Analizinden Elde Edilen Uyum İndeksi Değerleri

Uyum Ölçüleri	Öz-yeterlik Ölçeği Uyum Sonuçları
χ^2 /sd	2.03
RMSEA	0.080
SRMR	0.082
NFI	0.97
NNFI	0.98
CFI	0.98
GFI	0.77
AGFI	0.71
PNFI	0.82
PGFI	0.61
RFI	0.96
IFI	0.98

Tablo 6'da yer alan DFA sonuçlarına göre uyum indeksi verilerinin kabul edilebilir çıkması geliştirilen ölçeğin modele uygunluğunu temsil etmektedir. Analizlerden çıkan sonuçlar incelendiğinde Tablo 3'te (Baumgartner ve Homburg, 1996; Bentler, 1980; Bentler ve Bonett, 1980; Browne ve Cudeck, 1993; Byrne, 2010; Hu ve Bentler, 1999; Marsh, Hau, Artelt, Baumert ve Peschar, 2006; Kline, 2011; İlhan ve Çetin, 2014) yer alan yapısal eşitlik modeli uyum indekslerine göre; χ^2/sd nin 2.03, RMSEA nın 0.080, SRMR nin 0.082, PNFI nin 0.82, PGFI nin 0.61 ile kabul edilebilir uyuma sahip olduğuna varılmıştır. Ek olarak NFI nın 0.97, NNFI nın 0.98, CFI nın 0.98, RFI nın 0.96, IFI nın 0.98 ile iyi uyuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güvenirlilik Çalışmaları

Öğretim elemanlarının acil durumda uzaktan eğitim öz-yeterlik algılarını belirlemek amacıyla hazırlanan ölçek güvenirlilik analizi iç tutarlılık sınavına tabi tutulmuştur. 29 maddeden oluşan ölçme aracının Cronbach's Alfa güvenirlilik katsayısı .972 olarak bulunmuştur. Faktörlerin güvenirlilik katsayıları ise; birinci faktör "eğitim-öğretim" için Cronbach's Alfa güvenirlilik katsayısı .977, ikinci faktör "sistem tasarımı" için Cronbach's Alfa güvenirlilik katsayısı .922, üçüncü faktör "yönetim süreçleri" için Cronbach's Alfa güvenirlilik katsayısı .889 olarak hesaplanmıştır. Cronbach's Alfa güvenirlilik katsayısının 0.70 ve üzeri olması ölçeğin güvenirliliğinin bir göstergesi olarak ifade edilmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Alt faktörlere ilişkin güvenirlilik değerlerinin iyi seviyede ve ölçme aracını temsil eder nitelikte olduğu görülmüştür. Ölçekteki faktörlere ve altında yer alan maddelerin güvenirlilik katsayılarına bakıldığında Cronbach's Alfa güvenirlilik katsayı değerlerinin tüm ölçeğin güvenirlilik katsayısına benzer şekilde aynı özelliği yansıttığı görülmektedir.

Faktörün altında yer alan maddeler, madde ortalamaları, madde toplam korelasyonları ve t-testi değerleri Tablo 7’de yer almaktadır. Faktörlerin isimlendirilmesi ise, litaretürden destek alınarak bir faktör altında ağırlıkları yüksek olan değişkenlerin bir arada gruplandırılmasıyla gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk, 2006). Faktörlerde toplanan maddelerin içerdiği anlamlara bakılarak uzaktan eğitim litaretürü ve 3 uzaktan eğitim alan uzmanının görüşleri doğrultusunda birinci faktör “eğitim-öğretim”, ikinci faktör “sistem tasarımı”, üçüncü faktör “yönetim süreçleri” olarak isimlendirilmiştir. “Uzaktan eğitimde dersin yapısına uygun teknolojiyi kullanarak içerik tasarlayabilirim.” gibi ifadeler birinci faktör olan “eğitim-öğretim”in altında yer almaktadır. İkinci faktör “sistem tasarımı” altında “Öğrenme Yönetim Sistemi’ne ihtiyaç doğrultusunda modül yazabilirim.” şeklinde ifadeler bulunmaktadır. “Uzaktan eğitimin uygulanmasına yönelik hızlı kararlar alabilirim.” ve benzeri ifadeler ise üçüncü faktör “yönetim süreçleri” altında toplanmaktadır.

Tablo 7. Madde ve Faktörlere İlişkin Değerler

No	Ort.	SS.	D.Madde Top.Kr.1	t (alt %27 üst % 27)
Faktör 1- Eğitim – Öğretim				
M13	4,10	1,20	0,62	-0,65
M14	4,17	1,26	0,61	-0,67
M15	4,04	1,19	0,65	-0,61
M16	4,15	1,16	0,67	-0,64
M17	4,19	1,15	0,66	-0,66
M18	3,87	1,22	0,62	-0,58
M21	4,09	1,17	0,65	-0,62
M22	4,11	1,14	0,65	-0,64
M23	4,02	1,21	0,67	-0,58
M24	4,26	1,05	0,58	-0,71
M26	4,10	1,03	0,64	-0,66
M27	4,13	1,07	0,64	-0,68
M28	4,09	1,06	0,63	-0,64
M32	4,04	1,18	0,59	-0,62
M33	4,21	1,08	0,58	-0,69
M34	4,18	1,17	0,52	-0,71
M35	4,16	1,06	0,58	-0,73
M37	4,21	1,07	0,63	-0,69
Faktör 2 – Sistem Tasarımı				
M8	3,40	1,35	0,49	-0,53
M9	2,53	1,32	0,45	-0,36
M10	2,63	1,33	0,45	-0,44

M11	3,10	1,42	0,55	-0,49
M12	3,21	1,39	0,56	-0,51
M29	3,41	1,32	0,52	-0,51
M30	2,47	1,33	0,45	-0,33
Faktör 3 – Yönetim Süreçleri				
M1	4,25	0,85	0,42	-0,80
M2	4,25	0,95	0,54	-0,73
M3	4,31	0,83	0,50	-0,83
M4	4,18	1,01	0,45	-0,75
n=163				
p<.001				

Tablo 7 incelendiğinde Uzaktan Eğitim Öz-yeterlik ölçeğinde yer alan maddeler için madde toplam korelasyon katsayılarının 0.42 ile 0.67 arasında değiştiği gözlemlenmektedir. Madde-toplam korelasyonun .30 ve daha yüksek olması madde ayırt ediciliğinin iyi derecede olduğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2006). İstatistiki anlamda korelasyon katsayıları maddelerin ayırt ediciliği için yeterli bulunmuştur. Ölçme aracına uygulanan t-testi sınaması sonucunda oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanlarının karşılaştırılması ile anlamlı ($p<.001$) çıkan bulgular testin iç tutarlığının bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Erkuş, 2016).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yükseköğretimde Covid-19 pandemisi ile birlikte köklü değişiklikler yaşanmış, acil durum uzaktan eğitime geçiş yapılmıştır. Ancak uzaktan eğitim temel felesefesi gereği sistemli yürütülmesi gereken bir süreçtir. Durumun aciliyetinden kaynaklı uzaktan eğitim sistemlerinin; altyapı, kalite, içerik, güvenlik, pedagojik ve uygulama açısından güçlendirilmesi gerekmektedir (Can, 2020). Bu doğrultuda süreçte görev alanların yeterlilik düzeylerinin incelenmesinin önemli olduğu görülmüştür.

Öğretim elemanlarının teknik, pedagojik ve öğrenme ortamına ilişkin yeterlikleri uzaktan eğitimin başarısında önemli ölçütler olarak görülmektedir (Bilgiç, Doğan ve Seferoğlu, 2011). Öğretim elemanının ders içeriğiyle ilgili akademik bilgisi, sınıf yönetimi becerisi, öğrenme yönetim sistemini ve ders araçlarını etkin kullanabilmesi uzaktan eğitimin başarısı için önemlidir.

Yapılan çalışmayla uzaktan eğitim alanıyla ilgili tüm kriterler göz önünde bulundurularak Yükseköğretimde öğretim elemanlarının uzaktan eğitim öz-yeterlik algılarına yönelik ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Litaretürden destek alınarak ve acil durum süreci göz önünde bulundurularak uzaktan eğitimde görev alan kişilerin hangi rollere sahip olması gerektiği ilk olarak ortaya konulmuştur. Daha sonra uzaktan eğitim ekibinin sahip olması gereken yeterlilikler 66 maddeden oluşan soru havuzuna alınmıştır. Uzman görüşleri ve ön uygulama çerçevesinde ölçme aracı 37 maddeye indirilmiştir. AFA için uzaktan eğitim alanında çalışan öğretim elemanlarına 37 maddeden oluşan form e-posta aracılığıyla gönderilmiştir.

AFA sonucuna göre Uzaktan Eğitim Öz-yeterlik Ölçeği üç faktörlü yapıdan oluşmaktadır ve varyans %73.507 açıklanmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmalarında açıklanan varyans oranının en az %52 ve üzerinde bir orana sahip olması gerektiği belirtilmektedir (Henson ve Roberts, 2006). AFA

sonucu ölçeğin faktör yapısına ilişkin değerlerin yeterli düzeyde açıklama yüzdesine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Faktörlere ilişkin maddeler birinci faktör “eğitim-öğretim”, ikinci faktör “sistem tasarımı”, üçüncü faktör “yönetim süreçleri” başlıkları altında toplanmıştır. “Eğitim-öğretim” başlığı altında yer alan maddeler öğretim elemanlarının ders içerik uzmanı (Gök ve Kılıç Çakmak, 2020) rolünün ağırlıklı olduğu maddelerden oluşmaktadır. Bir dersin hazırlanması, sunulması ve değerlendirilmesi süreçlerinden öğretim elemanlarının sorumlu olmasının yanı sıra teknik destek ekibi ve yönetimle de etkileşim halinde bulunmak zorundadır (Gök ve Kılıç Çakmak, 2020). Yapılan çalışmayla “eğitim-öğretim” faaliyetlerinde daha aktif rol alan öğretim elemanlarının roller bazında geliştirilen ölçme aracındaki maddelere ilişkin daha yoğun katkı sağladıkları görülmüştür.

“Sistem tasarımı”, öğrenenin aktif katılımının sağlanabildiği ve yaratıcı düşünme becerelerini geliştirebildiği (Tekinarslan ve Yavuzalp, 2019) bir yapıya sahip olmalıdır. Ancak acil durum uzaktan eğitim süreci ile bazı yeterliliklerden fedakarlıklarda bulunulmuştur. Yaşanılan acil durum sürecini yönetebilmek önem teşkil etmektedir. Süreç yönetimi, acil durum uzaktan eğitim ile ilgili yaşanan süreçte sorunların tespiti ve iyileştirilmesi (Yalın, 2000) hakkında bilgi kaynağı sağlamaktadır. Oluşturulan ölçme aracıyla öğretim elemanlarının bir uzaktan eğitim sistemi tasarımında sahip olması gereken öz-yeterlik maddelerine yer verilmiştir.

“Yönetim süreçleri” olarak bilginin üretilmesi, işlenmesi ve depolanması bağlamında kaliteli insan gücü rollerinde değişiklikler ortaya çıkmasının yanı sıra yönetim boyuları da değişiklik göstermiştir (Kır, 2020). Acil durum süreciyle birlikte uzaktan eğitim sürecinde görev alan yöneticilerinde sorumluluklarında değişiklikler olmuştur. Ölçme aracı geliştirilirken yeni beceriler de dikkate alınmıştır.

Geliştirilen ölçme aracına ilişkin Cronbach’s Alfa iç tutarlılık katsayısı ise 0.972 dir. Geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili yapılan çalışmalarda Cronbach’s Alfa değerinin 0.60 ve üzerinde olması yeterli; 0.70 ve üzerinde olması ise iyi olarak kabul edildiği belirtilmektedir (Salış ve Yeşil, 2023). DFA sonucuna göre model uyumluluğu istatistiki olarak kabul edilebilir düzeydedir. Uzaktan eğitim öz-yeterlik algılarına yönelik geliştirilen ölçek sonuçları ilgili özelliğe yönelik kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir. Teknoloji yoğun kullanılan uzaktan eğitim sisteminde teknoloji, pedagoji ve içerik arasında ilişkinin güçlü olduğu belirtilmektedir (Kavrat ve Türel, 2013). Geliştirilen ölçme aracıyla uzaktan eğitim alanında çalışan bireylerin yeterliliklerini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda uzaktan eğitimde ders tasarımının önemine dikkat çekmenin yanı sıra sistemin yeniden gözden geçirilmesi hedeflenmektedir. Uzaktan eğitimde uygun içerik hazırlama, öğretme-öğrenme sürecinin verimliliği, eğitim materyalleri hazırlama, sağlanan teknik destekler ve ölçme-değerlendirme yöntemlerinin önemli olduğu bilinmektedir (Tonbuloğlu ve Gürol, 2016). Elde edilecek bulguların uzaktan eğitim alanında çalışan kişilerin yeterliliklerini ortaya koyması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ortaya çıkan yeterlilikler çerçevesinde alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Kavrat ve Türel (2013), çevrimiçi uzaktan eğitimde öğretimin rollerini ve yeterliklerini belirleme ölçeği geliştirme çalışması yürütmüşlerdir. Ancak çalışma öğretmen yeterliklerini belirleyen bir çalışmadır. Uzaktan eğitim öz-yeterlik ölçeklerine ilişkin yapılan daha önceki çalışmalarda uzaktan eğitim çalışanlarının rollerine ilişkin öz-yeterlik ölçeğine rastlanmamıştır. Yavuzalp ve Bahçivan (2020) ise Zimmerman ve Kulikowich (2016) tarafından geliştirilen Çevrimiçi Öğrenme Öz-Yeterlik Ölçeği'nin (OLSES) Türkçeye uyarlanması çalışmaları kapsamında üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öz-yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Altunçekiç (2022), üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerini belirlemek amacıyla bir ölçüm aracı geliştirmiştir.

Yapılan “Uzaktan eğitim öz-yeterlik” ölçeği çalışmasının alan yazınına katkı sağlaması beklenmektedir. 29 madde ve “eğitim-öğretim”, “sistem tasarımı”, “yönetim süreçleri” şeklinde adlandırılan üç faktörlü yapıdan oluşan ölçeğin uzaktan eğitim alanında çalışanların yeterliklerini ortaya çıkarması açısından önemli görülmektedir. Alan yazında uzaktan eğitimde çalışan öğretim elemanlarının görüşleri dikkate alınarak geliştirilen ölçme aracı devam eden doktora tezi kapsamında Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölüm mezunlarına uzaktan eğitim öz-yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Uzaktan Eğitim Öz-yeterlik ölçeğinin farklı çalışma gruplarına uygulanarak sürece yeni bakış açıları kazandırabilmesi beklenmektedir.

Araştırma Yükseköğretimde uzaktan eğitim alanında çalışan öğretim elemanları ile sınırlandırılmıştır. Uzaktan eğitim sürecine dâhil olan tüm öğretim elemanlarına uygulanması da çalışmaya katkı sağlayacaktır. Öz yeterlik boyutunda farklı eğitim kademelerinde çalışanlara uygulanması da literatüre katkı sağlayacaktır.

Uzaktan eğitim öz-yeterlik ölçeği uzaktan eğitimde görev alan kişilerin rolleri bağlamında geliştirilmiş olup ihtiyaca göre farklı değişkenler de sürece eklenebilir. Yeni yeterlilikler boyutunda değerlendirmeler yapıp ölçek farklı boyutlarda geliştirilebilir. Uzaktan eğitim öz-yeterlik ölçeği ilköğretim ve ortaöğretim de görev alan öğretmenlere uygulanabilmesi açısından revize edilebilir.

Kaynaklar

- Abdelraheem, A. Y. (2004). University faculty members' context beliefs about technology utilization in teaching. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(4), 76-84.
- Altunçekiç, A. (2022). Developing a distance education self-efficacy belief scale: a validity and reliability study. *Participatory Educational Research*, 9(1), 349-361. <https://doi.org/10.17275/per.22.19.9.1>
- Ak, Ş., Gökdaş, İ., Öksüz, C. ve Torun, F. (2021). Uzaktan eğitimde eğitimcilerin eğitimi: Uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algısına etkisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(1), 24-44.
- Akkoyunlu, B., Orhan, Ş. F. ve Umay, A., (2005). Bilgisayar öğretmenliği için bilgisayar öğretmenliği öz yeterlilik ölçeği geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29, 1-8.
- AlAli, R. ve Saleh, S. (2022). Towards constructing and developing a self-efficacy scale for distance learning and verifying the psychometric properties. *Sustainability*, 14(20), 13212. <https://doi.org/10.3390/su142013212>
- Aslan, S., ve Kan, A. (2021). A validity and reliability study on the scale for the attitude toward syrian students. *The Journal of Turkish Social Research*, 25(1), 193-206.
- Aydın, M. (2017). *Uzaktan öğretici yeterliliklerinin ve yeterlilik boyutlarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Aydın, C. H. (2005). Turkish mentors' perception of roles, competencies and resources for online teaching. *TOJDE*, 6(3), 58-80.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bawane, J. ve Spector, J. (2009). Prioritization of online instructor roles: implications for competency-based teacher education programs. *Distance Education*, 30(3), 383 -397.
- Baturay, M. H. ve Türel, Y. K. (2012). Çevrimiçi Uzaktan Eğitimcilerin Eğitimi: E-Öğrenmenin Yükselişi ile Beliren İhtiyaç, Eby, G., Yamamoto, G.T. ve Demiray, U. (Ed.), *Türkiye'de E-Öğrenme: Gelişmeler ve Uygulamalar-III*, 1.Baskı. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi, 1-21.

- Baumgartner, H. ve Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161.
- Bentler, P.M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- Bentler, P. M. ve Bonett, D.G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Bentler, P. M. ve Yuan, K.H. (1999). Structural equation modeling with small samples: test statistics. *Multivariate Behavioral Research*, 34(2), 181-197.
- Bilgiç, G., Doğan, D. ve Seferoğlu, S. (2011). Türkiye’de yükseköğretimde çevrimiçi öğretimin durumu: ihtiyaçlar, sorunlar ve çözümler. *Yükseköğretim Dergisi*, 1(2), 80-87. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yuksekogretim/issue/41252/498283>.
- Bingöl Meşe, E.T. (2010). *Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri: izmir ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Browne, M.W. ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In: Bollen, K.A., ve Long, J.S. (Ed.), *Testing structural equation models* (s. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *AUAd*. 6(3), 112-142.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 32. 470-83.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Byrne, B.M. (2001). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument. *International Journal of Testing*, 1(1), 55-86.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Chai, C. S. (2010). Teachers' epistemic beliefs and their pedagogical beliefs: A qualitative case study among Singaporean teachers in the context of ICT-supported reforms. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(4). 128-139.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çok, C. ve Günbatar, M. S. (2022). Covid - 19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin öz - yeterlik algıları. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 12(1), 57-81.
- Demir, T. ve Durdukoca, Ş. F. (2018). Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına Devam Eden Öğrencilerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1253-1275.
- Erdoğan Y., Bayram S. ve Deniz L. (2007). Web tabanlı öğretim tutum ölçeği: açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4,1-14.
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: temel kavramlar ve işlemler* (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Erkut, E. (2020). Covid-19 sonrası yükseköğretim. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 125-133.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.

- Gök, B. ve Kılıç Çakmak, E. (2020). Uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 1915-1931
- Gökdemir F. ve Yılmaz T. (2023). Processes of using, modifying, adapting and developing likert type scales. *J Nursology*, 26(2): 148-160.
- Gökmen, Ö. F., Duman, İ. ve Horzum, M. B. (2016). Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler. *AUAd*, 2(3), 29-51.
- Henson, R. K. ve Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 393-416.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. ve Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (Erişim Tarihi: 10. 12. 2020)
- Holcomb, L. B., King, F. B. ve Brown, S. W. (2004). Student traits and attributes contributing to success in online courses: evaluation of university online courses. *The Journal of Interactive Online Learning*, 2(3), 1-17.
- Holmberg, B. (1995). *Theory and practice of distance education (2nd rev. ed.)*. London/New York: Routledge.
- Horzum, B. M. ve Çakır, Ö. (2009). Çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algısı ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1327-1356.
- Hu, L. ve Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (yem) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 5(2), 26-42. DOI: 10.21031/epod.31126
- Kavrat, B. ve Türel, K. Y. (2013). Çevrimiçi uzaktan eğitimde öğretmen rollerini ve yeterliliklerini belirleme ölçeği geliştirme. *The Journal of Instructional Technologies ve Teacher Education*, 1(3), 23-33.
- Kaya, S. (2020). *Zorunlu uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlar: öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri*. VIIth International Eurasian Educational Research Congress, 10-13.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford.
- Koloğlu, T. F., Kantar, M. ve Doğan, M. (2016). Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde hazırbulunuşluklarının önemi. *AUAd*, 2(1), 52-70.
- Lawshe, C. H. (1975). "A quantitative approach to content validity." *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Marsh, H.W., Hau, K.T., Artelt, C., Baumert, J., ve Peschar, J.L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360.
- Moore, M. G. ve Kearsley, I. G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning (3rd ed.)*. New York: Wadsworth.
- Orçan, F. (2018). Exploratory and confirmatory factor analysis: which one to use first?. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(4), 413-421.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

- Parlak, B. (2017). Dijital çağda eğitim: olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(15), 1741-1759.
- Salı, H. C. ve Yeşil, R. (2023). Validity and reliability study of distance education applications selfefficiency scale. *Turkish Studies - Education*, 18(1), 265-279.
- Şendoğdu, A. A. ve Koyuncuoğlu, O. (2022). An analysis of the relationship between university students' views on distance education and their computer self-efficacy. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 10(1), 113-131.
- Tekinarslan, E. ve Yavuzlap, N. (2019). *Açık ve uzaktan öğrenme için öğretim tasarımı*. Pegem Akademi Yayınları. 21.01.2024 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/338242036_Acık_ve_Uzaktan_Oğrenme_Icin_Oğreti_m_Tasarimi adresinden alınmıştır.
- Tonbuloğlu, B. ve Gürol, A. (2016). Evaluation of distant education programs with regards to various shareholder opinions. *Journal of Education and Practice*, 7(28), 9-22.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. (1. Baskı). Ankara: Nobel.
- Varvel, V. E. (2007). Master online teacher competencies. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 10(1), 1-41.
- Veneziano L. ve Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), s. 67-70.
- Williams, P.E. (2003). Roles and competencies for distance education programs in higher education institutions. *American Journal of Distance Education*, 17(1), 45-57. Retrieved September 13, 2022 from <https://www.learntechlib.org/p/97196/>.
- Yalın, H. İ. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel.
- Yavuzalp, N., ve Bahçivan, E. (2020). The online learning self-efficacy scale: its adaptation into Turkish and interpretation according to various variables. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(1), 31-44. <https://doi.org/10.17718/tojde.674388>
- Yeşilyurt, S. ve Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264.
- Yıldız, M. ve Erdem, M. (2018). An investigation on instructors' knowledge, belief and practices towards distance education. *The Malaysian Online Journal of Educational Technology (MOJET)*, 6(2), 1-20.
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-30 Eylül Denizli, 21.01.2024 tarihinde <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf> adresinden alınmıştır.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Çalışma Gazi Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi doktora programında yürütülmekte olan doktora tezi kapsamında geliştirilmiştir. Geliştirilmiş olan ölçme aracı doktora tezinde kullanılmıştır. Makalenin üretilmesi, ölçme aracına ilişkin uygulama ve analiz aşamalarında her iki yazar birlikte süreci yürütmüşlerdir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Ölçek geliştirme aşamasında değerli bilgi birikimleri ile katkı sağlayan alan uzmanlarımıza ve tez kapsamında desteklerinden dolayı teşekkür ederiz. Ayrıca doktora tezi kapsamında tez izleme komitelerinde ölçme aracının geliştirilmesinde sağlamış olduğu katkılardan dolayı hocalarımıza teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmaya ilişkin herhangi bir kişi veya kurumla kişisel veya finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Bildirim

“2022-1029” nolu araştırma Gazi Üniversitesi Etik Kurulu’nun 13.09.2022 tarihli ve 15 sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN: 2458-9624



Cilt: 11 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 49-63 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad. 1485740

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Görsel Sanatlar Eğitimi Kitaplarında Çocuk Resmi Teması Children's Drawing Theme in Visual Arts Education Books

Aysel Derya Tanay Öztürk, Meltem Katıranıcı

ÖZ

Sanat eğitiminde, çocuğun iç dünyasına saygı gösterilerek onun ifade gücünü artırmak önemlidir. Öğretmenler ve kitaplar bu süreçte rehberlik eder. "Çocuk resmi" temasının ders kitaplarında yer alması, eğitim ve öğretim süreçlerinin verimliliği açısından kritiktir. Son yıllarda artan eğitim kitabı yazma eğilimi, kitapların kalitesini de tartışmaya açmıştır. Özellikle öğretmen yetiştiren fakülte lerde, dersler için birçok kitap hazırlanmıştır. Görsel sanat eğitimi kitaplarında çocuk resmi temasının nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi ile incelenmesi, araştırmanın amacıdır. Araştırma kapsamındaki kitaplar üzerinden MAXQDA Analytics Pro 2020 Nitel Veri Analiz Programı ile başlatılan analiz süreci, MAXQDA Analytics Pro 2024 Nitel Veri Analiz Programı ile tamamlanmıştır. Bu çalışmanın; sanat eğitimi kitaplarının analizi noktasında, literatür azlığı ve alandaki çalışmalara ilk adım olması yönüyle, yapılacak yeni ve benzer çalışmalara örnek oluşu ile bir esin kaynağı olması düşünülmektedir.

Yazar Bilgileri

Aysel Derya Tanay Öztürk

Öğr. Gör., Gazi Üniversitesi,
Ankara, Türkiye
aycelderyatanay@gazi.edu.tr

Meltem Katıranıcı

Prof. Dr., Ankara Hacı Bayram
Veli Üniversitesi, Ankara,
Türkiye
meltem.katiranci@hbv.edu.tr

ABSTRACT

In art education, it is important to increase the child's power of expression by respecting his inner world. Teachers and books guide this process. Including the theme of "child drawing" in textbooks is critical for the efficiency of education and training processes. The increasing tendency to write educational books in recent years has brought the quality of the books into question. Many books have been prepared for courses, especially in teacher training faculties. The aim of the research is to examine the theme of children's drawings in visual art education books using the content analysis method, one of the qualitative research methods. The analysis process, which was started with the MAXQDA Analytics Pro 2020 Qualitative Data Analysis Program through the books within the scope of the research, was completed with the MAXQDA Analytics Pro 2024 Qualitative Data Analysis Program. This study is thought to be a source of inspiration in terms of the analysis of art education books, due to the scarcity of literature and the fact that it is the first step towards studies in the field, and as an example for new and similar studies to be conducted.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Kitap
Sanat eğitimi
Çocuk resimleri

Keywords

Book
Art Education
Children's drawings

Makale Geçmişi

Geliş: 17/05/2024
Kabul: 28/05/2024

Atf için: Tanay Öztürk, A.D. ve Katıranıcı, M. (2024). Görsel sanat eğitimi kitaplarında çocuk resmi teması. *JRES*, 11(1), 49-63. <https://doi.org/10.51725/etad. 1485740>

Etik Bildirim: Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu, 16.04.2024, 07.

Giriş

Sanat eğitimi, yaratıcılığın ve iraksak düşünmenin vurgulandığı, her öğrencinin kişisel gelişimini ve eğilimlerini ön planda tutan güvenilir bir ortamdır. Temel amacı, öğrencileri görmeye, araştırmaya, sormaya, denemeye ve sonuçlandırmaya teşvik etmektir. Bu eğitim, her eğitim kademesinde kesintisiz bir şekilde devam etmelidir.

Sanat eğitimi derslerinde başarılı olmanın temel faktörlerinden biri, yönlendirdiğimiz ve bilgilendirdiğimiz bireylerin gelişimini, sanatsal yeteneklerini ve güçlerini anlamaktır. Bu bağlamda, çocuk resimleri üzerine yapılan araştırmalarda çocukların resimlerindeki özellikleri ve yaşlarına göre gösterdikleri çizgisel gelişim basamaklarının incelendiğini görmekteyiz (Buyurgan, 2007).

Araştırmalarda "çocuk resmi" konusu ele alınırken, bu konunun çocukların sanatsal yeteneklerinin gelişimini anlamak ve onları yönlendirmek için oldukça önemli bir araç olduğu vurgulanmaktadır. Çünkü çocuklar, resim yapma sürecinde duygularını ifade etme, hayal gücünü kullanma ve düşüncelerini görsel olarak ifade etme becerilerini geliştirirler. Bu süreçte çocukların resimlerinde gözlemlenen özellikler ve çizgisel gelişim basamakları da önemli ipuçları sağlar. Sanat eğitimi derslerinde bu özellikleri göz önünde bulundurarak ve çocukların gelişimini destekleyerek onları yönlendirmek mümkündür. Çocuğa rehber olacak eğitimciler için çocuğun sanatsal gelişim basamakları hakkında bilgi sahibi olmak, onları daha iyi anlamaları noktasında önemlidir. Eğitimciler ve öğrencilere bu bağlamda kaynaklık edecek en temel araç kitaplardır.

Kitaplar, bilgiye ulaşmada temel araçlardan biridir ve eğitimde kitapların önemi, literatürde sıkça vurgulanan bir konudur. Özellikle ders kitapları, eğitim programlarının bel kemiğini oluşturur. Bu kitaplar, öğrenme ve öğretme süreçlerini planlamada kritik bir rol oynarlar, öğrencilerin ne öğreneceğini ve öğretmenlerin nasıl öğreteceğini belirleyerek onları yönlendirir.

"Çocuk resmi" teması genellikle eğitim, psikoloji veya sanat alanlarından yazarlar tarafından kaleme alınmaktadır. Bu araştırmada sanat eğitimi kitaplarında yer alan "çocuk resmi" temasına odaklanılmıştır.

Görsel sanat eğitimi kitaplarında çocuk resmi temasının nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi ile incelenmesi, araştırmanın amacıdır.

Çocuk Resmi

Çocuğun kendisini ifade edebildiği yollardan bir tanesi de resimdir. Yaşam deneyimlerinde ve sözcük dağarcıklarındaki sınırlılık nedeniyle çocuklar kendilerini anlatmakta güçlük çekerler. Bu noktada çocuk resmi iletişim niteliğiyle çocuğu yakından tanımamıza, anlamamıza olanak sağlamaktadır. Resimleri aracılığıyla çocuklar uzmanlara kendileri hakkında anlamlı bilgiler sunarlar. Sözcükler nasıl düşüncenin ifade edici aracı olan seslerin sembole dönüşmüş hâli ise çizimler de düşünce ve duyguların semboller aracılığıyla ortaya konmasına aracılık etmektedir (Köseoğlu, 2023).

Çocuğun iç dünyasını anlamak ve içsel çatışmalarını ortaya çıkarmak, çok yönlü gelişimlerine önemli katkılar sağlar sağlayabilir. Çocukların resimleri de, çocukların iç dünyalarının anlaşılması, gelişimlerinin takibi ve ruh sağlığı açısından önemli bir rol oynamaktadır. Bilindiği gibi çocuklar, sanat aracılığıyla kendilerini ifade ederken iç dünyalarını yansıtabilmekte ve duygusal deneyimlerini sanatsal bir yolla ifade edebilmekteler. Bu süreç, çocukların duygusal zekâlarını geliştirmelerine ve kendi kendilerini daha iyi anlamalarına da yardımcı olmaktadır.

Çocuklar, duyuadan algıya, algıdan kavrama, somuttan soyuta ve genelden özele doğru ilerlerken, çevrelerinden aldıkları materyalleri ussal olarak işleyerek çeşitli anlatım biçimleriyle dışa vururlar. Çizgi çocuğun, algısal, ussal ve resimsel materyallerinin birleşimini temsil etmekte ve yaşla birlikte sürekli olarak değişen ve gelişen bir özellik göstermektedir (Kırışoğlu, 2005, s.56-76).

Çocukların kendi çizgisel gelişimlerinin farkında olmaları sanat yoluyla kendi yeteneklerini değerlendirme fırsatı bulmaları için de yol göstericidir. Sanat, çocukların yaratıcılığını ve hayal güçlerini geliştirirken aynı zamanda kendilerini keşfetmelerine ve güçlü yönlerini ortaya çıkarmalarına olanak tanır. Bu sayede çocuklar, kendilerine olan güvenlerini artırır ve özsaygılarını geliştirirler. Ayrıca, sanat aktiviteleri çocukların problem çözme becerilerini ve eleştirel düşünme yeteneklerini de destekler, bu da onların bilişsel gelişimlerine katkı sağlar.

Sonuç olarak, çocukların sanatsal aktivitelerle iç dünyalarını ifade etmeleri ve değerlendirmeleri, gelişimleri ve ruh sağlıkları açısından önemlidir. Bu süreç onların duygusal, bilişsel ve sosyal yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olurken aynı zamanda kendilerini daha iyi tanımalarını sağlamaktadır.

Çocukların sanatsal gelişimi, birçok açıdan onlar için hayati öneme sahip olduğu gibi onlara rehberlik edecek öğretmenler için de büyük bir önem taşımaktadır. Öğrencinin başarılı bir öğrenme deneyimi yaşamasına yardımcı olmak adına öğretmenin ilk rehberliği, öğrenciyle beraber öğrencinin hedeflerini belirlemek ve bu hedeflere nasıl ulaşacaklarını planlamaktır. Bu süreçte öğretmenin öğrenciyi teşvik etme, destekleme, motivasyonunu artırma, onların iç dünyalarını anlamaya ve iletişim kurmaya yardımcı olmak gibi misyonları olduğu bilinmektedir. Ayrıca çocukların sanatsal eserlerini değerlendirerek, olumlu geri bildirimler vererek ve gelişim alanlarına yönlendirme yaparak öz değerlendirme becerilerini de destekleyebilirler.

Sanat eğitiminde, çocuğun gelişim sürecini dikkate almak ve onun dünyayı nasıl algıladığını anlamak önemlidir. Bu doğrultuda, çocuğun doğal gelişimini desteklemek ve onun ifade biçimlerini cesaretlendirmek gerekmektedir. Sanat öğretiminde, çocuğun iç dünyasına saygı gösterilerek, dış gerçeklikle çatışmadan onun ifade gücünü artırmak ve cesaretlendirerek ileriye doğru yönlendirmek gerekmektedir (Katıranıcı, 2020). Bu noktada öğretmen öğrencilere rehberlik ederken ders kitapları da hem öğretmenlere hem de öğrencilere rehberlik etmektedir. Tüm bu sebeplerle çocuk resmi temasının ders kitaplarında yer alması eğitim ve öğretim süreçlerinin en verimli şekilde yürütülmesi açısından önemlidir.

Kitaplarda Çocuk Resmi

Devletlerin eğitiminin planlanması ve yürütülmesinde sorumlu olan kişi ve kurumlar, ilk olarak amaçları yani istendik davranışları belirlerler. Eğitimde tüm faaliyetler bu amaç çerçevesinde şekillenir. Örgün ve yaygın eğitim kurumları, bu amaçları eğitim ve öğretim programları ile uygulamaya koyarlar. Öngörülen hedeflerin gerçekleştirilmesi, programın tüm öğelerinin öğrenme ve öğretme ortamına yansıtılmasına bağlıdır. Ders programlarının temel girdilerinden birisi de ders kitaplarıdır. Ders kitapları, öğretim programı ile öğrenci arasındaki bağı kuran önemli bir iletişim aracıdır. Öğrenme öğretme sürecinde, öğretmene derse ilişkin bilgi ve becerileri belli bir sıra ve bütünlük içinde sunarak onun gücünü daha iyi kullanmasına imkân veren; öğrencinin ise öğretmenin öğrettiklerini istediği zaman, yer ve hızda kullanmasını sağlayan temel öğretim materyalidir (Aycan, Kaynar, Türkoğuz ve Arı, 2001).

Ders kitabı, ana okuldan üniversiteye kadar tüm örgün ve yaygın öğretim kurumlarında kullanılmak üzere hazırlanmış, ilgili derse ait bilgi ve becerileri bir bütünlük içerisinde öğretmen ve öğrencilerin hizmetine sunan, öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenci ve öğretmene öğrenme ortamı sağlayan, hazırlayıcı, kolaylaştırıcı ve yönlendirici özelliklere sahip basılı ve görsel öğretim materyalidir. Bu tanımlardan hareketle ders kitabının öğrencileri derse hazırlayan, öğrenme öğretme sürecinde konu ile ilgili bilgileri bütünlük içinde vererek onların öğrenmelerini kolaylaştıran, ders sonrası ise alıştırmaya, problem ve etkinliklerle öğrencilerin kendi kendilerini sınamasına imkân sağlayan en önemli öğretim araçlarından biri olduğu söylenebilir. Ders kitapları, öğretmenin fiziksel olarak bulunmadığı durumlarda dahi öğrencileri eğitime hazırlayan, onları yönlendiren ve ders materyallerini sunan önemli araçlardır. Öğretmenler için ise, öğretim sürecinde hangi konuların ne şekilde öğretilmesine dair kılavuzluk eder. Ayrıca, ödevler, projeler, etkinlikler gibi materyallerle ders hedeflerini ölçme ve değerlendirme imkanı sağlarlar. Dolayısıyla, ders kitapları, eğitimdeki temel öğretim materyallerinden biri olarak öğretmenlerin çalışmalarını destekler ve yönlendirir.

Ders kitaplarının işlevleri (Mikk, 2000, s. 17-21):

- Öğrencilerin motive olmalarını sağlamak, onların ilgi ve merakını uyandırarak öğrencilerin sıkılmadan öğrenmelerini sağlamak.
- Bilgiyi yansıtmak. Kitabın içeriği, konunun öğrenilmesi için seçilmiş en ideal bilgilerden oluşur.
- Bilgiler sistematik olarak sunulur. Kitaplar, sistematik bilgilerden oluşur ve öğrenmeye yardım eden diğer kaynakları koordine eder.
- Rehberlik yapma. Öğrenmek için gerekli tüm bilgilerin bir kitapta olması mümkün değildir. Bu durumda öğrenme için gerekli ilave kaynak, kitap veya etkinlik önerileri sunulması önemlidir.
- Öğretme ve öğrenme stratejileri sunmak. Farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilerin öğrenmesine rehberlik etmek.
- Rehberlik etmek. Öğrencilerin öğrenme aktivitelerine rehberlik eder.
- Öz değerlendirme. İyi kitaplar, yüksek düzeyde bilginin öğrenilmesini destekleyecek öz değerlendirme soru ve etkinliklerine sahiptir.
- Öğrenmenin farklılaştırılması. Öğrencilerin ilgileri birbirinden çok farklı olduğu için kitaplar da buna uygun olmalıdır.
- Değerler eğitimi. İyi kitaplar öğrenilen konulara ilişkin öğrencilerde değer duygusu gelişmesine katkı sağlar.

Ülkemizde Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılma sürecinde 2001-2002 öğretim yılından itibaren "Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme" dersi verilmeye başlanmıştır. Bu süreçte başlangıçta alan kaynaklarının yetersizliği nedeniyle belirsizlik ve durgunluk yaşanmıştır. Bu durum, akademisyenleri teorik ve uygulama olmak üzere iki bölümden oluşan kaynaklar oluşturma ve uygulama yöntemleri geliştirme çabası içine itmeye sevk etmiştir (Ceyhan ve Yiğit, 2003). Bu değişiklikler, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının programlarında yeni derslerin ortaya çıkmasına neden olmuş ve bu yeni dersler için kaynak kitap hazırlama ve destekleyici yayın yapma gerekliliğini beraberinde getirmiştir. Bu değişimlerin temelinde, eğitim bilimi alanındaki yeniliklerin ve çağdaş düşüncelerin yansımaları yer

almaktadır. Bu süreç, eğitim bilimi alanında çalışan bazı bilim insanlarının yayın yapma eğilimlerine yeni bir ivme kazandırmış ve çeşitli yayınların ortaya çıkmasına yol açmıştır.

