



Uluslararası Sosyal Bilimlerde  
Mükemmellik Arayışı Dergisi  
(USMAD)

Eylül 2024, Sayı 6

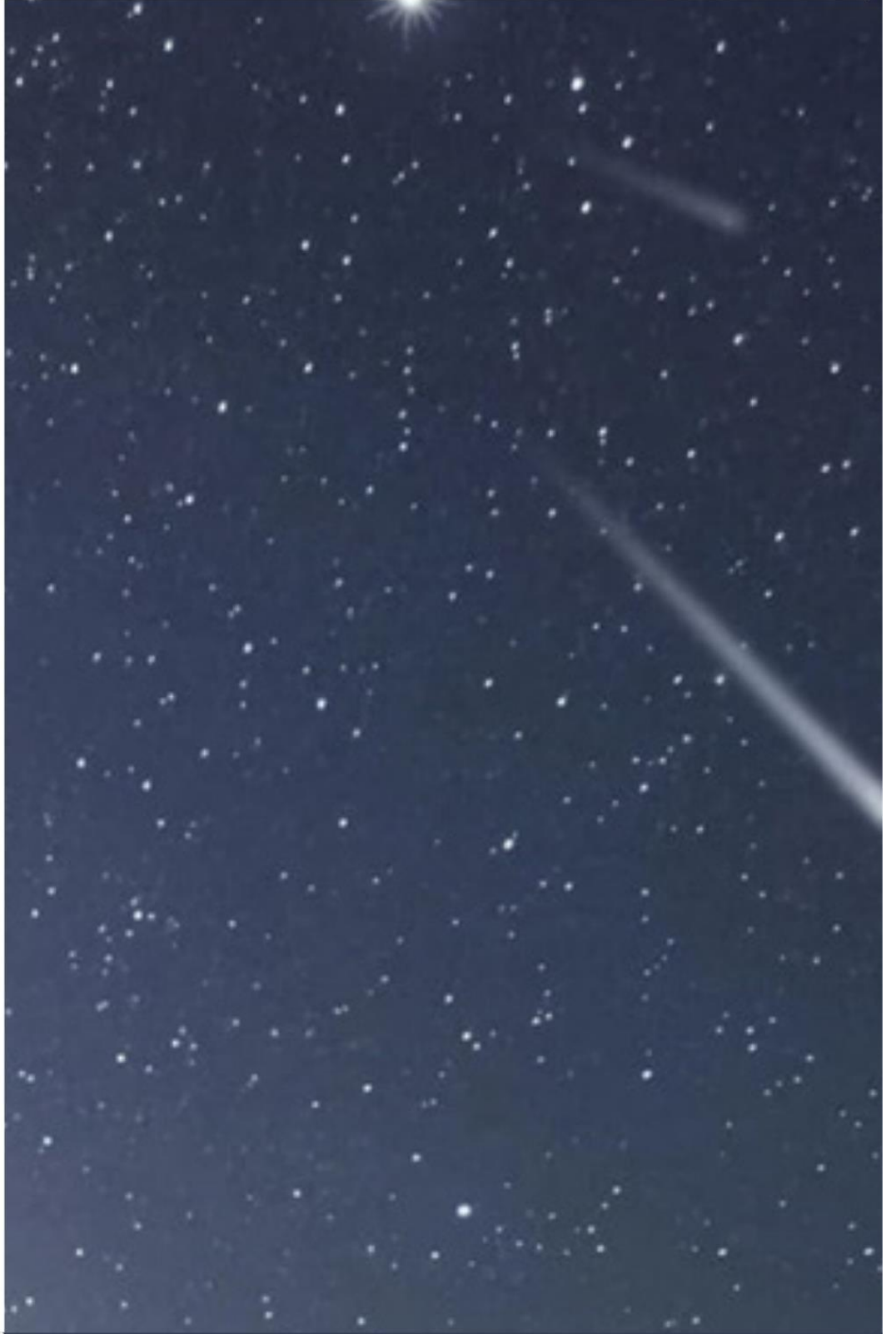
ISSN: 2979 - 9155

International Journal of the  
Pursuit of Excellence in Social  
Sciences (IJPESS)

September 2024, Issue 6



# USMAD



Eylül 2024  
Sayı - 6  
[smad.elayayincilik.com](http://smad.elayayincilik.com)

Dergide yayınlanan çalışmaların bilimsel, intihal ve etik tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

ISSN: 2979-9155



Uluslararası Sosyal Bilimlerde  
Mükemmellik Arayışı Dergisi  
(USMAD)

Eylül 2024, Sayı 6

ISSN: 2979 - 9155

International Journal of the  
Pursuit of Excellence in Social  
Sciences (IJPESS)

September 2024, Issue 6



Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi yılda iki kez (Haziran-Aralık) yayımlanan uluslararası hakemli bilimsel bir dergidir.

**Eylül 2024, Sayı 6**

**Dergi Yöneticisi**  
Dr. Erkan KIRAL

**Editörler**

Dr. Caner CERECİ  
Milli Eğitim Bakanlığı  
Türkiye

Dr. Remzi Burçin ÇETİN  
Milli Eğitim Bakanlığı  
Türkiye

**Yardımcı Editör**  
Dr. Berkay ÇELİK  
Milli Eğitim Bakanlığı  
Türkiye

**Dizgi**  
Dr. Caner CERECİ

**Grafik ve Web Tasarımı**  
Öğr. Ali AKTAŞ  
Öğr. Görkem CENGİZ  
Öğr. Selin KOCAER

**Sekreteryaya**  
Ramazan BAŞARAN

**İletişim Adresi**  
e-mail: usmad.editor@gmail.com  
Web: smad.elayayincilik.com/

**September 2024, Issue 6**

**Journal Manager**  
Dr. Erkan KIRAL

**Editors**

Dr. Caner CERECİ  
Ministry of National Education  
Turkey

Dr. Remzi Burçin ÇETİN  
Ministry of National Education  
Turkey

**Co-Editor**  
Dr. Berkay CELIK  
Ministry of National Education  
Turkey

**Typesetting**  
Dr. Caner CERECİ

**Graphic and Web Design**  
Teacher Ali AKTAS  
Teacher Gorkem CENGIZ  
Teacher Selin KOCAER

**Sekretery**  
Ramazan BASARAN

**Contact Address**  
e-mail: usmad.editor@gmail.com  
Web: smad.elayayincilik.com/

**Dergide yayımlanan çalışmaların bilimsel, intihal ve etik tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.**



Uluslararası Sosyal Bilimlerde  
Mükemmellik Arayışı Dergisi  
(USMAD)