Son yıllarda eğitim alanında kitap yazma ve yayınlama eğilimi artmıştır, ancak bu artış sadece kitap sayısını değil, aynı zamanda kitapların kalitesini de tartışmalara konu olmuştur. Özellikle öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerindeki öğrencilere yönelik bu artış, meslek ve alan bilgisi dersleri için birçok kitabın hazırlanmasını gündeme getirmiştir (Kılıç ve Seven, 2008). Bu bağlamda, Görsel Sanat Eğitimi ders kitaplarının incelenerek bu çalışmanın yayınlanması, bu artan talebe cevap verme amacıyla görsel sanat eğitimi alanında anlamlı bir adım olmuştur. Araştırma konusu belirlenme sürecinde literatür taraması yapılırken sanat eğitimi alanında yazılan ders kitabı niteliği taşıyan kitaplar üzerine nitel bir analiz yapılmadığı görülmüştür. Bu boşluğu doldurması ve alanda yazılacak yeni kitaplara yol gösterici olması yönünden faydalı bir çalışma olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada görsel sanat eğitimi kitaplarında “çocuk resmi” temasına odaklanılmış ve bu kitaplarda “çocuk resimlerinin analizi”, “çocukların duygularını ve düşüncelerini ifade etme biçimleri olarak çocuk resmi”, “gelişimlerini izleme ve çocukların zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine yönelik değerlendirmeler yapma noktasında çocuk resminin önemi” gibi yer verilen konuların analizi yapılmıştır.

Ders kitaplarında hangi konulara yer verileceği öğretim programlarına uygun olarak belirlenmelidir. Çocuk resmi teması, Resim-iş Öğretmenliği lisans programlarında “Çocukta Sanatsal Gelişim” adı altında ders olarak verilmektedir ve program içinde ders içeriği şu şekilde ifade edilmektedir: “Sanatta yaratıcılık; çocuk resimlerinin özellikleri; görsel algılama tipleri ve çocuğun karalama döneminden yetişkinlik dönemine kadar sanatta, estetik gelişim basamakları; özgün çocuk resimlerinden örneklerle dersin içeriğine uygun proje çalışmaları; farklı yaş gruplarına ait çocuk resimleri incelenerek gelişim basamakları örneklendirilmesi”(YÖK, Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programı Ders İçerikleri, 2019).

“Çocuk resmi” temasına; araştırma kapsamında incelenen kitaplarda; “Görsel Sanatlar Eğitiminde Değişim ve Gelişim” ana başlığı altında “Çizim ve Çocuğun Sanatsal Gelişimi” alt başlığıyla, “Çocuk Resmi, Çocuk Sanatı Çocuğun Sanatsal Gelişimi” ana başlığının altında “Çocuk Resimlerine Ruhbilimsel ve Gelişimsel Boyutta Yaklaşımlar, Çocuk Resmine Sanatsal ve Estetik Yönden Yaklaşımlar, Çocuk Resmi Kuramlarına Eleştirel Bakış” alt başlıklarıyla ve “Çocukluktan Gençliğe Çizimde Gelişim Evreleri” ana başlığı altında “Çocuk resimlerini Sistemleştirme, Gelişim Evrelerin de Toplu Bakış, Duraksama Değil, Gelişiminin Bir Başka Boyutu” alt başlıklarıyla, “Görsel Sanatlar Eğitimi” ana başlığı altında “Çocuğun Resimsel Gelişimine Yön Veren Temel Kuramlar” alt başlığıyla yer verilmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinin yapılması için gerekli veriler, belirli kriterler çerçevesinde seçilmiş kitaplardan sağlanmıştır.

İçerik analizi, metinleri sistematik bir biçimde inceleyerek konuları, temaları, kavramları, duyguları veya olayları belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). İçerik analizinin temel amacı, metinlerin içerikleri incelenerek çeşitli çıkarımların yapılabilmesidir (Gökçe, 1995). Nitel içerik analizi, farklı disiplinlerde kullanılan ve araştırma konusuna bağlı

literatürden türetilen kodlama verisi ile kategoriler oluşturabilen esnek özelliğe sahiptir (Kuckartz, 2019, s.14) ve metinlerdeki ifadelerin, kelimelerin veya kavramların incelenmesini sağlayarak belirlenen fenomen veya konu hakkında bilgi edinmeyi amaçlamaktadır (Gül ve Nizam, 2021).

Çalışma Grubu / Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma grubunu AKTS (Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi) bilgi paketlerinde yer alan Görsel Sanat Eğitimi Kitapları oluşturmaktadır. Ders Bilgi Paketleri, üniversitedeki programlara ait derslerin akademik program yeterliklerini ve hedeflerini, ders planlarını, dersler ve program yeterlikleri arasındaki ilişkileri, öğrenme kazanımlarını, değerlendirme ölçütlerini, öğretim elemanlarının paylaştığı belgeleri ve eğitim süreçlerini içeren dokümanlardır (YÖK, Üniversite İzleme ve Değerlendirme Genel Raporu, 2023).

Araştırma kapsamına giren kitaplar uzmanlar tarafından onaylanan sınırlılıklar çerçevesinde tercih edilmiştir. Bu sınırlılıklar:

- Bu araştırma, eğitim fakültesi resim bölümü öğrencilerine yönelik Sanat Eğitimi alanında yazılmış ve basımı yapılmış kitaplar ile sınırlıdır.
- Araştırma için seçilen kitaplar, ülkemizde yayınevleri tarafından basılan sanat alanı kitaplar ile sınırlandırılmıştır (Sempozyum, kongre, katalog ve dergi gibi yayınlar araştırma kapsamı dışındadır).
- Ulaşılabilen ders izlenceleriyle sınırlıdır (AKTS (Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi) bilgi paketlerinde ders kaynağı olarak gösterilen Görsel Sanat Eğitimi Kitapları).
- Araştırma için seçilen her kitabın yazarı, doktorasını tamamlamış öğretim elemanı olmalıdır.
- Tamamen etkinliklerden oluşan kitaplar araştırma dışıdır.
- Derleme kitaplar çalışma dışında bırakılmıştır.
- Tezlerden üretilen yayınlar çalışma dışı bırakılmıştır.
- Kitaplar 2010-2021 yılları arasındaki son basımları ile sınırlıdır.
- Her kitap birden fazla öğretim basamağını ele almış olmalıdır.

Etik Bildirim

Bu çalışma 2024 yılında tamamlanması planlanan doktora tezinden üretilmiş olup Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'nun 16.04.2024 tarih ve 07 sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada öncelikle belirlenen sınırlılıklar çerçevesinde 58 kitaba ulaşılabilmış ve manuel olarak içindekiler sayfalarında yer verilen başlıklar çerçevesinde inceleme yapılmıştır. Seçilen kitaplar, tematik karşılaştırma analizi sonucunda benzer temalara ve konulara sahip olduğu için özellikle tercih edilmiştir. İçerik ve tematik olarak birbirlerine yakın bulunan bu kitaplar, süreç içerisinde eklenmesi önerilen sınırlılıklarla beraber tekrar incelenmiştir. Üç görsel sanat eğitimi kitabının araştırma kapsamına girdiği belirlenerek analiz süreci başlatılmıştır.

Veri Analizi

Araştırma kapsamına giren kitaplar üzerinden MAXQDA Analytics Pro 2020 Nitel Veri Analiz Programı ile başlatılan analiz süreci, MAXQDA Analytics Pro 2024 Nitel Veri Analiz Programı ile tamamlanmıştır.

Doküman incelemesi ile yazılı metinler incelenerek "çocuk resmi" temasına odaklanılmıştır. Çalışmanın yazılı metinlerini oluşturan üç kitabın tamamının metni MAXQDA Analytics Pro 2020 Nitel Veri Analiz Programı ile üç aşamada çözümlenmiştir. Bunlar; tema, kategori, kod şeklindedir (Miles vd. 2014). Çalışmanın amacına yönelik çözümlenen metinler sonucu belirlenen 466 kod, analiz tabloları çıkarılma sürecinde kodların birleştirilmesiyle 116 kod olarak son hâlini almıştır. Bu kodların ana kod ve alt kod sistemi oluşturularak, ana kodlardan biri olan çocuk resmi temasına odaklanılmıştır. Analiz sürecinde, Kod Haritası, Kod Matris Tarayıcısı analiz fonksiyonları kullanılarak derinlemesine inceleme gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, kodlar arasındaki ilişkilerin yoğunluğunu ve kodların kullanım sıklığını belirlemek adına Kod Haritası ve Kod İlişkileri Tarayıcısı fonksiyonu kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik yapılan incelemelerden elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırma kapsamındaki üç kitabın ve yazarlarının gizliliğini korumak adına kitaplar K1-K2 ve K3 şeklinde isimlendirilmiştir.

"Çocuk resmi" temasına; araştırma kapsamında incelenen kitaplardan K-1'de "Görsel Sanatlar Eğitiminde Değişim ve Gelişim" ana başlığı altında "Çizim ve Çocuğun Sanatsal Gelişimi" alt başlığıyla, K-2'de "Çocuk Resmi, Çocuk Sanatı Çocuğun Sanatsal Gelişimi" ana başlığının altında "Çocuk Resimlerine Ruhbilimsel ve Gelişimsel Boyutta Yaklaşımlar, Çocuk Resmine Sanatsal ve Estetik Yönden Yaklaşımlar, Çocuk Resmi Kuramlarına Eleştirel Bakış" alt başlıklarıyla ve "Çocukluktan Gençliğe Çizimde Gelişim Evreleri" ana başlığı altında "Çocuk resimlerini Sistemleştirme, Gelişim Evrelerinde Toplu Bakış, Duraksama Değil, Gelişiminin Bir Başka Boyutu" alt başlıklarıyla, K-3'te "Görsel Sanatlar Eğitimi" ana başlığı altında "Çocuğun Resimsel Gelişimine Yön Veren Temel Kuramlar" alt başlığıyla yer verilmiştir.



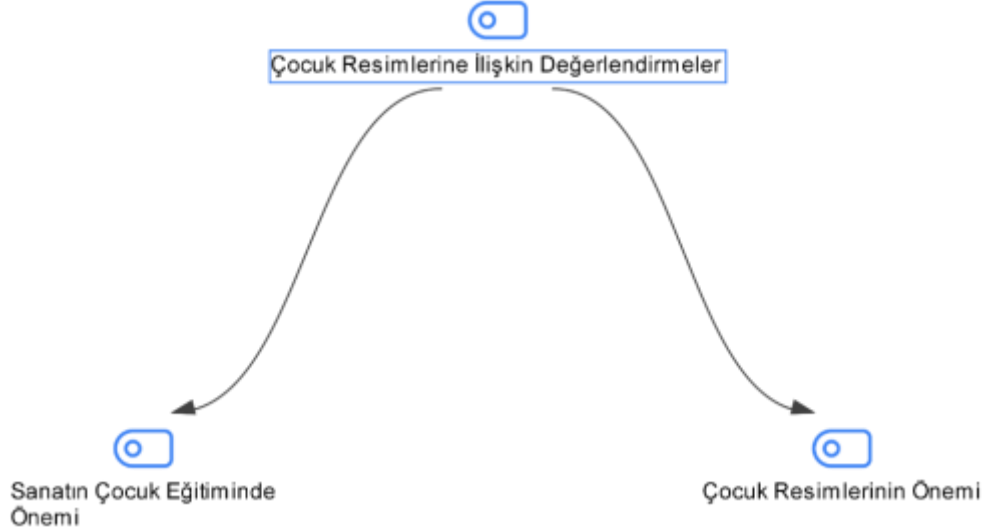
Şekil 1. Temalar Gösterimi

Şekil 1’de görüldüğü gibi kitaplar 10 temadan oluşmaktadır. Bu 10 tema içinde “Çocuk Resmi” temasına “Çocuk Resimlerine İlişkin Değerlendirmeler” koduyla değinilmiştir.

Tablo 1. Temaların Kod Matris Tarayıcısı

Kod Sistemi	K1	K2	K3	TOPLAM
> Sanat Kavramına İlişkin Değerlendirmeler	43		24	67
> Sanat Eğitiminin Tarihsel Sürecine İlişkin Değerlendirmeler	80	26	50	156
> Sanat/Görsel Sanat Eğitiminin Gerekliliğine İlişkin Değerlendirmeler	56	40	72	168
> Sanatta Eğitim Süreçlerine İlişkin Yaklaşımlar	5	28	15	48
> Çocuk Resimlerine İlişkin Değerlendirmeler	2	25	8	35
> Sanatın Öğrenime ve Eğitime Yönelik Değerlendirmeler	61	101	90	252
> Sanat Öğretiminde Yaratıcılık Kavramına İlişkin Değerlendirmeler	17	24	1	42
> Kopya Yönteminin Sanat Öğretimindeki Yeri İlişkin Değerlendirmeler		22		22
> Engelli Bireylerin Eğitiminde Görsel Sanatlara İlişkin Değerlendirmeler			37	37
> Sanat Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar	33	56	10	99
Σ TOPLAM	297	322	307	926

Tablo 1’de kitaplarda hangi temalara daha fazla yer verildiği incelenerek “Çocuk Resmine İlişkin Değerlendirmeler” temasına odaklanılmıştır. Bu temaya kitapların tamamında yer verildiği görülmektedir. En fazla K2’de yoğunlaşmıştır.



Şekil 2. Çocuk resimlerine ilişkin değerlendirmeler temasının hiyerarşik alt kodları

“Çocuk Resimlerine İlişkin Değerlendirmeler” teması altında Şekil 2’de görüldüğü üzere 2 kod oluşturulmuştur. Bunlar; “Sanatın Çocuk Eğitiminde Önemi”, “Çocuk Resimlerinin Önemi” dir.

Tablo 2. “Çocuk Resimlerine İlişkin Değerlendirmeler” temasına ilişkin alt kodları istatistiği

Çocuk Resimlerine İlişkin Değerlendirmeler

	Bölümler	Yüzde
Sanatın Çocuk Eğitiminde Önemi	29	82,86
Çocuk Resimlerinin Önemi	6	17,14
TOPLAM	35	100,00

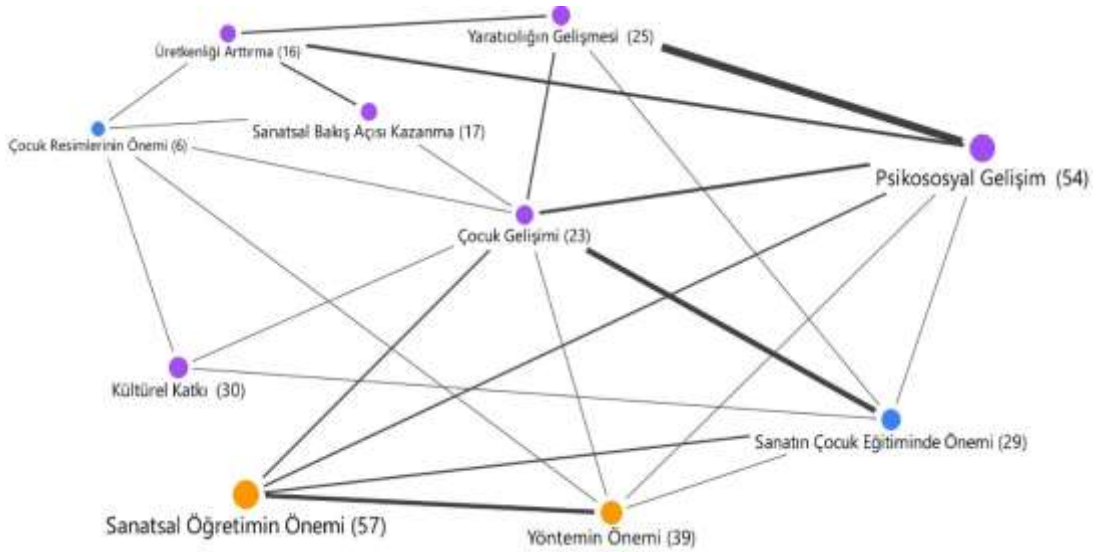
Tablo 2’de “Çocuk Resimlerine İlişkin Değerlendirmeler” teması altında oluşturulan alt kodların istatistiği yer almaktadır. “Çocuk Resimlerine İlişkin Değerlendirmeler” teması altında yer alan iki koddan daha yoğun olanı “Sanatın Çocuk Eğitiminde Önemi” kodu olmuştur. “Sanatın Çocuk Eğitiminde Önemi” koduna ilişkin kitaplarda yer alan ifadeler şu şekildedir :

Çocuk merkezli görsel sanatlar eğitimi kuramları ilk yıllarda standart uygulama haline geldiğinden buyana gelişen bir düşünce, sanat yapmada olduğu kadar sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetikte tüm düzeylerdeki çocuklar için onların gelişimine uygun deneyimlerin var olduğu yolunda olmuştur. Halbuki sanat üretiminin (sadece uygulamanın) çocuklar için en doğru sanat öğrenme deneyimi olduğunu düşündükleri için, Lowenfel, D’Amiko ve bu görüşü savunan diğer sanat eğitimcileri hayallerine böyle bir olasılığı getiremediler. Küçük çocukların yetişkin düzeyinde sanatla ilgili düşünmesi ve konuşması beklenemezken, onlar estetikçilerin “sanat nedir” sorusuna, beklenenden ve alışılmıştan daha fazlasıyla karşılık vermeyi öğrenebilirler. “Niçin” sorusuna

cevaplar vermeye çabalama, en az sanatla ilgili olarak çocuğun samimiyetinin bir parçası olduğu kadar, aynı zamanda at nasıl çiziliri öğrenmedir de. Eğer öğrencilere ilköğretim ikinci kademe düzeyi yıllarında, görsel-uzaysal zekalarıyla olduğu kadar, dil zekaları yoluyla da sanatla ilgili, soyut düşünme yeteneklerinin gelişiminin başladığı zamanda olgunlaşmış fikirler geliştirmede yardımcı olunmaz ise, bunların yüzde yetmiş beşi sanatı, en çok sevdikleri nevresim kılıfı ya da yorgan, oyuncak ayıcıkya da köpek ve diğer çocukluk hatıralarıyla birlikte hayatlarının geride kalan kısmının arkasına koyacaklar, sanatla bir daha sadece nostaljik olarak ilgileneceklerdir (K1).

“Çocuk Resimlerine İlişkin Değerlendirmeler” teması altında yer alan diğer kod “Çocuk Resimlerinin Önemi” olmuştur. “Çocuk Resimlerinin Önemi” koduna ilişkin ders kitaplarında yer alan ifadeler şu şekildedir:

“Çocuk resimleri, bireyin zihinsel, duygusal ve kişilik gelişiminde etkili olduğu için pek çok testte bir ölçüm aracı olarak kullanılırken çocuk resminin kendisini değerlendirmek için de ölçütler belirlenmiştir” (K3).



Şekil 3. “Çocuk Resimlerine İlişkin Değerlendirmeler” temasına ait alt kodların kod haritası

Kitaplarda sıkça bahsedilen kodlar Şekil 3’te gösterilmiştir. Harita, kodlar arasındaki ilişkileri ve hangi kodların sıklıkla birlikte anıldığını göstermektedir. Çizgiler, birlikte ve daha sık bahsedilen kodların ilişkisini yansıtmak için daha geniş gösterilmiştir. Buna göre; “Çocuk Resimlerinin Önemi” ve “Sanatın Çocuk Eğitiminde Önemi” alt kodlarının diğer kodlarla ilişkisi incelenmiştir. “Sanatın Çocuk Eğitiminde Önemi” kodunun; “Psikososyal Gelişim”, “Yaratıcılığın Gelişimi”, “Kültürel katkı”, Sanatsal Öğretimin Önemi”, “Yöntemin Önemi” kodları ile ilişkili olduğu, “Çocuk Gelişimi” kodu ile yoğun ilişki içinde olduğu görülmektedir. “Çocuk Resimlerinin Önemi” kodunun; “Üretkenliği Arttırma”, “Sanatsal Bakış Açısı Kazanma”, “Çocuk Gelişimi”, “Yöntemin Önemi” ve “Kültürel Katkı” kodları ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Çocuk Kelimesinin Yer Aldığı Kodlamalara Göre Kod Matris Tarayıcısı

Kod Sistemi	K1	K2	K3	TOPL...
Sanat/Görsel Sanat Eğitiminin Gerekliğine İlişkin Değerlendirmeler				0
Çocuk Gelişimi	●	●	●	23
Çocuk Resimlerine İlişkin Değerlendirmeler				0
Sanatın Çocuk Eğitiminde Önemi	●	●	●	29
Çocuk Resimlerinin Önemi			●	6
Sanatın Öğrenime ve Eğitime Yönelik Değerlendirmeler				0
Özel Yetenekli Çocukların Eğitiminin Önemi			●	6
Σ TOPLAM	8	40	16	64

Tablo 3'te çocuk kelimesinin yer aldığı kodlamalara göre temalar incelenmiştir. Buna göre K1'de "Çocuk Gelişimi" koduna, K2'de "Sanatın Çocuk Eğitiminde Önemi" koduna, K3'te "Çocuk Resimlerinin Önemi" ve "Özel Yetenekli Çocukların Eğitiminin Önemi" kodlarına yoğunlaşmıştır. En fazla yoğunluk, "Sanatın Çocuk Eğitiminde Önemi" kodunda görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Görsel sanat eğitimi, öğrencilere görsel sanatların yaşam içindeki önemini anlamalarını sağlamak için özel olarak tasarlanmış programlar aracılığıyla sunulur. Bu eğitim süreci, güzel sanatların farklı türlerini, tarihsel evrimini ve ifade gücünü örneklerle göstererek öğrencilerin kavramasına yardımcı olurken, aynı zamanda çeşitli sanat alanlarında beceri kazandırmaya yönelik pratik uygulamaları da içerir. Okul içi ve dışında gerçekleşen bu yaratıcı eğitim süreci okullardaki görsel sanatlarla ilgili derslerin ve etkinliklerin bütünü oluşturur (San, 1987, s. 5).

Araştırmada, "çocuk resmi" konusunun, yapılan analizler sonucunda, görsel sanat eğitimi kitaplarının metinleri içinden oluşturulan 10 temadan biri olan "Çocuk Resimlerine İlişkin Değerlendirmeler" teması olarak yer verildiği görülmektedir. "Çocuk resmi" konusunun görsel sanat eğitimi kitapları içinde özel bir tema olarak yer alması, sanat eğitiminin çocukların bütünsel gelişimini desteklemeye odaklandığını ve bu anlamda sanatın önemli bir araç olduğunu göstermektedir. Bu durum çocukların duygusal, zihinsel, sosyal ve fiziksel açılarından gelişimini desteklemeyi amaçlayan bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Ayrıca bu temanın öne çıkan 10 tema içinde yer alması, eğitimde çocukların merkeze alındığını ve onların düşünceleri, duyguları ve sanatsal ifadeleri üzerine odaklanıldığını gösterir. Bu odak, çocukların kendilerini ifade etme ve sanat yoluyla dünyayı anlamlandırma süreçlerine değer verildiğine dikkat çekmektedir.

Köseoğlu (2023), "Bir İletişim Aracı Olarak Çocuk Resmi ve Özellikleri" isimli makalesinde iletişim aracı olarak çocuk resimlerinin özgün değerini belirtmiş, ruh sağlığı alanında çocukla çalışan uzmanlar ve eğitimciler için sunduğu bilgilerin önemine vurgu yapmıştır. Çalışma sonucunda çocuk resimlerinin uzmanlar tarafından zengin veri çeşitliliği ile birlikte değerlendirildiğinde, sansürlü ve doğal bir iletişim aracı olarak; çocuğa, ait olduğu dünyasında kendisini nasıl gördüğüne ilişkin onun gözlerinden görme fırsatını, bizlere sunduğunu belirtmiştir.

Temaların Kod Matris Tarayıcısı'nda, kitaplarda hangi temalara daha fazla yer verildiği incelenerek "Çocuk Resmine İlişkin Değerlendirmeler" temasına kitapların tamamında yer verildiği görülmektedir. Temanın kitaplarda geniş bir şekilde ele alınması, çocuk resimlerinin değerlendirilmesi ve anlaşılmasının eğitimciler için önemli olduğunu gösterir. Aynı zamanda çocukların sanatsal ifadelerini anlamak ve değerlendirmek için kaynakların sağlandığını göstermektedir. Kitapların bu tema üzerinde yoğunlaşması, sanat eğitiminde çocukların sanatsal yeteneklerini ve ifadelerini

desteklemenin önemine, çocuk resimlerine yönelik değerlendirme ve geri bildirim süreçlerinin önemsendiğine vurgu yapmaktadır. Ayrıca eğitimcilerin çocukların sanatsal çalışmalarını anlamak ve onlara yapıcı geri bildirimler sağlamak için kaynakları kullandığını göstermektedir.

Çocuk resimlerine ilişkin değerlendirmeler temasının hiyerarşik alt kodları ve alt kodları istatistiği incelendiğinde; "Sanatın Çocuk Eğitiminde Önemi" kodu, çocukların genel eğitiminde sanatın kritik bir rol oynadığını vurgulayarak sanatın çocukların duygusal, zihinsel ve sosyal gelişimine önemli katkılarda bulunduğunu ve bu nedenle eğitim programlarında yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu kod altında yapılan değerlendirmeler, sanatın çocukların özgün düşünme becerilerini, ifade yeteneklerini ve yaratıcılıklarını desteklediğini ortaya koymaktadır.

Kutluer (2015), "Gelişim Süreçlerinde Çocuk Resminin Yeri" isimli çalışmasında, çocuğun genel gelişimi ile sanatsal gelişim aşamaları arasındaki paralel ilişkiyi açıklamış ve resim etkinliğinin bir teşhis aracı olarak değil, çocuğun iç dünyasından kaynaklanan gereksinimlerin anlaşılmasını sağlayan önemli bir iletişim aracı olarak ele alınması gerektiğini vurgulamıştır.

"Çocuk Resimlerinin Önemi" kodu ise, çocukların sanat yoluyla ifade etme biçimlerinin ve çizdikleri resimlerin değerlendirilmesini içermektedir. Çocukların resimlerindeki görsel semboller, renk kullanımı, figüratif ve soyut ifadeler, detaylar ve kompozisyon gibi unsurların değerlendirilmesi bu koddaki önemli konulardır. Bu değerlendirmeler, çocukların sanatsal gelişimlerini anlamak ve onları desteklemek amacıyla yapılmaktadır.

"Sanatın Çocuk Eğitiminde Önemi", "Çocuk Resimlerinin Önemi" olarak oluşturulan iki koddan "Sanatın Çocuk Eğitiminde Önemi" kodunun daha yoğun olması, sanat eğitiminin çocukların genel eğitimine olan katkısının üzerinde durulduğunu ve bu bağlamda çocukların sanatsal ifadelerinin öneminin altının çizildiğini göstermektedir. Sanatın, sadece estetik bir faaliyet olmaktan öte, çocukların duygusal, zihinsel, sosyal ve fiziksel gelişimine olumlu etkiler sağlayan önemli bir araç olduğu vurgulanır. Ayrıca sanat eğitiminin eğitimcilere ve topluma iletmek istediği değerleri yansıtır. Bu değerler arasında özgünlük, ifade özgürlüğü, eleştirel düşünme, estetik duyarlılık ve kültürel farkındalık gibi unsurlar yer alabilir.

"Çocuk Resimlerine İlişkin Değerlendirmeler" Temasına Ait Alt Kodların Kod Haritası'nda, kitaplarda sıkça bahsedilen kodlar gösterilmiştir. Buna göre; "Sanatın Çocuk Eğitiminde Önemi" kodunun; "Psikososyal Gelişim", "Yaratıcılığın Gelişimi", "Kültürel katkı", Sanatsal Öğretimin Önemi", "Yöntemin Önemi" kodları ile ilişkili olduğu, "Çocuk Gelişimi" kodu ile yoğun ilişki içinde olduğu görülmektedir. Sanatın, çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkilediği biliniyor. Çocuklar, sanat aracılığıyla duygularını ifade edebilir, özgüven kazanabilir ve empati yeteneklerini geliştirebilirler. Bu nedenle "Sanatın Çocuk Eğitiminde Önemi" kodu ile psikososyal gelişim arasında güçlü bir ilişki çıkması bu durumu desteklemektedir. Çocuklar, resim yaparken farklı bakış açıları geliştirir ve hayal güçlerini kullanarak yeni şeyler üretme becerisi kazanırlar. Bu nedenle yaratıcılığın gelişimi ile "Sanatın Çocuk Eğitiminde Önemi" kodu arasında önemli bir ilişki bulunur. Analiz sonuçları da bu durumu destekler niteliktedir. Bu kodun "Kültürel katkı" ile olan güçlü ilişkisi ise sanatın, çocuklara farklı kültürleri ve sanat eserlerini tanıma fırsatı sunma noktasındaki önemini ortaya koyarak, çocukların kültürel farkındalıklarını artırdığına ve çeşitli kültürlere saygı duymayı öğrenmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. "Sanatsal öğretimin önemi" ile "Sanatın Çocuk Eğitiminde Önemi" kodu arasında sıkı bir ilişki bulunması, sanat eğitiminin, çocukların öğrenme sürecinde aktif olarak yer almasını sağladığını ve onları motive ettiğini gösterir. Sanatsal öğretim, çocukların özgünlüklerini keşfetmelerine ve sanat eserlerini yorumlamalarına olanak tanımaktadır. Yöntemin

önemi ile "Sanatın Çocuk Eğitiminde Önemi" kodu arasında önemli bir ilişki bulunması ise eğitimde kullanılan yöntemlerin, çocukların sanatsal yeteneklerini ve ifade biçimlerini etkilediği, doğru yöntemlerle yapılan sanat eğitiminin, çocukların öğrenme sürecine olumlu katkı sağladığı ve onların sanatla olan ilişkilerini güçlendirdiğini vurgulamaktadır.

"Çocuk Resimlerinin Önemi" kodunun "Üretkenliği Artırma", "Sanatsal Bakış Açısı Kazanma", "Çocuk Gelişimi", "Yöntemin Önemi" ve "Kültürel Katkı" kodları ile ilişkili olması şöyle yorumlanabilir:

Çocukların resim yapması, onların üretkenliklerini artırır, çocukların düşünme yeteneklerini geliştirir ve yeni fikirler üretmelerine olanak tanır, onlara sanatsal bakış açısı kazandırır. Bu, çocukların görsel dünyayı farklı bir perspektiften görmelerini sağlar, estetik duyarlıklarını geliştirir, duygusal ve zihinsel gelişimlerini destekler. Resim yaparken çocuklar, duygularını ifade etmeyi öğrenir ve hayal güçlerini kullanarak düşünme becerilerini geliştirirler. Bu süreçte kullandıkları yöntemler, çocukların sanatsal yeteneklerini ve ifade biçimlerini etkilemektedir. Doğru yöntemlerle yapılan resim eğitimi, çocukların özgüvenlerini artırır ve sanatla olan ilişkilerini güçlendirir. Ayrıca çocuk resimleri, farklı kültürleri anlamalarına ve değerlerini öğrenmelerine yardımcı bir araçtır. Bu noktada değerlendirildiğinde, resimler, çocukların kültürel ifadelerini yansıtabilir ve kültürel farkındalıklarını artırabilir.

"Çocuk" kelimesinin geçtiği kodlar 3 kitaba göre incelenmiş ve K1 kitabının "Çocuk Gelişimi" koduna, K2 kitabının "Sanatın Çocuk Eğitiminde Önemi" koduna, K3 kitabının "Çocuk Resimlerinin Önemi" ve "Özel Yetenekli Çocukların Eğitiminin Önemi" kodlarına yoğunlaştığı görülmüştür. Bu durumda K1 Kitabının "Çocuk Gelişimi" koduna yoğunlaşması, sanat eğitimi içinde çocukların genel gelişimi ve büyümesiyle ilgili temel bilgileri de barındıran bir kaynak olduğunu gösterir. Bu kitap, çocukların bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimlerini anlamaya yönelik bilgiler içermektedir. K2 kitabının "Sanatın Çocuk Eğitiminde Önemi" koduna odaklanması, sanat eğitiminin çocukların genel eğitimine olan katkılarını vurgulayan bir kaynak olduğunu gösterir. Bu kitapta çocuk teması, çocukların sanatsal ifade yeteneklerini geliştirmesi, yaratıcılıklarını desteklemesi ve sanatın çocukların genel gelişimine olan olumlu etkilerini anlatması yönüyle ele alınmıştır. K3 kitabının "Çocuk Resimlerinin Önemi" ve "Özel Yetenekli Çocukların Eğitiminin Önemi" kodlarına odaklanması, sanatın ve özel yetenekli çocukların eğitiminin önemine dair bilgi sunan bir kaynak olduğunu gösterir. Bu kitap, çocukların resim yapma sürecinin önemini vurgularken aynı zamanda özel yetenekli çocukların eğitimindeki özel gereksinimlere de dikkat çekmiştir.

Bu analiz, her bir kitabın farklı odak noktalarına ve vurguladığı konulara sahip olduğunu göstermektedir. Bu farklılık, akademik çalışmaların çeşitli boyutları ele alabildiğini ve farklı bakış açılarından bilgi sunabileceğini yansıtmaktadır. Örneğin, K1 kitabı daha genel bir çocuk gelişimi perspektifi sunarken, K2 kitabı sanatın eğitimdeki rolüne odaklanır ve K3 kitabı ise çocukların resim yapma sürecinin ve özel yetenekli çocukların eğitiminin önemini vurgular. Bu tür farklı kaynaklar, çeşitli akademik çalışmaların zenginliğini ve derinliğini artırır.

Bu çalışmada yer alan bilgilerin, görsel sanat eğitimi alanındaki tüm eğitimciler ve öğretmen adayları için faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarına "çocuk resmi" temasının kitaplarda anlatılması, onların pedagojik yaklaşımlarını ve öğretim stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, çocukların sanatsal yeteneklerini ve ilgi alanlarını destekleyerek, daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturmalarına katkı sağlayabilir.

Ders kitapları, eğitim programları, program geliştirme kuram ve ilkelerine dayalı olarak oluşturulmalıdır. Lisans programlarına ihtiyaç duyuldukça yeni dersler eklenebilir, mevcut dersler çıkarılabilir veya değiştirilebilir. Ancak, bu tür kararlar yalnızca bir yönetici veya öğretim elemanı tarafından tek başına alınmamalıdır; kapsamlı bir program geliştirme süreci gereklidir. Bu süreç, ihtiyaç analizi veya mevcut programın değerlendirilmesiyle başlamalıdır. Üniversitelerdeki programlar, değişen gereksinim ve beklentilere uyum sağlamak için düzenli olarak program değerlendirme ilkelerine göre gözden geçirilmelidir. Değerlendirme sürecinde, amaca ve koşullara göre bir veya daha fazla program değerlendirme modeli kullanılabilir (İlhan ve Kalaycı, 2019). Bütün ders kitapları ilgili olduğu program doğrultusunda hazırlandığından programın tüm özellikleri ders kitabına da yansımaktadır. Programda oluşan eksiklik ve yanlışlıklar ders kitabını da etkilemektedir (Dönmez, 2003, s.92-94). Bu konunun öğretim programları çerçevesinde ele alınıp farklı bir açıdan ayrıca incelenmesi önerilmektedir.

Güncel araştırmaların, çocukların çizimlerini anlamak ve çocukların iç dünyalarını keşfetmek için farklı teknikler ve yöntemler geliştirdiğini ve bu alanda sürekli olarak yeni bulguların ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Özellikle sanat terapisi gibi alanlarda çocukların çizimlerinin terapötik değerlendirilmesi ve kullanımı üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Son zamanlarda sanat terapisinin eğitim fakültesinin ilgili alanlarında seçmeli derslere de dahil edilmesi durumu, bu konunun sanat eğitimi kitaplarında sanatsal gelişim konusu altında yer bulabileceğini göstermektedir.

Bu çalışmanın; sanat eğitimi kitaplarının analizi noktasında, literatür azlığı ve alandaki çalışmalara ilk adım olması yönüyle, yapılacak yeni çalışmalara örnek oluşu, benzer araştırmaların hazırlanmasında da bir esin kaynağı olması düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Aycan, Ş., Kaynar, Ü., Türkoğuz, S. ve Arı, E. (2001). *İlköğretimde kullanılan fen bilgisi ders kitaplarının bazı kriterlere göre incelenmesi*. Fen Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, Ankara: ODTÜ.
- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U., (2007). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceyhan, E. ve Yiğit, B. (2005). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Anı.
- Dönmez, C. (2003). "Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler", *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler*. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Gül, S. S. ve Nizam, Ö. K. (2021). Sosyal bilimlerde söylem ve içerik analizi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42.
- İlhan, E. ve Kalaycı, N. (2019). Yükseköğretimde öğretim programları nasıl değerlendirilmelidir? Dört aşamalı değerlendirme ve farklar modellerine dayalı tasarımlar. *Yükseköğretim Ve Bilim Dergisi* (3), 349-362.
- Katıranrı, M., (2020). *Görsel sanatlar öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Kılıç, A. ve Seven S. (2008). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kırıoğlu, O. T. (2005). *Sanatta eğitim-görmek, öğrenmek, yaratmak*. Ankara: Pegem Akademi.
- Köseoğlu, S. A. (2023). Bir iletişim aracı olarak çocuk resmi ve özellikleri. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(1).
- Kutluer, G. (2015). Gelişim süreçlerinde çocuk resminin yeri. *Ekev Akademi Dergisi* (63), 403-410.
- Miles, M. B., Huberman, A.M., and Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. California: SAGE Inc.

Mikk, J. (2000). *Ders kitabı: Araştırma ve yazma*. Berlin: Peter Lang.

San, İ. (1987). *Çocuğun ve gencin sanat eğitimi*. Milliyet Sanat.

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.

https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Resim_Is_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf

<https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2023/2023-universite-izleme-ve-degerlendirme-genel-raporu.pdf>

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmada yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Araştırma sürecinde desteklerini esirgemeyen Prof.Dr. Gülgün ALPAN ve Prof.Dr. Türker KURT'a teşekkürlerimizi sunarız.

Çatışma Beyanı

Araştırma sürecinde herhangi bir çıkar çatışması olmamıştır.

Etik Bildirim

Bu çalışma Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'nun 16.04.2024 tarih ve 07 sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN: 2458-9624



Cilt: 11 Sayı: 1 Sayfa Aralık: 64-74 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1330826

REVIEW

Open Access

DERLEME

Açık Erişim

Örgütsel Eskime Kavramı Üzerine Kavramsal Bir Çözümleme ve Türk Yükseköğretim Sistemi Açısından Bazı Çıkarımlar*

A Conceptual Analysis on the Concept of Organizational Obsolescence and Some Implications for the Turkish Higher Education System

Hilal Çalmaşur, Serkan Koşar

ÖZ

Eğitim örgütlerinde felsefi, yasal, politik, ekonomik, sosyal, teknolojik, çevresel vb. eğilimlerde olumlu bir değişimin gerekliliği tartışılmaz bir gerçek olmasına rağmen, örgütlerin değişim e açık olması, değişimi benimsemesi ve uyum sağlaması istenildiği kadar kolay olmayabilir. Özellikle değişimin ve dönüşümün önemli bir belirleyicisi olan yükseköğretim sisteminin kendinden beklenen taleplere yeterince karşılık verememesinin nedenlerinden birinin örgütsel eskime problemi olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla örgütsel eskime olgusunun kavramsal çözümlenmesinin yapılma ihtiyacı bu araştırmayı gerekli kılmaktadır. Bu araştırmada örgütsel eskime olgusunun kavramsal çözümlenmesi ve Türk yükseköğretim sistemi açısından bazı çıkarımlara ulaşılmaya amaçlanmaktadır. Bu bağlamda Türkiye yükseköğretim sisteminde üniversite özerkliği, rektörlük seçimleri, örgüt içi eleştirel kültürün gelişmesi, yükseköğretim reformu, yükseköğretim sistemindeki merkeziyetçi yapı, örgün eğitim ve açık öğretim, okullaşma oranı, PCT başvuru sayısı, uluslararası sıralamalar, lisans düzeyinde kayıt oranları, idari ve mali yapılanma uygulamaları, eğitim, araştırma ve topluma hizmet fonksiyonlarının icrası, devlet üniversitelerinin imaj ve tanınırlığı ve birçok konuda örgütsel eskimeyle ilgili olduğu düşünülen sorunların yaşandığı belirtilebilir.