Eylül 2024, Sayı 6

ISSN: 2979 - 9155

International Journal of the  
Pursuit of Excellence in Social  
Sciences (IJPESS)

September 2024, Issue 6



## Uluslararası Editörler Kurulu

- Dr. Abdurrahman İlğan, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Adem Bayar, Amasya Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Adem Beyhan, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye  
Dr. Adriana Denisa Manea, Babeş-Bolyai Üniversitesi, Romanya  
Dr. Ayşegül Atalay Mazlum, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ali Balcı, Eğitimiçi-Yazar, Türkiye  
Dr. Ali Baltacı, Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Bilgen Kırıl, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Barış Çavuş, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Başak Coşkun, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Bora Görgün İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Burcu Akkaya, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye  
Dr. Burcu Ertürk, Ordu Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Burcu Seher Çalikoğlu, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Buşra Bozanoğlu, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye  
Dr. Cemalettin İpek, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Davut Elmacı, Amasya Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Didem Güven, İstanbul Sabahattin Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Dilek Karışan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Durmuş Özbaşı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ebru Oğuz, Mimar Sinan Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Elizabeth Gil, St. John Üniversitesi, ABD  
Dr. Emre Ünlü, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Erkan Kırıl, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ertuğ Can, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Eşef Hakan Toytok, Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Esra Töre, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Fatmanur Özen, Giresun Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Figen Yardımcı, Ege Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Funda Nayır, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Gülsün Şahan, Bartın Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Gamze Kaplan, Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Gözde İnal Kızıltepe, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Hamit Özen, Eskisehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Hüseyin Aslan, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Hasan Hüseyin Aksoy, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Hüseyin Kalkan, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Hüseyin Serin, İstanbul Üniversitesi, Türkiye  
Dr. İlayet Pehlivan Aydın, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
Dr. İnci Öztürk, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
Dr. İsa Bahat, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Türkiye  
Dr. Kamala Qahraman, Bakü Devlet Üniversitesi, Azerbaycan  
Dr. Kısmet Deliveli, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Kristian Adi Putra, Sebelas Maret Üniversitesi, Endonezya  
Dr. Kuozhen Zhang, Jiangxi Normal Üniversitesi, Çin  
Dr. Mehmet Nezir Çevik, Siirt Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Mehmet Ulutaş, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye



Uluslararası Sosyal Bilimlerde  
Mükemmellik Arayışı Dergisi  
(USMAD)

Eylül 2024, Sayı 6

ISSN: 2979 - 9155

International Journal of the  
Pursuit of Excellence in Social  
Sciences (IJPESS)

September 2024, Issue 6



- Dr. Mehmet Yavuz, Trakya Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Metin Işık, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Muhammet Mehmet Mazlum, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Murat Özdemir, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Murat Taştan, Kafkas Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Müzeyyen Eldeniz, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Necmi Gökçer, Elazığ Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Nuray Türker, Karabük Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Nüket Afat, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Olcay Yavuz, Southern Connecticut Devlet Üniversitesi, ABD  
Dr. Osman Tayyar Çelik, İnönü Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Özge Boşnak, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Özge Ünlü, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Özgür Kıran, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Pelin Taşkın, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Pınar Arslan, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye  
Dr. Rukiye Aydoğan, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye  
Dr. Saadet Kuru Çetin, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Servet Atik, İnönü Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Şenol Sezer, Ordu Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Tamer Sarı, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Taposh Roy, Southampton Üniversitesi, İngiltere  
Dr. Tuncer Fidan, Burdur Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Türker Kurt, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Uğur Akın, Tokat Gaziosman Paşa Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ümit Kahraman, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Yasemin Kepenekçi, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Zeynep Akkuş Çutuk, Trakya Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Zeynep Eren, Sinop Üniversitesi, Türkiye



Uluslararası Sosyal Bilimlerde  
Mükemmellik Arayışı Dergisi  
(USMAD)

Eylül 2024, Sayı 6

ISSN: 2979 - 9155

International Journal of the  
Pursuit of Excellence in Social  
Sciences (IJPESS)

September 2024, Issue 6



### Derginin Amacı ve Kapsamı

Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi (USMAD), ücretsiz, online ve açık erişimli bir yayındır. USMAD, dünyanın her yerinden sosyal bilimler ile ilgili kuramsal ve uygulamaya dönük daha iyisinin arayışı içerisinde olan orijinal araştırma çalışmaları yayınlayan uluslararası ve çift kör hakemli bir dergidir. USMAD, sosyal bilimler ve alt alanları ile ilgilenen araştırmacıların, akademisyenlerin, öğretmenlerin, yöneticilerin, velilerin, lisans ve lisansüstü öğrencilerin eğitim ve araştırma ile ilgili ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamaktadır. USMAD, antropoloji, arkeoloji, aktüerya, coğrafya, dilbilim, din bilimleri, eğitim bilimleri, edebiyat, hukuk, iletişim bilimleri, iktisadi ve beşeri bilimler, psikoloji, sosyoloji ve tarih gibi alanlar ve alt dalları da dâhil olmak üzere tüm sosyal bilimler araştırmacılarından güncel ve kritik konulardaki çalışmalarını yılda iki sayı olarak Türkçe ya da İngilizce olarak kabul etmektedir. Sosyal Bilimlerde daha iyisinin arayışında olan USMAD, sosyal bilimlere gönül veren herkesi faydalanacağı bir dergidir

### Açık Erişim Politikası

Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi (USMAD); hiçbir şekilde makale gönderme, editöryal ve hakemlik işlemleri ve makale yayınlama adı altında ücret talep etmez. Çift kör hakemlik sürecinden geçen ve kabul edilen tüm makaleler, editör kurulunun onayından sonra herhangi bir ücret alınmadan, kabul sırasına göre yayımlanır. Açık erişim politikasına göre dergide yayımlanan tüm makalelerin okunması, indirilmesi ve yazdırılması ücretsizdir.



Uluslararası Sosyal Bilimlerde  
Mükemmellik Arayışı Dergisi  
(USMAD)

Eylül 2024, Sayı 6

ISSN: 2979 - 9155

International Journal of the  
Pursuit of Excellence in Social  
Sciences (IJPESS)

September 2024, Issue 6



## İÇİNDEKİLER

### Önsöz

**Caner CERECİ, Remzi Burçin ÇETİN** .....1

### Araştırma Makaleleri

**İclal ŞAHİN, Meral BELDÜZ KOLCU** ..... 2-15

Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Programlarının Tercihinde Biyoloji Sevmenin Etki Düzeyinin Belirlenmesi / Determining the Effect Level of Liking Biology in the Choice of Health Services Vocational School Programs

**Vasfi ÇİLİNGİR** ..... 16-34

Türk Posta Pullarında Müzik Kültürü / Music Culture in Turkish Postage Stamps

**Yusuf GİDİŞ, Bilgen KIRAL** ..... 52-65

Aile Dostu Okul Politikaları Ölçeği Geliştirme Çalışması: Okul Yöneticileri Üzerinde Bir Uygulama / Family-Friendly School Policies Scale Development Study: An Application On School Administrators

**Ebru ÇATALKAYA, Mehmet ULUTAŞ** ..... 84-99

İlköğretim Kademesindeki Öğrencilerin Velilerine Göre Okul Aile İşbirliği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması / School-Family Collaboration According to Parents of Primary School Students: A Scale Development Study

### Derleme Makaleleri

**Adem Beyhan, İlhami Sarıçam** ..... 35-51

Eğitim Denetiminde Yürürlükte Olan Etik ile İlgili Mevzuatın Değerlendirilmesi / Ethical Principles in Educational Supervision and Differences in Practice

**Ahmet YALKIN** ..... 66-83

Türkiye ve TÜRKSOY Üyesi Ülkelerde “Müze – Eğitim” İlişkisi; Dünü / Bugünü / Yarını / “Museum-Education” Relationship in Turkey and TURKSOY Member Countries



Uluslararası Sosyal Bilimlerde  
Mükemmellik Arayışı Dergisi  
(USMAD)

Eylül 2024, Sayı 6

ISSN: 2979 - 9155

International Journal of the  
Pursuit of Excellence in Social  
Sciences (IJPESS)

September 2024, Issue 6



## Önsöz

Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi (USMAD), mükemmellik kavramına sosyal bilimler açısından yaklaşmak adına, geniş çerçevede ve farklı alanlarda özgün eserlere yer vermek üzere kurulmuş uluslararası hakemli bilimsel bir dergidir. Dergimiz Sosyal Bilimlerin alt alanlarından makalelere yer vererek 2021 yılında yayın hayatına başlamış ve 04 Eylül 2024 tarihinde yayınlanan bu sayı ile birlikte 6. Sayısına ulaşmıştır. Temel amacımız sosyal bilimlere ilişkin özgün araştırmalara yer vererek, bu araştırmaların yaygınlaştırılmasını, farklı disiplinlerin tanınmasını, bilim dünyasına farklı bir bakış açısı ile bakılmasını sağlamaktır. Sosyal bilimlerin geniş mecrasında, farklı alanlarda bilimsel araştırmalara imza atan bilim insanları ve öğrencilerin ilgisini çekeceğini umduğumuz USMAD, beşinci sayısı ile bilim dünyasının istifadesine sunulmuş, bilimsel yolculuğuna devam etmektedir.

Dergimizin altıncı sayısında altı makale bulunmaktadır. Bu makalelerin dördü araştırma makalesi; ikisi ise derleme makalesidir. Dergimize gönderilen makaleler kör hakemlik uygulaması ile en az iki farklı hakemin değerlendirmesinden geçmiş, ardından yayınlanmasına editörler kurulunca karar verilmiştir. Bu süreçte emeği geçen değerli dergi kurucumuza, yardımcı editörümüze, hakemlerimize, yazarlarımıza, dergi bilişim ekibimize teşekkür ederiz.

Dergimizin sosyal bilimlerin tüm alanlarına katkı sağlaması ve bilim dünyasına hayırlı olması dileklerimizle...

*Editörler*

**Dr. Caner CERECİ ve Dr. Remzi Burçin ÇETİN**

**04 Eylül 2024**

**Türkiye**



## Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Programlarının Tercihinde Biyoloji Sevmenin Etki Düzeyinin Belirlenmesi

İclal ŞAHİN<sup>1</sup>, Meral BELDÜZ KOLCU<sup>2</sup>

### Öz

İnsan hayatı tercihlerle şekillenmektedir (Tuzcuoğlu, 1994). İnsanın sahip olduğu ve hayatında önemli bir yer kaplayan mesleğin seçimi de böyle bir yönelimdir. Bu nedenle çok dikkatli yapılması gerekmektedir (Özay Köse & Gül, 2016). Karadeniz’de bulunan bir vakıf üniversitesinin sağlık hizmetleri meslek yüksekokulunun (SHMYO) programlarına ait ders planları incelendiğinde toplam 405 dersin 102 tanesinin biyoloji bilim dalı tabanında olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle araştırmanın amacı SHMYO öğrencilerinin üniversite bölümlerini seçmelerinde fen alanı derslerinden biyoloji dersinin etkisi düzeyinin incelenmesidir. Araştırmada nicel araştırma yaklaşımına ait tarama deseni kullanılmıştır. Çalışma 2022-2023 yılının bahar döneminde yapılmıştır. Çalışmanın evreni 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Karadeniz Bölgesi’ndeki bir vakıf üniversitesinin SHMYO’da öğrenim gören ön lisans öğrencileri iken, çalışmanın örneklemi 2022-2023 eğitim-öğretim yılında vakıf üniversitesinin SHMYO’da öğrenim gören 310 ön lisans öğrencisidir. Örneklem, amaçsal örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak 2 kısımdan oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Verilerin analizi için SPSS 2020 programı kullanılmıştır. Buna göre öğrencilerin çalışmaya katılımın orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin ölçekten aldıkları puanları, mezun oldukları lise türlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmamıştır. Öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların, üniversitede okunan programlara göre anlamlı şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin SHMYO ön lisans programlarını seçmelerinde biyoloji dersini sevmek ile ilgili ölçekten aldıkları puanların, yaşa, cinsiyete, anne ve babanın eğitim durumu ve mesleğine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmıştır.