ABSTRACT

The necessity of a positive change in philosophical, legal, political, economic, social, technological and environmental trends in educational organizations is an indisputable fact. However, it may not be as easy as desired for organizations to be open to change, to embrace change and to adapt. It is thought that one of the reasons why the higher education system, which is an important determinant of change and transformation, cannot adequately respond to the demands expected from itself, is the problem of organizational obsolescence. In this context, the need for conceptual analysis of the phenomenon of organizational obsolescence necessitates this research. In this research, it is aimed to conceptually analyze the phenomenon of organizational obsolescence and to reach some implications for the Turkish higher education system. In this context, it can be stated that there are the following problems which are thought to be related to organizational obsolescence - university autonomy, rector elections, the development of a critical culture within the organization, higher education reform, centralized structure in the higher education system, formal education and open education, enrollment rate, PCT application count, international rankings, undergraduate enrollment rates, administrative and financial restructuring practices, performing education, research and community service functions, image and reputation of state universities and on many issues - in the Turkish higher education system.

Yazar Bilgileri

Hilal Çalmaşur

Doktora öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
hilal.calmasur@gazi.edu.tr

Serkan Koşar

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
skosar@gazi.edu.tr

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Örgütsel değişim
Eskime

Örgütsel eskime
Türk yükseköğretim sistemi

Keywords

Organizational change
Obsolescence
Organizational obsolescence
Turkish higher education system

Makale Geçmişi

Geliş: 21/07/2023

Düzeltilme: 10/08/2023

Kabul: 18/08/2023

Atf için: Çalmaşur, H. ve Koşar, A. (2024). Örgütsel eskime kavramı üzerine kavramsal bir çözümleme ve Türk yükseköğretim sistemi açısından bazı çıkarımlar. *JRES*, 11(1), 64-74. <https://doi.org/10.51725/etad.1330826>

Etik Bildirim: Bu makale, derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerekmemektedir.

* Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

Giriş

Yaşadığımız çağda değişimin kaçınılmaz olduğu, düşünceler ve davranışlarla birlikte insanların, grupların, örgütlerin ve toplumların da değiştiği gözlemlenmektedir. Bu açıdan değişim olgusu yaşamı oluşturan tüm bileşenler açısından vazgeçilmez bir gerçek olarak kabul edilmektedir (Çağlar, 2015). Bu bileşenlerden biri olan örgütlerin de amaç, yapı, strateji ve süreç boyutlarında değişime ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir (Özdemir, 2019).

Örgütsel değişim kavramını Şimşek ve Akın (2003) çevredeki çeşitli dinamiklerin değişmesi sonucunda örgütsel yapının işlevlerinde, örgüt üyelerinin birbirileri ile ilişkilerinde, rol ve davranışlarında meydana gelen farklılaşmalar olarak ve Tunçer (2013) ise örgütün alt sistemlerinde ve unsurlarında oluşabilecek her türlü farklılaşma olarak tanımlamaktadır. Yapılan tanımlar incelendiğinde örgütsel değişimin öncelikli olarak örgütsel anlamda yeni bir yapının oluşturulmasıyla ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir anlatımla eski yapının değiştirilerek değişen koşullara uygun yeni bir yapı oluşturma süreci olarak değerlendirilmektedir (Can, 1999). Dolayısıyla ilk olarak örgütsel yapıdaki eski paradigma ve anlayışların değiştirilmesi önemli görülmektedir (Kantarıcı, 2001). Çünkü yaşanan değişimlerin, eskiye veya mevcuda ait birikimi tükettiği hatta etkisiz hâle getirerek yetersiz kıldığı ifade edilmektedir. Bu durum örgütsel aşınma veya yeteneklerde, bilgide ve birikimde erozyona uğrama olarak da tanımlanabilir (Çağlar, 2013). Bu açıdan olumlu bir değişim sağlayamayan örgütlerin olayların ve gelişmelerin arkasında kaldığı, bunun sonucunda örgütün, kendisine ve içinde yaşadığı topluma yabancılaşmaya başladığı, bu durumun da örgütsel tükenmenin tetikleyicisi hâline geldiği görülmektedir (Çağlar, 2015). Bu bağlamda örgütsel değişimin olumlu veya olumsuz yönde olabileceği söylenebilir (Özdemir, 2019). Olumlu veya olumsuz yönde bir değişimi ifade edebilen eskime olgusunun ise örgütsel boyutta sorgulanması önemli bulunabilir.

Eskime Olgusu

Farklı şekillerde tanımlanan ve değerlendirilen eskime olgusunun anlamı üzerinde doğru yönelimi engelleyen bir kavramsal içerik bulunmaktadır (Thijssen ve Walter, 2006). Eskime olgusundan, etiyojileri (nedenleri), birey üzerindeki etkileri ve etkilerin yansızlaştırılması açısından farklılık gösterdiği için çok yönlü bir kavram olarak bahsedilmektedir (Ferdinand, 1966). Genel olarak eskime olgusu, diğer mesleklere göre eskime, bilgi birikimi açısından eskime, iş performansı açısından eskime ve örgütsel eskime olmak üzere dört kategoride sınıflandırılmaktadır (Mohan, Chauhan ve Chauhan, 2001). Bu bağlamda *eskime olgusunu* Adetunji, Bischoff ve Willy (2018) sistem öğelerinin modası geçtiğinde oluşan lojistik, operasyonel, maliyet ve güvenilirlik etkilerine yol açan bir süreç olarak; Rosen (1975) kronolojik zamanın bir fonksiyonu olan sermaye değerindeki olumsuz farklılaşmalar olarak ve Sandborn (2013) ise bir örgütün ürettiği ya da desteklediği sistemde istem dışı bir değişiklik yapmaya zorlandığında, örgüt için sorun hâline gelen bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla eskime olgusunun mekanik parçaların ötesine -yazılım, spesifikasyonlar, standartlar, süreçler ve insan becerileri gibi yumuşak kaynaklara- uzandığı belirtilmektedir (Bartels, Ermel, Pecht ve Sandborn, 2012).

Eskimenin Yönetimi

Eskime yönetimi, eskimeyi azaltmak ve kontrol etmek için koordine edilmiş faaliyetleri açıklamaktadır (Seuren, 2018). Eskimenin stratejik, proaktif ve reaktif olmak üzere üç yönetim düzeyinde incelenmesi gerekmektedir (Sandborn, 2013; Zheng, Terpeny ve Sandborn, 2015). Stratejik yönetim düzeyi, tasarım yenileme planları aracılığıyla sistem desteği için eskime verilerinin kullanılmasını (Sandborn, 2013); proaktif yönetim düzeyi, eskimenin etkisini önlemek ya da azaltmak

için aktif önlemlere odaklanarak eskime sorunlarının ortaya çıkmadan önce incelenmesini (Wilkinson, 2015) ve reaktif yönetim seviyesi ise eskime sorununa acil bir çözüm belirlemeyi, çözüm sürecini yürütmeyi ve alınan aksiyonları izlemeyi ifade etmektedir (Sandborn, 2008). Eskime yönetim faaliyetlerinin izlenmesi için bir eskime yönetim planının geliştirilmesi tavsiye edilmektedir. PDCA - plan, do, check, act- döngüsü bu hedefi gerçekleştirmenin uygun bir yolu olarak tercih edilmektedir. PDCA döngüsüne göre eskimeyi yönetmek için süreç dört adımdan oluşmaktadır (Bartels vd., 2012): *i.* Planlama, *ii.* Tasarlama/yapma, *iii.* Kontrol etme, *iv.* Harekete geçme. Eskimenin yönetilen bir süreç olmasına rağmen eskimenin kalıcı olduğu (Wilkinson, 2015); bununla birlikte eskimenin etkisinin azaltılması için daha fazlasının yapılabileceği (Adetunji vd., 2018); dikkatli öngörü ve planlama ile, eskimenin etkisinin ve maliyetlerinin en aza indirilebileceği (Gariti ve Rothkopf, 2017) düşünülmektedir. Bu bağlamda eskimeyi öngörmek, değerlendirmek, yönetmek ve azaltmak için yapılacak birçok eylemin olduğu belirtilebilir (Josias, Terpenney ve McLean, 2004).

Eskimenin Türleri

Literatürde eskime olgusunun çeşitli türleri bulunmaktadır (Butt, Camilleri, Paul ve Jones, 2015; Zheng vd., 2015). Eskime olgusunu Bartels vd. (2012), Feldman ve Sandborn, (2007) ve Seuren (2018) lojistik eskime, fonksiyonel eskime ve teknolojik eskime olarak; Butt vd. (2015) iç-dış eskime, finansal-fonksiyonel eskime, kalıcı-geçici eskime, iklim değişikliği kaynaklı eskime ve planlı-plansız eskime olarak; Ferdinand (1966) alansal eskime, mesleki eskime ve görevsel eskime olarak; Grover ve Grover (2015) fonksiyonel eskime, fiziksel eskime, ekonomik/finansal eskime, yasal eskime, teknolojik eskime, çevresel/sürdürülebilir eskime, estetik eskime, konum eskimesi, moda eskimesi, sosyal eskime ve kültürel eskime olarak; Pazy (1993) durumsal eskime ve bireysel eskime olarak ve Thijssen ve Walter (2006) ise bireysel eskime, örgütsel eskime, örgüt dışı eskime, işsel eskime, ekonomik eskime, teknik eskime ve perspektif eskime olarak sınıflandırmaktadırlar. Her ne kadar farklı sınıflandırmalar olsa da eskime olgusunun genel olarak *bireyin eskimesi*, *işin eskimesi*, *örgütün eskimesi* ve *örgüt dışının eskimesi* tipolojileriyle inceleneceği belirtilebilir.

Örgütsel Eskime

Örgütsel eskime olgusu, örgütle ilgili unsurlar açısından kurumların değişen taleplere cevap verememesi olarak tanımlanmaktadır (Fossum, Arvey, Paradise ve Robbins, 1986). Bu bağlamda örgütün eskimesi, örgütteki sistemle, işle veya sistemin ve işin gerektirdiği ilişkilerle ilgili olan eskimler olarak değerlendirilebilir (Gürses-Bilgesoy, 2021).

Eskimeye ilişkin örgütsel evrim iki yaklaşımla açıklanmaktadır. İlk yaklaşım büyük ve eski örgütlerin çevreleri üzerinde zamanla daha baskın hâle geldiğini savunurken; ikinci yaklaşım örgütlerin yaşlandıkça yeni zorluklara daha az cevap verdiklerini savunmaktadır. Bu bağlamda bu iki yaklaşım, birbirinden farklı iki dinamiği açıklamaktadır. İlk yaklaşım güçlü ve aynı örgütlerin yıllarca sahneye hâkim olmasıyla istikrarı sağladığını; ikinci yaklaşım eski örgütlerin zamanla modasının geçtiğini, bunun sonucunda ise yenilikçi rakipleriyle olan rekabetlerini kaybettiğini anlatmaktadır (Barron, West ve Hannan, 1994). Ranger-Moore (1997), Hannan, Pólos ve Carroll (2007), Jain (2016), Sørensen ve Stuart (2000) ilk yaklaşımı eleştirerek yaşlı örgütlerin çevrelerinin ihtiyaçlarına daha az duyarlı hâle gelerek çeşitli alanlarda eskime eğilimine sahip olduklarını dile getirmektedirler. Le Mens, Hannan ve Pólos (2015) ise, ikinci yaklaşımı eleştirerek örgütlerin eskimesinin erken yaşta başlayabileceğini; yaşlı örgütlerin aleyhine örgütlerin eskimenin değerlendirilmesinin kritik sınırlılıkları olduğunu; değişime direncin, örgütsel ataletin ve çevresel sürüklenmenin örgütsel

eskimenin bazı nedenleri olabileceğini; bu açıdan seleksiyon süreçlerinden ziyade örgüt içi süreçlere odaklanılması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Örgütsel Eskime ve Yükseköğretim Sistemi

1980'li ve 1990'lı yıllarda planlı eskime ile tüketim mallarını tasarlayan ve dağıtan endüstriler olarak yükseköğretim sistemlerinin, piyasalar ve kâr tarafından yönlendirilen bir ticari hizmet sağlama kültürüne dâhil edildiği belirtilmektedir (Brien, 2009). Bu açıdan yeni gelişmelerin çok hızlı olduğu bu süreçte standart bir lisans ya da yüksek lisans programından mezun olan öğrencilerin ilk işlerini aldıklarından itibaren eskime sorunlarıyla karşı karşıya kalabilecekleri öne sürülmektedir (Kaufman, 1974). Hesapçoğlu (2004) yeni bilgilerle donanımlı üniversite mezunlarının bilgilerinin mezun olduktan sonraki 10 yıl içinde, Esen (2011) dört ile beş yıl içinde, Vohra (2017) ise bireylerin becerilerinin 18 ay içinde eskidiğini açıklamaktadırlar. Dolayısıyla akademisyen eskimişliğine dikkat çekilerek, akademisyen eskimişliğinin yükseköğretim sistemi için mühim bir problem hâline geldiği vurgulanmaktadır (Odabaşı, 2000). Bu bağlamda meslekî eskimişlik gibi sorunların, tecrübeli eğitimcilerin meslekî gelişime olan bakış açılarını olumsuz yönde etkileyebileceği ifade edilmektedir (Yurdakul-Kabakçı, 2008).

21. yüzyılda yükseköğretimde bireysel, örgütsel ve küresel kapsamda yaşanan değişimlerin akademik nüvedeki değişimleri tetiklediği fark edilmektedir. Bu açıdan eskimeyi önlemeye ya da örgütü ilerletmeye ilişkin arayışların, araştırma ve öğretim önceliklerinin evrimini gerekli kıldığı düşünülmektedir. Dolayısıyla üniversitelerin bilginin hudutlarıyla aynı düzeyde kalabilmesi için, sürekli bir şekilde yenilenmeye programlandığı anlaşılmaktadır (Frank ve Gabler, 2016). Bu süreklilikte eski bilgilerin mahzeni olan üniversitelerin, geçmişe bakarak yeni bilgilerin fabrikası olabilecekleri ve eskimeyi önleyebilecekleri ifade edilmektedir (Pelikan, 2019). Örgütsel eskime, eleştirel bir yaklaşımla da analiz edilmektedir. Bu bağlamda üniversitenin tarihsel varlık sebebini yitirmiş -eski/harap- bir örgüt olarak kabul edilmesinin elzem olduğu söylenmektedir. Feodal loncadan veya organikçi gelenekten ayrılarak, düşünme faaliyetinin nasıl gerçekleştirileceğinin ve bu örgütün nasıl işleyeceğinin sorgulanmasının temel odak nokta olduğuna dikkat çekilmektedir. Başka bir anlatımla üniversite sorusunun, fildişi kule ile sokaklar arasındaki istikrarlı bir ilişkinin nasıl sağlanabileceğiyle ilgili olmadığı belirtilmektedir (Readings, 2020).

Örgütsel Eskime ve Türk Yükseköğretim Sistemi

Uluslararası yükseköğretim sistemiyle bağlantılı olarak gelişen Türk yükseköğretim sisteminin birçok çalışmada (Aka, 2011; Aypay, 2003; Günay, 2011; İlhan ve Yelkenci, 2021; Sallan-Gül ve Gül, 2014; Şahin ve Alkan, 2016) ve raporda (Çetinsaya, 2014; Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019; Yükseköğretim Kurulu, 2017; Yükseköğretim Kurulu, 2018a; Yükseköğretim Kurulu, 2019; Yükseköğretim Kurulu, 2020a; Yükseköğretim Kurulu, 2020b; Yükseköğretim Kurulu, 2021; Yükseköğretim Kurulu, 2022) belirtildiği gibi yeni bir yapılanma sürecinde olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, birçok konuda önemli ilerlemeler gösteren Türk yükseköğretim sisteminin örgütle ilgili konularda eskimeye yönelik çeşitli sorunlarının olduğu ifade edilebilir.

Türk yükseköğretim sisteminde örgütsel eskimeyle ilgili olabilecek problem durumlarına bakıldığında, üniversite özerkliğinin istenilen düzeyde olmadığı ve öğretim üyelerinin üniversitelerin rektörünü bizzat seçemedikleri (Gür, 2021); akademi içinde eleştirel tutumun gördüğü destek ve canlı bir tartışma ortamının mevcudiyetinin sınırlı olduğu; üniversitelerin kapsamlı bir yükseköğretim reformu talep etmekle birlikte bunun için gerekli düşünsel hazırlığı yapamadıkları (Günay, 2011); yükseköğretim sisteminin aşırı merkezîyetçi yapıda olduğu (Çetinsaya, 2014); devlet yükseköğretim

kurumlarının yüz yüze öğrenci sayılarında bir düşüş ve durağanlaşma olduğu, devlet açıköğretim programlarının ise toplam öğrenci sayısının hızla artmaya devam ettiği; net okullaşma oranının gelişmiş birçok ülkenin gerisinde olduğu; üniversitelerin PCT başvuru sayısının azaldığı; Türkiye adresli bilimsel dergilerin dünya sıralamalarında ilk 5 bin içerisinde yer almadığı, nitelikli yayın üretme noktasında yeterli olmadığı, üniversitelere ilişkin dünya sıralamaları yapan kuruluşların sıralamaları incelendiğinde, ilk 500 arasında Türkiye’den bazen bir veya iki üniversite yer aldığı bazen de hiçbir üniversitenin yer almadığı (Yurdakul, Yıldırım ve Şahin, 2021); Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ülkeleri arasında yükseköğretime yeni kayıt olanlar arasında ön lisans kayıt olanların oranının en fazla, lisans düzeyinde kayıt olanların oranının ise en düşük olduğu ülkenin Türkiye olduğu (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2021); gerek idari, gerekse mali yapılanma bakımından ortaya konan yanlış uygulamaların üniversitelerin verimliliğine engel teşkil ettiği ve üniversitelerin birbirini tamamlayan eğitim, araştırma ve topluma hizmet fonksiyonunu bir bütün halinde icra edemediği (Oğuz, 2004); devlet üniversitelerinin imaj ve tanınmışlığı devam ettirme veya artırma konusunda çok çaba harcamadıkları (Arslan, 2019) saptanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Yükseköğretimin geleceğinde ihtiyaç duyulacak şeylerin, postmodern dönem olarak adlandırılan 21. yüzyılda belirsiz olduğu kabul edilmektedir. Bu bağlamda yükseköğretim sistemlerinin birbirinden farklı eski ve yeni kurumlar içermesinin, postmodern zorluklar karşısında bir şans olduğu düşünülebilir. Hangi örgütte veya disiplinde yararlı bilgi ve becerilerin geliştireceğinin ön görülemeyeceği bu ortamda, hükümetlerin standart bir merkezi bir yönetim organı ya da müfredat empoze etmeleri sakıncalı bulunmaktadır (Bauman, 1997). Dolayısıyla “Nasıl bir üniversite olmalı?” tartışmasına bütün toplumların katkı sağlaması büyük bir önem arz etmektedir. Çünkü ülkelerin sosyo-kültürel ve iktisadi yapılarından bağımsız evrensel çözümlerin olduğunu savunmak pek gerçekçi olmayacaktır. Bu çerçevede çağımızdaki üniversitelerin örgütsel, yönetsel ve epistemolojik problemlerinin, 21. yüzyıl üniversitesinin nasıl bir geleceği olacağını belirleyeceği ifade edilmektedir (Çetinsaya, 2014).

Uluslararası yükseköğretim sistemiyle ilişkili bir şekilde ilerleyen Türk yükseköğretim sisteminde yaşanan problem durumlarının eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme, proje ve yayın, uluslararasılaşma, bütçe ve finansman, topluma hizmet ve sosyal sorumluluk gibi alanlarda sınıflandırıldığı ve üniversitelerin bu doğrultuda izleme ve değerlendirme süreçlerine dâhil edilerek başarı sıralamalarının incelendiği anlaşılmaktadır (Yükseköğretim Kurulu, 2018b). Bu çerçevede kalite odaklı büyümeyi önemseyen devlet üniversitelerinin Türk yükseköğretiminin mevcut durumu içinde yaşadığı problemlere ilişkin eylemlerinin örgütsel eskime problemini işaret ettiği düşünülebilir.

Geleceği şekillendirecek önemli sorunlardan biri olan örgütsel eskimeye ilişkin yapılan (Chen ve Yu, 2022; Cumenal, 2015; Jain, 2016; Le Mens vd., 2015; Negru ve Dolfsma, 2022; Sørensen ve Stuart, 2000; Warmington, 1974) ve yapılacak olan araştırmaların örgütsel eskime olgusunun yapısı ve özüne dair bir açıklama getirebileceği, örgütsel eskime belirtilerini keşfedebileceği, örgütsel eskime nedenlerinin ve sonuçlarını açığa çıkarabileceği, örgütsel eskime sürecinin etkili bir şekilde yönetilmesini ve örgütsel eskimenin önlenmesini sağlayabileceği belirtilebilir.

Öneriler

Araştırmacılara, örgütsel eskime kavramına ilişkin nicel, nitel ve karma yöntemde tasarlanan çalışmalar yapmaları, örgütsel eskime kavramını farklı eğitim kademelerinde çalışmalarını, örgütsel

eskimeye ilişkin bir ölçek geliştirme çalışması yapmaları, eğitimde örgütsel eskimeyle mücadeleyle ilişkin çalıştaylar düzenlemeleri önerilebilir.

Kaynaklar

- Adetunji, O., Bischoff, J. ve Willy, C. J. (2018). Managing system obsolescence via multicriteria decision making. *Systems Engineering*, 21(4), 307-321. <http://doi.org/10.1002/sys.21436>.
- Aka, A. (2011). *Türkiye'deki neo-liberal devlet anlayışının yükseköğretimdeki yapısal ve işlevsel dönüşümündeki rolü: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi örneği* (Tez No. 310773)[Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Arslan, H. (2019). Yükseköğretimin dünü, bugünü ve yarını. H. Arslan (Ed.), *Yükseköğretimin yönetimi içinde* (1. bs., s. 9-20). Ankara: Anı.
- Aypay, A. (2003). Yükseköğretimin yeniden yapılandırılması: Sosyo ekonomik ve politik çevrelerin üniversitelerde kurumsal adaptasyona etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34(34), 194-213. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10363/126856>.
- Barron, D. N., West, E. ve Hannan, M. T. (1994). A time to grow and a time to die: Growth and mortality of credit unions in New York City, 1914–1990. *American Journal of Sociology*, 100(2), 381–421. <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:b7944a87-b425-46ff-8b4b-abaa9481753a>.
- Bartels, B., Ermel, U., Pecht, M. ve Sandborn, P. (2012). *Strategies to the prediction, mitigation and management of product obsolescence*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Bauman, Z. (1997). Universities: Old, new and different. In A. Smith ve F. Webster (Ed.), *The postmodern university?: Contested visions of higher education in society* (1st., pp. 17-26). Berkshire: Open University.
- Brien, D. L. (2009). Unplanned educational obsolescence: Is the 'traditional' PhD becoming obsolete?. *M/C Journal*, 12(3), 1-11. <https://doi.org/10.5204/mcj.160>.
- Butt, T. E., Camilleri, M., Paul, P. ve Jones, K. G. (2015). Obsolescence types and the built environment—definitions and implications. *International Journal of Environment and Sustainable Development*, 14(1), 20-39. <https://doi.org/10.1504/IJESD.2015.066896>.
- Can, H. (1999). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal.
- Chen, S. ve Yu, D. (2022). The impacts of ambidextrous innovation on organizational obsolescence in turbulent environments. *Kybemetes*, 51(3), 1009-1037. <https://doi.org/10.1108/K-08-2020-0514>.
- Cumenal, D. (2015). Obsolescence of organizations: A modeling approach in System Dynamics. *Advances in Systems Science and Applications*, 15(2), 119-133. <https://ijassa.ipu.ru/index.php/ijassa/article/view/377/316>.
- Çağlar, İ. (2013). *Küresel normlu çağdaş değişim yönetimi aracı olarak örgüt geliştirme*. Ankara: Nobel.
- Çağlar, İ. (2015). *Bireysel, örgütsel ve toplumsal düzeyde değişim ve değişim yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Yükseköğretim Kurulu. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/buyume-kalite-uluslararasılaşma-turkiye-yuksekogretim-icin-bir-yol-haritasi.pdf>.

- Esen, Ş. (2011). Yönetici eskimesi ve eğitimi. *Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 2(4), 1-24. <https://silo.tips/download/ynetici-eskimesi-ve-e-itimi>.
- Feldman, K. ve Sandborn, P. (2007, September, 4-7). *Integrating technology obsolescence considerations into product design planning* [Conference session]. Proceedings of the ASME 2007 International Design Engineering Technical Conferences & Computers and Information in Engineering Conference, Las Vegas, Nevada, United States. https://www.researchgate.net/publication/267487362_Integrating_Technology_Obsolescence_Considerations_Into_Product_Design_Planning/link/5e0decdb299bf10bc38aed19/download.
- Ferdinand, T. N. (1966). On the obsolescence of scientists and engineers. *American Scientist*, 54(1), 46-56. <https://www.jstor.org/stable/27836291>.
- Fossum, J. A., Arvey, R. D., Paradise, C. A. ve Robbins, N. E. (1986). Modeling the skills obsolescence process: A psychological/economic integration. *The Academy of Management Review*, 11(2), 362-374. <https://doi.org/10.5465/amr.1986.4283130>.
- Frank, D. J. ve Gabler, J. (2016). *Üniversiteyi yeniden kurmak: 20. yüzyılda akademide dünya çapında değişimler* (E. Saraçoğlu, Çev.; 1. bs.). İstanbul: Küre (Orijinal çalışma 2006 yılında yayımlanmıştır).
- Gariti, J. ve Rothkopf, J. (2017, July 3-6). *The intersection of obsolescence management and asset management reliability* [Conference session]. The 2017 Internet Measurement Conference (IMC), London, United Kingdom. <https://reliabilityweb.com/videos/article/the-intersection-of-obsolescence-management-and-asset-management-reliability>.
- Grover, R. ve Grover, C. (2015). Obsolescence -a cause for concern?. *Journal of Property Investment & Finance*, 33(3), 1-15. <http://dx.doi.org/10.1108/JPIF-02-2015-0016>.
- Günay, D. (2011). Türk yükseköğretiminin yeniden yapılandırılması bağlamında sorunlar, eğilimler, ilkeler ve öneriler-I. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3, 113-121. <https://dergipark.org.tr/en/pub/higheredusci/issue/61476/917971>.
- Gür, B. S. (2021). *Egemen üniversite: Amerika'da yükseköğretim sistemi ve Türkiye için reform önerileri* (2. bs.). İstanbul: Edam Yayın. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.10054>.
- Gürses-Bilgesoy, S. (2021). *Okul yöneticilerinin eskimişliği ve okul yenileşmesiyle ilişkisi* (Tez No. 497982) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Hannan, M. T, Pólos, L. ve Carroll G. R. (2007). *Logics of organization theory: Audiences, codes, and ecologies*. New Jersey: Princeton University Press.
- Hesapçıoğlu, M. (2004). Postmodern/kuresel toplumda eğitim, okul ve insan hakları. O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan (Ed.), *21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi içinde* (2. bs., s. 39-80), İstanbul: Dem.
- İlhan, E. ve Yelkenci, Ö. F. (2021). Yükseköğretimde yeni model arayışında bütünleşik bir tasarım önerisi: Disiplinlerarası dijital model (DDM). *EKEV Akademi Dergisi*, 25(85), 151-172. <https://doi.org/10.17753/Ekev1849>.
- Jain, A. (2016). Learning by hiring and change to organizational knowledge: Countering obsolescence as organizations age. *Strategic Management Journal*, 37, 1667-1687. <https://doi.org/10.1002/smj.2411>.

- Josias, C., Terpenney, J. P. ve McLean, K. J. (2004, May, 15-19). *Component obsolescence risk assessment* [Conference session]. IIE Annual Conference and Exhibition 2004, Houston, TX, United States. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.947.6689&rep=rep1&type=pdf>.
- Kantarıcı, H. (2001). Bütünsel şirket yaklaşımı. M. Arat ve A. Özel (Ed.), *Değişimin liderleri* içinde (ss. 95-96). Ankara: Mavi.
- Kaufman, H. G. (1974). *Obsolescence and professional career development*. New York City: American Management Association.
- Le Mens, G., Hannan, M. T. ve Pólos, L. (2015). Organizational obsolescence, drifting tastes, and age dependence in organizational life chances. *Organization Science*, 26(2), 550-570. <https://doi.org/10.1287/orsc.2014.0910>.
- Mohan, V., Chauhan, S. P. ve Chauhan, D. (2001). Are manager becoming obsolescent?: An empirical study. *Indian Journal of Industrial Relations*, 36(4), 444-462. <https://www.jstor.org/stable/27767743>.
- Negru, I. ve Dolfsma, W. (2022). Institutional obsolescence: Why do institutions persist though evolutionary selection pressure changes radically? *Journal of Economic Issues*, 56(3), 699-706. <https://doi.org/10.1080/00213624.2022.2079930>.
- Odabaşı, H. F. (2000). Akademik eskimişlik ve sürekli mesleki gelişim. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 161-166.
- Oğuz, O. (2004). Yüksek öğretim üzerine bazı tespitler ve yeniden yapılanma önerileri. O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan (Ed.), *21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi* içinde (2. bs., s. 91-121), İstanbul: Dem.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>.
- Özdemir, S. (2019). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pazy, A. (1993). Cognitive schemata of professional obsolescence. *Human Relations*, 47, 1167-1199. <https://doi.org/10.1177/001872679404701002>.
- Pelikan, J. (2019). *Üniversite fikri: Bir yeniden değerlendirme* (C. Orhan, Çev.; 1. bs.). İstanbul: Küre (Orijinal çalışma 1992 yılında yayımlanmıştır).
- Ranger-Moore, J. (1997). Bigger may be better, but is older wiser? Organizational age and size in the New York life insurance industry. *American Sociological Review*, 62, 903-921. <https://doi.org/10.2307/2657346>.
- Readings, B. (2020). *Üniversite harabeleri* (E. Saraçoğlu, Çev.; 1. bs.). İstanbul: Küre (Orijinal çalışma 1996 yılında yayımlanmıştır).
- Rosen, S. (1975). Measuring the obsolescence of knowledge. In F. T. Juster (Ed.), *Education, income and human behavior* (1st ed., pp. 199-232). New York City: McGraw-Hill.
- Sallan-Gül, S. ve Gül, H. (2015). Türkiye’de yükseköğretimin gelişimi, güncel durumu ve eleştirisi. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 8(17), 51-66. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/toplumdd/issue/22714/242429>.

- Sandborn, P. (2008, April-June). Strategic management of DMSMS in systems. *DSP Journal*, 24–30. https://www.researchgate.net/publication/255658788_Strategic_management_of_DMSMS_in_systems.
- Sandborn, P. (2013). Design for obsolescence risk management. *Procedia CIRP*, 11, 15-22. <https://doi.org/10.1016/j.procir.2013.07.073>.
- Seuren, T. (2018). *From reactive to proactive obsolescence management: A guide for implementing proactive obsolescence management within the Dutch maritime industry* [Master's thesis, Eindhoven University of Technology]. Eindhoven University of Technology Digital Archive. https://pure.tue.nl/ws/portalfiles/portal/101390794/Master_Thesis_Tim_Seuren.pdf.
- Sørensen, J. B. ve Stuart, T. E. (2000). Aging, obsolescence, and organizational innovation. *Admin. Sci. Quart.*, 45(1), 81–112. <https://doi.org/10.2307/2666980>.
- Şahin, M ve Alkan, R. M. (2016). Yükseköğretimde değişim dönüşüm süreci ve üniversitelerin genişleyen rolleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 297-307. https://www.researchgate.net/publication/304014882_YUKSEKOGRETIMDE_DEGISIM_DONUSUM_SURECI_VE_UNIVERSITELERIN_GENISLEYEN_ROLLERI_CHANGE_AND_TRANSFORMATION_COURSE_IN_HIGHER_EDUCATION_AND_EXPANDING_ROLE_OF_UNIVERSITIES.
- Şimşek, Ş. M. ve Akın, B. (2003). *Teknoloji yönetimi ve örgütsel değişim*. İstanbul: Çizgi.
- Thijssen, J. ve Walter, E. (2006, May 23-25). *Identifying obsolescence and related factors among elderly employees* [Conference session]. The University Forum for Human Resource Development (UFHRD), Tilburg, Netherlands. https://www.ufhrd.co.uk/wordpress/wp-content/uploads/2008/06/50-2_thijssen_walter.pdf.
- Tunçer, P. (2013). Değişim yönetimi sürecinde değişime direnme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 373, 406. <https://doi.org/10.7822/egt157>.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). *On birinci kalkınma planı (2019-2023)*. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf>.
- Vohra, G. (2017, September 15). Your skills will become obsolete in 18 months. *Linkedin*. <https://www.linkedin.com/pulse/your-skills-become-obsolete-18-months-gaurav-vohra>.
- Warmington, A. (1974). Obsolescence as an organizational phenomenon. *Journal of Management Studies*, 11(2), 96-114. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.1974.tb00877.x>.
- Wilkinson, C. (2015). *Obsolescence and life cycle management for avionics*. U.S. Department of Transportation Federal Aviation Administration. <https://www.tc.faa.gov/its/worldpac/techrpt/tc15-33.pdf>.
- Yurdakul-Kabakçı, I. (2008). Öğretmenlikte meslekî gelişimi etkileyen faktörler ve karşılaşılan sorunlar. I. Yurdakul-Kabakçı (Ed.), *Öğretmenlikte meslekî gelişim*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 2592.
- Yurdakul, S., Yıldırım, B. ve Şahin, S. A. (2021). *Yükseköğretime bakış 2021: İzleme ve değerlendirme raporu*. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi. https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz2021/YuksekogetimeBakis2021.pdf.

- Yükseköğretim Kurulu. (2017). *Yükseköğretimde uluslararasılaşma strateji belgesi 2018-2022*. https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/Yuksekogretimde_Uluslararasılaşma_Strateji_Belgesi_2018_2022.pdf.
- Yükseköğretim Kurulu. (2018a). *Yükseköğretim politikalarında yeni YÖK*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Yuksekogretim_politikalarinda_yeni_yok.pdf.
- Yükseköğretim Kurulu. (2018b). *Üniversite izleme ve değerlendirme kriterleri ve açıklamaları*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Universiteler/izleme-ve-degerlendirme-kriteri/universite_izleme_ve_degerlendirme_kriterleri_ve_aciklamalari.pdf.
- Yükseköğretim Kurulu. (2019). *Yükseköğretim Kurulu 2019-2023 stratejik planı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/strateji_dairesi/stratejik-plan/2019_2023_Stratejik_Plan.pdf.
- Yükseköğretim Kurulu. (2020a). *Yükseköğretimde yeni YÖK projeleri. Yükseköğretimde ihtisaslaşma ve misyon farklılaşması: Araştırma Üniversiteleri*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2020/misyon-faklilasmasi-ve-ih-tisaslasma-arastirma-universiteleri.pdf>.
- Yükseköğretim Kurulu. (2020b). *Yükseköğretimde yeni YÖK projeleri. Yükseköğretimde ihtisaslaşma ve misyon farklılaşması: Bölgesel Kalkınma Odaklı Üniversiteler*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2020/bolgesel_kalkinma_odakli_universiteler.pdf.
- Yükseköğretim Kurulu. (2021). *Üniversite-sanayi işbirliğinin geliştirilmesi eylem planı*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2021/universite-sanayi-isbirliginin-gelistirilmesi-eylem-plani.pdf>.
- Yükseköğretim Kurulu. (2022). *Yükseköğretim Kurulu büyük veri projesi*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2022/yuksekogretim-kurulu-buyuk-veri-projesi.pdf>.
- Zheng, L., Terpenney, J. ve Sandborn, P. (2015). Design refresh planning models for managing obsolescence. *IIE Transactions*, 47(12), 1407-1423. <https://doi.org/10.1115/DETC2012-70743>.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde iki araştırmacı eşit oranda yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarda herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Bildirim

Bu makale, derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN: 2458-9624



Cilt: 11 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 75-99 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1438784

REVIEW

Open Access

DERLEME

Açık Erişim

Türkiye'deki İstihdam Edilebilirlik Konulu Tezler Üzerine Bir İçerik Analizi

A Content Analysis of Theses on Employability in Türkiye

Eda Çarıkçı, Feyzi Uluğ

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de 2000-2023 yılları arasında istihdam edilebilirlik konusunda yapılmış olan tezlerin kapsamlı ve bütüncül olarak analiz edilmesidir. Betimsel tarama modelinde tasarlanan bu çalışmada belirlenen kriterler çerçevesinde YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı kullanılarak erişilen tezler için betimsel içerik analizi ile bir kategorik çözümleme yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre konunun daha çok devlet üniversitelerinde, sosyal bilimlerde ve yüksek lisans tezlerinde çalışıldığı; mesleki eğitim sistemi, istihdam edilebilirlik becerileri ve istihdam edilebilirlik algısı konularının ise eğitim bilimleri ve sosyal bilimlerde ortak olarak çalışıldığı görülmektedir. Ağırlıklı olarak nicel araştırma yönteminin ve ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı, veri kaynağı olarak daha çok firma yöneticileri, işgörenler ve üniversite öğrencilerinin tercih edildiği, çoğunlukla basit tesadüfi örnekleme ile Türkiye genelinin örneklem alındığı görülmektedir. Veri toplama aracı olarak çok anketin kullanıldığı, nicel veri analizinde çoğunlukla betimsel istatistiklerin, t-testi, korelasyon analizi, varyans analizi ve faktör analizlerinin; nitel veri analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizinin kullanıldığı görülmektedir. Sonraki çalışmalar için istihdam edilebilirliğin farklı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi ve araştırma yöntemlerinde, desenlerinde, örneklem gruplarında, veri toplama araçlarında çeşitlenmeye gidilmesi önerilmektedir.

Yazar Bilgileri

Eda Çarıkçı

Doktora Öğrencisi, Gazi
Üniversitesi, Ankara, Türkiye
crkceda@gmail.com

Feyzi Uluğ

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Ankara, Türkiye
feyziulug@gmail.com

ABSTRACT

The aim of this study is to analyse the theses on employability in Türkiye between 2000 and 2023 in a comprehensive and holistic manner. In this research designed in descriptive survey model, a categorical analysis was conducted with descriptive content analysis for the theses accessed using the Council of Higher Education National Thesis Center database within the framework of the criteria determined. According to the research findings, it is seen that the subject is mostly studied in public universities, social sciences and master's theses. In addition it is seen that the subjects of vocational education system, employability skills and employability perception are studied jointly in educational sciences and social sciences. It is seen that quantitative research method and correlational survey model are mainly used, company managers, employees and university students are mostly preferred as data sources, and the whole of Türkiye is sampled mostly with simple random sampling. It is seen that questionnaires are mostly used as data collection tools, descriptive statistics, t-test, correlation analysis, variance analysis and factor analyses are mostly used in quantitative data analysis, and descriptive analysis and content analysis are used in qualitative data analysis. In future studies, it is recommended to examine the relationship between employability and different variables and to diversify research methods, designs, sample groups and data collection tools.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Eğitim
İstihdam
İstihdam edilebilirlik
Betimsel içerik analizi

Keywords

Education
Employment
Employability
Descriptive content analysis

Makale Geçmişi

Geliş: 17/02/2024
Düzeltilme: 20/03/2024
Kabul: 28/05/2024

Atf için: Çarıkçı, E. ve Uluğ, F. (2024). Türkiye'deki istihdam edilebilirlik konulu tezler üzerine bir içerik analizi. *JRES*, 11(1), 75-99. <https://doi.org/10.51725/etad.1438784>

Etik Bildirim: Bu makale, derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Giriş

Türkiye, genç nüfus bakımından çok az ülkede bulunan önemli bir potansiyele sahiptir. Bu potansiyelin ülke ekonomisi ve kalkınmasında bir avantaj olarak kullanılmasında eğitim ve istihdam politikalarının işlevselliği önem taşımaktadır. Özellikle yükseköğretim mezunu genç nüfusu, yetişmiş insan kaynağı potansiyeli olarak etkin kullanabilmek hem birey hem de toplum açısından kısa ve uzun vadede karşılıklı kazanım sağlamaktadır.