**Anahtar Kelime:** Biyoloji sevmek, sağlık meslek yüksekokulu, meslek tercihi

### Determining the Effect Level of Liking Biology in the Choice of Health Services Vocational School Programs

#### Abstract

Human life is shaped by choices (Tuzcuoğlu, 1994). The selection of a profession, which is significant in one's life, is such an orientation. Therefore, it requires great care (Özay Köse & Gül, 2016). When examining the course plans of the health services vocational college (SHMYO) of a foundation university in the Black Sea region, it was understood that 102 out of a total of 405 courses were based in the biological sciences. Hence, the purpose of the study is to examine the level of influence that biology courses, as part of the science subjects, have on the SHMYO students' choice of university departments. The study employed a survey design, which is a quantitative research approach. The study was conducted during the spring term of the 2022-2023 academic year. The universe of the study consisted of associate degree students studying at the SHMYO of a foundation university in the Black Sea Region during the 2022-2023 academic year, while the sample consisted of 310 associate degree students studying at the SHMYO of the foundation university during the 2022-2023 academic year. The sample was determined by purposive sampling method. A data collection tool consisting of 2 parts was

<sup>1</sup> Patoloji Laboratuvar Teknikleri, Avrasya Üniversitesi/TRABZON, [c\\_ical\\_sahin@hotmail.com](mailto:c_ical_sahin@hotmail.com), ORCID: 0000-0002-5340-1081

<sup>2</sup> Tıbbi Laboratuvar Teknikleri, Avrasya Üniversitesi/TRABZON, [meralbelduz@hotmail.com](mailto:meralbelduz@hotmail.com), ORCID: 0000-0002-9760-4817



used as the data collection instrument. SPSS 2020 software was used for data analysis. Accordingly, it has shown that the participation of students in the study was at a moderate level. The scores obtained by the students from the scale did not significantly differ according to the types of high schools they graduated from. It has been understood that the scores obtained by the students from the scale significantly differed according to the programs they study at the university. It has been understood that the scores obtained by the students from the scale related to liking the biology course, in choosing SHMYO associate degree programs, did not significantly differ according to age, gender, and the educational status and profession of the parents.

**Key Words:** Loving biology, health vocational school, career choice.

---

<b>Makale Geçmişi</b>	Geliş: 17. 01. 2024	Kabul:29.06.2024	Yayın:30.06.2024
<b>Makale Türü</b>	Araştırma Makalesi		
<b>Önerilen Atf</b>	Şahin, İ. & Beldüz Kolcu, M. (2024). Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Programlarının Tercihinde Biyoloji Dersini Sevmenin Etki Düzeyinin Belirlenmesi. <i>Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi (USMAD)</i> , 6, ss.2-15.		

## Giriş

İnsan hayatı tercihlerle şekillenmektedir. İnsanlar giyecekleri elbiseden, okuyacakları kitaba, yaşayacakları mekândan, dinleyecekleri müziklere, yiyecekleri yemeklere kadar hayatlarının her anında bir tercih yapmak durumundadırlar. Tercih etmek bir yönelme biçimidir. İnsan; elindeki seçenekler arasında daha az istenilen yönleri olanlardan daha çok istenilen yönleri olanlara yönelmektedir. (Tuzcuoğlu, 1994). İnsanın sahip olduğu ve hayatında önemli bir yer kaplayan mesleğin seçimi de böyle bir yönelimdir. Ayrıca meslek; bir bireyin geleceğidir. Meslek seçimi insanın geleceğini oluşturması ve şekillendirmesi anlamına gelmektedir. Bu nedenle çok dikkatli yapılması gerekmektedir (Özay Köse & Gül, 2016). Kişi mesleğini seçerken; tüm meslekleri göz önüne getirmekte ve kendi ilgisine, yeteneğine ve isteğine en uygun olana yönelmektedir (Yılmaz, 2017).

Meslek seçiminin önemszenmesi yanında mesleğin de ne olduğunun tanımlanması gerekmektedir. Meslek; belirli sürede alınan uygulamalı ya da teorik eğitim sonucunda bireyin topluma fayda sağlamasını veya fayda sağlayacak bir ürün üretmesini sağlayan; kendisine de maddi bir getiri sağlayan etkinlik olarak tanımlanabilir (Soysal & Arıcıoğulları, 2021). Sadece para kazanma yolu olmayan meslek, bireyin ayrıca kendini ifade etmesini ve gerçekleştirmesini de sağlamaktadır. Dolayısıyla bireyin kendini ifadesi ve gerçekleştirmesi doğru mesleği seçmesiyle mümkün olmaktadır (Tuzcuoğlu, 1994).

Bireylerin meslek seçimlerinde tercih edilen üniversite eğitiminin yerinin irdelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Üniversite eğitiminde, bireysel tercihler, öğrenme ve bireysel araştırma yapma gibi özellikler baskındır. Üniversitede eğitim öğrenim almak isteyen öğrencilerin özellikle kendilerini günün şartlarına uygun hale getirme ve geliştirme ve yüksek gelir elde edilecek bir meslek sahibi olma isteği olduğu belirtilmektedir (Ünal, 1990)

Bireylerin meslek seçimlerinin özellikle lise döneminde net bir çerçeveye büründüğü anlaşılmakla beraber, bu dönemde meslek seçiminin çeşitli faktörlerin etkisinde kaldığı anlaşılmaktadır. Literatüre bakıldığında bu etkilerin çevre ve aile baskısı, iş bulma endişesi ve kişinin yetenekleri etrafında toplandığı anlaşılmaktadır (Atlı & Gür, 2019). Owen ve diğerleri (2011) ise; üniversite öğrencilerinin bölümlerini seçme nedenleri üzerine yaptıkları araştırmada başlıca nedenin istenilen alana duyulan ilgi olduğunu belirtmişlerdir (Ensari & Alay, 2017; Korkut-Owen vd., 2012). Benzer şekilde ilginin üniversite tercihini ve meslek tercihini etkilediğini ifade eden bir başka çalışma da Kaysi (2021) çalışmasıdır. Bu çalışmada öğrencilerin bir üniversite programına yönelmelerinde ilgilerinin etkisinin yüksek olduğunu, bunun mezuniyet sürecinde istihdam edilmeyi de olumlu ya da olumsuz anlamda etkilediği ifade edilmektedir (Kaysi, 2021). Bu konuda Dinç (2008) çalışmasında öğrencilerin meslek tercihlerini etkileyen faktörler arasında kariyer beklentisi, yüksek kazanç ve sorumluluk beklentisi, sosyal statü beklentisi; bunlar yanında mesleki bilgi ve beceri, mesleki tecrübe, aile çevresi ve eğitim

çevresi olduğu bildirilmiştir. İfade edilen bu faktörler yanında öğrencinin meslek tercihlerinin lise dönemlerinde oluşmaya başladığı; mezun olduğu lise türünün üniversitede okumayı seçeceği bölüm-program üzerinde, buna bağlı olarak seçeceği meslekte etkili olduğu bildirilmiştir (Özay Köse, 2014, Kaysi, 2021). Örneğin; Ayık, Özdemir ve Yavuz (2007) tıp fakültesi, diş hekimliği fakültesi ve eczacılık fakültesi gibi sağlık alanında hizmet veren bölümlerde okuyan üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada bu bölümlerin fen lisesini okumuş öğrenciler tarafından tercih edildiğini ifade etmektedir (Korkut-Owen vd., 2012). Yine Çiftçi vd. (2011) çalışmasında sağlık bilimleri fakültelerini tercih eden öğrencilerin Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi mezunu oldukları ifade edilmektedir Fen liseleri müfredatlarında; yoğun olarak fizik, kimya ve biyoloji derslerini barındırmaktadır. Bu derslerden biri olan ve kısaca canlı bilimi olarak tanımlanabilen biyoloji, önemli temel bilimlerden biridir. Temel bir bilim olan biyoloji, değişen ve gelişen hayatta insanların bu değişime uyum sağlamalarına büyük katkılar sağlamaktadır. Biyoloji biliminin bu önemi, biyoloji dersini tüm okullar için de önemli hale getirmiş ve diğer dersler arasında değer kazanmasında rol oynamıştır (Atıcı, 2013). Bu önemde sağlık alanında eğitim öğretim sunan üniversite program ya da bölümlerinin müfredatlarında da temel ders olarak biyoloji dersi olmasının dikkate değere olduğu düşünülmektedir.

Bu anlamda Karadeniz’de bulunan bir vakıf üniversitesinin SHMYO’nun programlarına ait ders planları incelenmiş, toplam 405 dersin bulunduğu ve bu derslerin 102 tanesinin biyoloji tabanında olduğu anlaşılmıştır. Tüm bu bilgilerden hareketle lise öğrencilerinin üniversitede ön lisans programı seçerken lise döneminde aldıkları biyoloji dersinin etkisi merak uyandırmıştır. Bu nedenle SHMYO öğrencilerinin üniversite bölümlerini seçmelerinde biyoloji dersinin etki düzeyi ve bu etkinin farklı etkenler (yaş, cinsiyet vb.) düzeyindeki durumu incelenmek istenmiştir.

#### Araştırma Problemi

SHMYO ön lisans programlarının seçilmesinde biyoloji dersini sevmenin etkisi düzeyi nedir?

Bu ana problem kapsamında öğrencilerin biyoloji temelli ön lisans programlarını seçerken biyoloji dersini sevme düzeylerinin yüksek olması beklenmektedir.

#### Araştırma alt problemleri

SHMYO ön lisans programlarının seçilmesinde biyoloji dersini sevmek, öğrencinin;

1. Mezun olduğu okul türüne
2. Üniversitede okuduğu programa
3. Yaşına
4. Cinsiyetine
5. Anne eğitim durumuna
6. Anne mesleğine
7. Baba eğitim durumuna
8. Baba mesleğine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

### Yöntem

Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar yarısında ilgili vakıf üniversitesinde nicel araştırma yaklaşımına göre tarama deseninde yapılmıştır. Tarama araştırmaları katılımcıların bir konuyla, olayla ilgili görüşlerinin veya ilgi, beceri ve yetenek gibi özelliklerinin belirlenmesini, betimlenmesini sağlamaktadır. Yani tarama araştırmaları, araştırma konusu ile ilgili mevcut durumu olduğu gibi ortaya koymak amacındadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2023). Karasar’a göre (2023) tarama araştırmalarında araştırılan konular veya olaylar değiştirilmez, bilinmek istenen bir durum mevcuttur ve önemli olan bu durumu olduğu haliyle sunmaktır (Karasar, 2023)

## Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Karadeniz Bölgesi'nde bulunan bir vakıf üniversitesinin SHMYO biriminde öğrenim görmekte olan ön lisans öğrencileri oluştururken çalışmanın örneklemini bu vakıf üniversitesinin SHMYO biriminde öğrenim gören 310 ön lisans öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilere, öğrenim gördükleri programların danışmanları aracılığı ile ulaşılmıştır. Çalışmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

## Veri Toplama Aracı/Araçları

Veri toplama aracı olarak 2 kısımdan oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracının ilk kısmı kişisel bilgi toplama formu, ikinci kısmı biyoloji tutum ölçeğidir. Veri toplama aracı Google form olarak çevrimiçi hazırlanıp, SHMYO program başkanları aracılığıyla öğrencilere iletilmiştir.

**Kişisel bilgi toplama formu.** Araştırma kapsamında katılımcılara ilişkin; mezun olunan okul türü, yaş, cinsiyet, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin mesleği ve babanın mesleği belirleyen 9 madde ile bilgi toplanmıştır.

**Biyoloji Tutum ölçeği.** Ölçek olarak, Özyay Köse ve Gül (2016) tarafından geliştirilen 11 maddelik biyoloji tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin alt boyutu bulunmamaktadır. Ölçeğin güvenilirliği için bu çalışma adına Cronbach alfa değerine bakılmış ve ,90 olarak tespit edilmiştir. İlgili ölçeğin ana çalışma makalesinde Cronbach alfa değerine yer verilmemiştir.

## Veri Analiz

Verilerin değerlendirilmesinde ortalama değerler dikkate alınmıştır. Ortalama puanların aralıklarının belirlenmesinde Kutu & Sözbilir'in (2011) çalışmasındaki ölçüt kullanılmıştır. Buna göre değerlendirmede kullanılan aralıklar şöyledir: 1.00-1.80: çok düşük, 1.81-2.60: düşük, 2.61-3.40: orta, 3.41-4.20: yüksek ve 4.21-5.00: çok yüksek (Kutu & Sözbilir, 2011). Veriler SPSS 2020 Programı ile analiz edilmiştir. Çalışma verilerinin normallik değerlerine bakılmış, normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle verilerin analizinde Mann-Whitney Testi ve Kruskal-Wallis Testi kullanılmıştır.