Ülke için gerekli insan gücünün yetiştirilmesi yükseköğretimin amaçları arasındadır (Green, 1994, s. 12). Yetişmiş iş gücü olarak üniversite mezunlarının istihdam edilebilirliği, bir ülkenin ekonomik ve sosyal kalkınması üzerindeki yüksek etkisine rağmen, ne kadar geniş ölçüde tartışılmışsa da tam olarak anlaşılammış bir kavramdır (Wickramasinghe ve Perera, 2014). Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde gençlerin iş gücü piyasasında karşılaştığı sorunları doğru anlamak, genç istihdamının sağlanması ve piyasa odaklı doğru politika ve uygulamalar için daha fazla önem arz etmektedir (Yalçın, 2017). İstihdam verilerine bakıldığında Türkiye’de, 2023 yılı kasım ayı itibarıyla toplam işsizlik oranı %9,0 olarak raporlanırken, 15-24 yaş aralığındaki genç nüfus işsizlik oranı %16,5 olarak bildirilmiştir (TÜİK, 2023). Burada genç işsizliğinin toplam işsizlik oranının yaklaşık iki katı olduğu dikkat çekmektedir. Yükseköğretim mezunu işsizlik oranının Türkiye ve OECD ülkeleri bazında zaman içindeki değişimine bakıldığında, işsizlik oranının Türkiye’de genel olarak artış eğiliminde olduğu ve özellikle son yıllarda OECD ortalamasının yaklaşık iki katı oranında seyrettiği dikkat çekmektedir (OECD, 2022).

Genç nüfusun istihdamı, aktif ve üretken nüfusun etkin kullanılması olarak da yorumlanabilirken genç işsizliği ülke ekonomisine ve kalkınmasına olumsuz yansımaktadır. İşsizlik olgusunun politika ve bireysel istihdam edilebilir olma ekseninde şekillendiği göz önünde bulundurulduğunda, politikaların bireyden bağımsız gelişmesi dolayısıyla istihdam edilebilirlik ihtimalini artırmada bireysel beceri ve yetkinlikler, geliştirilmeye açık olarak öne çıkmaktadır. 2001 yılında dâhil olduğumuz ve günümüzde 48 ülkeyi kapsayan bir reform süreci olan Bologna sürecinin üç temel hedefinden biri de etkin mezun istihdamının sağlanmasıdır (YÖK, t.y.) İstihdam edilebilirlik, mezunların tatmin ve başarıya ulaşma fırsatına sahip olduğu işleri seçmelerinin ve güvence altına almalarının anahtarıdır (Jackson, 2013).

İş gücü piyasasında güçlü istihdam edilebilirlik, mesleki kazanımlar ile ilişkilendirilmektedir (OECD, 2023, s. 76). İşsizliğin düşük olduğu durumlarda bile gençler, işe sorunsuz bir geçiş için gerekli becerileri edindikleri takdirde iş gücü piyasasına daha hızlı erişebilmektedir (OECD, 2023, s. 54). İstihdam edilebilir olmayı sağlayan istihdam edilebilirlik becerileri belli bir işe özgü olmayıp yatay olarak tüm endüstri kollarını dikey olarak ise tüm işleri kapsayan becerilerdir (Tagulwa, Owino, Muwonge ve Kaahwa, 2023, s. 2039). Söz konusu becerilerin geliştirilmesinde ve mesleki yeterliliklerin kazandırılmasında ise mesleki eğitim programlarının önemli bir rolü bulunmaktadır. OECD’nin 2023 “Education at a Glance” raporunda yer alan verilere göre; OECD ülkelerinde ortalama olarak ortaöğretim sonrası yükseköğretim dışı eğitim almış genç yetişkinler arasındaki istihdam oranı, mesleki yeterliliğe sahip olanlar için %83, genel yeterliliğe sahip olanlar için %73’tür. Genel niteliklere sahip genç yetişkinler için istihdam oranının daha düşük olması, genel programların genellikle öğrencileri yükseköğrenime hazırlamak için tasarlandığı, mesleki programların ise işe özgü becerileri geliştirmeye ve öğrencileri iş gücü piyasasına girmeye hazırlamaya odaklandığı gerçeğiyle ilişkilendirilebilir (OECD, 2023, s. 76).

İstihdam edilebilirlik konusu ve konu kapsamındaki beceriler ulusal ve uluslararası alanyazında, mesleki eğitim odaklı projelerde ve çeşitli kamu kurum ve kuruluşlarının belge ve raporlarında ele alınmıştır. 2014-2023 Ulusal İstihdam Stratejisi belgesinde (2015, s. 26) “eğitim ve öğretimin isgücü piyasası ihtiyaçlarını karşılama yeterliliğinin geliştirilmesi ve hayat boyu öğrenme temelinde herkes için erişilebilir hâle getirilerek isgücünün istihdam edilebilirliğinin artırılması” temel amaç olarak yer almaktadır. MÜSİAD’ın (2022) “Mesleki Eğitim ve İstihdam Çalıştayı” nda istihdam edilebilmede mesleki eğitimin önemi, Türkiye’de ve dünyada mesleki eğitimdeki gelişmeler ve sorunlar paydaşlarla görüşülmüş ve çözüm önerileri sunulmuştur. Öte yandan kalkınma planlarında da istihdam hedefleri arasında istihdam edilebilirliğin artırılması hedefi belirgin olarak vurgulanmaktadır. Aralık 2023’te yayınlanan 12. Kalkınma Planı’nda benzer şekilde gençlerin kariyer farkındalıklarının artırılması, istihdam imkânlarına erişimin ve istihdamının artırılması ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi hedefler arasında yer almıştır. Bu hedefler kapsamında, “nitelikli insan kaynağı, Plan döneminde öngörülen istikrarlı büyümenin başat unsurlarından biri” (Kalkınma Planı, 2023 s. 57) olarak görülmüştür. İş gücünün niteliklerinin artırılması, uygun sahalara yönlendirilmesi, eğitim ve istihdam ilişkisinin gözetilerek özellikle dezavantajlı kesimin iş gücü piyasasında ihtiyaç duyulan becerileri kazanmış olarak istihdama dâhil edilmesi, politika hedefleri olarak temel öncelikler arasında alınmıştır (Kalkınma Planı, 2023, s. 57).

İstihdam edilebilirlik bireysel ve toplumsal bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. İş gücü piyasasının ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip iş gücünü yetiştirmek de bir toplumsal ihtiyaçtır. Ulusal ve uluslararası alanyazında eğitim ile istihdam ilişkisi ve yükseköğretimde iş gücüne istihdam edilebilirlik becerilerinin kazandırılması ile beşerî sermaye oluşturma ve kariyer gelişimi ilişkisini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Baruch, Bell ve Gray, 2005; Koç, Fidan ve Kurt, 2020; Useem ve Karabel, 1986). Eğitim üzerine yapılan tartışmaların odağında genel olarak eğitim sisteminin kazandırdığı nitelikler ile iş gücü piyasasının talep ettiği nitelikler arasındaki uyumun düzeyi yer almaktadır. (Ünal, 2013, s. 56). Değişen koşullar ve beklentilerle birlikte iş gücü piyasasında arz ve talep yönlü çeşitli sorunlar yaşanmakta iken özellikle eğitilmiş genç nüfusun işsizliği önemli bir sosyoekonomik sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Öte yandan iş gücü piyasasına ilişkin en belirgin özellik birden çok değişken barındırması ve bu sebeple değişikliklerin öngörülebilmesinin güç olmasıdır. Bu durum istihdam edilebilirlik becerilerini de dönemin gerektirdiği biçimde değişken kılmaktadır.

İstihdam Edilebilirlik

İstihdam edilebilirlik kavramı alanyazında genel olarak istihdam politikaları odağında ifade edilen çevresel faktörler ve eğitim temelli beceri geliştirme odağındaki bireysel faktörler şeklinde ele alınmıştır. İstihdam edilebilirlik, bir kişinin istihdam hakkı kazanma ve istihdamı sürdürme becerisini ifade eder. Bir başka deyişle, kişinin iş piyasasında rekabetçi olmasını, zaman içinde istihdam fırsatlarındaki değişikliklere uyum sağlamasını ve iş hayatında başarılı olma olasılığını artıran bir dizi beceri, bilgi ve kişisel özelliği kapsar (Yorke ve Knight, 2006, s. 18). Fugate, Kinicki ve Ashforth (2004) istihdam edilebilirliği, işgörenlerin kariyer olanaklarını bilmelerini ve fark etmelerini sağlayan işle ilgili uyum becerisi olarak tanımlamışlardır. Bu farkındalık aynı zamanda kişinin iş arama sürecindeki rekabet edebilme yeteneğini de kapsar. Küreselleşme ile yeniden yapılanma sürecine giren işletmelerin iş gücünden beklentileri bu rekabeti daha da öne çıkarmıştır. İşverenler, belirli bir iş için uygun adaya karar verirken adayların sahip olduğu becerileri ve yetenekleri değerlendirirler. Dolayısıyla işverenlerin gözünden istihdam edilebilirlik, çalışanın sahip olduğu beceri, deneyim ve eğitim ile iş için talep edilen diğer özelliklerin ne kadarına sahip olduğunu ifade eder.

İstihdam edilebilirlik, devlet politikası bağlamında makro açıdan tam istihdamın sağlanması; mikro açıdan ise bireyin beklentilerine uygun istediği bir işte çalışma olasılığı (Forrier ve Sels, 2003, s. 104) olarak karşılık bulmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, istihdam edilebilirlik kavramına ilişkin tanımlamalar ilk zamanlarda konu bireysel bazda ele alınarak yapılmış ve bireylerin çalışabilecek durumda olup çalışmak istemeleri şeklinde açıklanmıştır; sonrasında piyasa koşulları da göz önünde bulundurularak iş değiştirme hareketliliği olarak ele alınmış ilerleyen dönemlerde ise bireysel ve politika bazlı çevresel faktörler bir arada çok boyutlu olarak kavramsallaştırılmıştır (Çınar ve Seçer, 2023). Burada şu çıkarımı yapmak mümkündür: İstihdam edilebilirlik yalnızca bireyin bir işe girebilme becerisini değil o işte devam edebilme becerisini de kapsamaktadır ve bu da hem bireysel hem de çevresel faktörler odağında gelişmektedir.

Teknolojik gelişmeler, küreselleşme, demografik değişimler ve diğer faktörler, iş yaşamının dinamik bir şekilde evrimleşmesine yol açmaktadır. Bununla birlikte istihdam edilebilirliğin önemi de giderek artmaktadır. Sanayiden başlayarak tüm sektörleri etkileyen dijital dönüşüm süreciyle birlikte; yapay zekânın, otomasyonun, veri biliminin ve bilişimin öne çıktığı yeni mesleklerden söz ettiğimiz günümüzde değişen piyasa koşulları işverenlerin istihdam edilecek bireylere ilişkin talep ve beklentilerini de etkilemektedir (Yıldırım, 2023, s. 4). CEDEFOP'un (2014), 2013 yılında Avrupa işletmeleri üzerine yaptığı araştırma, işletmelerin yarıya yakınının doğru niteliklere sahip çalışanlar bulmak konusunda zorlandığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde İŞKUR'un İşgücü Piyasası Araştırmaları (İPA) 2017 yılı sonuçları da Türkiye'deki işletmelerin yaklaşık %20'sinin gerekli mesleki beceriye/niteliğe sahip eleman bulunamaması, deneyim eksikliği ve o alanda işe başvuru yapılmaması gibi çeşitli nedenlerle eleman temininde zorluk yaşadığını göstermektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2018). Bu noktada arz talep dengesi yani mevcut iş gücünün nitelikleri ile işveren beklentilerinin eşleşmesi, iş gücü için istihdam edilebilir olmak şeklinde karşılık bulmaktadır.

İstihdam edilebilirlik bir öğrenme sürecidir (Harvey, 2001). Dolayısıyla istihdam edilene kadar olduğu gibi istihdam edildikten sonra da işgörenlerin öğrenme ve iş piyasası hareketliliğe katılarak beceri ve kariyer gelişimlerini yükseltme ihtiyaçları bu sürecin bir parçasıdır. Bir çok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de piyasalarda yaşanan değişimler ve yeniliklerle birlikte çeşitli alanlarda yeni iş olanakları ve istihdam fırsatları oluşmaktadır (Kalkınma Planı, 2023, s. 22). Değişen piyasa koşullarıyla birlikte işin doğasına dair yaşanan değişimin, bireylerin kariyer beklentilerini ve tutumlarını etkilemesi dolayısıyla bu konu çalışma psikolojisi, örgütsel davranış ve insan kaynakları alanlarında sıklıkla çalışılan konular arasında yer almaktadır (Arnold, 1997). Diğer yandan çalışanların ve mezunların istihdam edilebilirliği konusunda da yapılmış pek çok çalışma bulunmaktadır (Guilbert, Bernaud, Gouvernet ve Rossier, 2016). Kibaroğlu ve Koşar'ın (2023) "Türkiye'deki eğitim istihdam ve istihdam edilebilirlik konulu tezlerin analizi"ni gerçekleştirdikleri çalışmaları araştırmamızla benzer amaca hizmet etmekle beraber, incelenen tezler veri tabanında konu olarak "eğitim ve öğretim" alanı özelinde yer alan tezlerden oluşmuştur.

İstihdam edilebilirlik konusunda yapılan lisansüstü tezleri inceleyen bu araştırmada, konunun herhangi bir alan sınırlamasına gidilmeksizin hangi enstitülerde ve hangi bölümlerde ne şekilde çalışıldığı, hangi kavramlarla ilişkilerinin ortaya konulduğu araştırılmış ve genel eğilimin nasıl olduğu değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Amacı

İstihdam edilebilirlik kavramı son yıllarda belirgin bir araştırma konusu hâline gelmiş ve bu yönde yapılan lisansüstü tez çalışmaları da artış göstermiştir. Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de 2000-

2023 yılları arasında istihdam edilebilirlik konusunda yazılmış olan tezlerin alan fark etmeksizin kapsamlı ve bütüncül olarak analiz edilmesi, benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulmasıdır. Bu ana amaç doğrultusunda alt amaçları ifade eden aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır.

Türkiye'deki istihdam edilebilirlik konulu lisansüstü tezlerin;

1. Yayın yıllarına göre dağılımı nasıldır?
2. Üniversite türü, yayın türü ve yayın dillerine göre dağılımı nasıldır?
3. Enstitü ve bölümlerine göre dağılımı nasıldır?
4. Çalışma konularına göre dağılımı nasıldır?
5. Araştırma yöntemi ve modeline göre dağılımı nasıldır?
6. Örneklem grubuna göre dağılımı nasıldır?
7. Örneklem belirleme yöntemine göre dağılımı nasıldır?
8. Örneklem bölgelerine göre dağılımı nasıldır?
9. Veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
10. Veri analizi yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bir durumu mevcut hâliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalar tarama modeliyle ifade edilmektedir (Karasar, 2010, s.77). Betimsel tarama modelinde tasarlanan bu araştırmada betimsel içerik analizi ve kategorik çözümleme tekniği kullanılmıştır. Kategorik çözümleme, incelenecek olan verinin birimlere bölünerek inceleme öncesi belirlenen veya inceleme sürecinde eklenen ölçütlere göre kategoriler hâlinde gruplandırılmasıdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 89-91). Krippendorff (2004), bağlam ve içerik arasındaki ilişkiye vurgu yaparak, içerik analizini metinlerden bağlama doğru tekrarlanabilir ve geçerli çıkarımlar yapmayı sağlayan bir araştırma tekniği olarak tanımlamıştır. Veri niteliğindeki metinlerin içerik analizinde yapılan tematik kodlamalarla araştırma problemlerine göre yönelim, dağılım ve sıklık gibi özellikleri tespit edilir (Neuman, 2010). Betimsel analizde temalara göre düzenlenen veriler içerik analizinde daha detaylı olarak yorumlanır (Gürbüz ve Şahin, 2017, s. 411).

Evren ve Örneklem

Belirgin içerikler özel belge tipleri meydana getirir (Robson, 2015, s. 433), bu çalışmada ele alınan belge tipi lisansüstü tezlerdir. Araştırma kapsamında 2000-2023 yılları arasında istihdam edilebilirlik kavramı üzerine YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yayınlanan tezler incelenmiştir.

Araştırma örnekleminin belirlenmesinde, alt problemleri çözümleyecek nitelikte veriye ulaşmak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede amaç, önceden saptanmış birtakım ölçütleri karşılayan tüm durumları ele almak ve incelemektir (Patton, 2014). Bu çerçevede, örneklem oluşturulurken "istihdam edilebilirlik" kavramı, tez veri tabanında İngilizcesiyle (Employability) birlikte taranmış ve tezlerin erişime açık olması, Türkiye'de yapılmış olması, özet bilgileri, başlık ve anahtar kelimeleri dikkate alınarak bir inceleme havuzu oluşturulmuştur. Taranan tezlerde konu alanı "eğitim ve öğretim" ile sınırlandırılmamış ve tüm alanlar kapsama alınmıştır.

2000-2023 yılları arasında arama kriterlerine uyan tezlerin ($n = 169$) başlık ve özet kısımları incelendiğinde, erişim izni olmayan ve belirlenen ölçütlere uygun olarak veri tabanından süzölmüş olmasına rağmen çalışmanın amacına hizmet etmediği anlaşılan tezler örnekleme dahil edilmemiştir. Bu şekilde toplam 70 tez araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma kapsamında incelenen 70 tezin YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanındaki numaralarına (“Tez No”) kaynakların sonunda bir liste hâlinde yer verilmiştir. Burada taramada listelenen tez sayısı ile örnekleme alınan tez sayısı arasındaki belirgin fark, “istihdam edilebilirlik” kavramının İngilizce karşılığı olan “employability” anahtar kelimesi ile yapılan taramada bu kelimenin “kullanılabilirlik” anlamıyla karşılık bulduğu tezlerden kaynaklanmaktadır. Bu tezler konu ve kapsam bakımından araştırmanın amacına hizmet etmediği için incelemeye alınmamıştır.

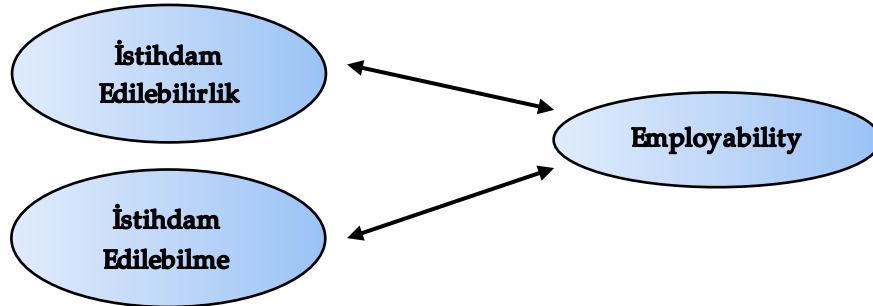
Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Tez İnceleme Formu hazırlanmıştır. Bir Excel dosyası olarak oluşturulan bu formda tezlerin numaraları, yayın yılları, üniversite türü, yayın türü ve yayın dilleri, enstitü ve bölümleri, çalışma konuları, yöntemi ve modeli, örneklem grubu, örneklem belirleme yöntemi, örneklem bölgesi, veri toplama araçları ve veri analizi yöntemlerinin yer aldığı hücreler bulunmaktadır. Örnekleme dâhil edilen her bir tez için bu formdaki ilgili hücreler doldurularak belirlenen başlıklar altında veriler kategorize edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmacılar tarafından, araştırma kapsamında incelenecek tezlere ilişkin bazı ölçütler belirlenmiştir. Bunlar:

1. Araştırmaya dâhil edilecek tezlere YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir.
2. Veri tabanından erişilen tezler için son erişim tarihi 08 Aralık 2023'tür.
3. Örneklem grubu Türkiye ile sınırlandırılmıştır.
4. Tezlerde anahtar kelimelere, başlık ve özet bilgilerine dikkat edilmiştir.
5. Araştırma verilerinin elde edilmesinde belirlenen anahtar kelimeler Türkçe ve İngilizce olarak taramalarda kullanılmıştır (Şekil 1).



Şekil 1. Verilerin toplanmasında kullanılan anahtar kelimeler

Veri Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi tekniklerinden kategorik çözümleme kullanılmıştır. Bu kapsamda, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı üzerinde araştırmada belirtilen ölçütleri dikkate alarak yapılan incelemeler neticesinde tespit edilmiş olan 70 tezin; yayın yılları, üniversite türü, yayın türü ve yayın dilleri, enstitü ve bölümleri, çalışma konuları, yöntemi ve modeli, örneklem grubu, örneklem belirleme yöntemi, örneklem bölgesi, veri toplama araçları ve veri analizi yöntemlerine göre kategorik olarak çözümlenmesi yöntemiyle betimsel içerik analizi yapılmıştır. Verilerin kategorik çözümlenmesi yapılırken araştırmacılar tarafından herhangi bir yorumlama veya çıkarım yapılmaksızın yalnızca yazarların tezlerde belirtmiş oldukları beyanlar esas alınmıştır. Bu nedendir ki incelenen tezlerde Tez İnceleme Formu'nda yer alan ilgili kategoriye ait bilgi bulunmadığında "belirtilmemiş" ibaresi ile kayda geçirilmiştir.

Araştırmanın sonunda toplanan veriler Excel programına aktarılmış ve özet tablolar kullanılarak elde edilen kategorilerde genel eğilimlerin frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında incelenen toplam tez sayısı ile örneklem bölgeleri, çalışma konuları, veri toplama araçları ve analiz yöntemleri arasındaki fark, incelenen tezler arasında birden çok örneklem bölgesi, çalışma konusu, veri toplama aracı ve analiz yöntemi içeren tezler bulunmasından kaynaklanmaktadır. Verilerin görselleştirilmesinde tablo ve grafiklerden yararlanılarak analizler tamamlanmıştır.

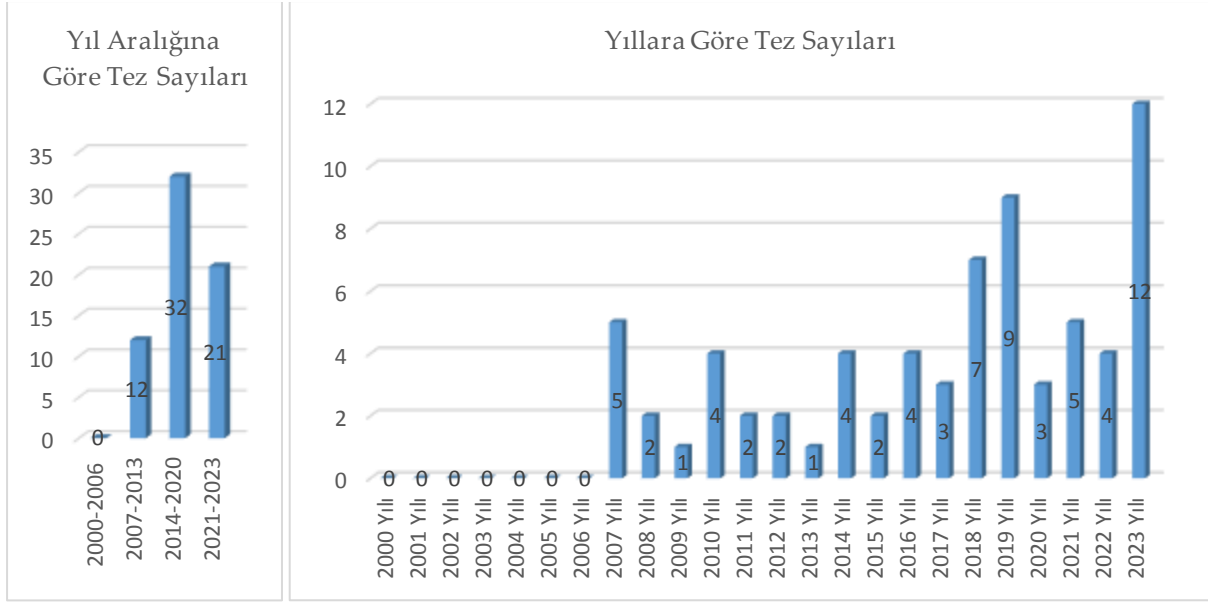
Geçerlik ve güvenilirliği sağlamaya yönelik olarak; verilerin toplanması ve analizi sürecinde her bir aşama ayrıntılı olarak anlatılmış, Tez İnceleme Formu için kategorik inceleme ve kodlama anahtarı çıkarılmış, güvenilirliğini arttırmak için bağımsız bir kodlayıcıdan yardım alınarak kodlamalar arası tutarlık incelemesi yapılmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100) ile kodlayıcılar arası tutarlık hesaplanmış ve uyum yüzdesi %89 olarak bulunmuştur. İç tutarlılığı sağlamak için kodlayıcılar arasındaki görüş birliğinin en az %80 olması gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Buna göre araştırma için hesaplanan uyum yüzdesi kabul edilebilir seviyededir.

Bulgular

Çalışmada belirlenen alt amaçlara ilişkin elde edilen bulgular, grafikler ve tablolar hâlinde her bir alt problem için sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

Tezlerin Yayın Yıllarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Yıllara ve belirlenen yıl aralıklarına göre istihdam edilebilirlik konusuna ilişkin tez sayıları Grafik 1'de verilmiştir.



Grafik 1: Tezlerin Yayın Yıllarına Göre Dağılımı

Grafik 1 incelendiğinde 2000-2006 ($n = 0$) yılları arasında istihdam edilebilirlik konusunda yayınlanmış teze rastlanmazken, konunun 2007 ($n = 5$) yılından itibaren ele alınmaya başlandığı ve özellikle 2014 yılından itibaren istihdam edilebilirlik konusunun lisansüstü tezler bağlamında alanyazında daha fazla yer bulduğu görülmektedir. Ayrıca en fazla tezin sırasıyla 2023 ($n = 12$), 2019 ($n = 9$) ve 2018 ($n = 7$) yıllarında yayınlandığı ve dönemsel olarak ise en fazla tez yayınlanan dönemin 2014-2020 yılları arası ($n = 32$) olduğu dikkat çekmektedir.

Tezlerin Üniversite Türü, Yayın Türü ve Yayın Dillerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Tezlerin üniversite türü, yayın türü ve yayın dillerine göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Tezlerin Üniversite Türü, Yayın Türü ve Yayın Dillerine Göre Dağılımı

Tez Türü							
Yüksek Lisans				Doktora			
(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
50	71,43	20	28,57				
Tez Yayın Dili							
Türkçe				İngilizce			
(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
63	90	7	10				
Yüksek Lisans				Doktora			
Türkçe		İngilizce		Türkçe		İngilizce	
(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
45	90	5	10	18	90	2	10
Üniversite Türü							
Devlet				Vakıf			
(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
67	95,71	3	4,29				

Tablo 1 incelendiğinde Türkiye’de istihdam edilebilirlik konusunun daha çok yüksek lisans tezlerinde ($n = 50$, %71,43) çalışıldığı ve yayın dili bakımından ağırlıklı olarak Türkçe ($n = 63$, %90) yazıldığı, aynı şekilde hem yüksek lisans hem de doktora tezleri içinde Türkçe yazılan (Yüksek Lisans:

$n = 45, \%90$; Doktora: $n = 18, \%90$) tezlerin yayın dili İngilizce olan (Yüksek Lisans: $n = 5, \%10$; Doktora: $n = 2, \%10$) tezlerden fazla olduğu görülmektedir. Üniversite türüne göre ise konuya vakıf üniversitelerine ($n = 3, \%4,29$) göre devlet üniversitelerinde ($n = 67, \%95,71$) daha fazla yer verildiği görülmektedir.

Tezlerin Enstitü ve Bölümlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen tezlerin enstitü ve bölümlerine göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Tezlerin Enstitü ve Bölümlere Göre Dağılımı

Enstitü Türü	Anabilim-Bilim Dalı/Bölüm	(n)	(%)
Sosyal Bilimler Enstitüsü (%78,57)	Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri (ÇEKO)	26	47,27
	Beden Eğitimi ve Spor	4	7,27
	İşletme	4	7,27
	İnsan Kaynakları Yönetimi (İKY)	3	5,45
	İktisat	3	5,45
	Sosyal Politika	2	3,64
	Turizm İşletmeciliği	2	3,64
	Eğitim Yönetimi	2	3,64
	Kadın Araştırmaları	1	1,82
	Sosyoloji	1	1,82
	Uluslararası Politik Ekonomi	1	1,82
	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	1	1,82
	Yönetim ve Çalışma Psikolojisi	1	1,82
	Maliye ve Ekonomi Programı	1	1,82
	Psikoloji	1	1,82
Bilgi ve Belge Yönetimi	1	1,82	
Toplam		55	100
Eğitim Bilimleri Enstitüsü (%12,86)	Eğitim Yönetimi	3	33,33
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	2	22,22
	Turizm İşletmeciliği Eğitimi	1	11,11
	Yetişkin Eğitimi	1	11,11
	Zihin Engelliler Eğitimi	1	11,11
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	1	11,11
Toplam		9	100
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (%2,86)	İşletme	2	100
Sağlık Bilimleri Enstitüsü (%2,86)	Beden Eğitimi ve Spor	2	100
Fen Bilimleri Enstitüsü (%1,43)	Metal Eğitimi	1	100
Diğer (%1,43)	-	1	100
Genel Toplam (%100)		70	

Tablo 2 incelendiğinde turizm işletmeciliği ve eğitim yönetimi bölümleri sosyal bilimler ve eğitim bilimleri için ortak bölümler olmakla birlikte, istihdam edilebilirlik konusunda, toplam sayının ($n = 70$) yarısından fazla olarak, en fazla sayıda tez sosyal bilimler enstitüsü ($n = 55$, %78,57) bünyesinde yer almakta; ondan sonra ise eğitim bilimleri enstitüsü ($n = 9$, %12,86) gelmektedir. Ayrıca sayı olarak en az olsa da lisansüstü eğitim enstitüsü ($n = 2$, %2,86), sağlık bilimleri enstitüsü ($n = 2$, %2,86) ve fen bilimleri enstitüsü ($n = 1$, %1,43) bünyesinde de konunun çalışıldığı görülmektedir.

Diğer yandan, sosyal bilimler enstitüsü bünyesinde ve tüm enstitüler arasında istihdam edilebilirlik konusunda yazılmış en fazla sayıda tezin çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri bölümünde ($n = 26$, %47,27) olduğu dikkat çekmektedir. Bu bölümü sırasıyla beden eğitimi ve spor bölümü ($n = 4$, %7,27) ve işletme bölümünün ($n = 4$, %7,27) izlediği görülmektedir. Eğitim bilimleri enstitüsü bünyesinde ise istihdam edilebilirlik konusunda yazılmış en fazla sayıda tezin eğitim yönetimi bölümüne ($n = 3$, %33,33) ait olduğu görülmektedir.

Tezlerin Çalışma Konularına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bir diğer alt amacına ilişkin olarak Türkiye'deki istihdam edilebilirlik konulu tezlerin konu dağılımına bakıldığında, incelenen tezler arasında çalışma alanı olarak birden fazla konu içeren tezler bulunduğundan listelenen konu sayısı toplam tez sayısından fazla olmuştur.

Bu kapsamda, lisansüstü eğitim enstitüsü bünyesinde yazılmış olan her iki tez de sosyal bilimler alanındaki işletme bölümünde olduğundan konu olarak sosyal bilimler enstitüsü tez çalışma konularına dâhil edilmiştir. Benzer şekilde sağlık bilimleri enstitüsü bünyesinde yazılmış olan iki tez de beden eğitimi ve spor bölümünde olduğundan bu tezlerin konuları da sosyal bilimler enstitüsü tez çalışma konularına dahil edilmiştir. İncelenen tezler arasında Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi enstitüsü bünyesinde İngilizce olarak yayınlanan doktora tezi özel istihdam bürolarının istihdam edilebilirlikteki rolüne ilişkin yazılmış olup aktif iş gücü piyasası politikaları kapsamına girdiğinden sosyal bilimler enstitüsü tez çalışma konularına dâhil edilmiştir. Benzer şekilde fen bilimler enstitüsü bünyesinde yazılmış olan ve işveren görüşlerine göre mezun istihdam edilebilirlik becerilerini ele alan yüksek lisans tezi metal eğitimi bölümünde yer aldığından eğitim bilimleri enstitüsü tez çalışma konularına dâhil edilmiştir.

Yukarıda yer verilen açıklamalar doğrultusunda, enstitü türüne göre tezlerin çalışma konularına ilişkin dağılım Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Tezlerin Çalışma Konularına Göre Dağılımı

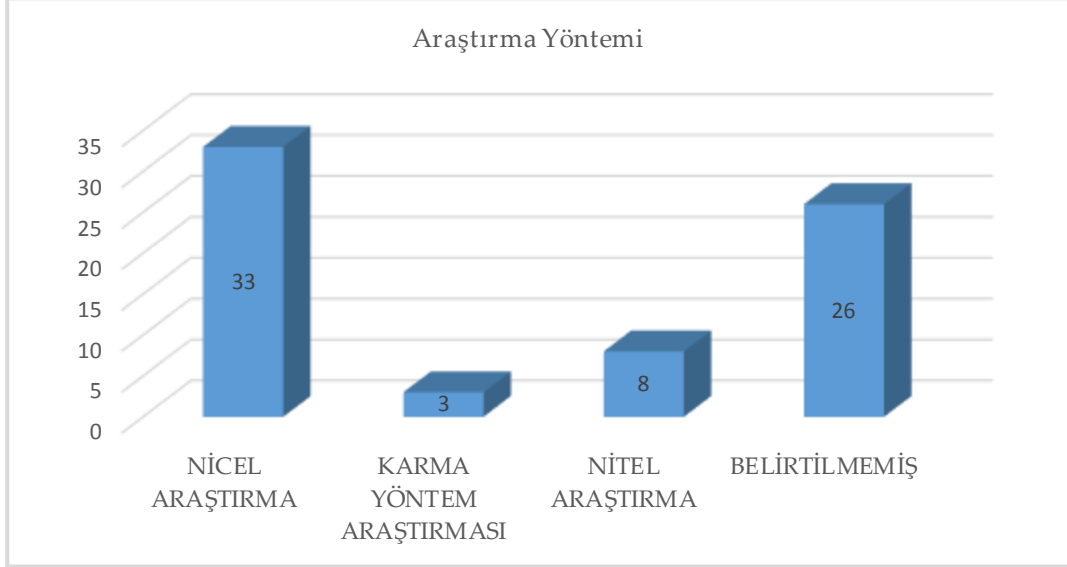
Enstitü	Tez Çalışma Konusu	(n)	(%)
Sosyal Bilimler Enstitüsü (%87,74)	Öğrencilerin İstihdam Edilebilirlik Algısı	12	12,90
	İŞKUR Politikalarının Etkinliği	9	9,67
	Eğitim ve İstihdam İlişkisi	8	8,60
	Meslek Edindirme (Mesleki Eğitim) Kursları	8	8,60
	Aktif İşgücü Piyasası Politikaları (AİPP)	8	8,60
	İstihdam Edilebilirlik ve Kariyer Beklentileri	7	7,52
	İstihdam Edilebilirliğe İlişkin Paydaş Görüşleri	7	7,52
	Mesleki Eğitim Sistemi	5	5,37
	İstihdam Edilebilirlik Becerileri	5	5,37
	İstihdam/İşsizlik Sorunları	4	4,30
	İş Güvencesizliği/İşsizlik Kaygısı	4	4,30
	Eğitim-İstihdam İlişkisi ve İmalat Sanayii	4	4,30
	İş Yükü Algısı ve İşten Ayrılma Niyeti	2	2,15
	İstihdam Edilebilirlik ve Hayat Boyu Öğrenme	2	2,15
	İşbaşı Eğitim Programları	1	1,07
	Yaşlı İstihdam Edilebilirliği	1	1,07
	İstihdam Edilebilirlik ve Bilgi Okuryazarlığı	1	1,07
	İstihdam Edilebilirlik ve Örgütsel Değişim	1	1,07
	İstihdam Edilebilirlik ve Örgütsel Bağlılık	1	1,07
	İnsan Kaynakları (İK) Uygulamaları	1	1,07
İstihdam Edilebilirlik ve Girişimcilik İlişkisi	1	1,07	
Engelli Bireylerin İstihdam Edilebilirliği	1	1,07	
Toplam		93	100
Eğitim Bilimleri Enstitüsü (%12,26)	İstihdam Edilebilirlik ve Geleceğe İlişkin Tutum/Kariyer Beklentileri	3	23,07
	İstihdam Edilebilirlik ve Hayat Boyu Öğrenme İlişkisi	2	15,38
	Mezun İstihdam Edilebilirliği Bağlamında Öğretmen Yetiştirme Sistemi	2	15,38
	İstihdam Edilebilirlik Algısı	2	15,38
	İstihdam Edilebilirlik Becerileri	2	15,38
	Engelli Bireylerin İstihdam Edilebilirliği	1	7,69
	Mesleki Eğitim Sistemi	1	7,69
Toplam		13	100

Tablo 3 incelendiğinde, tez çalışma konuları bakımından sosyal bilimler enstitüsü ($n = 55$, %87,74) bünyesinde eğitim bilimleri enstitüsüne ($n = 13$, %12,26) göre daha fazla sayıda tez yer aldığı görülmektedir. Her iki enstitü bünyesindeki tezlerde ortak olarak çalışılmış konular ise mesleki eğitim sistemi, istihdam edilebilirlik becerileri, istihdam edilebilirlik algısı, engelli bireylerin istihdam edilebilirliği ve istihdam edilebilirlik kavramının hayat boyu öğrenme ve geleceğe ilişkin tutum/kariyer beklentileri kavramları ile ilişkisi şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Diğer yandan istihdam edilebilirlik konusuna ilişkin sosyal bilimler enstitüsü bünyesindeki tezlerde en fazla “Öğrencilerin İstihdam Edilebilirlik Algısı” ($n = 12$, %12,90), “İŞKUR Politikalarının Etkinliği” ($n = 9$, %9,67), “Eğitim ve İstihdam İlişkisi” ($n = 8$, %8,60), “Meslek Edindirme Kursları” ($n = 8$, %8,60) ve “Aktif İşgücü Piyasası Politikaları” ($n = 8$, %8,60) konularının çalışıldığı görülmektedir. Eğitim bilimleri enstitüsü bünyesindeki tezlerde ise “İstihdam Edilebilirlik ve Geleceğe İlişkin Tutum/Kariyer Beklentileri” ($n = 3$, %23,07) en fazla çalışılan konu olmakla birlikte “İstihdam Edilebilirlik ve Hayat Boyu Öğrenme İlişkisi” ($n = 2$, %15,38), “Mezun İstihdam Edilebilirliği Bağlamında Öğretmen Yetiştirme Sistemi” ($n = 2$,

%15,38), “İstihdam Edilebilirlik Algısı” ($n = 2$, %15,38) ve “İstihdam Edilebilirlik Becerileri” ($n = 2$, %15,38) en fazla çalışılan konular arasındadır.

Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

İncelenen tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı Grafik 2’de verilmiştir.