## Bulgular

Bu çalışmada elde edilen veriler araştırma sorularına göre analiz edilerek aşağıda sıra ile sunulmuştur. Veriler analiz edilmeden önce normal dağılım gösterip göstermeme yönünden incelenmiş, verilerin normal dağılım göstermedikleri anlaşılmıştır. Buna göre verilerin analizinde parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri kullanılmıştır. Çalışma, geçerlilik yönünden de analiz edilmiş ve Cronbach alfa değeri ,907 olarak bulunmuştur. Bu bilgiler kapsamında veriler araştırma sorularına göre analiz edilerek aşağıda sıra ile sunulmuştur.

Çalışmanın ana problemi: SHMYO ön lisans programlarının seçilmesinde biyoloji dersini sevmenin etkisi düzeyi nedir?

Katılımcıların söz konusu ana araştırma problemi kapsamında ölçekteki maddelerin her birine verdikleri yanıtların ortalama puanları verilen Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1**  
*Ölçeğe Ait Betimsel İstatistikler*

	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katlıyorum		Tamamen Katlıyorum		$\bar{x}$	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Lisede biyoloji dersinde başarılıydım.	24	6,9	47	13,4	110	31,4	139	39,7	30	8,6	3,3	1,031
2. Mesleğimi biyoloji dersini sevdiğim ve yeteneğim/ilgim olduğu için seçtim.	66	18,8	92	26,1	77	21,9	94	26,7	23	6,5	2,76	1,219
3. Lisede biyoloji öğretmenimi sevdiğim için bu mesleği seçtim.	93	26,6	139	39,7	57	16,3	44	12,6	17	4,9	2,29	1,134

4. Biyoloji öğretmenimiz biyoloji ile ilgili meslek dalları hakkında yeterince bilgi verdiği için bu mesleği seçtim.	79	22,7	131	37,6	74	21,3	48	13,8	16	4,6	2,4	1,118
5. Bu mesleği seçmemde canlıları, çevremdeki olayları merak etmem etkili oldu.	46	13,4	71	20,7	65	19	122	35,6	39	11,4	3,11	1,244
6. Çevremde en çok biyoloji ile ilgili mesleklerle uğraşan kişiler olması bu mesleği seçmemde etkili oldu.	77	22,4	129	37,6	65	19,0	54	15,7	18	5,2	2,44	1,153
7. Canlılarla ve doğayla alakalı belgeseller biyoloji temelli mesleklere ilgi duymamı sağladı	61	17,5	100	28,7	71	20,3	94	26,9	23	6,6	2,77	1,211
8. Basın yayın organlarındaki yazı ve resimler biyoloji temelli mesleklere ilgimi arttırdı.	58	16,7	101	29,0	85	24,4	86	24,7	18	5,2	2,73	1,158
9. Biyoloji temelli birçok mesleğin önü açık, kariyer yapma olanağı, gözde ve saygın meslekler olması mesleğimi seçmemde etkili oldu	48	13,8	56	16	62	17,8	135	38,7	48	13,8	3,23	1,265
10. Araştırmacı bir kişiliğim olduğu ve laboratuvar çalışmalarını sevdiğim için biyoloji temelli mesleklerin bana uygun olduğunu düşünürüm.	37	10,7	54	15,6	77	22,3	134	38,7	44	12,7	3,27	1,187
11. Ailem seçeceğim meslek hakkında önerilerde bulundu.	35	10,2	28	8,2	35	10,2	175	51	70	20,4	3,63	1,192
<b>Genel Ortalama</b>												<b>2,90 0,50</b>

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların verdikleri cevaplar kapsamında ölçekten elde edilen verilerin genel puan ortalaması 2,90 iken ölçekteki her bir maddenin 2,29 ve üzerinde ortanın altında bir değer almış olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte ölçek maddelerinin cevaplamalarında kayıplar olduğu da tespit edilmiştir.

Çalışmanın birinci araştırma alt problemi: SHMYO ön lisans programlarının seçilmesinde biyoloji dersini sevmek, öğrencinin mezun olduğu okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin SHMYO ön lisans programlarının seçilmesinde biyoloji dersini sevmenin mezun olunan okul türlerine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığına dair yanıtların Kruskal-Wallis testi sonuçlarına ilişkin bulguları Tablo.2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.**

*SHMYO Ön Lisans Programlarının Seçilmesinde Biyoloji Dersini Sevmenin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Analizi*

Mezun Olunan Lise Türü	n	Sıra ortalaması	sd	$\chi^2$	p
Anadolu Sağlık Meslek Lisesi	101	144,85	7	11,1	0,134
Ticaret Meslek Lisesi	13	191,96			
Kız Teknik ve Meslek Lisesi	12	128,17			
Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	11	141,95			
Tarım Meslek Lisesi	1	309,00			
Sosyal Bilimler Lisesi	1	282,50			
Anadolu Lisesi	146	157,72			
Anadolu İmam Hatip Lisesi	25	174,48			
<b>Toplam</b>	310				

Tablo 2’ye göre; öğrencilerin biyoloji dersini sevmek ile ilgili ölçekten aldıkları puanların, mezun olunan lise türlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmıştır,  $\chi^2$ , (sd=7, n=310) =11.1, p>.05.

Bu bulgu, meslek seçiminde biyoloji dersini sevmenin mezun olunan lise türüne göre bir fark oluşturmadığını gösterir.

Çalışmanın ikinci araştırma alt problemi: SHMYO ön lisans programlarının seçilmesinde biyoloji dersini sevmek, öğrencinin üniversitede okuduğu programa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin SHMYO ön lisans programlarının seçilmesinde biyoloji dersini sevmenin üniversitede okunan programlara göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığına dair yanıtların Kruskal-Wallis testi sonuçlarına ilişkin bulguları Tablo.3’de sunulmuştur.