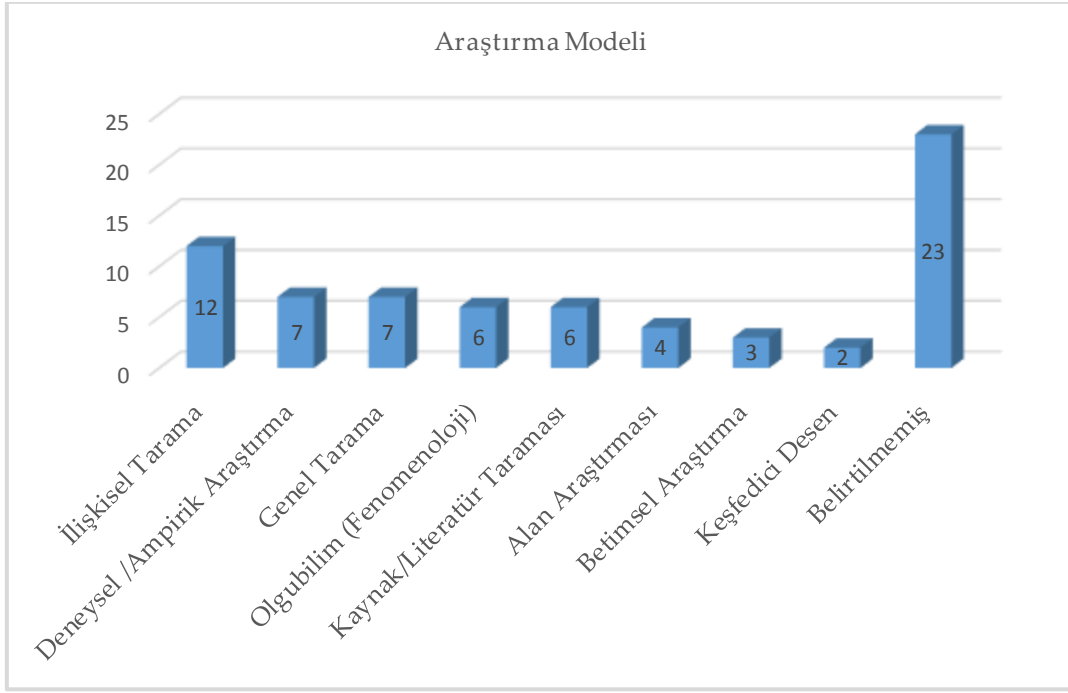


Grafik 2. Tezlerin Araştırma Yöntemleri

Grafik 2 incelendiğinde, Türkiye’deki istihdam edilebilirlik konulu tezlerde araştırma yöntemi olarak en fazla nicel araştırma yönteminin ($n = 33$) tercih edildiği; nitel araştırma ($n = 8$) ve karma yöntem araştırmasının ($n = 3$) daha az tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca araştırma yöntemi bilgisinin yer almadığı ($n = 26$) tez sayısının fazla oluşu dikkat çekici olup bu bulgu bilimsel araştırmaya aykırı bir durumu ortaya koymaktadır.

Tezlerin Araştırma Modeline Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

İncelenen tezlerin araştırma modeline göre dağılımı Grafik 3’te verilmiştir.

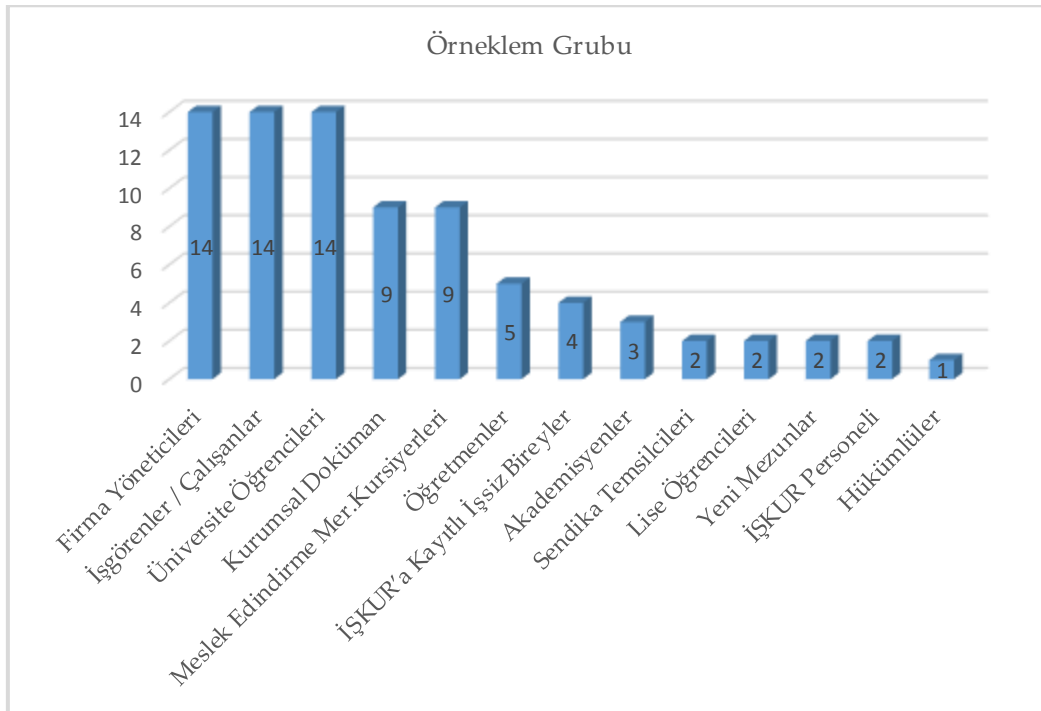


Grafik 3. Tezlerin Araştırma Modelleri

Grafik 3 incelendiğinde, istihdam edilebilirlik konulu tezlerde çoğunlukla model seçiminin belirtilmediği ($n = 23$) dikkat çekmektedir. En fazla tercih edilen model, nicel araştırma yönteminde kullanılan ilişkisel tarama modeli ($n = 12$) olup bu modeli deneysel araştırmalar ($n = 7$) ve genel tarama modeli ($n = 7$) izlemekte; diğer modellerin ise birbirine yakın sayılarda tercih edildiği görülmektedir.

Tezlerin Örneklem Gruplarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

İncelenen tezlerin örneklem gruplarına göre dağılımı Grafik 4'te verilmiştir.

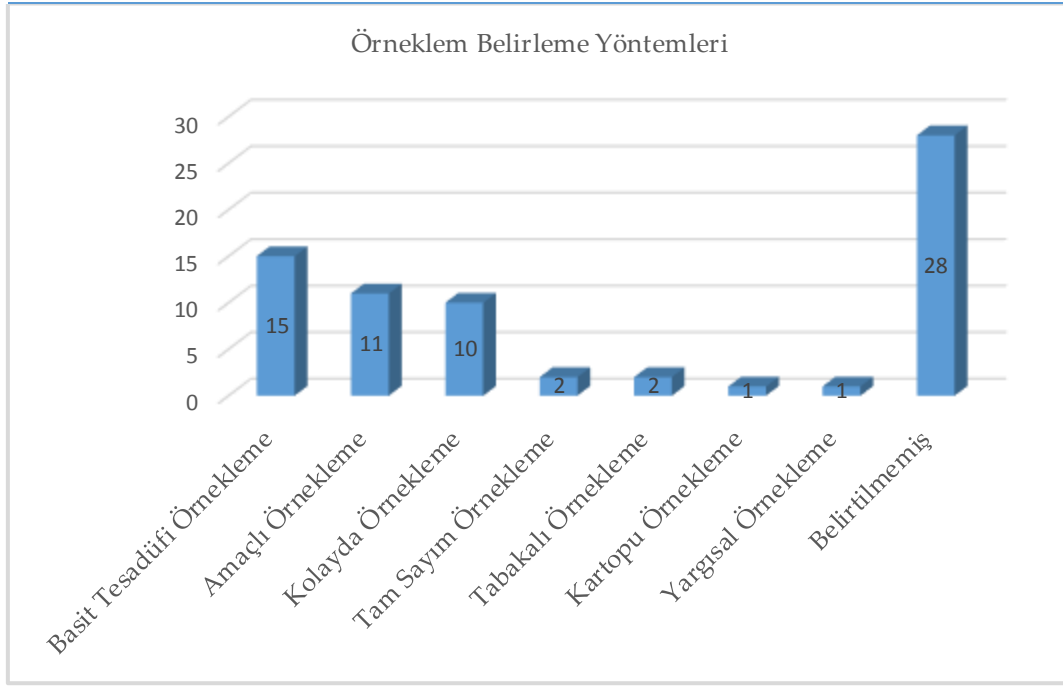


Grafik 4. Tezlerin Örneklem Grupları

Grafik 4 incelendiğinde istihdam edilebilirlik konulu tezlerde örneklem grubu olarak en fazla firma yöneticileri ($n = 14$), işgörenler ($n = 14$) ve üniversite öğrencilerinin ($n = 14$) yer aldığı, dolayısıyla veri kaynağı olarak en fazla bu grupların tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca kurumsal dokümanların ($n = 9$), meslek edindirme merkezi kursiyerlerinin ($n = 9$) ve öğretmenlerin ($n = 5$) de örneklem grubu olarak çoğunlukla tercih edildiği görülmektedir.

Tezlerin Örneklem Belirleme Yöntemlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

İncelenen tezlerin örneklem belirleme yöntemlerine göre dağılımı Grafik 5'te verilmiştir.

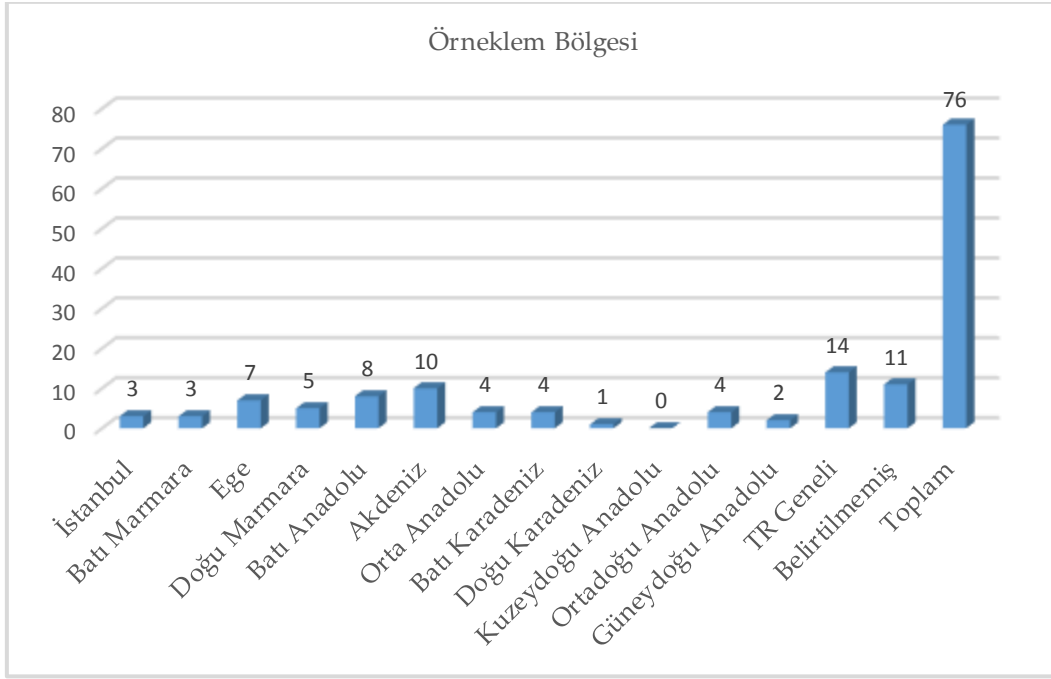


Grafik 5. Tezlerin Örneklem Belirleme Yöntemleri

Grafik 5 incelendiğinde, istihdam edilebilirlik konulu tezlerde örneklem belirleme yöntemi olarak en fazla basit tesadüfi (seçkisiz) örnekleme yönteminin ($n = 15$) kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca amaçlı örnekleme ($n = 11$) ve kolayda (uygun) örnekleme ($n = 10$) yönteminin de ağırlıklı olarak kullanıldığı görülmektedir. Evrenin tamamına ulaşmayı hedefleyen tam sayım örnekleme ($n = 2$), tabakalı örnekleme ($n = 2$), kartopu örnekleme ($n = 1$) ve yargısal örnekleme ($n = 1$) yöntemlerinin de kullanıldığı ancak örnekleme yönteminin belirtilmediği ($n = 28$) tez sayısının oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgu ise bilimsel araştırma ilkeleri bakımından uygun olmayan bir durumu ortaya koymaktadır.

Tezlerin Örneklem Bölgelerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

İncelenen tezlerin örneklem bölgelerine göre dağılımı Grafik 6'da verilmiştir.



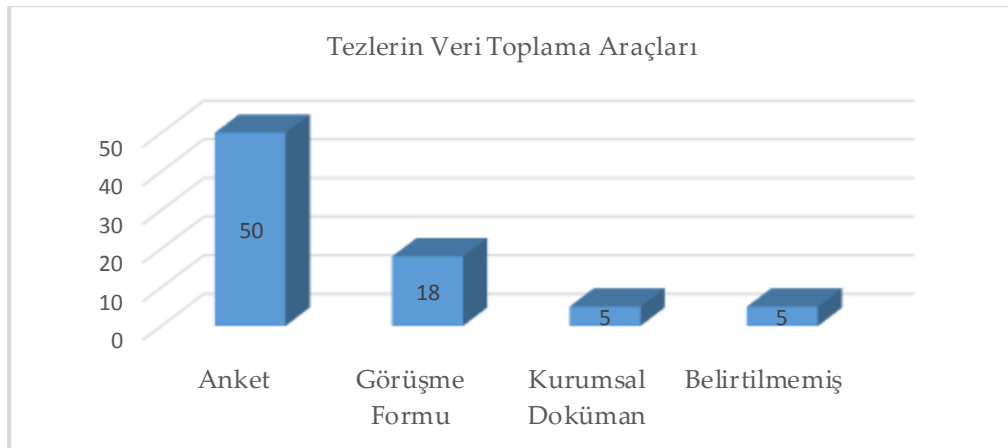
Grafik 6. Tezlerin Örneklem Bölgeleri

Grafik 6'da yer alan örneklem bölgeleri sınıflandırması, Türkiye İstatistik Kurumu İstatistik Bölge Birimleri Sınıflaması birinci düzeyi dikkate alınarak yapılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen tezler arasında örneklem bölgesi olarak birkaç il barındıran tezler bulunduğu illere göre toplam sayı, incelenen toplam tez sayısından fazladır.

Grafik 6 incelendiğinde, istihdam edilebilirlik konulu tezlerde örneklem bölgesi olarak en fazla Akdeniz ($n = 10$), Batı Anadolu ($n = 8$) ve Ege'nin ($n = 7$) tercih edildiği görülmektedir. Başka bir ifadeyle, istihdam edilebilirlik konulu tez çalışmalarındaki verilerin çoğunlukla bu bölgelerden toplandığı görülmektedir. Ayrıca örneklem bölgesinin belirtilmediği tezler ($n = 11$) ile örneklem olarak belirli bir bölge değil de Türkiye genelinin ($n = 14$) tercih edildiği tez sayısının da nispeten fazla olduğu görülmektedir.

Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

İncelenen tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı Grafik 7'de verilmiştir.

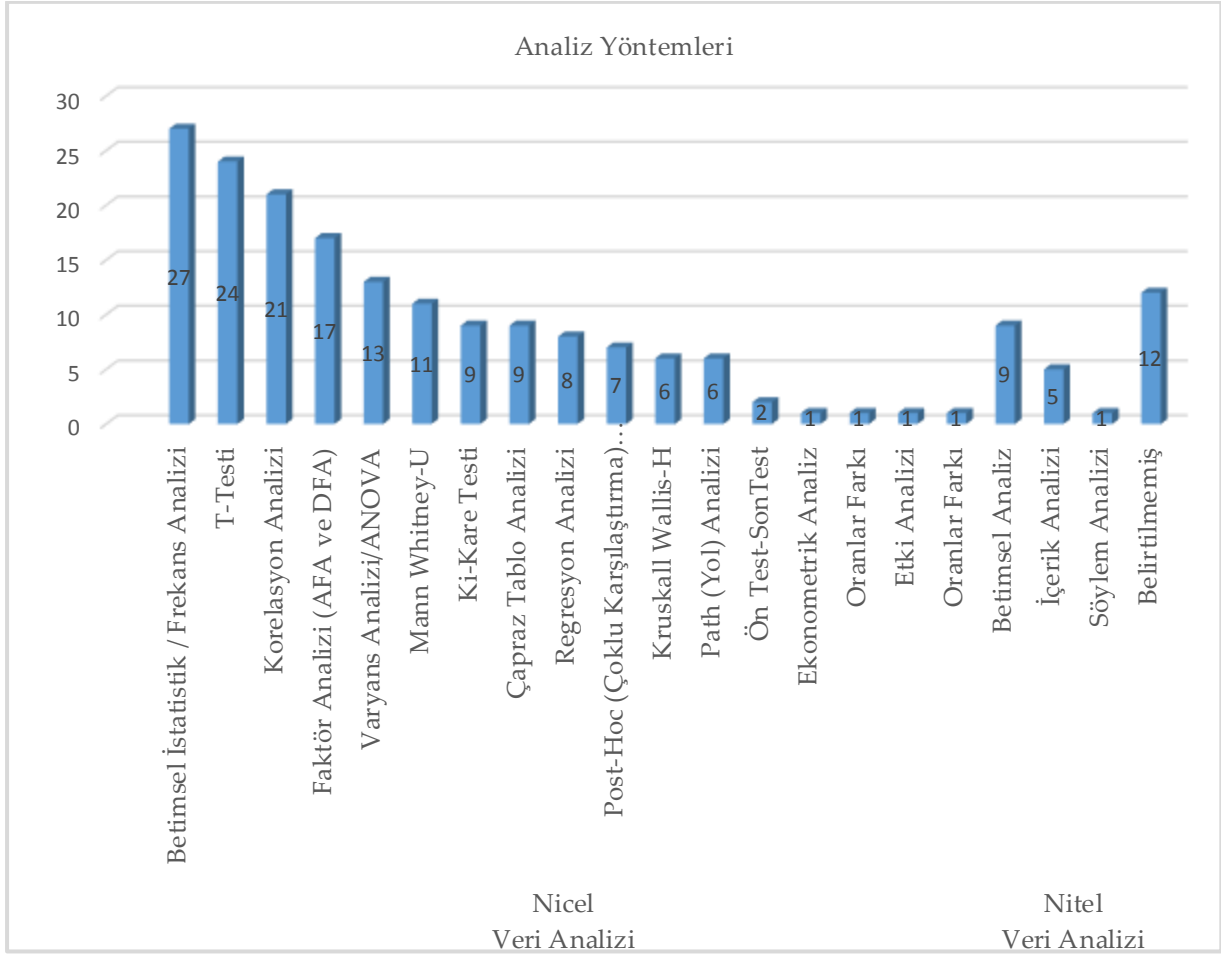


Grafik 7. Tezlerin Veri Toplama Araçları

Grafik 7 incelendiğinde istihdam edilebilirlik konulu tezlerde veri toplama aracı olarak en fazla anketin ($n = 50$) ondan sonra ise görüşme tekniği aracı olan görüşme formunun ($n = 18$) kullanıldığı görülmektedir. İncelenen tezlerde araştırma yöntemi olarak daha çok nicel araştırma yöntemlerinin tercih edilmesi nedeniyle nicel veri toplama araçları başat olarak kullanılmıştır. Öte yandan nispeten az sayıda tezde kurumsal doküman ($n = 5$) kullanıldığı ve veri toplama araçlarının belirtilmediği ($n = 5$) tezlerin de olduğu görülmektedir.

Tezlerin Veri Analizi Yöntemlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

İncelenen tezlerin veri analizi yöntemlerine göre dağılımı Grafik 8’de verilmiştir.



Grafik 8. Tezlerin Veri Analizi Yöntemleri

Grafik 8 incelendiğinde istihdam edilebilirlik konulu tezlerde çoğunlukla betimsel istatistiklerin ($n = 27$), daha sonra ise t-testi ($n = 24$), korelasyon analizi ($n = 21$), faktör analizleri ($n = 17$) ve varyans analizinin ($n = 13$) kullanıldığı görülmektedir. İncelenen tezlerde araştırma yöntemi olarak daha çok nicel araştırma yöntemlerinin tercih edilmesi nedeniyle nicel veri toplama araçları ve nicel veri analizi yöntemleri başat olarak kullanılmıştır. Diğer yandan nitel veri analizinde ise en fazla betimsel analiz ($n = 9$) ve içerik analizinin ($n = 5$) kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca veri analizi yönteminin belirtilmediği ($n = 12$) tezlerin de azımsanamayacak sayıda oluşu dikkat çekicidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

2000-2023 yılları arasında Türkiye'deki istihdam edilebilirlik konulu tezleri incelediğimiz bu araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde, konunun 2007 yılından itibaren ele alınmaya başlandığı, daha çok yüksek lisans tezlerinde çalışıldığı ve konuya vakıf üniversitelerine göre devlet üniversitelerinde daha fazla yer verildiği, en fazla sayıda tezin sosyal bilimler enstitüsü bünyesinde çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri (ÇEKO) ile beden eğitimi ve spor bölümlerinde; eğitim bilimleri enstitüsü bünyesinde ise eğitim yönetimi bölümünde yapılmış olan tezlerde çalışıldığı görülmüştür. Diğer yandan her iki enstitü bünyesindeki tezlerde istihdam edilebilirlik konusu ile ilişkili ve ortak olarak çalışılmış konular ise mesleki eğitim sistemi, istihdam edilebilirlik becerileri, istihdam edilebilirlik algısı, engelli bireylerin istihdam edilebilirliği ve istihdam edilebilirlik kavramının hayat boyu öğrenme ve geleceğe ilişkin tutum/kariyer beklentileri kavramları ile ilişkisi şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Araştırma yöntemi olarak en fazla nicel araştırma yönteminin tercih edildiği, çalışmaların daha çok ilişkisel tarama modeli ve genel tarama modelinde tasarlandığı; ağırlıklı olarak Akdeniz, Batı Anadolu ve Ege Bölgesinde ve en fazla basit tesadüfi (seçkisiz) örnekleme yöntemi kullanılarak firma yöneticileri, işgörenler, üniversite öğrencileri ve meslek edindirme merkezi kursiyerlerinden veri toplandığı; veri toplama aracı olarak en fazla anketin ve görüşme formunun kullanıldığı, veri analizinde çoğunlukla betimsel istatistiklerin kullanılmakla birlikte nicel veri analizinde t-testi, korelasyon analizi, faktör analizleri ve varyans analizinin; nitel veri analizinde ise en fazla betimsel analiz ve içerik analizinin kullanıldığı görülmüştür.

İstihdam edilebilirlik kavramına ilişkin çalışmalar 1950'li yıllarda başlamıştır (Thijssen, Van der Heijden ve Rocco, 2008). Mezun istihdamı ile doğrudan ilişkili olan istihdam edilebilirlik, yeni mezunların kendilerine olan güvenlerinin artması, iş hayatına motive olmaları ve sosyoekonomik olarak gelişimleri açısından önemli olduğu kadar ülkelerin gençlere yaptığı yatırımın bir geri dönüşü olarak karşılığının alınması açısından da önemlidir (Yıldırım, 2019, s. 16). Günümüzün hızla değişen iş piyasasında istihdam edilebilirliğin önemi de gittikçe artmaktadır. Konuyu lisansüstü düzeyde ele alan çalışmalar son yıllarda artış göstermiştir. Türkiye'de 2000-2023 yılları arası dönemdeki lisansüstü tezlerde istihdam edilebilirlik konusunun 2007 yılından itibaren ele alınmaya başlandığı görülmüştür. 2000'li yıllarda uluslararası alanyazında istihdam edilebilirlik konusundaki çalışmalar algılanan istihdam edilebilirlik kavramı üzerine yoğunlaşmış (Berntson, Sverke ve Marklund 2006; Rothwell ve Arnold, 2007) ve Rothwell ve Arnold (2007) tarafından bu kavramı değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracı da geliştirmiştir. Ulusal alanyazında ise Haydaroğlu'nun (2022) işsizlik üzerine yazılmış tezlerin analizini gerçekleştirdiği çalışmasında, işsizlik konusunun 2006 yılından itibaren yüksek lisans tezlerinde daha fazla çalışılmaya başlandığı ve konuya ilişkin en fazla yüksek lisans tezinin ise 2019 yılında yazılmış olduğu sonucuna varılmıştır. İşsizlik konusu ve istihdam edilebilirlik konusunun hemen hemen aynı yıllarda çalışılmaya başlandığı bulgusu konular arasındaki mantıksal uyumu ortaya koymakta ve araştırmamızın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Araştırma sonuçlarına göre Türkiye özelinde bilhassa 2014 yılından itibaren istihdam edilebilirlik konusunun lisansüstü tezler bağlamında alanyazında daha fazla yer bulduğu görülmektedir. Ayrıca en fazla tezin 2023 yılında yer aldığı ve konuya ilişkin tezlerin dönemsel olarak son yıllarda yoğunlaştığı görülmüştür. Son on yıllık dönemde istihdam edilebilirlik konusunun daha fazla çalışılmasında küresel boyutta sosyoekonomik koşulların ağırlaşması ve beraberinde istihdamın artan öneminin etkili olduğu düşünülebilir.

Eğitim bilimlerinin genel olarak sosyal bilimlerin bir alt alanı olduğunu kabul ederek, sosyal bilimler alanındaki lisansüstü tezlerin incelendiği çalışmaların sonuçlarına baktığımızda; yüksek lisans tezlerinin daha fazla oluşu, ilgili konunun devlet üniversitelerinde ve sosyal bilimler enstitüsü

bünyesinde görece daha fazla çalışılmış olması ve tarama modelinin daha fazla kullanıldığı sonuçları (Alpaydın ve Erol, 2017; Aydın, Selvitopu ve Kaya, 2018; Balcı ve Apaydın, 2009; Çavuşoğlu, 2021; Fazlıoğulları ve Kurul, 2012; Haydaroglu, 2022; Tavşancıl, Erdem, Yalçın, Yıldırım ve Bilican, 2010) bu çalışmaların araştırma bulgularında benzer şekilde karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca yazılan tezlerde ağırlıklı olarak yayın dilinin Türkçe olması da ortak bir bulgu olmakla birlikte; bu durumun kaynağı olarak lisansüstü programların büyük bir kısmında öğretim dilinin Türkçe olması ve Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) Türkçe öğretim yapan lisansüstü programlarda tezlerin dilinin zorunlu olarak Türkçe olması yönündeki kararının etkili olduğunu söylemek mümkündür. Yüksek lisans tezlerinin sayıca çok daha fazla oluşu ise bu programlardaki öğrenci sayısının doktora programlarına kıyasla fazla olmasıyla açıklanabilir.

Diğer yandan ÇEKO, beden eğitimi ve spor, işletme, insan kaynakları yönetimi ve iktisat bölümleri başta olmak üzere istihdam edilebilirlik konusunda yazılan tezlerin büyük çoğunluğunun sosyal bilimler alanında yer aldığı görülmüştür. Haydaroglu'nun (2022) işsizlik konusunda yazılmış lisansüstü tezleri incelediği çalışmasında da konunun en fazla çalışıldığı bölümlerden biri ÇEKO olarak bulunmuştur. Çalışma ekonomisi alanının istihdam, işsizlik ve istihdam edilebilirlik konularındaki araştırmalarla doğrudan ilişkili oluşu bu bulguyu açıklamaktadır. İstihdam edilebilirlik konusuna ilişkin sosyal bilimler enstitüsü bünyesindeki tezlerde en fazla "Öğrencilerin İstihdam Edilebilirlik Algısı", "İŞKUR Politikalarının Etkinliği", "Eğitim ve İstihdam İlişkisi", "Meslek Edindirme Kursları" ve "Aktif İşgücü Piyasası" konularının çalışıldığı görülmüştür. Genel ifadesiyle iş gücü arzı ve iş gücü talebini eşleştirme ve uyumlaştırma politikaları olarak tanımlanan aktif iş gücü piyasası politikaları (Çapar-Diriöz, 2012, s. 23), emek piyasasında istihdam edilebilirliği artıran, iş gücü niteliğini ve becerilerini geliştiren işsizlikle mücadelede uygulanan çeşitli ve birbirinden farklı tedbirler ve programların oluşturduğu bir bütünü ifade etmektedir (Taghizadeh, 2014, s. 5). Dolayısıyla bir aktif iş gücü piyasası politikaları uygulayıcısı olarak İŞKUR ve meslek edindirme kurslarını konu alan tezlerin daha fazla oluşu konunun menşei itibarıyla beklenen bir sonuçtur. Eğitim bilimleri enstitüsü bünyesindeki tezlerde ise "İstihdam Edilebilirlik ve Geleceğe İlişkin Tutum/Kariyer Beklentileri" en fazla çalışılan konu olmakla birlikte "İstihdam Edilebilirlik ve Hayat Boyu Öğrenme İlişkisi", "Mezun İstihdam Edilebilirliği Bağlamında Öğretmen Yetiştirme Sistemi", "İstihdam Edilebilirlik Algısı" ve "İstihdam Edilebilirlik Becerileri" en fazla çalışılan konular arasındadır. Avrupa Eğitim Bilgi Ağı'nın (EURYDICE) Avrupa'daki eğitim ve öğretim sistemine ilişkin hazırlamış olduğu raporda mezun istihdam edilebilirliğine dair beş temel gösterge yer almaktadır. Bunlar: i) İş gücü piyasası tahminleri, ii) İstihdam sağlayıcıların kalite güvencesi süreçlerine katılımı, iii) Yükseköğretim programlarında staj ve uygulamalı eğitimlerin gerekliliği veya teşviki, iv) Yükseköğretim öğrencilerine kariyer danışmanlığı hizmeti sunulması ve v) Mezun izleme anketlerinin sistematik olarak kullanımı'dır. Bu göstergelere ilişkin veriler kapsamında yapılan ülke değerlendirmesinde; Bulgaristan, Estonya, Hırvatistan, İtalya ve Karadağ'ın tüm göstergelere dair verisi bulunurken Türkiye'de durumun istenilen düzeyde olmadığı ve tek bir gösterge olarak kariyer danışmanlığı göstergesinin mevcut olduğu görülmektedir (European Commission, 2018, s. 23-25). Bu sonuç, istihdam edilebilirlik ile geleceğe ilişkin tutum/kariyer beklentileri ilişkisinin en fazla çalışılan konu olmasıyla örtüşmektedir. İstihdam edilebilirliğe ilişkin olarak eğitim bilimlerinde çalışılan bir diğer konu da mezun istihdam edilebilirliği bağlamında öğretmen yetiştirme sistemidir. Bu bulgu Alkan'ın (2023) öğretmen yetiştirme politikaları konusunda öğretmenlerin düşüncelerini öğrenmeye yönelik olarak gerçekleştirdiği araştırmasıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu olarak Türkiye'deki istihdam edilebilirlik konulu tezlerde araştırma yöntemi olarak en fazla nicel araştırma yönteminin tercih edildiği; nitel araştırma ve karma

yöntem araştırmasının daha az tercih edildiği görülmüştür. Eğitim üzerine yazılmış olan yüksek lisans derecesindeki tezlerin incelendiği bir başka çalışmada da tezlerde ağırlıklı olarak nicel araştırma yönteminin kullanıldığı ifade edilmiştir (Tavşancıl, vd., 2010). Bu bulgu, Balcı ve Apaydın (2009), Fazlıoğulları ve Kurul (2012), Gürer ve Çalık (2022), Kibaroglu ve Koşar (2023) ve Tavşancıl vd.nin (2010) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca araştırma yöntemi bilgisinin yer almadığı tez sayısının fazla oluşu dikkat çekicidir, bu bulgu bilimsel araştırmaya aykırı bir durumu ortaya koymaktadır.

İstihdam edilebilirlik konulu tezlerde çoğunlukla model seçiminin belirtilmediği dikkat çekmekle birlikte en fazla tercih edilen modelin, genel tarama modeli ve ilişkisel tarama modeli olduğu görülmüştür. Bu araştırma bulgusu Balcı ve Apaydın (2009), Gürer ve Çalık (2022) ve Koşar'ın (2018) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca tezlerde genellikle tarama modelinin kullanılması Çavuşoğlu (2021) ile Fazlıoğulları ve Kurul'un (2012), ilişkisel tarama modelinin kullanılması ise Sezgin ve Sönmez (2018) araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir.

İstihdam edilebilirlik konulu tezlerde veri kaynağı olarak en fazla firma yöneticileri, işgörenler, üniversite öğrencileri ve meslek edindirme merkezi kursiyerlerinin tercih edildiği görülmüştür. Ayrıca veri seti olarak kurumsal dokümanların da fazlaca tercih edildiği görülmüştür. Arz yönünde istihdam edilebilirlik olgusundan doğrudan etkilenen taraf olarak işgörenlerden, üniversite öğrencileri ve meslek edindirme merkezi kursiyerlerinden; talep yönünde ise işverenlerden veri toplanması, konunun temel paydaşlarına başvurulduğunu göstermektedir.

Örneklem belirleme yöntemi olarak en fazla basit tesadüfi (seçkisiz) örnekleme yöntemi tercih edilmekle birlikte amaçlı örnekleme ve kolayda (uygun) örnekleme yönteminin de ağırlıklı olarak kullanıldığı görülmüştür. Seçkisiz örnekleme yönteminin, örneklemin evrende temsil edilebilirliğini arttıran bir yöntem olması dolayısıyla (Büyüköztürk vd., 2010) bu bulgudan hareketle istihdam edilebilirlik konulu tezlerin çoğunun evrende temsil edilebilirliğinin fazla olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırma yöntemi bilgisinde olduğu gibi örnekleme yönteminin belirtilmediği tez sayısının da oldukça fazla olduğu bir diğer bulgudur. Bu bulgu sonuç olarak bilimsel araştırma ilkeleri bakımından uygun olmayan bir durumu ortaya koymakla birlikte Kibaroglu ve Koşar'ın (2023) araştırma bulgusuyla da örtüşmektedir.

İstihdam edilebilirlik konulu tezlerde örneklem bölgesi olarak en fazla Akdeniz, Batı Anadolu ve Ege'nin tercih edildiği görülmüş olup örneklem bölgesinin belirtilmediği tezler ile örneklem olarak belirli bir bölge değil de Türkiye genelinin tercih edildiği tez sayısının da nispeten fazla olduğu görülmüştür. Batı Anadolu ve Ege'nin en fazla tercih edilen bölgeler oluşu Gürer ve Çalık'ın (2022) ve Koşar'ın (2018) araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir. Türkiye genelinin örneklem alındığı çalışmalar ise çoğunlukla kurumsal veri seti kullanılan çalışmalardır (Buluttekin, 2008; Özcan, 2014; Toprak, 2018).

İncelenen tezlerde araştırma yöntemi olarak daha çok nicel araştırma yöntemlerinin tercih edilmesi nedeniyle nicel veri toplama araçları ve nicel veri analizi yöntemleri başat olarak kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak en fazla anketin ve görüşme formunun kullanıldığı görülmüş olup veri analizinde çoğunlukla betimsel istatistiklerin kullanıldığı, öte yandan t-testi, korelasyon analizi, faktör analizleri ve varyans analizinin de sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. Veri toplama aracı olarak en fazla anketin kullanılması Balcı ve Apaydın (2009), Kibaroglu ve Koşar (2023), Koşar (2018) ile Sezgin ve Sönmez (2018) tarafından gerçekleştirilen sistematik inceleme çalışmalarının bulgularıyla örtüşmektedir. Diğer yandan nitel veri analizinde ise en fazla betimsel analiz ve içerik analizinin

kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca veri analizi yönteminin belirtilmediği tezlerin de azımsanamayacak sayıda oluşu dikkat çekicidir. Veri analizinde betimsel istatistiklerin, ANOVA, t-testi, korelasyon analizinin kullanılması Gürer ve Çalık (2022) ile Koşar'ın (2018) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

İstihdam edilebilirliği artırma yönünde gerek akademik gerek kurumsal çalışmaların arttığı görülmektedir. Bir başka deyişle konu hem bilimsel hem de strateji ve politika geliştirme bağlamında yoğun olarak ele alınmaktadır. Bu konudaki gayretin artmasında, son dönemde lisansüstü tezlerde olduğu gibi diğer akademik çalışmalarda da konunun giderek daha fazla gündeme gelmesinin ve konu ile ilgili kurumsal verilerin kamuoyu ile daha yaygın ve şeffaf biçimde paylaşılmasının önemli rolü bulunmaktadır (Çınar ve Seçer, 2023).

Bu çalışmada 2000-2023 yılları arasında Türkiye'de istihdam edilebilirlik konusunda yazılmış olan lisansüstü tezlerin alan fark etmeksizin kapsamlı ve bütüncül olarak analiz edilmesi, benzerlik ve farklılıklarının ortaya konması ve sonraki çalışmalar için bir yön çizilmesi hedeflenmiştir. Bu çalışmanın bulguları, araştırmacılar için lisansüstü tezler bağlamında istihdam edilebilirlik kavramının ilişkili olduğu kavramlar ve konular ile tezlerde kullanılan yöntem ve analiz tekniklerine ilişkin mevcut eğilimleri sunması açısından önemli bir referans kaynağı olabilir. Bu kapsamda, araştırma bulgularının konu, içerik, yöntem vb. başlıklar bakımından mevcut araştırmalardaki genel eğilimi ortaya koyması yönüyle, araştırmacıların alanyazındaki boşluğu ve problemleri görmelerine katkı sunacağı ve çalışmalarını buna göre planlamalarına olanak sağlayacağı umulmaktadır. Bu bağlamda, yapılacak sonraki çalışmalarda istihdam edilebilirliğin farklı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi ve araştırma yöntemlerinde, desenlerinde, örneklem gruplarında, veri toplama araçlarında çeşitlemeye gidilmesi önerilmektedir. Özellikle daha detaylı ve derinlemesine verilere ulaşılması amacıyla nitel araştırmaların ve karma yöntem araştırmalarının yapılmasının faydalı olacağı değerlendirilmektedir. Ayrıca bu araştırmanın verilerinin 2000-2023 yılları arasında YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında bulunan tezlerle ve Türkiye örneklemiyle sınırlı olması dolayısıyla ardıl çalışmalarda TÜBİTAK ULAKBİM, Google Akademik, ERIC, EBSCOhost vb. veri tabanlarında dizinlenen çalışmaları inceleyen araştırmaların yapılarak sonuçların karşılaştırılması ve genel eğilimin ortaya konmasının alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Kaynaklar

- Alkan, A. G. (2023). Mezun istihdam edilebilirlik göstergeleri bağlamında Türkiye'de öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Premium E-Journal of Social Sciences*, 7(26), 50-56.
- Alpaydın, Y. ve Erol, İ. (2017). Türkiye'de eğitim ekonomisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, 23-41.
- Arnold, J. (1997). *Managing careers into the 21st century*. London: Paul Chapman.
- Aydın, A., Selvitopu, A. ve Kaya, M. (2018). Sınıf yönetimi alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 41-56.
- Balcı, A. ve Apaydın, Ç. (2009). Türkiye'de eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 59(15), 325-343.
- Baruch, Y., Bell, M. P. ve Gray, D. (2005). Generalist and specialist graduate business degrees: Tangible and intangible value. *Journal of Vocational Behavior*, 67(1), 51-68.