**Tablo 3.**

*SHMYO Ön Lisans Programlarının Seçilmesinde Biyoloji Dersini Sevmenin Üniversitede Okunan Programa Göre Analizi*

Üniversitede Okunan Program	n	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
Ağız ve Diş sağlığı	13	146,35	7	21,2	0,003
Anestezi	78	154,92			
Çocuk Gelişimi	5	101,40			
Diş ve Protez Teknolojileri	35	126,40			
Eczane Hizmetleri	11	163,36			
İlk ve Acil Yardım	133	152,77			
Patoloji Laboratuvar Teknikleri	28	221,34			
Tıbbi Görüntüleme Teknikleri	7	139,21			
<b>Toplam</b>	<b>310</b>				

Tablo 3’e göre; öğrencilerin biyoloji dersini sevmek ile ilgili ölçekten aldıkları puanların, üniversitede okunan programlara göre anlamlı şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır,  $\chi^2$ , (sd=7, n=310) =21.2, p<.05. Bu bulgu, meslek seçiminde biyoloji dersini sevmenin üniversitede okunan programa göre bir fark oluşturduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında da ölçekte en yüksek puanın patoloji laboratuvar teknikleri programında okuyan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla eczane hizmetleri ve anestezi programı öğrencilerinin izlediği görülmektedir.

Çalışmanın üçüncü araştırma alt problemi: SHMYO ön lisans programlarının seçilmesinde biyoloji dersini sevmek, öğrencinin yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin SHMYO ön lisans programlarının seçilmesinde biyoloji dersini sevmenin yaşa göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığına dair yanıtların Kruskal-Wallis testi sonuçlarına ilişkin bulguları Tablo.4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.**

*SHMYO Ön Lisans Programlarının Seçilmesinde Biyoloji Dersini Sevmenin Yaşa Göre Analizi*

Yaş	n	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
18-21	178	150,84	3	1,45	0,693
21-24	109	159,76			
24-27	12	171,04			
27-30	11	171,77			
<b>Toplam</b>	<b>310</b>				

Tablo 4’e göre; öğrencilerin biyoloji dersini sevmek ile ilgili ölçekten aldıkları puanların, yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmıştır,  $\chi^2$ , (sd=3, n=310) =1.45, p>.05. Bu bulgu, meslek seçiminde biyoloji dersini sevmenin yaşa göre bir fark oluşturmadığını gösterir.

Çalışmanın dördüncü araştırma alt problemi: SHMYO ön lisans programlarının seçilmesinde biyoloji dersini sevmek, öğrencinin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin SHMYO ön lisans programlarının seçilmesinde biyoloji dersini sevmenin cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığına dair yanıtların Mann Whitney U testi sonuçlarına ilişkin bulguları Tablo.5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.**

*SHMYO Ön Lisans Programlarının Seçilmesinde Biyoloji Dersini Sevmenin Cinsiyete Göre Analizi*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	235	155,8	36623	8732	0,905
Erkek	75	154,4	11582		
<b>Toplam</b>	<b>310</b>				

Tablo 5'e göre; öğrencilerin biyoloji dersini sevmek ile ilgili ölçekten aldıkları puanların, cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmıştır,  $U=8732$ ,  $p>.05$ . Bu bulgu, meslek seçiminde biyoloji dersini sevmenin cinsiyete göre bir fark oluşturmadığını gösterir.

Çalışmanın beşinci araştırma alt problemi: SHMYO ön lisans programlarının seçilmesinde biyoloji dersini sevmek, öğrencinin anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin SHMYO ön lisans programlarının seçilmesinde biyoloji dersini sevmenin annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığına dair yanıtların Kruskal-Wallis testi sonuçlarına ilişkin bulguları Tablo.6'te sunulmuştur.

**Tablo 6.**

*SHMYO Ön Lisans Programlarının Seçilmesinde Biyoloji Dersini Sevmenin Annenin Eğitim Durumuna Göre Analizi*

Anne Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
İlkokul	113	157,46	3	2,12	0,546
Ortaokul	84	151,63			
Lise	81	149,10			
Üniversite	32	174,92			
<b>Toplam</b>	<b>310</b>				

Tablo 6'ya göre; öğrencilerin biyoloji dersini sevmek ile ilgili ölçekten aldıkları puanların, annenin eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmıştır,  $\chi^2$ , ( $sd=3$ ,  $n=310$ ) =2.12,  $p>.05$ . Bu bulgu, meslek seçiminde biyoloji dersini sevmenin annenin eğitim durumuna göre bir fark oluşturmadığını gösterir.

Çalışmanın altıncı araştırma alt problemi: SHMYO ön lisans programlarının seçilmesinde biyoloji dersini sevmek, öğrencinin anne mesleğine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin SHMYO ön lisans programlarının seçilmesinde biyoloji dersini sevmenin annenin mesleğine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığına dair yanıtların Kruskal-Wallis testi sonuçlarına ilişkin bulguları Tablo.7'da sunulmuştur.

**Tablo 7.**

*SHMYO Ön Lisans Programlarının Seçilmesinde Biyoloji Dersini Sevmenin Annenin Mesleğine Göre Analizi*

Anne Mesleği	n	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
Devlet Memuru	29	186,12	5	3,92	0,56
Ev Hanımı	231	151,69			
Serbest Meslek	12	157,88			

İşçi	33	155,44
Çalışmıyor	1	126,00
Emekli	4	154,38
<b>Toplam</b>	<b>310</b>	

Tablo 7'ye göre; öğrencilerin biyoloji dersini sevmek ile ilgili ölçekten aldıkları puanların, annenin mesleğine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmıştır,  $\chi^2$ , (sd=5, n=310) =3.92, p>.05. Bu bulgu, meslek seçiminde biyoloji dersini sevmenin annenin mesleğine göre bir fark oluşturmadığını gösterir.

Çalışmanın yedinci araştırma alt problemi: SHMYO ön lisans programlarının seçilmesinde biyoloji dersini sevmek, öğrencinin baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin SHMYO ön lisans programlarının seçilmesinde biyoloji dersini sevmenin babanın eğitimine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığına dair yanıtların Kruskal-Wallis testi sonuçlarına ilişkin bulguları Tablo.8'de sunulmuştur.