- Berntson, E., Sverke, M. ve Marklund, S. (2006). Predicting perceived employability: Human capital or labour market opportunities?. *Economic and Industrial Democracy*, 27(2), 223-244.
- Buluttekin, M. B. (2008). *Türkiye'deki genç işsizliği sorununun makroekonomik boyutları ve "Avrupa istihdam stratejisi" çerçevesinde çözüm politikalarının belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- CEDEFOP (2014). *Skill mismatch: More than meets the eye. Briefing Note*. https://www.cedefop.europa.eu/files/9087_en.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Çapar-Diriöz, S. (2012). *İstihdamın artırılmasında aktif iş gücü politikalarının rolü*. (Kalkınma Bakanlığı Uzmanlık tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çavuşoğlu, O. (2021). Genç işsizliği: lisansüstü tezlerin incelenmesi ve sosyal politika bağlamında bir değerlendirme. *Sosyal Sağlık Dergisi*, 1(1), 81-115.
- Çınar, E. ve Seçer, B. (2023). Üniversite eğitiminde istihdam edilebilirlik: Türkiye'de en çok öğrenciyeye sahip üniversitelerin politika ve stratejilerinin analizi. *Yönetim ve Çalışma Dergisi*, 7(1) 131-154.
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2018). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe-2018*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/structural_indicators_2018.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Fazlıoğulları, O. ve Kurul, N. (2012). Türkiye'deki eğitim bilimleri doktora tezlerinin özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24) 43-75.
- Fugate, M., Kinicki, A. J. ve Ashforth, B. E. (2004). Employability: A pschyco-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 14-38.
- Forrier, A. ve Sels, L. (2003). The concept employability: A complex mosaic. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 3(2), 102-124.
- Green, D. (1994). *What is quality in higher education?* London, UK: Society for Research into Higher Education & Open University.
- Guilbert, L., Bernaud, J. L., Gouvernet, B. ve Rossier, J. (2016). Employability: review and research prospects. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 16(1), 69-89.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (4.Baskı). Ankara: Seçkin.
- Gürer, G. T. ve Çalık, T. (2022). Türkiye'deki örgüt kültürü konulu tezlerle ilişkin bir içerik analizi. *GEFAD/GUJGEF*, 42(2), 1463-1495.
- Harvey, L. (2001). Defining and measuring employability in higher education. *Quality in Education*, 7(2), 97-108. <http://dx.doi.org/10.1080/13538320120059990>.
- Haydaroğlu, C. (2022). İşsizlik konusunda yazılmış lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Turkish Studies-Economy*, 17(2), 281-301.
- Jackson, D. (2013). Student perceptions of the importance of employability skill provision in business undergraduate programs. *Journal of Education for Business*, 88(5), 271-279.

- Kalkınma Bakanlığı. (2018). *On birinci kalkınma planı mesleki eğitimde niteliğin artırılması çalışma grubu raporu*. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Mesleki-Egitimde-Niteligin-Artirilmasi-Calisma-Grubu-Raporu.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kalkınma Planı. (2023). *On ikinci kalkınma planı (2024-2028)*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/12/On-ikinci-Kalkinma-Plani_2024-2028_11122023.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntem*, (21.Baskı). Ankara: Nobel.
- Kıbaroğlu, C. ve Koşar, S. (2023). Türkiye'deki eğitim istihdam ve istihdam edilebilirlik konulu tezlerin analizi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 58(3), 1773-1790.
- Koç, M. H., Fidan, T. ve Kurt, T. (2020). İnsan sermayesi türleri ve istihdam edilebilirlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bir vakıf meslek yüksekokulu örneği. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(2), 227-244.
- Koşar, D. (2018). Türkiye'deki örgütsel vatandaşlık davranışı konulu tezlerin incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *GEFAD/GUJGEF*, 38(2), 779-802.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd Edn.). Thousans Oaks, CA: Sage.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.). USA: Sage.
- MÜSİAD. (2022). *Mesleki eğitim ve istihdam çalıştay raporu*. https://www.musiad.org.tr/uploads/press-411/mesleki_calistay_raporu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Neuman, W. L. (2010). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (S. Özge, Çev.). Ankara: Yayın Odası.
- OECD. (2022). *Unemployment rates by education level*. <https://data.oecd.org/unemp/unemployment-rates-by-education-level.htm> sayfasından erişilmiştir.
- OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en> sayfasından erişilmiştir.
- Özcan, V. (2014). *Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim ile istihdam ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırması*. Ş. Çınkır ve N. Demirkasımoğlu (Ed.). Ankara: Anı.
- Rothwell, A. ve Arnold, J. (2007). Self-perceived employability: development and validation of a scale. *Personnel Review*, 36(1), 23-41.
- Sezgin, F. ve Sönmez, E. (2018). Örgüt kültürü ve iklimi çalışmalarının sistematik incelemesi: Bir içerik analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 257-275.
- Takhizadeh, R. (2014). *AB istihdam stratejisi kapsamında aktif iş gücü piyasası politikaları etkinliği: Meta - analiz yöntemiyle bir değerlendirme*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Tagulwa, E. A., Owino, P., Muwonge, F. ve Kaahwa, M. G. (2023). Students' and employers' perceptions of employability skills in Uganda. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*. 4(6), 2038 – 2044. doi: 10.11594/ijmaber.04.06.28
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Tavşancıl, E., Erdem, D., Yalçın, N., Yıldırım, Ö. ve Bilican, S. (2010). Examination of data analysis used for master's theses in educational sciences. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1467-1474.
- Thijssen, J. G., Van der Heijden, B. I. ve Rocco, T. S. (2008). Toward the employability-link model: Current employment transition to future employment perspectives. *Human Resource Development Review*, 7(2), 165-183.
- Toprak, Ö. F. (2018). *Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin gelişiminde İŞKUR'un rolü*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- TÜİK. (2023). *İşgücü istatistikleri, Kasım 2023* (Sayı: 49378). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-Kasim-2023-49378> sayfasından erişilmiştir.
- Ulusal İstihdam Stratejisi. (2015). *Ulusal istihdam stratejisi 2014-2023*. <https://www.csgeb.gov.tr/media/56914/uis-2014-2023.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Useem, M. ve Karabel, J. (1986). Pathways to top corporate management. *American Sociological Review*, 51(2), 184-200. <https://doi.org/10.2307/2095515>.
- Ünal, I. L. (2013 Ocak-Şubat-Mart). Eğitim ve İstihdam İlişkinde Dair Değerlendirmeler. *İstihdamda 31 İşgücü İşveren İŞKUR*, (8).
- Wickramasinghe, V. ve Perera, L., (2010). Graduates', university lecturers' and employers' perceptions towards employability skills. *Education + Training*, 52(3), 226-244.
- Yalçın, M. (2017). *Meslekî eğitimde istihdam sorunları, örnek modeller, Türkiye örneği ve çözüm önerileri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, Ö. (2023). *Kalkınmanın anahtarı mesleki ve teknik eğitim*. Ankara: Türk Metal Sendikası Araştırma ve Eğitim Merkezi Yayınları (No: 92).
- Yıldırım, T. (2019). *Öğrencilerin istihdam edilebilirlik ve bilgi okuryazarlığı becerileri: Hacettepe Üniversitesi örneği*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yorke, M. ve Knight, P. (2006). *Embedding employability into the curriculum*. (Learning and employability series 1). Higher Education Academy.
- YÖK. (t.y.). *Bologna süreci nedir?* <https://uluslararası.yok.gov.tr/uluslararasıilasma/bologna/temel-bilgiler/bologna-sureci-nedir> sayfasından erişilmiştir.

Bu araştırma sürecine her iki araştırmacı da eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır

Çatışma Beyanı

Bu araştırmayla ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve/veya finansal çıkar atışması bulunmamaktadır.

Etik Bildirim

Bu makale, derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir .

Ek. Araştırma kapsamında incelenen tezlerin (n=70) listesi

S.No.	YÖK Tez No.	S.No.	YÖK Tez No.
1	207288	36	516227
2	210989	37	526581
3	226918	38	566690
4	368505	39	607423
5	603942	40	654843
6	659707	41	662882
7	262934	42	230666
8	269954	43	207288
9	287887	44	576069
10	300627	45	818215
11	347230	46	395917
12	361754	47	662425
13	386940	48	686814
14	724098	49	713399
15	774138	50	760113
16	777297	51	792608
17	778112	52	798749
18	797948	53	811407
19	807718	54	823311
20	829394	55	277203
21	836251	56	277230
22	206955	57	325050
23	235077	58	422278
24	325136	59	475644
25	431543	60	503502
26	562343	61	506877
27	783830	62	525529
28	207717	63	560315
29	364796	64	577668
30	441111	65	602163
31	446098	66	819260
32	451415	67	608528
33	461197	68	660603
34	473350	69	825666
35	498668	70	602735



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN: 2458-9624



Cilt: 11 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 100-124 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1413694

REVIEW

Open Access

DERLEME

Açık Erişim

Varoluşçu Psikoterapi ve Mevlâna Celeleddin-i Rumi*

Existential Psychotherapy and Mevlâna Celeleddin-i Rumi

Aşkay Nur Atasever

ÖZ

13. yüzyılda yaşamış olan büyük İslam mutasavvıfı ve şair Mevlâna Celeleddin-i Rumi, ülkemizin sahip olduğu çok önemli değerlerden biridir. Mevlâna ile ilgili şu ana kadar farklı alanlarda birçok çalışma yapılmıştır. Son yıllarda ise Mevlâna'nın düşüncelerinin psikoterapi alanında yapılan çalışmalara katkı sağlayacağı düşüncesi belirmeye başlamıştır. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada, Hz. Mevlâna Celeleddin-i Rumi'nin düşünceleri varoluşçu psikoterapi yöntemi ile ilişkili olarak incelenmiştir. Çalışmanın ilk bölümünde varoluşçu psikoterapi yöntemi, temel kavramları (ölüm, özgürlük,yalıtım, anlamsızlık) esas alınarak tanıtılmıştır. İkinci bölümde Hz. Mevlâna'nın eserlerinin psikoterapötik yanından ve bu konuda yapılan çalışmalardan bahsedilmiştir. Üçüncü bölümde Hz. Mevlâna'nın düşünceleri ile varoluşçu psikoterapi yönteminin benzer ve farklı yönleri varoluşçu psikoterapinin temel kavramları göz önünde bulundurularak yorumlanmıştır. Dördüncü ve son bölümde ise Hz. Mevlâna'nın psikoterapistin/yardımcı edicinin taşıması gereken özellikler ile ilgili yaklaşımı günümüz psikoterapi dünyasının görüşleri ışığında değerlendirilmiştir.

ABSTRACT

Mevlâna Celeleddin-i Rumi, the great Islamic mystic and poet who lived in the 13th century, is one of the most important values that our country has. There have been many studies on Mevlâna in different fields so far. In recent years, the idea that Mevlana's thoughts will contribute to the studies in the field of psychotherapy has begun to emerge. Based on this idea, in this study, Hazrat Mevlâna Celeleddin-i Rumi's thoughts were examined in relation to the existential psychotherapy method. In the first part of the study, the existential psychotherapy method was introduced based on its basic concepts (death, freedom, isolation, meaninglessness). In the second part, the psychotherapeutic aspects of Mevlâna's works and the studies on this subject are mentioned. In the third chapter, the similar and different aspects of Mevlâna's thoughts and the existential psychotherapy method are interpreted by considering the basic concepts of existential psychotherapy. In the fourth and last part, Mevlâna's approach to the characteristics of the psychotherapist/helper is evaluated in the light of the views of today's psychotherapy world.

Yazar Bilgileri

Aşkay Nur Atasever

Dr.Öğr. Üyesi,
Afyon Kocatepe Üniversitesi,
Afyon, Türkiye
askaynur@gmail.com

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Varoluşçu Psikoterapi
Hz. Mevlâna
Ölüm
Özgürlük
Yardımcı Edicinin Özellikleri

Keywords

Existential Psychotherapy
Hazrat Mevlâna
Death
Freedom
Characteristics of Helper

Makale Geçmişi

Geliş: 02/01/2024

Düzeltilme: 04/06/2024

Kabul: 24/06/2024

Atf için: Atasever, A. N. (2024). Varoluşçu psikoterapi ve Mevlâna Celeleddin-i Rumi. *JRES*, 11(1), 100-124.

<https://doi.org/10.51725/etad.1413694>.

Etik Bildirim: Bu makale, derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.

* Çalışma yüksek lisans projesinden üretilmiştir.

Giriş

İnsanoğlu var olduğu günden bu yana bir taraftan “Niçin varım?” sorusunun cevabını bulmaya çalışırken diğer taraftan hayatta “nasıl var olması” gerektiği üzerinde düşünmüştür. Birçok düşünür hayata dair bu en temel konularda fikirleri ileri sürmüştür. Kimisinin görüşleri çevrelerinde pek yankı bulmamış, kimilerinin fikirleri yalnızca yaşadıkları çağda hayat bulmuş, kimilerinin oluşturdukları felsefe ise konuları ele alış ve yorumlayışlarına göre çağları aşmış günümüze kadar uzanmıştır.

Engin görüşleri ve zengin edebi sunumuyla yaşadığı yüzyıldan günümüze kadar milyonlarca insanı etkisi altına alan isimlerden biri de büyük Türk ve İslam mutasavvıfı ve şair Mevlâna Celaleddin-i Rumi'dir. Anonim bir sözde, “Yeryüzünde üzerine hiç güneş doğmamış fikir yoktur” denilmektedir. Elbette ki Mevlâna'nın felsefesi de Klasik İslam kültürünün derin etkilerini taşımaktadır. Mevlâna düşüncelerini Kuran, Sünnet ve Tasavvuf Felsefesi ışığında şekillendirmiştir. Ama O'nun insanlar arasında din, dil, ırk, cinsiyet gibi ayrımlar yapmadan bütün insanlara engin bir hoşgörü ve sevgiyle yaklaşması; kendisiyle, ötekiyle ve Yaratıcı'yla kurduğu samimi ilişki hem insanların gönlünde eşsiz bir yer edinmesini hem de çağları aşarak günümüze kadar ulaşmasını sağlamıştır.

Anadolu insanı Mevlâna'nın fikirlerini yüreğine sindirip sevgi, saygı, kardeşlik ve dayanışmaya dayalı huzurlu bir yaşam alanı oluşturmaya çalışırken; Batı insanı da yaşadığı bunalımlı durumdan kurtulmak için “insanı nesneleştiren” pozitif bilim anlayışına karşı yeni arayışlar içerisindeydi. Bunun sonucunda insanın “özel” ve “biricik” varoluşuna dikkat çeken Kierkegaard'ın açtığı yoldan ilerleyen birçok düşünür; “dünyadaki varoluşumuzu” ve “bunun anlamını” irdeleyen felsefi bir akım oluşturdular. Bu akıma “Varoluşçular”, diğer ismiyle “Egzistansiyalistler”, oluşturdukları felsefeye de “Varoluşçuluk” adı verildi zaman içerisinde (Cevizci, 2011; Zimmer, 2008). Felsefenin bir işlevi de “insana mutluluk vermek” olduğundan dolayı varoluşçu yaklaşımı benimseyen düşünürler de bu konuda üstlerine düşeni yapmaya çalışmışlardır. 19. yüzyıl sonu ve 20. yüzyıl başlarında gelişmeye başlayan psikoloji bilimi de bu olumlu çalışmalardan etkilenmiş ve bu alan çalışanları tarafından “Varoluşçu Psikoterapi” adında yeni bir terapi yöntemi geliştirilmiştir.

Bu çalışmanın amacı; temel öznesi “insan ve varoluşu” olan bu iki düşünce sisteminin genel olarak değerlendirilmesidir. Her iki düşünce sisteminin eklektik bir tarzda kullanılmasının psikoterapi alanında giderek artan çalışmalara büyük katkılar sağlayacağı öngörülmektedir. İleri boyutta sadece psikoterapi alanında değil yaşamın eğitim, sanat, siyaset gibi her alanında bu düşünce sistemlerinin etkin olmasının “insanın anlamlı ve huzurlu” bir yaşam sürmesinde etkili olacağı düşünülmektedir.

1. Varoluşçu Psikoterapinin Gelişimi

Varoluşçu psikoterapi varoluşçu felsefenin etkisiyle ortaya çıkmış olan bir psikoterapi yöntemidir. Her ne kadar bir psikoterapi yöntemi olarak ifade edilse de varoluşçu psikoterapi kimilerine göre psikolojik danışmanın terapötik uygulamasını etkileyen felsefi bir yaklaşım (Corey, 2008) kimilerine göre ise psikoterapistin terapideki “tutum”udur (Geçtan, 2007). Genel anlamda ise varoluşçu psikoterapi psikanalitik ve davranışçı yaklaşımların insanı bir nesne gibi ele alıp inceleyen determinist yaklaşımlarına karşıt olarak insana ancak onun öznel dünyasının bir bütün olarak anlaşılmasıyla yardımcı olunabileceğini ileri süren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın daha iyi anlaşılabilmesi için kısaca varoluşçu felsefeye değinilmesi yararlı olacaktır.

Felsefe tarihinde ilk olarak varlık felsefesi ya da varoluş bilimi olarak yer alan “ontoloji”; Yunancada var olma anlamına gelen “ontos” sözcüğünden türetilmiştir ve asıl olarak var olana, varlığa ulaşmaya ve bunları anlamlandırmaya çalışmıştır. Zaman içerisinde varlık ve varlığın mahiyetine

ilişkin farklı görüşlerin ortaya çıkmasıyla birlikte ontoloji varoluşçu felsefeye dönüşmüştür. Varoluş (existence) terimi Latincedeki “ex-sistere” kökünden gelmektedir ve belirlemek, ortaya çıkmak anlamındadır. Egzistansiyalizm olarak adlandırılan varoluşçu felsefe ise, insanı bir birimler ve mekanizmalar topluluğu olarak açıklamak yerine, öylece “olmakta olan” bir varlık olarak anlamaya çalışır (Cevizci, 2009; Cevizci, 2011; Geçtan, 2007).

Temelde “ölüm, hayatın anlamı, yalnızlık, kaygı, özgürlük” gibi kavramları irdeleyen varoluşçuluk her çağda insanoğlunun üzerinde düşündüğü konulara odaklanmıştır. Bu yüzden varoluşçu felsefenin felsefe tarihiyle birlikte MÖ. 6. yüzyılda başladığını iddia etmek mümkündür. Bununla birlikte resmi felsefe literatürüne göre varoluşçu felsefeyi başlatan kişi Danimarkalı filozof Soren Kierkegaard (1813-1855)’dir (Cevizci, 2011).

Kierkegaard’ı takiben Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900), Martin Heidegger (1889- 1976), Jean-Paul Sartre (1905-1980), Martin Buber (1878-1965), Franz Kafka (1883-1924), Albert Camus (1913-1960), Simone De Beauvoir (1908-1986) ve Erich Fromm (1900-1980) gibi birçok ismin Varoluşçu felsefeye değerli katkıları olmuştur. Varoluşçu filozoflar genel olarak modern çağda insanın nesneleştirilmesine karşı çıkmışlar ve insana yeniden hak ettiği değeri kazandırabilmeyi amaçlamışlardır. Onlara göre her insan biricik ve özeldir. Varoluşçular 19 ve 20. yüzyılda yaşanan olumsuzluklardan dolayı ümitsizliğe kapılan insanoğluna yeniden ümit verebilmek için insanın yaşadığı sorunlara eğilmişler ve düşüncelerini felsefenin dışında diğer edebî eserlerle de aktarmışlardır (Cevizci, 2009; Cevizci, 2011; Zimmer, 2008).

Varoluşçu felsefenin psikoloji alanına etkisi İkinci Dünya Savaşı sonrasında İsviçreli psikanalitsler Ludwig Binswanger (1881-1966) ve Medard Boss’un (1903-1991) psikanaliz ile Heidegger’ın ontolojisini birleştirme çabalarıyla başlamıştır (Geçtan, 2007). Binswanger ve Boss’un dışında Viktor Frankl (1905-1997), Rollo May (1909-1994), James Bugental (1915-2008) ve Irvin Yalom (1931) varoluşçu psikoterapinin gelişimine katkıda bulunan önemli isimlerdir. Özellikle günümüzde varoluşçu psikoterapinin yaşayan en tanınmış temsilcisi olan Yalom, 1980 yılında kaleme aldığı *Existential Psychotherapy* (Varoluşçu Psikoterapi) kitabı ile varoluşçu yaklaşımın terapi modelini ortaya koymuştur. Varoluşçu terapiyi dinamik bir yaklaşım olarak nitelendiren Yalom; dört temel insan sorunu olarak ölüm, özgürlük, yalnızlık ve anlamsızlık üzerinde durmuş ve danışanların bu temel sorunlarla başa çıkabilmeleri için nasıl bir yol izlenmesi gerektiği konusunda fikirler ileri sürmüştür (Yalom, 2001).

1.1. Varoluşçu Psikoterapinin Temel Kavramları

Bu bölümde kısaca yukarıda bahsedilen Yalom’un (2001) belirlemiş olduğu dört temel varoluşsal soruna ve varoluşçuların bu sorunlara dair düşüncelerine yer verilecektir: Ölüm, özgürlük, yalnızlık ve anlamsızlık.

1.1.1. Ölüm

İnsanoğlu var olduğu günden bu yana “ölüm” kavramı üzerine düşünmüş, bu apaçık gerçeği çeşitli şekillerde ifade etmiştir. Efsanelerde, masallarda, felsefi ürünlerde, şarkılarda, şiirlerde, resimlerde ve üretilen her türlü eserde “ölüm”den izler bulmak mümkündür. Örneğin; ünlü İtalyan hatip Cicero “Felsefe yapmak ölüme hazırlanmaktır” demiştir. Buna karşın, insanın temel kaygısının “ölüm” olduğunu ileri süren varoluşçu psikoterapist ve kuramcı Yalom’a (2001) göre; psikoterapi kuram ve uygulamalarında, özellikle de Freud’un çalışmalarında ölüm ihmal edilmiştir. O, her ne kadar daha önce ölüm anksiyetesini ikincil anksiyete olarak belirleyen çalışmalar olsa da bunların konuya

gereken açıklığı getirmediği kanaatindedir. Özellikle varoluşçu psikoterapiye duyduğu ilginin artmasında ölümün bir hastasının üzerinde yaptığı etkiye tanık olmak olduğunu ifade eden Yalom iki temel önermeyle konuyu ele alır:

1. Hayat ve ölüm birbirine bağımlıdır; aynı anda vardır, birbirine ardışık olarak değil; ölüm, hayatın perdesi ardında sürekli olarak sesini duyurmakta ve yaşantı ve davranış üzerinde büyük etkide bulunmaktadır.
2. Ölüm ilk anksiyete kaynağı ve bu sıfatla ilk psikopatoloji kaynağıdır (Yalom, 2001).

1.1.2. Özgürlük

Varoluşçu yaklaşımda özellikle Sartre'ın özgürlük hakkındaki düşünceleri etkilidir. O, insanoğlunun "özgürlüğün mahkûmu" olduğunu söyler. Çünkü, ona göre kişi özgür olmayı ya da olmamayı seçemez. Bilinç sahibi olması insanı zorunlu olarak özgür kılar. Sartre, özgürlüğü seçim ve sorumluluk kavramlarıyla ele alır (Sartre, 2011). Benzer şekilde Frankl da (1992) özgürlük ve sorumluluk ilişkisi üzerinde durmuş; oluşan koşullardan kaçamayacağımızı ancak, bu sınırlamalara karşı koyacak özgürlüğe sahip olduğumuzu vurgulamıştır. Yapacağımız seçimler ve alacağımız kararlarla sorumluluk en nihayetinde yine bize aittir. Yalom'a (2001) göre ise; özgürlük sorumluluk üstlenmeyi, değişime, karar ve eyleme bağlılığı anlamamıza yardım eder. Ona göre sorumluluk, yaratmak anlamına gelmektedir. Sorumluluğun farkında olmak; kişinin kendi özünü, kaderini, hayat durumunu, duygularını ve hatta acı çekişini yarattığının farkında olmaktır. Böyle bir sorumluluğu kabul etmeyen, çektiği sıkıntı için başkalarını -başka insanları ya da başka güçleri- suçlamaya devam eden hasta için hiçbir terapi yararlı olamaz (Yalom, 2001).

1.1.3. Varoluşsal Yalıtım

Varoluşçular; varoluşsal yalıtım çerçevesinde yalnızlık, korumasızlık, yabancılaşma, kişilerarası iletişim gibi kavramlar hakkında fikirler ileri sürmüşlerdir (Yalom, 2001).

Yalom (2001) varoluşsal yalıtımı; kişilerarası ve kişinin kendi içindeki yalıtımdan ayırmaktadır. Ona göre kişilerarası yalıtım, yalnızlık olarak yaşanır, kişinin çeşitli sebeplerle kendini diğer insanlardan soyutlayarak uzak olmasıdır. Kişinin kendi içindeki yalıtım ise; insanın içsel bütünlüğünün bozularak bazı parçalarını birbirinden ayırdığı yalıtımdır. Bu tarz bir yalıtımı Freud hoş olmayan bir yaşantının duygudan arındırılarak düşünce sürecinden soyutlandığı bir tür savunma mekanizması olarak açıklar. Birçok psikoterapi yönteminde bu yalıtılmışlığın yerine kişisel bütünlüğün sağlanabildiği bir yapı oluşturulmaya çalışılır. Varoluşsal yalıtım ise bu iki tip yalıtımın da temelini oluşturan, insanlarla doyurucu ilişkiler yaşamamıza veya tam bir kişilik bütünlüğüne ulaşmamıza rağmen yaşadığımız yalıtımdır. Varoluşsal yalıtım, bireyin hem diğer insanlarla hem de dünyayla arasındaki asla kapatılamayacak olan uçurumun ifadesidir (Yalom, 2001).

Varoluşçular, insan için temel anksiyete sebeplerinden biri olan yalıtıma farklı bir bakış açısıyla yaklaşarak bu yalnızlık durumundan olumlu sonuçlar da elde edebileceğimiz görüşündedirler. Kişi yalnızken ve kendini dinlerken kendisiyle ve hayat amacıyla ilgili birçok konuyu irdeleyebilir, kendi yolunu çizmek için iç görüşü geliştirebilir. Ayrıca insan kendi insanca (yalıtılmış, korunmasız, çaresiz) durumunun farkına vardıkça diğer insanları da daha rahat anlayabilir ve daha doyurucu ilişkiler kurabilir (Yalom, 2001).

Kişinin kendisiyle, başkalarıyla veya ilahi bir varlıkla kuracağı samimi ve doyurucu iletişim; varoluşsal yalıtım korkusunun yenilmesinde sunulabilecek en iyi çözüm yolları olarak gözükmektedir. Sevme Sanatı isimli eserinde Fromm (2011), gereksinimden ve çıkardan arınmış hakiki bir sevginin

reçetesinin sunulamayacağını; gerçek sevginin oluşumu için samimi ilgi, sorumluluk, saygı ve bilginin olması gerektiğini söyler. Ona göre, en temel sevgi tipi kardeşçe sevgidir. Çünkü bu sevgi özel olmayışıyla bütün bireylerle birleşmeyi ifade eder.

1.1.4. Anlamsızlık

Her insan zaman zaman yaşadığı hayatın bir anlamı olup olmadığını sorgular ve herkes kendince bir yanıt bulmaya çalışır. Teist ve ateist olmak üzere ikiye ayrılan Varoluşçu yaklaşımın ateist kanadında yer alan Sartre ve Camus'ya göre yaşamın hiçbir anlamı yoktur. Bu düşünceyi Sartre "Bütün var olan şeyler bir neden olmaksızın doğarlar, zayıf bir şekilde yaşamaya devam ederler ve kazayla ölürlür... Doğuşumuz anlamsızdır; ölüşümüz anlamsızdır" (Yalom, 2001) sözleriyle özetler. Camus ve Sartre, her şey anlamsız olsa da insanın kendinden yola çıkarak çeşitli "değerler" oluşturabileceğini ve böylece yaşamını anlamlandırabileceğini ileri sürer. Bu yolla insan, hayata tutunabilmek için kendi yaşamına anlam kazandırmakla beraber tüm varlığa da anlam kazandırabilir (Cevizci, 2013).

Varoluşçular arasında "yaşamın anlamı" konusuna en çok odaklanan Frankl (1992) ise, insanın içindeki birincil motivasyonel gücün insanın hayatında bir anlam bulmak için çabalamasından kaynaklandığı kanaatindedir. O (1994), anlamlılığın göz ardı edildiği psikoterapötik girişimlerde, ortadan kaldırılan her nevrozun, yerini çoğu zaman "Varoluşsal Boşluk"a bıraktığını savunur. 1920'li yıllardan itibaren geliştirmeye başladığı Logoterapi (Anlam Yoluyla Terapi) yönteminde "Anlam" (Logos) kavramını; Varlık, Varoluş, Tercih, Vicdan, Özgürlük, Geçicilik, Değerler, Sorumluluk, Karar ve Güven (Langle'dan aktaran Bahadır, 2000) kavramlarıyla birlikte ele alarak kavramın kapsamını genişletmiş ve insanlara kendi anlam arayışlarında bir yol haritası sunmuştur. Dindar bir Yahudi ailede yetişen Frankl'a göre, "İnsan, varoluşunu ancak anlam ve değerlere bağlı gerçekleştirebileceği için bu yönelişi, insan ötesi bir varlığa doğru olmak zorundadır" (Utsch'dan aktaran Bahadır, 2000).

Frankl gibi Yalom da (2001) yaptığı araştırmalar ve yaşadığı deneyimler sonucunda hayatın anlamsızlığına karşı bulunan en geçerli ve en etkili çözümlerin dini içerikli olduğunu ifade eder. Semavi dinler genel anlamda kapsamlı bir anlam şeması sunmuştur. İnsanoğlu özellikle batı dünyası son üç yüz yıla gelinceye kadar kozmik dinsel görüşün etkisi altında olmuştur. Daha sonra sabit nesnel gerçekliğin varlığının sorgulanması sonucunda insanlar yavaş yavaş bu görüşten uzaklaşmaya ve yeni anlam arayışları peşine düşmeye başlamışlardır (Yalom, 2001).

2. Psikoterapi ve Mevlâna Celaleddin-i Rumi

Türkçe "ruh iyileştirmesi" anlamına gelen psikoterapi; Yunanca "therapeuein=iyileşmek, iyileştirmek" kelimesinden türetilmiştir (Sayar, 2011). Psikoterapi günümüzde ruh biliminin temel ilkeleri çerçevesinde hareket eden bir disiplin alanıdır (Sayar, 2011) ve bireyin eski bozuk ve uyumsuz davranışlarını bırakarak uyumlu ve sağlıklı davranışlar edinebilmesi için kendisine yardım edilmesi sürecidir (Kozacıoğlu, 1988). Günümüzde sekiz yüzü aşkın terapi yöntemi olduğu sanılmaktadır ve her terapi sistemi hayata dair farklı görüşler içerir (Sayar, 2011). Bununla birlikte ilk psikoterapi uygulamalarının insanlık tarihinin başlangıcına kadar uzandığı düşünülmektedir. Eski çağlarda sağlık hizmeti veren kişiler (şamanlar, din adamları, ilkel hekim türleri vb.) hastalıkların fizyolojik nedenlerini gidermeye dair herhangi bir müdahalede bulunmamalarına karşın birçok hastalığın şifaya kavuşturulmasını sağlayabiliyorlardı. Bu nedenle eski kültürlerde hastaların şifa bulması için kullanılan çeşitli yöntemler psikoterapi uygulamalarının ilk örnekleri olarak kabul edilmektedirler (Geçtan, 2007).

Anadolu kültüründe de 13. yüzyılda yaşamış olan ünlü şair ve mutasavvıf Mevlâna Celaleddin-i Rumi yaptığı çalışmalar ve yazdığı eserlerle insanlarımızın ruhen iyileştirilmesine büyük katkılarda bulunan isimlerden biridir. Kendisi bu durumu Mesnevi isimli ölümsüz eserinin birinci cildinin önsözünde “Doğrusu Mesnevi gönüllere şifa, hüznülere ciladır” diyerek ifade etmiştir. Altı ciltten oluşan eserinin dördüncü cildinin önsözünde yine “Haydi iyileşmez hastalıklara tutulanlar, bize gelin! Bizim ilacımız hastalar için birebirdir” diyerek Mesnevi’nin terapötik/iyileştirici özelliğine dikkat çekmiştir (Mevlâna, 2010).

Mevlâna’nın eserleri günümüze kadar hem yurt dışında hem de yurt içinde birçok insanı etkilemiştir. Bunlardan biri olan Prof. Dr. Robert Frager (Amerika’da Cerrahi tekkesi şeyhi ve Transpersonel Psikoloji Enstitüsü Kurucusu) “İnsanlar Mevlâna’yı seviyorlar, çünkü insanların ruhuna hitap ediyor. (...) Ayrıca herkesin maneviyata ihtiyacı var; herkes tasavvufun vaat ettiğini istiyor, ama bilmiyorlar. Mevlâna bunları söylüyor” (Karaköse ve Karaköse, 2011) diyerek Mevlâna’nın tüm dünyada kabul görme sebebine açıklık getirmiştir. Mevlâna ve Hoşgörü (1996) isimli bir belgesel film çekerek Mevlâna’yı dünyaya tanıtan yönetmen Fehmi Gerçek ise, Mevlâna’nın şiirlerinin okunduğu “Rumi Gecesi” isimli bir gösteri programıyla Amerika, Brezilya, Fransa, Almanya, Türkiye gibi farklı ülkelerde insanların Mevlâna’nın eserleriyle buluşmasına öncülük etmiştir. Mevlâna ile ilgili araştırmalarına çok genç yaşta başlayan Gerçek, Amerika’daki yüksek lisans eğitimi sırasında Jung Enstitüsünden uzmanlara Mesnevi’nin ilk cildinde yer alan Gerçek Aşk isimli hikâyenin kayda geçmiş ilk psikoterapi örneği olduğunu göstermiş ve uzmanlar bunu kabul etmişlerdir (Tunca, 2004). Mevlâna’nın düşüncelerinin özellikle Pozitif Psikoloji’ye büyük katkılar sağlayacağını ifade eden psikiyatrist ve yazar Prof. Dr. Nevzat Tarhan’a göre; Mesnevi’deki hikâyeler bibliyoterapide kullanılabilir. Bu konudaki düşüncelerini “Mesnevi Terapi” ismini verdiği kitabında paylaşan Tarhan, Mesnevi’den seçtiği hikâyeleri duygusal zekanın gerektirdiği nitelikler açısından yorumlamıştır (Tarhan, 2012). “Hz. Mevlâna–Ruhsal Terapiler” isimli başka bir kitap çalışmasında da araştırmacılar, “evrensel bir şifacı” olduğunu vurguladıkları Mevlâna’nın tüm eserlerini psikoterapötik açıdan inceleyerek okurlara sunmuşlardır (Karaköse ve Karaköse, 2011). Mevlâna’nın öğretilerinin, Budizm’den ilham alan farkındalık (Mindfulness) temelli terapilerle benzer yanlarına dikkat çeken Mirdal (2012), özellikle Müslüman kökenli danışanlarla çalışılırken Mevlâna’nın eserlerinden yararlanılmasını önermektedir. Başka bir çalışmada da Mevlâna’nın eserlerinin bilişsel terapilerle ilişkili noktaları vurgulanmış ve terapi çalışmalarında kullanımına dair örnekler sunulmuştur (Ak, Eşen ve Özdengül, 2014). Yapılan benzer çalışmalarda da Mevlâna’nın eserleri bilişsel (Ak, 2017) ve farkındalık temelli terapilerle (Kara, 2020) bağlantılı olarak incelenmiş ve çeşitli örnekler verilmiştir. Aşkın Terapi isimli bir terapi yöntemi geliştiren Dr. Faik Özdengül ise Mevlâna’nın eserlerini psikoterapi uygulamalarında kullanmaktadır (Özdengül, 2009). Özdengül, yakınlardaki bir çalışmada da grupla danışma sürecinde Mevlâna’nın eserlerinden nasıl yararlandığını açıklamıştır (Özdengül, 2019).

Yapılan bu çalışmaların hepsinin Mevlâna’nın tanınmasına ve anlaşılmasına katkıda bulunduğu bir gerçektir. Bu çalışmada Mevlâna’nın düşünceleri varoluşçu psikoterapinin temel kavramları (ölüm, özgürlük, yalıtım, anlamsızlık) ile benzerlik ve farklılıkları açısından incelenmiştir. Mevlâna’nın bu konular üzerine yazdığı birçok eseri vardır. Bu çalışmada çeşitli eserlerinden seçme yapılarak genel anlamda konuya bakış açısı vurgulanmıştır.

3. Varoluşçu Psikoterapinin Temel Kavramları Açısından Mevlâna'nın Düşüncelerinin Değerlendirilmesi

3.1. Mevlâna ve Ölüm

Mevlâna, eserlerinde "ölüm" kavramı üzerinde sıklıkla durmuştur. Mevlâna'nın ölüm anlayışı tasavvufta varlık ve varlığın mertebelerini açıklayan "devr nazariyesi"ne dayanmaktadır. Devr (devriye) nazariyesi, varlığın Allah katından kesafetle zuhura gelmesi (nüzul) ve manevi yükseliş ile tekrar Allah katına yükselmesi (uruc) olarak açıklanmaktadır. Bu görüşe göre tüm insanlar ve yaratılmışlar Allah'tan gelip tekrar Allah'a dönerler. Bu durum iki yarım dairenin (nüzul-uruc) tam bir daireye dönüşmesine benzetildiği için "devr" ya da "devriye" ismi verilmiştir (Yılmaz, 2007). Mevlâna, bu düşünceye sahip biri olarak ölümü bir yok oluş, bitiş olarak değil aksine bu dünyada beden hapisanesine sıkışıp kalmış olan ruhun özgürlüğüne ve Hakiki Sevgili'ye kavuşması olarak görmektedir. Mevlâna, ölümü tasavvuf geleneğine uygun olarak "İradi" ve "Tabii" olmak üzere ikiye ayırır. İradi ölümle kastettiği; tasavvufi terbiye metotlarıyla ruhun arındırılması ve nefsi arzuların tasallutundan kurtarılmasıdır. İslam'da bu husus Peygamberimiz (SAV)'in "Ölmeden önce ölüünüz" hadisiyle hayat bulmuştur (Küçük, 2005). Mevlâna eserlerinde iradi ölümle ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ne mutlu o kimseye ki ölmeden önce öldü. Yani bu bağın, bu üzümün aslından bir koku aldı (Mesnevi, IV, 1373).

Sen nice zamandan beri can çekişmekte, bela ve ıstırap görmektesin. Fakat hala perde ardındasın. Hala hakikati sezemiyorsun. Anlayamıyorsun ki bizim için esas gaye, bizim için asıl olan şey, yaşamak değil ölmektir. Sen ise bir türlü ölemedin. Ölmedikçe can çekişmen bitmez. Merdiven olmadıkça dama çıkamazsın (Mesnevi, VI, 723-724).

Mevlâna'ya göre iradi ölüm, insanoğlunun tabii ölümü daha kolay kabullenmesini ve daha hoş karşılamasını sağlar:

Ölümde adalet ve din ehline bir başka hayat vardır. Ölümünden temiz ruhlara, huzur ve sükûn gelir. Ölüm Hakk'a kavuşmadır, cefa etmek kin gütmek değildir. Fakat ölmeyen kimse (öleceğim diye) sürekli ölür, durur. En büyük derdi de budur (Rubailer, 331).

Varoluşçu yaklaşıma göre ölüm farkındalığı "otantik varoluşu" gerçekleştirebilmek için ön koşuldur. İnsanın otantik varoluşu gerçekleştirip anlamlı ve dolu dolu bir hayat yaşaması ise insanın en temel anksiyete kaynağı olan ölüme karşı en büyük dayanağıdır.

Benzer bir şekilde Mevlâna da ölüm farkındalığına sahip bireyin ruhunu tüm kötülüklerden arındırarak temiz ve güzel bir yaşam sürmesinin insanı "ölüm derdinden" kurtaracağını ifade etmektedir. Mevlâna, Mesnevi'sinde ölüm korkusu olanları kendileriyle yüzleşmeye çağırır:

Ey ölümden korkup kaçan can, işin aslını sözün doğrusunu istersen, sen ölümden korkmuyorsun kendinden korkuyorsun. Çünkü ölüm aynasında ürküp korktuğun ölümün çehresi değil, senin çirkin yüzündür. Senin ruhun bir ağaca benzer, ölüm ise o ağacın ya prağıdır. Her yaprak ağacın cinsine göredir. O yaprakıyı ise de kötü ise de senden bitmiştir. Nasıl ki hoş olsun hoş olmasın, senin gönlüne gelen, her hayal her düşünce senden, senin kendi varlığından gelmişse (Mesnevi, III, 3441-3443).

Ölüm için ihtiyat gerekir. Akıbeti, hasrı görenler için de zevku safa. Ölümü Yûsuf gibi gören, canını feda eder. Kurt gibi görense, doğru yoldan ayrılır. Ölüm, herkese kendi rengindedir. Saf ayna iyiyi de kötüyü de gösterir. Güzel yüz aynada güzeldir, çirkin yüz de çirkin. Sen ölümden korkup kaçırıyorsun. Bil ki seni asıl kendi çirkinliğin korkutmada. Gördüğün kendi çirkin yüzün, ölümün yüzü değil. Canın o suretten ürktü. İyi de kötü de senden yetmişmiştir. Çirkin de güzel de kendi e linke kazandıdır (Mesnevi, III, 3458-3465).

Hiçbir ölü, öldüğü için hasret çekmez. Ancak tâatinin azlığına yanar. Yoksa ölen kimse; kuyudan ovaya çıkmış, zevk u safâ meclisine ulaşmıştır. Bu daracık matem yurdundan ferahlayıp, geniş bir ovaya göçmüştür. Orası doğruluk yeridir, orada yalan yoktur. Ayrılarla sarhoş olan, has şarabı ne bilsin? Orası öyle bir doğruluk yurdudur ki, Hak onlarla beraberdir. Su ve çamurdan (bedenden) kurtulmuş, nur ile dostturlar. Bu hayat için bir iki nefes kaldı. Bari gayret et de ercesîne öl (Mesnevi, V, 1774-1779).

Tabii ölümü; su ve çamurdan ibaret olan bedene hapsolmuş, Allah'ın nurunun bir parçası olan ruhun yükselerek tekrar aslına dönmesi ya da başka bir ifadeyle aşık ile maşukun birbirine kavuşması olarak niteleyen Mevlâna, düşüncelerini öz yaşamından yola çıkarak şekillendiren düşünürlerden biridir. O, kendi ölümünü Sevgili'ye kavuşma anı olarak görür ve ölüm gecesini Dügün Gecesi (Şeb-i Arus) olarak ifade eder:

Ben ölürsem sakın bana "öldü" demeyin. Aslında ben ölü idim, dirildim, beni dost aldı, götürdü (Rubailer, 573).

Eğer senin uğrunda can verirsem sevinerek ölürüm. Senin kölenin kölesi olurum, neşe ile can veririm... (Hz. Mevlana'nın Rubailer, 1342).

Ölüm tatlı geliyor bana, bu yurttan göçüşüm, kuşun kafesi bırakıp uçuşması sanki... (Mesnevi, III, 3952).

Mevlâna her insanın yüreğinin derinliklerinde yer alan "ölüm korkusu"na karşı birçok insanın yadırgayacağı şekilde çok pozitif bir bakış açısı sunmaktadır. Bu onun dünya gerçeklerinden uzak, hayal peşinde olan biri olduğu anlamına gelmemektedir. O, ölümün dehşetinin farkındadır ve bunu şu sözlerle ifade eder:

Ölüme doğru kim isteyerek gider? Ejderhanın önüne kim çıplak çıkar? (Mesnevi, VI).

Ona göre, ölümün dehşeti ona hazırlıksız yakalanmaktadır. Ölüme hazırlıksız yakalanmamak için bu dünyada nefsi öldürmek ve ruhun tekâmülünü tamamlamak gerekir. Mevlâna'ya göre bunun tek yolu "Aşk"tır. Bu düşüncesini şu dizelerde belirtir:

Aşksız yaşama ki ölmeyesin, Aşk yolunda can ver ki, sonsuz bir hayata kavuşasın (Hz. Mevlana'nın Rubailer, 1793).

Gerçeklerden haberli olarak ölen Hakk âşıkları, sevgilinin huzurunda şeker gibi erirler. Ötekerden haberdar olanlar, Haksevgisinde derlenip toparlananlar, şu insan kalabalığı gibi ölmezler. ...Aslında hak âşıklarından ölüm uzaktır. Onlar ne ölürler ne de yok olurlar... (Divan-ı Kebir, 972).

Mevlâna'ya göre ölüm korkulacak bir şey değil aksine Hakk âşıkları için istenilen bir durumdur. Bunu eserlerinde defalarca vurgulayan Mevlâna, anlattığı "Aşk"ı yoğun olarak yaşayan biri olarak vefatı öncesinde de sevenlerini teselli etmek için şu gazeli söyler:

Ölüm günümde tabutum yürüyüp gitmeye başladı mı, bende bu cihanın gamı var,
Dünyadan ayrılığımı tasalanıyorum sanma; bu çeşit şüpheye düşme.
Bana ağlama, yazık yazık deme. Şeytanın tuzağına düşersen
İşte hayıflanmanın sırası o zamandır.
Cenazemi görünce ayrılık ayrılık deme.
O vakit benim buluşma ve görüşme zamanıdır.
Beni kabre indirip bırakınca, sakın elveda elveda deme;
Zira mezar cennetler topluluğunun perdesidir.
Batmayı gördün ya, doğmayı da seyret.
Güneşe ve aya batmadan ne ziyan geliyor ki?
Sana batmak görünür, ama o, doğmaktır.
Mezar hapis gibi görünür ama o, canın kurtuluşudur.
Hangi tohum yere ekildi de bitmedi?
Ne diye insan tohumunda şüpheye düşüyorsun?
Hangi kova kuyuya salındı da dolu dolu çıkmadı?

Can Yusuf'u ne diye kuyuda feryat etsin?
Bu tarafta ağzını yumdun mu, o tarafta aç.
Zira senin hayuhuyun mekansızlık âleminin fezasındadır.

Kardeş, mezarıma deftsiz gelme;
Çünkü Allah meclisinde gamlı durmak yaraşmaz.
Hak Teala beni aşk şarabından yaratmıştır.
Ölsem, çürüsem bile, benim yine o aşkımdır.

Ölümümüzden sonra mezarımızı yerde aramayınız.
Bizim mezarımız ariflerin gönlündedir. (Mevlâna'dan aktaran Hidayetoğlu, 2021).

Varoluşçu düşünürlerin otantik varoluş durumunu yaşayan insanların sayılarının az olduğunu söyledikleri gibi Mevlâna da bu dünya hayatını gerçek manada değerlendirebilen insan sayısının az olduğunu söyler. “*Aşksız olma ki ölmeyesin. Aşkla öl ki diri kalasın*” (Rubailer, 181) diyen Mevlâna'ya göre, ruhun ölümsüzlüğü yakalayabilmesi için nasıl “Aşk” gerekliyse, bu dünya hayatını anlamlı ve huzurlu bir şekilde yaşamak için de yine “Aşk” gereklidir. Ama ne yazık ki birçok insan bu güzel ve yoğun duygudan habersiz yaşamaktadır.

3.2. Mevlâna ve Özgürlük

Mevlâna'nın özgürlük konusundaki görüşleri Kuran'ın ruhuna ve İslami kaidelere uygun ve aynı zamanda da orijinaldir. O, mutlak bir özgürlükten bahsetmez. İnsana cüz'î irade verilmiştir ve insan bu irade kapsamında özgürdür. İnsanların hayatta değiştirmeye güçlerinin yetmediği noktalarda külli veya mutlak irade söz konusudur (Altıntaş, 2004).

Mevlâna eserlerinde özgürlük konusunu İslam dünyasında çok tartışılan kader, cebir ve ihtiyar kavramlarıyla açıklar. İslami kaynaklarda ihtiyar/serbestlik kavramı; “öznenin dilediği bir şeyi yapma ya da yapmama kudretidir. Kişinin dilediğini yapıp yapmaması kendi bireysel tercihi” (Tehanevi, I, 419) ve cebir/zorunluluk ise, “insanın cansız bir varlık gibi iradesiz ve seçme hakkından yoksun olması” (İsfehâni, 1986, 119; Cürçani, 1987, 106) anlamlarına gelmektedir. Bu iki farklı görüş İslam'da mutezile ve cebriye adında iki farklı fırkanın oluşmasına neden olmuştur. Kaderi inkâr eden mutezile tamamıyla ihtiyari özgürlüğe sahip olduğumuzu iddia ederek (indeterminist) “yaptığımız iyi kötü işlere Allah karışmaz” derken, cebriye fırkası insanın tamamen iradesiz olduğunu (determinist) söyleyerek “Allah bize zorla günah işletir” fikrini savunur. Mevlâna ehl-i sünnet anlayışına uygun olarak bu iki uç görüşten farklı olarak orta bir yol izlemiştir (Altıntaş, 2004).

Mevlâna'ya göre; Allah “seçme” özgürlüğünü yaratıkları arasından sadece insana vermiştir ve bu büyük bir ilahi lütuftur. Bu lütuftan insanın Allah'a kulluğunun ve yaptığı ibadetlerin de temelini oluşturur:

Dileğini yapmak kudreti, ibadetin tuzudur, lezzetidir. Yoksa bu gökyüzü de 'ihtiyarsız' dönüp durmada. Fakat dönüşünden dolayı ne bir sevaba girer ne de bir günaha. Çünkü hesap vakti sevap da ihtiyarî olarak yapılan işe verilir, azap da! (Mesnevi, III, 268).

Varoluşçu filozoflar gibi Mevlâna da seçim yapabilme özgürlüğünün insana sorumluluk yüklediği kanaatinde. O'na göre, kendi yanlış davranışından Allah'ı sorumlu tutan şeytan bundan dolayı lanetlenmiş, bunun aksine kendi günahını kabul eden ilk insan Âdem peygamber ise Allah'ın affına mazhar olmuştur. Mesnevi'de bu durumu şöyle anlatır:

Ey yüzü nurlu kişi! Büyük babandan, yani Hz. Adem'den ders al. O, İblis gibi benliğe kapılmadı da “Rabbimiz! Biz kendimize zulmettik” dedi.

Hz. Âdem, şeytan gibi, Allah'a, “Ben senin takdirin gereği emrine uymadım. (Beni sen azdırdın.)” demedi. İşlediği suça bahane aramadı. Hile bayrağını yüceltmedi.

Fakat İblis, Allah ile bahse girdi ve dedi ki, "Benzim kıpkırmızı idi. Onu sen sararttın. Yani ben, güzel, şerefli bir melek idim, beni sen çirkinleştirdin, beni sen kötüleştirdin.

Rengim, senin verdiğin renktir. Beni boyayan sensin, suçumun temelini de sen attın. Beni uğradığım âfete sen uğrattın. Benim yüzüme lanet damgasını vuran da sensin."

Ey Hak yolunda yürüyen kişi! Aklını başına al da "Rabbim, beni sen aldattın, beni sen azdırdın." ayetini (ibretle) oku. (Cebri inancına kapılma.) Pek öyle eğri, büğrü söyleme.

Ne vakte kadar cebr ağacına çıkacaksın da kendi ihtiyarını, cüz'i iradeni, yapma gücünü bir tarafa atacaksın, onu inkâr edeceksin?

O İblis ve onun soyu sopu gibi sen de Allah ile bahse girişmekte ve savaşmaktasın.

Eteklerini toplayıp isteye dileye, gönül hoşluğuyla isyana koşuyor, günahlar işliyorsun. Sonra da yaptığın kötülükleri ilahi takdire dayandırıyorsun. Bu işler zorla olur mu?

O kadar istekle, kim kötülüğe, yol azıtmaya gider? Kim günaha koşar?

Yirmi kişi sana nasihat etse, öğüt verse, o işin kötülüğünü söylese, sen o yirmi kişiyle de savaşa girişirsin.

"Doğru yol ancak budur. Adam olmayanlardan başka kim beni knayabilir?" dersin.

Cebr altında olan ve zorla iş yapan kişi nasıl böyle söyleyebilir? Yolsuz bir insan nasıl böyle savaşılabılır?

Nefis yollarında yürürken iraden elindedir. Dilediğini, hoşuna gideni yaparsın. Fakat aklının ve vicdanının istediği şeyde direnir, "İradem elimde değil, ihtiyarım yok ki yapayım" dersin! (Mesnevi IV, 1389-1401).

Eserlerinin birçok yerinde insanın "seçme" özgürlüğünden bahseden Mevlâna, varoluşçu düşünürlerden yüzyıllar önce insanın eylemlerinin sorumlusu olduğunu vurgulamış ve insanların kendileriyle yüzleşmelerini sağlamıştır:

Şu hayat mücadelesinde insan başarıya ulaşamamış, zarar etmiş, bir şey elde edememişse, bu hal onun gereği gibi çalışmamasından ileri gelmiştir. Eğer başarıya ulaşmış, kazanmış, kar etmişse, bu muvaffakiyet onun çalışmasından, çok gayret sarf etmesindedir.

Yoksa Âdem Cenab-ı Hakk'a, "Rabbimiz, biz gerçekten de nefsimize, kendimize zulmettik" der miydi?

Hız. Âdem böyle demezdi de "İşlediğim günah benim bahtımdan. Kaderim böyle imiş. Kaderim böyle olunca da tedbirin, çekinmenin ne faydası var?" derdi.

İblis ise, "Beni sen azdırdın. Hem kadehimizi kırıyor hem de bizi dövüyorsun." de mişti.

Evet, kaza ve kader haklıdır, ama kulun çalışması, tedbirli olması da haklıdır. Aklını başına al da İblis gibi tek gözlü olma.

İki iş arasında tereddüde düşeriz. İhtiyarımız olmasa bu tereddüt olur mu?

İki eli, iki ayağı bağlı olan kişi, 'Acaba bu işi mi yapсам, yoksa şu işi mi yapсам' der mi? Demek ki bizde bir ihtiyar var.

Bu halde iken, 'iki işten hangisini yapayım?' düşüncesi akla gelir mi? 'Denize mi dalayım, havaya mı uçayım' diyebilir miyim?

Ey genç! Kaza ve kadere az bahane bul. Nasıl oluyor da suçunu başkalarına yüklüyorsun?

Suçunu başkasına yükleme. Aklını da kulağını da yaptığın işin karşılığına ver.

Suçu kendinde bul. Tohumunu sen ektin. Bu sebeple Hakk'ın vereceği ceza ile adaletle uzlaş.

Düşüğün zahmetin, çektiğin acının sebebi kötü harekettendir. Kötülüğü, içine düşüğün felaketi bahttan değil, yaptığın işten bil!

Her şeyi bahttan bilmek, gözü şaşır eder. Köpeği samanlıkta uyutur, tembel eder.

Ey genç! Kendi nefsinin suçla da adaletin verdiği cezayı az kına!

Tövbe et, erkekçe başını yola koy. Çünkü zerre ağırlığında hayır eden de karşılığını görür, şer işleyen de... Nefsin efsununa az aldan. Hak güneşi bir zerreyi bile örtüp kaybetmez (Mesnevi, VI, 403-410, 413, 426-432).

Mevlâna'ya göre bizim gerçek manada özgür olabilmemiz için bizi Hakk'a ve hakikate ulaşmaktan alıkoyan engellerden kurtulmamız gerekir:

Ey oğul! Bağlı çöz, azad ol. Ne zamana kadar gümüş, altın esiri olacaksın? Denizi bir testiye dökersen ne alır? Bir günün kısmetini... (Mesnevi, I, 19-20).

Sonuç olarak Mevlâna'ya göre seçme özgürlüğü ilahi bir lütuftur. Tıpkı Sartre'ın ifade ettiği gibi Mevlâna da cüz'i irademizi kullanma mecburiyetimizden bahseder. Bu insanın kendi hayatını şekillendirebilmesi ve anlamlandırabilmesi için şarttır.

3.3. Mevlâna ve Yalıtım

Mevlâna, Mesnevi'sinin ilk 18 beytinde "ayrılık"tan bahsetmektedir. Mevlâna'nın ayrılıktan kastettiği ruhun aslından yani Allah'tan ayrılmasıdır. Mesnevi'nin ilk 18 beyti şu şekildedir:

- 1- Dinle bu neyden ki şikâyet ediyor, ayrılıklardan bahsediyor.
- 2- Beni kamışlıktan kopardıklarından bu yana, kadın ve erkek (herkes) sesimden dolayı ağlamaktadır.
- 3- Benim gibi delik deşik olmuş bir sine gerek; ki ayrılığın arzusunu ve acısını ona anlatabileyim.
- 4- Kim ki aslından uzak düşerse, ona tekrar ulaşmak için fırsat arar.
- 5- Ben her türlü toplumda ağlar oldum; iyi halli ve kötü hallilerin dostu oldum.
- 6- Herkes kendi anlayışına göre dostum oldu; içimdeki sırları hiç aramaz oldu.
- 7- Sırrım feryadımdan ayrı değildir; fakat ne kulakta ve ne gözde o nur mevcut değildir.
- 8- Ruh bedenden ve beden ise ruhtan ayrı değildir; fakat çoğu bunu görece niteliklere sahip değildir.
- 9- Neyin bu sesi aslında ateştir, hava değil; bu ateşe sahip olmayan yok olsa da kaygı yoktur.
- 10- Neye düşen aşkın ateşidir, nefes değil; şaraptaki coşkunluk da aşktan başka bir şey değil.
- 11- Ney dostundan uzak kalmış kimsenin yoldaşdır; Onun perdeleri bizim de perdelerimizi yırtmıştır.
- 12- Ney gibi hem zehir hem de panzehir az bulunur; Ney gibi sırdaş ve özlem duyulan bir dost az bulunur.
- 13- Ney kanlı yollardan bahseder; Leyla ve Mecnun'un hikayesini hatırlatır.
- 14- Bu sırların sırdaşı ancak kendinden geçmiş kişidir; dile gereken ise, onu anlayacak kulak sahibi bir kişidir.
- 15- Gam ve hüznün içinde geçip gidiyor günler; gamlarla yoldaş olup akıyor günler.
- 16- Günler geçip gidiyorsa kaygılanma, de ki "gitsin"; Ey tertemiz Dostum, Sen kal, zira Sen bana yetersin.
- 17- Balıktan başka her şey suya doyar; rıziksız olanın günü geçmez uzar gider.
- 18- Ham olan kimse, olgun olanın halinden anlamaz; öyle ise sözü kısa kesmek gerek vesselam.

Mevlâna'ya göre insanın en temel anksiyete kaynağı "ayrılık"tır ve Mesnevi'nin girişinde bu ayrılığın mahiyetinden bahseder. Ona göre ölüm Hakiki Sevgili'ye vuslat anlamına geldiği için bir kaygı unsuru değildir. Asıl kaygımız; Hakk'tan ayrı düşmek ve O'nun sevgisinden uzak yaşamaktır. Asıl acı veren ayrılık duygusu veya yalıtılmışlık hissi Allah aşkını yaşayamamaktan kaynaklanır. İnsanın bu ayrılık duygusundan kurtulması için "Allah aşkını" arayıp bulması gerekir. Bu arayışın ilk adımı ise insanın kendi içine doğru yaptığı yolculuktur:

Kişinin değeri nedir?

- Aradığı şeydir!

Eğer sen, can konağını arıyorsan, bil ki sen cansın.

Eğer bir lokma ekmek peşinde koşuyorsan, sen bir ekmeysin.

Bu gizli, bu nükteli sözün manasına akıl erdirsen, anlarsın ki

Aradığın ancak sensin, sen.

Madendeki inciyi aradıkça madensin.

Ekmek lokmasına heves ettikçe ekmeksin.
 Şu kapalı sözü anlarsan, anlarsın her şeyi;
 Neyi arıyorsun, sen osun.
 Senin canın içinde bir can var, o canı ara!
 Beden dağının içinde mücevher var, o mücevherin madenini ara!
 A yürüyüp giden sufi, gücün yeterse ara;
 Ama dışarıda değil, aradığını kendinde ara (Mevlâna, Rubâiler).

İnsan böyle içsel bir yolculuğu yaparken yalnız olmalıdır. Bu kişisel yalnızlık, insanın asıl yalnızlığını azaltacak, gelişimini sağlayacak nitelikte bir yalnızlıktır ve Mevlâna'ya göre gereklidir de:

En büyük korkulardan birisi ayrılık korkusu. Hani güneş ışığı gibi, sabah oldu da gün doğdu mu günüşüğü evlere yollara vurur. Gün dönüp akşam olunca kararır e traf ve aydınlıkta kalmaz. Ayrılık korkusunun kalmaması için güneş olmak gerek (Fih-i Mafih'den aktaran Özdengül, 2010).

İnsan, büyük bir şeydir ve içinde her şey yazılıdır. Fakat karanlıklar ve perdeler bırakmaz ki insan içindeki o ilmi okuyabilsin. Bu perdeler ve karanlıklar; bu dünyadaki türlü türlü meşguliyetler, insanın dünya işlerinde aldığı çeşitli tebdirler ve gönün sonsuz arzularıdır (Fih-i Mafih'den aktaran Karaköse, 2010).

İşte insanın günlük hayatın meşguliyetlerinden sıyrılarak içindeki cevheri bulabilmesi ve yine Mevlâna'nın ifadesiyle "güneş olabilmesi" için yalnız geçireceği zamanlara ihtiyacı vardır. Böyle zamanlarda insanın iç görüşü artar ve kişi yaratılış amacını düşünebilir; bu amaç doğrultusunda yaşamını şekillendirecek kararlar alabilir. Ama bu insanın tamamen yalnız olması tüm yaşamını insanlardan uzak bir şekilde geçirmesi anlamına da gelmemektedir. Her konuda mutedil bir yol izleyen Mevlâna'ya göre insan sürekli yalnız kalmamalı aksine kendisini "Hakiki Aşk"a ulaştıracak dostlar edinmelidir:

Yalnız kaldığın ve danışacak bir akıl sahibi bulamadığın için, ümitsizliğe düşersen hakikat güneşine mensup bir dostun gölgesi altına girersin.

Yürü, çabucak kendine bir Hakk dostu ara; böyle yaparsan, Allah senin dostun olur, yardımcın olur.

Halvete girmek, yalnız kalmak, yabancılara karşı olur, dosta karşı değil. Kürk kış içindir, bahar için değil.

Selim akıl, bir başka selim akılla, yani vahiyle terbiye edilmiş akılla birleşince güçlenir, nûru çoğalır, yolunu iyi görür.

Nefis ise bunun aksine, bir başka nefisle sırf nefisânî ta'tminkârlık arzusuyla dost olmaktan hoşlanır, böyle olunca o yolda karanlık artar; hakikat görünmez olur (Mesnevi, II, 22-26).

Ey gönül! Senin içini aydınlatan yere, sana yakın olan olgun insanların buldukları yere git ki; onlar sana gelecek belalara karşı siper olurlar.

Onlar; senin kötülüklerini mâzur görürler de canlarının içinde sana yer verirler (Mesnevi, II, 2576-2577).

Mevlâna yukarıdaki dizelerinde "dost"la olmanın kişiyi güçlendireceğini, yolunu aydınlatacağını belirtirken aynı zamanda "dost"un niteliklerinden de bahseder. Ona göre "dost"; kişinin hatalarına karşı hoşgörülüdür ve kişiyi başına gelecek belalardan korur. Mevlâna bize doğru dost seçimi konusunda da önerilerde bulunur:

Evlâdım; her kimi Allâh tâlibi (Allâh'ı isteyen) görürsen, onun dostu ol, onun önünde saygı ile eğil!

Allah'ı isteyenlerin, Allah dostu olanların komşusu olursan, sen de Hakk'ı isteyenlerden olursun; onların sâyesinde, sen de nefis savaşını kazanırsın (Mesnevi, III, 1446-1447).

Sen, kaskatı bir taş veya mermer parçası olsan, bir gönül sahibine erişebilirsene cevher olursun.

Temiz erlerin sevgisini gönülüne yerleştir. Âriflerin muhabbetinden başka bir şeye gönül verme.

Ümitsizlik tarafına gitme, ümit kapıları vardır. Karanlıklar semtine varma, güneşler parlamaktadır.

Gönül, seni gönül ehlinin, âriflerin mahallesine doğru çeker, ten ise seni su ve çamur hapsine koymak ister.

Aklını başına al da bir gönül arkadaşının sohbeti ile gönlüne gıda ver (Mesnevi, I, 722-726).

Âh, tabiatı bize uymayan dostun verdiği ıztıraplardan!.. Âh, onların kalbimizde açtığı derin yaralardan! Ey ulu kişiler, ey büyük insanlar; aklınızı başınıza alın da kendinize iyi dostlar, uygun arkadaşlar arayınız! (Mesnevi, VI, 2950).

Eserlerinde insan ilişkilerinin her yönüne dair örnekler verip açıklamalar yapan Mevlâna, yanlış “dost” seçiminin sonuçları hakkında da fikirlerini şu dizelerle belirtir:

Herkesin, her şeyin Kendisine muhtaç olduğu, lâkin kendisinin hiçbir şey ihtiyacı bulunmayan Allah’ın tertemiz Zat’ına yemin ederim ki, kötü yılan, kötü dosttan iyidir!

Kötü yılan, insanın canını alır. Fakat kötü dost, insanı ateşe atar, yakar yandırır!

İnsan, konuşmasa bile, kötü arkadaşından huy kapar! Gönül gizlice onun ahlâkını alır, benimser; onun kötü ahlâkını kendisine ahlâk edinir!

Doğruluktan nasibi olmayan, sermayesi bulunmayan arkadaş; sana gölgesini düşürür, senin sermayeni de alır gider! (Mesnevi, V, 2634-2637).

Şunu iyi bil ki, bu dünyadaki fânî ve yalancı dostlar, sahte sevgililer, sonunda hepsi sana düşman olacaktır. Baş kesen düşman kesilecektir.

Hâlbuki sen, feryatlar içinde mezarda: «Ya Rabbi, beni yalnız bırakma!» diye Allâh’a yalvaracaksın (Mesnevi, V, 1523-1524).

Mevlâna’ya göre insanoğlu elbette dünyalık sevgilere de sahiptir. Ama bu sevgide aşırıya kaçıp asıl amaçtan uzaklaşmamalı tam tersi sahip olunan sevgi kişiyi Hakiki Aşk’a ulaştırmada vesile olmalıdır:

Kimin bir ölüye, yâni fânî bir varlığa sevdâsı varsa, o sevdâyı canlı ve diri varlığa kavuşmak için besler. Böylece fânî bir varlığı sevmek, aşka bir köprü olur da onu ilâhî sevgiye ulaştırır (Mesnevi, III, 545).

Mevlâna’ya göre kalıcı dost ve sevgili Allah’tır. İnsanın arayışı da bu yönde olmalıdır:

Ey Hakk yolcusu, sen öyle bir diriye kavuşmak için, ona kavuşmayı umarak çalış çabala ki, o gönül verdiği diri, bir müddet sonra cansız bir hâle gelip toprağa gömülmesin.

Hislerine kapılıp da bir saman çöpünü, yâni fânî bir güzeli, kendine yakın bir dost olarak seçme. Çünkü ondaki sevgi ve yakınlık duygusu iğretidir. Sen kalıcı dostu ara.

Eğer Allah’tan başka senin gönül verdiklerinde ve fâ ve bağıllık olsaydı, senin en ve fâlı yakının olan annen ile babanın dostluğu (şimdi) nerede? (Mesnevi, III, 547-549).

Fânî varlıklarda görülen güzellik, ilâhî güzelliğin iğreti olarak onlara aksetmesinden ibârettir. Akse den o nûr, günün birinde aslına geri dönecektir. Bu yüzden ey sâlik, iğreti/geçici güzelliklere bakma da sen onun aslını, yâni o güzelliği vereni ara!

Güneşin duvara düşen nûru, yine güneşe gider. Sen duvara düşen nûra değil de o nûru düşürene, yâni güneşe git; sana lâayık olan odur.

Mademki oluktan su akmadı, yâni güzellerden ve fâ görmedin; bundan sonra suyu, sen göklerden elde et (Mesnevi, III, 558-560).

Mevlâna eserlerinde kişinin ayrılık, yalnızlık, çaresizlik gibi duygularının üstesinden gelebilmesi için Allah dostlarıyla beraber olup Allah aşkını bulması gerektiğini çeşitli şekillerde defalarca anlatır. Bununla birlikte toplumsal hayata karşı duyarsız kalmayarak kişilerarası ilişkiler hakkında fikirler öne sürer. Yaşadığı toplumda, sevgi, barış, kardeşlik, dostluk, dayanışma, yardımlaşma gibi güzel duyguların yerleşmesi için bir ilim adamı olarak üstüne düşen görevi fazlasıyla

yerine getiren Mevlâna, halkı eğitmek için elinden geleni yapmış, toplumda birlik ve beraberliğin oluşmasına katkıda bulunmuştur:

Beri gel, beri! Daha da beri!
 Bu yol vuruculuk ne zamana kadar sürüp gidecek?
 Mademki sen bensin, ben de benim, nedir bu senlik ve benlik?
 Biz Hakkın nuruyuz, Hakkın aynasıyız.
 Şu hâlde kendi kendimizle, birbirimizle ne diye çekişip duruyoruz?
 Bir aydınlık, bir aydınlıktan neden böyle kaçıyor?
 Haydi, şu benlikten kurtul, herkesle anlaş, herkesle hoş geçin.
 Sen kendinde kaldıkça, bir tanesin, bir zerresin,
 Fakat herkesle birleştin, kaynaştın mı, bir ummansın, bir madensin!
 Dünyada çeşitli diller var ama hepsinin de anlamı bir.
 Çeşitli kaplara konan sular, kaplar kırılınca birleşirler, bir su halinde akarlar (Divân-ı Kebîr, IV, 423).

Buluştuğun herkesten manevi bir gıda alırsın, manevi bir şey yersin. Kavuştuğun her güzel dosttan da bir şeyler alırsın (Mesnevi, II, 1091).

Mevlâna eserlerinde ikili ilişkilere dair birçok hikâye anlatır, örnekler verir ve açıklamalarda bulunur. Bu çalışmada hepsine yer vermemiz mümkün olmadığından içlerinden birkaç tanesini seçeceğiz:

Bu dünyada biriyle dost oluyorsun, ahbablık ediyorsun. O senin gözünde tıpkı Yusuf gibi oluyor. Buna rağmen çirkin bir hareketiyle hemen senin gözünden düşüyor. İşte o zaman onu kaybetmiş oluyorsun. Onun Yusuf gibi olan yüzü, kurt haline geliyor ve sen Yusuf gibi görmüş olduğun dostunu şimdi bir kurt şeklinde görüyorsun. Yüz değişmemiş olmakla beraber, bu ârızî hareketle onu kaybettin... Sözün kıyası; birbirini iyice görmek ve her insanda iğreti olarak bulunan iyi ve kötü sıfatlardan geçerek özüne varmak ve iyiden iyiye görmek lazımdır. İnsanın birbirlerine verdikleri bu vasıflar, onların aslî vasıfları değildir. Bir hikâye anlatmışlardı: Bir adam: "Ben falan kimseyi iyi tanırım, onun bütün sıfatlarını size sayarım" dedi. Ona: "Buyur, anlat!" dediler. Adam: "O benim çobanımdı ve iki kara öküzü vardı" dedi. İşte bunun gibi, halk da: "Falan dostu gördük, onu tanıyoruz" derler. Gerçekten verdikleri her örnek, o adamın, birisini iki siyah öküzü olmasıyla tarif etmesi hikâyesine benzer. Halbuki bu, o kimsenin alâmeti olamaz ve bu alâmet hiçbir işe yaramaz. İşte bir insanın iyisini, kötüsünü bırakıp, onun şahsiyetinin aslına nüfuz etmek lâzımdır ki bakalım, o kimsenin nasıl bir cevher ve özü vardır, anlaşılın. İşte görmek ve bilmek böyle olur (Fihri Ma'rif'ten aktaran Karaköse, 2010).

Mevlâna bu ifadeleriyle biriyle gerçekten dost olabilmek için onu yakinen tanımamız gerektiğinden bahsetmektedir. *"Yalnızlığın en kötüsü, seni anlamayanların arasında kalmaktır"* diyen Mevlâna'ya göre önemli olan insanlar arasında dil birliğinden ziyade gönül birliğinin olmasıdır:

Aynı dili konuşmak, akrabalık ve bağlılıktır.
 İnsan, yabancılarla kalırsa mahpusa benzer.
 Nice Hintli, nice Türk vardır ki dildeştirler (aynı dili konuşurlar).
 Nice iki Türk de vardır ki birbirine yabancı gibidirler.
 Şu hâlde "mahremlik (yakınlık) dili" bambaşka bir dildir.
 Gönül birliği (gönüldaşlık) dil birliğinden daha iyidir.
 Gönülden sözsüz, işaretsiz, yazısız yüz binlerce tercüman zuhur eder (Mesnevi, I, 1205-1209).

Mevlâna oğlu Sultan Veled'e çeşitli vasiyetlerde bulunur. Bu vasiyetlerde oğluyla beraber herkese insan ilişkilerinde aydınlatıcı olan öğütler sunar:

Eğer daima cennette olmak istersen, herkesle dost ol, hiç kimsenin kinini yüreğinde tutma!
 Fazla bir şey isteme ve hiç kimseden de fazla olma!
 Merhem ve mum gibi ol! İğne gibi olma!
 Eğer hiç kimseden sana fenalık gelmesini istemezsen
 Fena söyleyici!
 Fena öğretici!
 Fena düşünceli olma!

Çünkü bir adamı dostlukla anarsan, daima sevinç içinde olursun. İşte o sevinç cennetin ta kendisidir. Eğer bir kimseyi düşmanlıkla anarsan daima üzüntü içinde olursun. İşte bu tasa da cehennemın ta kendisidir. Dostlarını andığın vakit içinin bahçesi, çiçeklenir, gül ve fesleğenlerle dolar. Düşmanları andığın vakit, için, dikenler ve yılanlarla dolar, canın sıkılır, içine pejmürdelik (perişanlık) gelir. Bütün peygamberler ve veliler, böyle yaptılar, içlerindeki karakteri dışarı vurdular. Halk onların bu güzel huyuna mağlup olup tutuldu, hepsi gönül hoşluğu ile onların ümmeti ve müridi oldular (Mevlâna'dan aktaran Konukçu, 2011).

“Aslında farkındayım hayatımdaki sahte varlıkların, istesem bir anda temizlemesini de bilirim... Ama bunca sahteliğin benim samimiyetime ihtiyacı var” diyen Mevlâna, çıkara dayanmayan samimi dostlukların olmasından yanadır:

DOST DEDİĞİN

Sevilecek biri olmadığın zamanlarda bile Seni Sevmeli...
Sarılacak biri olmadığın zamanlarda bile Sana Sarılmalı...
Dayanılmaz olduğun zamanlarda bile Sana Dayanmalı...
Dost dediğin;
Bütün dünya seni üzdüğünde Sana moral vermeli.
Güzel haberler aldığında seninle dans etmeli,
Ve ağladığında, seninle ağlamalı...
Ama hepsinden daha çok;
Dost matematiksel olmalı;
Sevinci çarpmalı...
Üzüntüyü bölmeli...
Geçmişini çıkarmalı...
Yarını toplamalı...
Kalbinin derinliklerindeki ihtiyacı hesaplamalı...
Ve her zaman bütün parçalardan daha büyük olmalı...
İşi bitince seni bir tarafa atmamalı...

Sevme Sanatı isimli kitabında Mevlâna'nın dizelerine de yer veren Fromm'a göre; çağdaş ruhbilimin varacağı şaşmaz sonuç sevgidir. Ona göre sevgi, insanın yalnızlığını gideren, bir olma isteğini doyuran en önemli duygudur (Fromm, 2011). Martin Buber ise Ben-Sen ilişkisi'nde öncelikle karşımızdaki insanla bir olmamızdan ve karşımızdaki insanı hissederek samimi bir ilişki kurabilmemizin öneminden bahseder (Fromm, 2011). Yukarıda bahsedildiği üzere Mevlâna ise yüzyıllar öncesinden bu düşünceleri hem yaşamına geçirmiş hem de eserleriyle diğer insanlara aktarmıştır. Sevgiye ve birliğe dair güzel düşünceleriyle yüzyıllar öncesinden günümüz insanına önderlik etmeye devam etmektedir:

Ben bende değil, sende de hem sen hem ben,
Ben hem benimim hem de senin, sen de benim,
Bir öyle garip hale bugün geldim ki
Sen ben misin, bilmiyorum, ben mi senim (Mevlâna'dan aktaran Özdemir, 2015).

3.4. Mevlâna ve Hayatın Anlamı

Başlığımızı Varoluşçu yaklaşımda olduğu gibi “anlamsızlık” olarak ifade edemedik. Çünkü kaynağını İslam dini ve Tasavvuf felsefesinden alan Mevlâna'ya göre hayatın anlamının olmadığı düşünülemez. Eserlerinin birçok yerinde sözlerin, davranışların, insanların, dünyanın özüne ve içindeki “mana”ya bakmaktan bahseden Mevlâna'ya göre; var olan her şeyin bir anlamı ve bir yaratılış amacı vardır. O, her zaman şekil ve sureti aşarak eşyanın varlığının arkasındaki hakikati görmüş ve bir “mana insanı” olmuştur.

Mevlâna'ya göre, "*Hayatın amacı, kendine varmaktır.*" Çünkü O'na göre; kendini keşfeden insan, "Nefsini bilen Rabbini bilir" hadisinca kendini yaratan Mutlak Gücü tanır ve yaratılış maksadını anlar. "*Oysa herkese yaklaşıp, her yere varır, bir tek kendinden uzak kalır insan; her yeri, her şeyi keşfeder ama kendinde kıpırtısız duran okyanuslardan haberi bile olmaz*" diye devam eder Mevlâna ve kendi hayatını; insanların ruhen eğitilmeleri, kendilerini keşfetmeleri yoluna adar.

Mevlâna'ya ve düşüncelerinin temelini oluşturan tasavvuf felsefesine göre insan bu dünyaya Allah'ın halifesi olarak gönderilmiştir ve yaratılmış en şerefli varlıktır. Yüce Yaratıcı, kendi sanat ve sıfatını göstermek isteyince dünyayı yaratmıştır. Kendi zatını göstermek isteyince de Adem'i yaratmıştır (Arslanoğlu, 2000).

Mevlâna kendi değerinin farkında olmayan insana değerini ve bu değerle birlikte taşımış olduğu sorumluluğu hatırlatır:

Hukema, insan küçük alemdir derler, fakat Tanrı hakimleri insan büyük alemdir demişlerdir. Çünkü hukemanın bilgisi, insanın suretine aittir, bu hakimlerin bilgisiyse hakikatte insanın hakikatine ulaşmıştır.

Surette sen küçük bir alemsin ama hakikatte en büyük alem sensin (Mesnevi, IV, 419 – 522).

Mevlâna'ya göre asıl "büyük alem olan" insan, hayatının amacını kavramak için şekil ve sureti aşarak Hakk ve hakikati görmelidir. Ona göre hayatımızın asıl amacı, Allah'a karşı kulluk görevlerimizi yerine getirebilmek ve ruhen olgunlaşmaktır. Bunun yolu da insanın kâmil bir insan olabilmesinden geçmektedir. Mevlâna; kâmil bir insan olma yolunda insanlara rehberlik yapmıştır. Ama öncelikli olarak tasavvufun özüne uygun bir şekilde ilk önce düşüncelerini kendi yaşamında uygulamış ve kâmil bir insan olabilme serüvenini; "*Hamdım, piştim, yandım*" sözleriyle özetlemiştir. O'na göre olgunlaşp hamlıktan kurtulmanın yolu ıstıraplara sabretmekten geçer:

Kardeş, karanlık yere, soğuğa, gama, kırıklığa ve hastalığa sabretmek, Âbihayat kaynağı ve sarhoşluk ka dehidir. Çünkü yücelikler, hep aşağılıkta dır. Baharlar güz mevsiminde gizlidir, güz mevsimi de baharda. Kaçma ondan! Gama yoldaş ol, vahşetle ünsiyet kesbet. Ölümünden uzun bir ömür isteyip dur! Nefsinin "Bu kötü" dediğine kulak asma. Çünkü onun işi hep zıddındır (Mesnevi, II, 2261-2267).

Mevlâna insanların dünyaya karşı gerçekçi bir bakış açısı geliştirmeleri için dünya hayatındaki zıtlıkları vurgular ve bir imtihanda olduğumuzu hatırlatır:

Allah alçaltıcıdır, yücelticidir. Bu ikisinden başka hiçbir işi yoktur. Yerin alçalışına bak, göğün yücelişine bak. Kâinatın devranı bu ikisinden hâli değildir. Şu yerin yücelip alçalış da bir başka çeşittir. Yılın yarısında çorak bir hale gelir, yarısında yeşerir, tazeleşir. Mihnetle dolu olan zamanın yücelip alçalması, büsbütün başka bir tarzda dır. Yirmi dört saatin yarısı gündend olur, yarısı gece. Zıtlarla uzlaşan mizacın yükselmesi, alçalması da şudur: Gâh insan sıhhatli olur, gâh hastalanır, inler. Dünyanın bütün hallerini böyle bil. Kıtık, bolluk, barış, savaş, hep denemelerden meydana gelir. Şu dünya, havada bu iki kanatla uçar. Canlar da bu ikisi yüzünden korku ve ümit yurtlarında yurt edinirler. Böylece dünya, şimal rüzgârına benzeyen hayatla ve sam yeli gibi olan ölümle titrer durur (Mesnevi, VI, 1847-1854).

Mevlâna'ya göre insanın kâmil bir insan olması ve huzurlu bir yaşam sürmesi için ruhunu beslemesi, büyütmesi gerekir. Bu durumu şu şekilde izah eder:

İnsan cevherdir, gök ona arazdır. Her şey fer'idir, her şeyden maksat odur. Ey akıllar, te dbirler, fikirler kulu kölesi olan bey, ma demki böylesin, kendini ne den böyle ucuza satıyorsun? Sana hizmet etmek, bütün varlık âlemine farzdır. Bir cevher, neden arazdan ihsan ister ki? Yazıklar olsun, kitaplardan bilgi arıyorsun ha, helvadan zevk istiyorsun ha! Bir bilgi denizisin ki bir ıslaklıkta gizlenmiş; bir âlemsin ki üç arşın boyunda bir bedene bürünmüş! Şarap ne dir, güzel ses ve çalgı dinlemek yahut bir güzelle buluşmak ne dir ki sen onlardan bir neşe, bir menfaat ummadasın! Hiç güneş, bir zerreden borç ister mi, hiç zühre yıldızı, bir küçücük küpten şarap diler mi? Sen keyfiyeti

bilinmez bir cansın keyfiyet âlemine hapsedilmişsin. Sen bir güneşsin, bir ukdeye tutulmuşsun: işte bu, sana yakışmaz, yazık! (Mesnevi, V, 3575-3582).

İnsanın asli gıdası Allah nurudur; ona hayvan gıdası lâ yık değil! Fakat gönül, hastalık yüzünden bu gıdaya düşmüştür; gece gündüz bu suyu içmekte, bu toprağı yemekte dir. Bu gıdayı yiyen kişinin yüzü sapsarıdır. Ayağı tutmaz kalbi helecana uğrar. Nerede yol, yol olan göklerin gıdası nerede bu? O, gıda devlet in has kullarına mahsustur. O, boğazsız âletsiz yenir. Güneşin gıdası, Arş nurundandır, hasetçinin, Şeytan'ın gıdası ferş dumanından! Allah, şehitler için "Onlar rızıklanırlar" buyurdu. O, gıda için ne ağız vardır ne tabak! (Mesnevi, II, 1083-1088).

"Çalman her kapı hemen açılsaydı, ümidin, sabrın ve isteğın derecesi anlaşılmazdı... Bir kelebek avcısı bile çalılarn yırttığı ayaklarla koşmak zorundaysa, hayatın anlamını eliyle koymuş gibi bulmak kimin harcı?" diyen Mevlâna, insanın anlamlı bir hayat yaşayabilmek için gayret sarf etmesi gerektiğini düşünür. Ancak bu şekilde elde ettiklerinin kıymetini anlayabilecektir çünkü:

Ele geçen şeyin tadı, tuzu, değeri, oraya varmak için çekilen yol zahmeti kadardır. Çölün tozunu yutmayan, dilini dudağını çöl güneşinde çatlatmayan zezemin lezzetini bilemez. Ömür boyu hayalini kurmayan Kâbe'nin kadrini tartamaz. O halde önce yan ki su seni kandırsın, acık ki ekmek damağında bir lezzet bıraksın. Özle ki bulduğunda gerçekten bulmuş olasın (Mesnevi, III, 4188).

Mevlâna'ya göre dünya hayatı zorluklarla, sıkıntılarla, dertlerle, belalarla doludur. Ama her şeye rağmen insan olumlu düşünmeli, olayları olumlu ve gerçekçi bir şekilde değerlendirmeli, sabretmeli ve elindekilerin kıymetini bilmelidir. Bu yüzden "söz hekimi" Mevlâna insanlara "ümit" aşıl原因, moral veren sözler söyleyerek onlara olumlu düşünmeyi öğretmeye çalışır:

Peygamberler dediler ki: "Ümitsizliğe düşmek kötüdür. Allah'ın ihsan ve rahmetlerine son yoktur. Böyle bir ihsan sahibinden ümit kesmek hiç de yaraşmaz. Bu rahmete el atın, yapışın! Nice işler vardır ki ilk önce güç görünür de sonradan kolaylaşır, o güçlük geç er gider. Ümitsizlikten sonra nice ümitler var... Karanlığın ardında nice güneşler var! (Mesnevi, III, 2922-2925).

Âdemoğlu, hayalle gelişir. Hayalleri güzelse onunla rahatlaşır. Yok... Eğer gözüne kötü hayaller görünürse ateşten eriyen mum gibi erir gider. Yılanların, akreplerin içinde bile olsan Allah, seni güzel hayallerle avutursa, yılanlar, akrepler sana munis olur. Çünkü, hayalin, aşağılık şeyleri altın yapan bir kimya dır. Sabır, güzel hayallerle tatlılaşır. Çünkü her şeyden evvel içinde bulunduğın sıkıntıdan kurtulma hayaline düşersin. O kurtuluş ümidi, içteki imandan gelir. İman zayıflığından da ümitsizliğe, iç sıkıntısına uğrarsın (Mesnevi, II, 594-599).

Mevlâna hayata dair birçok konuda fikirlerini beyan etmiştir. Hepsine burada yer verilmesi mümkün gözükmemektedir. Ama sonuç olarak, O'nun hayata dair gerçekçi bir bakış açısı olduğu söylenebilir. O, insanın tüm zorluklarına rağmen yaşama "sevgi"yle yaklaşmasını, hayatı acısıyla, tatlısıyla olduğu gibi kabul edip, Yaradan'ın yarattığı her şeye hayranlık besleyerek dolu dolu yaşamasını salık verir. Ona göre, yaşamı güzelleştirebilmenin en güzel yolu Yüce Yaratıcı'yla kurulacak gerçek bir "sevgi" ve "aşk" ilişkisidir:

Sevgi, acıları tatlıya çeker, tatlılaştırır. Çünkü sevgilerin aslı, doğru yola götürmedir.

Kahr ise, tatlıyı acılığa çeker. Acı ile tatlı bir arada bulunur, bağdaşır mı?

Sevgiden tortulu, bulanık sular, arı duru bir hale gelir, sevgiden dertler şifa bulur.

Sevgiden ölü dirilir, sevgiden padişahlar kul olur.

Bu sevgi de bilgi neticesidir. Saçma sapan şeylere kapılan kişi nasıl olur da böyle bir tahta oturur ki?

Noksan bilgi nerden aşkı doğuracak? Noksan bilgi de bir aşk doğurur ama o aşk, cansız şeylerdir.

Peygamber, "Akıllının düşmanlığı, cahilin sevgisinden yeğdir" dedi.

Allah sevgisine düşer, aklınla oynarsan O, sana o aklın onlarca fazlasını, hatta yedi yüzünü ihsan eder.

Bu gönülden sevgi şimşegi çaktı mı bil ki o gönülde de sevgi vardır.

Muhabeti de Allah'ın sıfatı bil, aşkı da. Azizim, korku, Hakk'ın sıfatı olamaz.

Kur'an'da "Onlar, Allah'ı severler" sözünü okudun ya, bu söz, "Allah da onları sever" sözüne eşittir (Mesnevi, I/2580-2581, II/1530-1533, 1877, VI/3236, III/4395, V/2187-2186).

Yaşamın anlamıyla ilgili son sözü; Hazreti Mevlâna'nın hayatında bir dönüm noktası oluşturan, onu gerçek "Aşk"la buluşturan yakın dostu Şems-i Tebrizi'ye bırakalım. Şems birkaç cümleyle her şeyi özetlemektedir:

Aşksız geçen bir ömür beyhude yaşanmıştır. Acaba ilahi aşk peşinde mi koşmalıyım mecazi mi, yoksa dünyevi, semavi ya da cismani mi diye sorma! Ayrımlar ayrımları doğurur. Aşk'ın ise hiçbir sığara ve tamlamaya ihtiyacı yoktur. Başlı başına bir dünyadır aşk. Ya tam ortasındadır, merkezinde ya da dışındadır, hasretinde (Komisyon, 2011).

4. Mevlâna ve Terapistin/Yardım Edicinin Özellikleri

Mevlâna'nın eserlerinin şifa veren, insanı tedavi eden yönlerinden ve bu konudaki son zamanlarda dile getirilen düşüncelerden yukarıda bahsedilmiştir. Bu bölümde Mevlâna'nın düşüncelerine göre; insanı ruhen tedavi eden kişilerin veya diğer bir ifadeyle yardım edicilerin özelliklerine değinilmiştir.

Mevlâna psikoloji biliminin ortaya çıkmasından yüzyıllar önce telkin yoluyla, insanlara davranış eğitimi verdiklerini ve iletişim becerileri kazandırdıklarını aşağıdaki beyitlerinde ifade etmektedir:

Biz öyle hekimleriz, öyle Allah şakirtleriyiz ki,
Bahr-ı Muhit (Kızıldeniz) bile bizi gördü de yarıldı.
Biz başkayiz; insanın hastalığını, nabzına bakarak anlayan hekimler başka!
Biz gönüle vasitasız, güzelce bakarız;
Bizim görüşümüz, ferasetimiz sayesinde pek yücedir.
Onlar, insanı gıdalarla, meyvelerle doyuran kuvvetlendiren tabiplerdir;
Hayvanî can, onların tedavisikle kuvvet bulur, yaşar.
Bizse davranışların ve sözlerin tabibiyiz;
Bize Hakk'ın nurunun ışığı ilham vermektedir.
Meselâ deriz ki; **"Bu çeşit bir davranış sana faydalıdır,**
şöyle bir davranış ise seni yoldan çıkarır.
Şöyle bir söz seni ilerletir; böyle bir söz ise seni yaralar!"
O tabipler, hastanın idrarına bakar, hastalığını öyle anlar;
Bizim delilimiz ise Yüce Allah'ın vahyidir, hastalığı vahiyle anlarız.
Kimseden ücret istemeyiz;
Bizim ücretimiz, noksanlardan ârî olan Allah'tan gelir.
Haydi! İleti onulmaz, şifa bulmaz hastaları çağırıyoruz;
Bizim ilacımız hastalara birebirdir (Mesnevî, III, 2700-2709).

Mevlâna'ya göre insanın en büyük derdi kendisi, benliği, egosu ya da başka bir ifadeyle nefsidir. Bu yüzden yardım edici sıfatı olan kişi (terapist, doktor, kâmil-i mürşid veya Mevlâna'nın ifadesiyle "gerçek dost") ilk etapta kişinin "kendini tanımaya, anlamaya, keşfetmesine" yardımcı olmalıdır. Kendini tanıyan kişi kendi kendisine verdiği zararın farkına vararak daha olumlu bir davranış tarzı geliştirebilir.

Kendi kendine

Kişinin kendine ettiğini
Edemez kişiye hiçbir fani
Bu kahpe hırsı ne kıskanç kini ne şarap
Ne de haşhaş edemez...
Kişinin kendine ettiğini tayfun, boran
Dağ, taş edemez.

Kişinin kendine ettiğini
Edemez kişiye hiçbir fani
tutmazsa gerçek dost elini

kendi kendiyile baş edemez.
 Kişinin kendine ettiğini
 Sarhoş edemez, ayyaş edemez
 Mezar soyan nebbâş edemez... (Rubailer).

Mesnevi'nin ilk cümlesinde; "Dinle, bu ney nasıl şikâyet ediyor; ayrılıkları nasıl anlatıyor" diyen Mevlâna, derdi olanlar için yapılabilecek en güzel ve ilk yardımın "dinlemek" olduğunu vurguluyor. Ona göre, "Bir gamı olup da onu söyleyemeyen gönlünden gamı da silip süpüremez" (Rubailer, s. 49). Bu yüzden kendi yaşamında insanların derdini samimiyetle paylaşan Mevlâna, birçok yerde dertli insanların dinlenilmeye ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir:

Şimdi sen de kulağını gafletten temizle de o dertlinin ayrılık derdini dinle. Onun derdine kulak astın, elemelerini dinle dinle mi bil ki bu, o dertliye verdiğin bir zekâttır. Gönül hastalarının dertlerini dinle, yüce canın su ve toprak ihtiyacını anlarsan, bu bir zekâttır. Dertli adamın tereddütü dolu, dumanlarla dolu bir gönül evi vardır. Derdini dinlersen o eve bir pencere açmış olursun. Senin bu dinleyişin ona bir nefes yolu oldu mu gönül yurdunda o acı duman azalır (Mesnevi, III, 483-486).

Dinleyen kişinin gerçekten dinleme kabiliyeti olan biri olup olmadığını anlatan kişinin rahatlıkla anlayabildiğini ise şu dizeleriyle belirtir:

Anlatılanı anlamaya. Söyleneni dinlemeye liyakatin yoksa söz söyleyenin söyleme kabiliyeti seni görür, anlar... yatar, uyur! (Mesnevi, III, 3207).

Bu dizeleriyle yardım ediciye ciddi bir ders verir Mevlâna. Yardım edici öncelikle dinlemeye istekli ve samimi olmalıdır çünkü. Her insan samimi olan ve olmayan davranışı birbirinden ayırt edebilir. Bu konuda Mesnevi'nin ilk cildindeki ilk terapi örneği olabilecek yaşantının aktarıldığı hikâyede (Gerçek Aşk) bize terapi sürecinin nasıl olması gerektiğiyle ilgili ipuçları verir:

(Hekim) dedi ki: "Ey padişah, evi halvet et, yakını da uzaklaştır. Köşeden, bucaktan kimse kulak vermesinde ben bu cariye cikten bir şeyler sorayım."

Oda boşaltıldı, Hekim ile hastadan başka kimsecikler kalmadı. Hekim tatlılıkla yumuşak yumuşak dedi ki: "Memleketin neresi? Çünkü her memleket halkının ilacı başka başkadır. O memlekette akrabandan kimler var? Kime yakınsınız; neye bağlısınız? Elini kızın nabzına koyup birer birer felekten çektiği ceviri ve meşakkati soruyordu. (...)

Halayıktan hikâye yolu ile dostların ahvalini sormakta idi. Kız, bütün sırlarını hekime açıkça söylemekte, kendi durağından, efendilerinden, şehirden ve şehrinin dışından bahsetmekteydi.

Hekim kızın anlatmasına kulak vermekte, nabzına ve nabzının atmasına dikkat etmekte idi. Nabzı kimin adı anılınca atarsa cihanda gönlünün istediği odur (diyordu). Memleketindeki dostlarını saydı, döktü. Ondan sonra diğer bir memleketi andı. "Memleketinden çıkınca en evvel hangi memlekette buldun?" dedi.

Kız bir şehrin adını söyleyip geçti. Fakat yüzünün rengi nabzının atması başkalaşmadı. Efendileri ve şehirleri birer birer saydı; o yerleri, yurtları, oralarda geçirdiği zamanları, tuz, ekmeğe diği kişileri tekrar tekrar söyledi. Şehir şehir, ev ev saydı döktü, kızın ne damarı oynadı ne çehresi sarardı.

Hekim şeker gibi Semerkant şehrini soruncaya kadar kızın nabzı tabii haldeydi fazla atmıyordu. Semerkant'ı sorunca nabzı attı, çehresi kızardı, sarardı. Çünkü o, Semerkant'lı bir kuyumcudan ayrılmıştı. O hekim, hastadan bu sırrı elde edip o dert ve belanın aslına erişince: "Onun semti hangi mahallede?" diye sordu. Kız, "Köprü başında, Gafter mahallesinde" dedi.

Hekim, "Hastalığının ne olduğunu hemen anladım. Seni tedavi hususunda sihirler göstereceğim; Sevin, ilişik etme, emin ol ki yağmur çimenlere ne yaparsa ben de sana onu yapacağım; ben, senin gamını çekmekteyim, sen gam yeme; ben sana yüz babadan daha şefkatliyim; Aman, sakın ha, bu sırrı kimseye söyleme; padişah senden bunu ne kadar sorup soruşturursa yine sakla; Sırların gönüde gizli kalırsa o muradın çabucak hasıl olur; dedi. (...)

O hekimin vaatleri ve lütufları hastayı korkudan emin etti. Hakiki olan vaatleri gönül kabul eder, içten gelmeyen vaatler ise insanı ıstıraba sokar. Kerem ehlinin vaatleri akıp duran, eseri daima görünen hazinedir. Ehil olmayanların, kerem sahibi bulunmayanların vaatleri ise gönül azabıdır.

Ondan sonra hekim, kalkıp padişahın huzuruna gitti. Padişahı bu meseleden birazcık haberdaretti.

Anlatılan süreçte ilk olarak hekim rahat konuşulabilecek, kimsenin olmadığı sessiz, sakin bir konuşma ortamı oluşturmaya çalışıyor. İnsanın gizli sırlarını açabilmesi için öncelikle hem fiziksel hem de manevi anlamda güvenli bir ortamın olması gerekir çünkü. Hekim hastaya olabildiğince sempatik ve yakın (*tatlı ve yumuşak bir sesle*) davranarak hastanın kendisine güven duyup konuşmasını sağlıyor. Sorduğu sorularla hastayı yakından tanımaya çalışıyor. Bunu sorgular gibi hastayı rahatsız edecek şekilde değil, doğal bir sohbet havasında ve samimi bir şekilde yapıyor. Bu arada hasta konuşurken ondaki değişimleri titizlikle inceleyerek (*fiziksel görünüş, nabız atışı, nefes alışverişi gibi*) tüm "dikkatini" hastaya odaklayıp hastayı dinliyor. Hastanın ayrıntılı olarak konuşmasına fırsat verip sözünü kesmiyor ve sabırlı davranıyor. Hastanın derdinin sebebini fark edince bunu hastayı rencide etmeden sıkıntısının nedenini anladığını söylüyor ve hastayla empati kuruyor (*ben senin gamını çekmekteyim*). Hastaya iyileşeceği ümidini veriyor ve bir nevi hastayla transferans ilişkisi oluşturuyor (*ben sana yüz babadan daha şefkatliyim*). Hastaya ona karşı iyi niyetli olduğunu, derdine çare olmak konusunda duyarlı ve samimi olduğunu söz ve davranışlarıyla belli ederek hastanın güvenini tamamıyla kazanıyor. Ayrıca yapılan görüşmenin gizli kalması gerektiği konusunda da hem hastaya uyarıda bulunuyor hem de aynı gizlilik ilkesine kendisinin de uyacağına dair ipucu veriyor. Hekim daha sonra Padişah'a giderek konuyla ilgisinden dolayı belli bir oranda bilgi veriyor ama görüşmenin içeriğinden bahsetmiyor.

Görüldüğü üzere Mevlâna bundan yedi yüzyıl önce günümüzde uygulanmakta olan modern psikoterapi sürecini çok yalın bir biçimde anlatmıştır.

Günümüzde yardım mesleklerinde çalışan insanların (danışmanlar, doktorlar, öğretmenler, okul psikologları, öğretmenler, psikiyatristler, din adamları, sosyal hizmet uzmanları vb.) taşınması gereken özelliklerin başında yardım edebilecek yeterlilikte olmaları gelmektedir. Bir yardım edici başkalarının başarmasına yardımcı olmayı umduğu davranışlara model olabilmek için her şeyden önce kendisi fiziksel, zihinsel, sosyal-duygusal ve tinsel olarak büyümeye kendini adanmış olmalıdır (Egan, 1997). Bu konuda varoluşçu psikoterapist Irvin Yalom terapistin kendi varoluşsal problemlerini çözebilmiş biri olması gerektiğinden bahseder. Çünkü henüz kendi varoluşsal problemlerini çözüme kavuşturamamış, hayatla ilgili kafası karışık birisinin kendisinden yardım almaya gelen kişiye gerçek manada yardımcı olabilmesi mümkün değildir (Yalom, 2001). Ayrıca yardım edici sahip olduğu potansiyeli içtenlikle kullanarak kullanmaya niyetli olmalı ve yaptığı işi ciddiye almalıdır. Samimi, duyarlı ve insanlarla rahat ilişki kurabilen yardım edici davranışlarında son derece doğal olmalıdır. Bir taraftan bütün insanlara koşulsuz saygı ve sevgi duyarken diğer yandan kendi yetenek ve sınırlılıklarının da farkında olarak kendine de saygı ve sevgi duymalıdır (Egan, 1997).

Mevlâna'ya göre de "İşle olan öğüt, halkı daha ziyade çeker... çünkü bu öğüdü sağrıların bile can kulakları duyar! Sonra bu öğütte emirlik vehmi de az olur... bu yüzden halka adamakullı tesir eder! (...) işle öğüt veren, sözle öğüt verenden yeğdir." (Mesnevi, IV, 485-486). Bu yüzden yardım edicinin kâmil bir insan olması ve kendi yaşantısıyla insanlara örnek olması gerekmektedir. Bir rubaisinde de "Sözün altın gibi değerli olsa, işlediğin işler kötü ise, kimsenin yanında bir pul bile etmezsin... Değeri, sırtındaki eyerden aşağı olan bir ata nasıl güvenir de yola sürersin?" (Rubailer, 219) diyerek insanların güvenini kazanabilmek için de sözlerin davranışlara dönüşmesinin şart olduğunu vurgulamıştır. Bu tavrıyla aynı zamanda "eylemci" yanını da ortaya koymuştur. Bu hususta ayrıca "Doğrudan nasihat, kişiyi yaralar. Bir taş, bin bahar görse de yeşermez" diyen Mevlâna, insanları yaralamadan, yumuşak bir dille iletişim kurmanın önemini vurgular

ve yardım alan kişinin direnç geliştirmesine fırsat vermeden eğitilmesi gerektiğinin ipucunu verir. Öncelikli olarak insanın iç durumunun anlaşılmasına çalışılması gerektiğini birçok yerde ifade eden Mevlâna yine bu düşüncesini Mesnevi’de şu şekilde dile getirir: “*Her meyvenin içi, kabuğundan yeğdir, iyidir. Teni de kabuk; sevgiliyi iç bil! İnsan, pek latif bir içe mâliktir. İnsansan bir an olsun onu ara!*” (Mesnevî, III, 3417-3418). Yine başka bir yerde; “*Bedenler, ağızları kapalı testilere benzerler. Her testide ne var? Sen ona bak*” (Mesnevî, VI, 650) diyerek bu konunun önemini bir kez daha vurgular.

Bütün dünyada engin hoşgörüsüyle tanınan Mevlâna dertli bir insana nasıl yardım edilmesi gerektiği konusunda da gayet incelikli fikirler ileri sürmüştür. Yaşadığı zamanın edebi anlayışına uygun olarak eserlerini şiir, rubai, gazel, nesir, hikâye şeklinde ele alan Mevlâna düşüncelerini bu yolla aktarmıştır. Günümüzde her ne kadar eserlerine yoğun bir ilgi olsa da Mevlâna henüz tam olarak anlaşılammıştır. Bu yüzden eserlerinin titizlikle incelenip yorumlanmaya ihtiyacı vardır. Bu çalışmada genel anlamda varoluşçu yaklaşımla benzer yanlarına değinilmeye çalışılmıştır. Son olarak Mevlâna’nın gerçek aşkın olduğu yerde tüm ayrılıkların son bulduğunu vurguladığı dizelerine yer verelim:

Aşk şeriatı, bütün dinlerden ayırır.
Âşıkların şeriatı da Allah’tır, mezhebi de (Mesnevi, II, 1770).

5. Sonuç

Varoluşçu psikoterapi insanın temel varoluşsal problemleriyle ilgilidir. Bunlar; ölüm, yalnızlık, hayatın anlamı, özgürlük, aşk, dostluk gibi her insanın yaşamında olan ve asla kaçmasının mümkün olmadığı konulardır. Varoluşçu psikoterapide amaç; “insan”ın varlık olarak kendi değerinin farkına varması, kendi hayat anlamını ve amacını bulması, hayata dair her konuda farkındalık kazanıp kendi yaşamının sorumluluğunu üstlenerek huzurlu, mutlu ve anlamlı bir yaşam sürmesidir.

Hepimiz en nihayetinde bu dünyaya sadece bir kez geliyoruz ve yaşadığımız hiçbir anın tekrarı yok. Hayata karşı çoğu zaman çok hazırlıksız ve çok korunmasızız. Her durumu yaşayıp deneyimleyerek sonuçlara ulaşmamız ve tavrımızı belirlememiz ise hem çok zaman alır hem de bunu her konuda yapabilmemiz mümkün değildir. Bu yüzden bizden önce yaşamış olan insanların deneyimlerinden veya başka bir ifadeyle insanoğlunun şu ana kadar oluşturduğu birikimden faydalanmalıyız. Çünkü bizim geçtiğimiz yollardan onlar da geçtiler, onlar da aynı duyguları yaşadılar ve bunun sonucunda çeşitli çözümler ürettiler. Bu minvalde insanlık tarihine güzel izler bırakmış olan Hz. Mevlâna gibi değerli şahsiyetlerin düşüncelerinden yararlanılabilir.

İşte varoluşçu psikoterapi de insanoğlunun bu birikimini kullanarak insanların gelişimine ve mutluluğuna hizmet etmeye çalışmaktadır. Varoluşçu psikoterapi genel bir yaklaşım tarzıdır ve uygulamada kişiden kişiye farklılıklar göstermektedir. Viktor Frankl’ın dediği gibi “*Varoluşçu psikiyatrist sayısı kadar varoluşçu psikiyatri yaklaşımı vardır*” (Geçtan, 2007). Uygulamadaki farklılıklar her insanın “biricik” ve “tek” olmasından kaynaklandığı gibi kültürel farklılıklardan da kaynaklanmaktadır. Bu yüzden standart bir varoluşçu psikoterapi yönteminin oluşturulması mümkün değildir. Ama zaten asıl güzel olan şey de budur: Varoluşçu psikoterapi uygulayıcılarına özgür bir ortam sunar. Terapist kendi kişisel gelişimine devam ederken kendisinden yardım almaya gelen insanlara da farklı kaynaklardan yararlanarak yardımcı olabilir.

Bu çalışmada da görüldüğü üzere varoluşçu psikoterapinin üzerinde durduğu temel problemlere getirdiği çözümlerle Hz. Mevlâna bu alanda çalışan insanlara çok engin bir kaynak oluşturmaktadır. Ülkemizde bu kaynaktan psikoterapötik anlamda yararlanmak için son yıllarda çeşitli güzel çalışmalar yapılmıştır (Ak, 2017; Ak vd., 2014; Kara, 2020; Karaköse ve Karaköse 2011; Özdengül,

2010, 2019; Tarhan, 2012). Bu çalışmaların geliştirilerek yaygınlık kazanması psikoterapi dünyasına yeni bir soluk getirebilir.

6. Öneriler

1. Ülkemizde varoluşçu yaklaşım genel olarak çok ilgi görmemiştir. Avrupa'da varoluşçu yaklaşımın çok revaçta olduğu dönemde bizde varoluşçuluk bir nevi dinsizlik olarak algılandığı için gençlerimizin bu düşüncelerden uzak tutulması konusu bile gündeme gelmiştir (Geçtan, 2007). Bu durum psikiyatri çalışmalarına da yansımış ve varoluşçu psikoterapi ülkemizde pek taraftar bulamamıştır. Hem düşünce hem de psikoterapi dünyasındaki bu önyargılı tutum bize çok şey kaybettirmiştir. Ülkemizdeki bu önyargılı tutumun sebebi varoluşçuluğun ateist kanadını oluşturan Nietzsche, Heidegger, Sartre ve Camus gibi filozofların çalışmalarının ve yaşam tarzlarının tüm dünyada ön plana çıkmış olması olabilir. Oysa varoluşçu düşüncenin gelişiminde önemli katkıları olan Kierkegaard, Jaspers, Marcel gibi isimler teisttirler ve varoluş konusunu dini açıdan irdelemişlerdir. Ayrıca varoluşçu psikiyatri çalışmalarında Frankl, Buber, Tillich gibi kuramcılar düşüncelerini dini bir temelin üstüne inşa etmişlerdir. Sonuç olarak ülkemizdeki bu önyargılı tutumların yerine varoluşçuluğun doğru bir şekilde algılanması için ciddi çalışmalar yapılabilir.

2. Bu çalışma hazırlanırken; Mevlâna'ya ait olduğu sanılan bazı şiir ve sözlerin ona ait olmadığı ortaya çıkarılmıştır. İnternet üzerindeki birçok paylaşım sitesinde Mevlâna'nın eserlerinden bölümler paylaşılmaktadır. Ama genel olarak kaynak belirtilmemektedir. Bununla ilgili çeşitli olumsuz durumlar yaşanmıştır. Bu durum bize ülkemizde en büyük değerlerimizden biri olan Hz. Mevlâna'nın yeterince ve doğru bir şekilde tanınmadığını göstermektedir. Bu yüzden üstadın eserleri üzerinde titizlikle çalışılması ve elde edilen doğru bulguların paylaşılması yararlı olabilir.

3. Yukarıda da değinildiği gibi Mevlâna'nın sözleri, şiirleri ve eserlerinden bölümler facebook gibi popüler sosyal medya sitelerinde sıkça paylaşılmaktadır. Bu da bize insanımızın Mevlâna'ya ne kadar çok ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Bundan dolayı özellikle medya organları insanımızın bu ilgi ve merakını iyi yönde değerlendirerek eğitici programlar hazırlayabilirler. Örneğin; Mevlâna ve onun gibi ülkemizin yetiştirdiği kıymetli şahsiyetlerin eserlerinin paylaşılıp bu alanda kendilerini yetiştirmiş insanlarımızca yorumlandığı, insanların fikirlerini özgürce paylaşabildiği etkin programlar yapılabilir.

4. Irvin Yalom "Varoluşçu Psikoterapi" isimli kitabında varoluşçu psikoterapiye ilgi duymasının sebebini ölümcül bir hastalığı olan hastasıyla yaşadığı deneyim olarak açıklar. Yalom, her insanın yolunun bir gün varoluşçu psikoterapinin temel kavramlarıyla (ölüm, özgürlük, yalnızlık/yalıtım, hayatın anlamı) mutlaka kesişeceği kanaatinde. Bu nedenle her insanın kendine zaman ayırıp bu kavramlar üzerinde düşünmesi yararlı olabilir. Çünkü Sokrat'ın dediği gibi; *"Sorgulanmayan bir hayat yaşanmaya değer."*

5. Varoluşçu psikoterapi özellikle kimlik gelişimi aşamasındaki ergenler için yararlı olabilir. Bundan dolayı ülkemizdeki yeni eğitim sistemi çerçevesinde ortaokul ve lise yıllarında öğrencilerimize sistemli olarak uygulanabilir. Bu noktada okulların rehberlik birimlerinden, Düşünce ve Duygu Eğitimi, Rehberlik gibi ders saatlerinden yararlanılabilir. Yapılan çalışmaların sistemli yürütülebilmesi için nitelikli öğretim programlarının hazırlanması faydalı olabilir. Ülkemizde bu açıdan iyi niyetli

çalışmalar yapılmaktadır. Örneğin; Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlemiş olduğu 100 Temel Eser'in içerisinde "Mesnevi'den Seçme Hikâyeler" yer almaktadır.

6. Varoluşçu psikoterapi "Nasıl yaşamalıyız?" sorusunun cevabını araştırırken temel değerlere atıfta bulunmaktadır. Bu yüzden ülkemizde yürütülen "Değerler Eğitimi" çerçevesinde varoluşçu yaklaşımın bulgularından ve Mevlâna'nın düşüncelerinden yararlanılabilir.

7. İlgilendiği kavramlar soyut olduğundan dolayı varoluşçu psikoterapi çalışmalarının sonuçlarını değerlendirmek oldukça güç ve zaman alan bir iştir (Yalom, 2001). Ama yine de yapılan çalışmaların sonuçlarının değerlendirilmesi için çeşitli yöntemler geliştirilebilir. Özellikle ülkemizde Mevlâna'nın düşüncelerinin psikoterapi sürecine etkilerinin değerlendirilmesi için çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 143-154.
- Ak, M., Eşen, E., & Özdengül, F. (2014). Mevlâna penceresinden bilişsel terapiler. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 133-141. <https://www.jcbpr.org/fulltext/77-1406021097.pdf>
- Ak, M. (2017). Mevlananın düşünceye yaklaşımının bilişsel terapi bağlamında değerlendirilmesi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 6, 2, 82-87. Doi: 10.5455/JCBPR.258371
- Altıntaş, R. (2004). Mevlâna'da irade hürriyeti. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(2), 1-16. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cuifd/issue/4301/255657?publisher=cumhurilhyt>
- Arslanoğlu, İ. (2000). Mevlâna'nın aşk ve insan felsefesi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*, (16). <https://w3.gazi.edu.tr/~iarслан/mevlanaaskinsan.pdf>
- Bahadır, A. (2000). Psikoterapi'de yeni bir yaklaşım: Logoterapi ve Viktor Frankl, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(9), 469-486. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/144011>
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.
- Cevizci, A. (2011). *Felsefe tarihi* (3. Baskı). İstanbul: Say.
- Cevizci, A. (2013). *Felsefeye giriş*. Ankara: Nobel.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları*. (T. Ergene, Çev.). Ankara: Mentis. (Orijinal eser basım tarihi 2005).
- Egan, G. (1997). *Psikolojik danışmaya giriş*. (F. Akkoyun, Çev.). Ankara: Nobel. (Orijinal eser basım tarihi 1975).
- Frankl, V. E. (1992). *İnsanın anlam arayışı*. (S. Budak, Çev.). Ankara: Öteki.
- Frankl, V. E. (1994). *Duyulmayan anlam çığılığı*. (S. Budak, Çev.). Ankara: Öteki.
- Fromm, E. (2011). *Sevme sanatı*. Konya: MY Kitap Yeşilyurt.
- Geçtan, E. (2007). *Varoluş ve psikiyatri*. İstanbul: Metis.
- Hidayetoğlu, S. (2021). Hazret-i Mevlânâ'nın hayatı. Erişim adresi: <https://semazen.net/30-eylul-veladet-i-mevlana-3/>
- Kara, E. (2020). Farkındalık ve kabullenme psikoterapilerinin temel stratejileri ve İslam. *Eskiyeni*, (40), 377-406. <https://doi.org/10.37697/eskiyeni.672921>

- Karaköse, Ş. ve Karaköse, R. (2011). *Mevlana'dan ruhsal terapiler*. İstanbul: Yediveren.
- Komisyon. (2011). *Aşkname*. Konya: Eğitim.
- Konukçu, M. A. (Ed.). (2011). *Herkes için Mesneviname*. Konya: Eğitim.
- Kozacıoğlu, G. (1988). Psikoterapötik ortama giriş. *Psikoloji Çalışmaları*, 16, 125-140. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/100036>
- Küçük, S. (2005, Aralık). Mevlâna ve ölüm (şeb-i arus). *Ayvakti*, 56. Sayı. Erişim adresi: <http://ayvakti.net/?p=613>
- Mevlâna Celaleddin-i Rumi. (1960-1962). *Mesnevi*. 6 cilt. (V. İzbudak, Çev.). İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mevlâna Celaleddin-i Rumi. (2010). *Mesnevi I-VI*. (Haz. Senan Asker.). Konya: Palet.
- Mevlâna Celaleddin-i Rumi. (2007). *Divan-ı Kebir*. (A. Gölpınarlı, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Mevlâna Celaleddin-i Rumi. (1997). *Mevlana'nın Rubailer*. (M. N. Gençosman, Çev.). İstanbul: MEB.
- Mevlâna Celaleddin-i Rumi. (2010). *Rubailer*. (A. Gölpınarlı, Çev.). İstanbul: İnkılap.
- Özdemir, O. (2015). Mevlâna ve Anadolu insanlığı. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, Vol: 6, Issue: 19, p. (127-137). https://www.ijoess.com/Makaleler/1392433000_127-%20137%20orhan%20%c3%b6zdemir.pdf
- Özdengül, F. (2009). Aşkın terapi. Erişim adresi: <http://faikozdengul.wordpress.com/askin-terapi/>
- Özdengül, F. (2010). *Rumi ve aşkın terapi I – II*. Konya: Bahçıvanlar.
- Özdengül, F. (2019). Fizyolojik ve psikolojik sağaltımda otokton bir yaklaşım: "Rumi Aşkın Terapi". İçinde H. Demir, M. Eraslan, A. Güler (Ed.) Sağlık Bilimlerinde Akademik Çalışmalar 2019/2, (s. 125 – 134). Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Elif-Gelenli-Dolanbay/publication/336938345_OBEZITE_VE_KADIN_FERTILITESI/links/5dbbfb8592851c81801df7b5/OBEZITE-VE-KADIN-FERTILITESI.pdf#page=128
- Sartre, J. P. (2011). *Varlık ve hiçlik*. (T. Ilgaz ve G. Ç. Eksen, Çev.). İstanbul: İthaki.
- Sayar, K. (2011). *Terapi kültürel bir eleştiri*. İstanbul: Timaş.
- Tarhan, N. (2012). *Mesnevi terapi* (1. Baskı). İstanbul: Timaş.
- Tunca, E. (2004, Ağustos 29). Fehmi Gerçekler... Zaman gazetesi. İstanbul. Erişim adresi: <http://www.kameraarkasi.org/yonetmenler/belgeseller/tolerans.html>
- Yalom, I. D. (2001). *Varoluşçu psikoterapi*. (Z. İ. Babayiğit, Çev.). İstanbul: Kabalcı. (Orijinal eser basım tarihi 1980.)
- Yılmaz, H. K. (2007, Aralık). Şeb-i arûs ya da ölüm sevinci. *Altınoluk*, 262(42). Erişim adresi: <https://www.altinoluk.com.tr/seb-i-arus-ya-da-olum-sevinci.html>
- Zimmer, R. (2008). *Felsefe portalı*. (L. Uslu, Çev.). Ankara: Arkadaş. (Orijinal eser basım tarihi 2004).

Destek ve Teşekkür Beyanı

Dr. Faik Özdengül'e çalışmaya katkılarından dolayı çok teşekkür ederim. Çalışmaya destek veren herhangi bir kurum ya da kuruluş yoktur.

Etik Bildirim

Bu makale, derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğeri kişi ve kurumlarla yaşanabilecek herhangi bir çıkar çatışması yoktur.