**Tablo 8.**

*SHMYO Ön Lisans Programlarının Seçilmesinde Biyoloji Dersini Sevmenin Babanın Eğitim Durumuna Göre Analizi*

Baba Eğitimi	n	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
İlkokul	60	167,84	3	3,79	0,285
Ortaokul	92	143,37			
Lise	106	153,26			
Üniversite	52	167,29			
<b>Toplam</b>	<b>310</b>				

Tablo 8'e göre; öğrencilerin biyoloji dersini sevmek ile ilgili ölçekten aldıkları puanların, babanın eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmıştır,  $\chi^2$ , (sd=3, n=310) =3.79, p>.05. Bu bulgu, meslek seçiminde biyoloji dersini sevmenin babanın eğitim durumuna göre bir fark oluşturmadığını gösterir.

Çalışmanın sekizinci araştırma alt problemi: SHMYO ön lisans programlarının seçilmesinde biyoloji dersini sevmek, öğrencinin baba mesleğine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin SHMYO ön lisans programlarının seçilmesinde biyoloji dersini sevmenin babanın mesleğine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığına dair yanıtların Kruskal-Wallis testi sonuçlarına ilişkin bulguları Tablo.9'de sunulmuştur.

**Tablo 9.**

*SHMYO Ön Lisans Programlarının Seçilmesinde Biyoloji Dersini Sevmenin Babanın Eğitimine Göre Analizi*

Baba Mesleği	n	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
Devlet Memuru	44	183,58	9	13,97	0,123
Serbest Meslek	81	137,09			
İşçi	100	152,32			
Çalışmıyor	3	52,83			
Emekli	55	156,15			
Çiftçi	16	148,69			
Mühendis	2	180,75			
Diş Hekimi	1	98,50			
Doktor	1	112,00			
Veteriner Hekim	1	248,50			

Tablo 9'a göre; öğrencilerin biyoloji dersini sevmek ile ilgili ölçekten aldıkları puanların, babanın eğitimine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmıştır,  $x^2$ , (sd=9, n=310) =13.97,  $p>.05$ . Bu bulgu, meslek seçiminde biyoloji dersini sevmenin babanın mesleğine göre bir fark oluşturmadığını gösterir.

Bu bulgulara göre; SHMYO programları seçmede biyoloji dersini sevmek ile ilgili ölçekten aldıkları puanların, mezun olunan lise türüne, yaşa, cinsiyete, anne-babanın eğitim durumuna ve mesleğine göre farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Buna karşın SHMYO programları seçmede biyoloji dersini sevmek ile ilgili ölçekten aldıkları puanların üniversitede okunan programlara göre farklılaştığı anlaşılmıştır.

### Tartışma

Çalışmanın bu bölümünde; elde edilen bulguların tartışmasına yer verilmiştir.

Çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin biyoloji dersine yönelik ölçekteki her maddeye verdikleri yanıt ortalaması 2,90'dır. Bu oran, bu çalışmada kullanılan ölçeği kullanmış olan Özay ve Köse (2016) çalışmasındaki 3,53 oranının altındadır. Ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik tutumlarının çalışıldığı Atik ve Erkoç (2015) çalışmasında ise bu oran 3,20 ile orta düzeyde tespit edilmiştir. Bu durum mevcut çalışmanın Atik ve Erkoç (2015) ile Özay ve Köse (2016) çalışmasına göre ortanın altında olarak değerlendirilmiştir. Çalışmalar arasındaki farkın örneklem içeriğinden kaynakladığı düşünülmektedir. Nitekim mevcut çalışma ile aynı ölçeğin kullanıldığı Özay ve Köse (2016) çalışmasının örnekleminde meslek sahibi 72 birey yer almış, Atik ve Erkoç (2015) çalışmasında ortaöğretim öğrencileri yer almış, mevcut çalışmada ise; 310 üniversite öğrencisi yer almıştır. Örneklem sayısı daha yüksek olmasına rağmen daha düşük bir ortalama elde edilmiş olması ise örneklemden nicel farklılıktan ziyade katılımcıların yetişkin veya ortaöğretim bakış açısından farklı bir bakış açısına sahip olabilecekleri ihtimalini akla getirmiştir. Nitekim çalışmamızda yer alanlar üniversite öğrenci olduklarından, mesleklerinde zaman geçirmediğinden ve üniversite tercihlerinde biyoloji dersi dışında hangi faktörlerin ele alındığını bildirmediklerinden bu konudaki düşüncelerinin farklı olduğu düşünülmüştür.

Çalışmada öğrencilerin SHMYO ön lisans programlarını seçmelerinde biyoloji dersini sevmek ile ilgili ölçekten aldıkları puanların, mezun oldukları lise türlerine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığına bakılmış ve anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu bulguya göre SHMYO programlarının seçiminde hipotezin aksine okul türünün baskın olmadığı yorumu yapılabilir. Gürdoğan (2016) çalışmasında da benzer bir sonuç çıkmış ve öğrencinin mezun olduğu lise'' ile üniversiteyi tercihi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Buna karşın, mezun olunan liseye göre öğrencilerin bölümlerini seçme nedenlerinin araştırıldığı Korkut Owen vd., (2012) çalışmasında meslek seçimi nedenleriyle mezun olunan lise türleri arasında genel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Yelken (2008) çalışmasında da okul türü ile tercihler arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Atıcı ve Erkoç (2015) çalışmasında da okul türü ile biyoloji tutumu arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Eldeki çalışmada varsayımın ya da diğer çalışmaların aksine sonuç çıkması çalışmada öğrencilere sunulan okul türleri konusundaki tercih sayısının fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çalışmada SHMYO öğrencilerinin okudukları ön lisans programlarını seçmelerinde biyoloji dersini sevmek ile ilgili ölçekten aldıkları puanların anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığına bakılmış, anlamlı bir fark tespit edilmiş ve bu farkın patoloji laboratuvar teknikleri programı yönünde olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle patoloji laboratuvar teknikleri programını tercih eden öğrencilerin biyoloji dersini daha fazla sevdikleri yorumu yapılabilir. Bu durum çalışmada adı geçen programların müfredatlarında yer alan anatomi ve fizyoloji gibi ortak dersler yanında patoloji laboratuvar teknikleri programının müfredatında diğer programlarda yer almayan histoloji dersinin varlığına bağlanmıştır. Özay ve Köse (2016) çalışmasında ise katılımcıların, ölçekten aldıkları puanların mesleklerine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığına bakılmış, anlamlı bir fark oluştuğu ve farkın hemşirelik,



gıda mühendisliği yönünde olduğu tespit edilmiştir. 66 lisans öğrenci ile yapılan ve biyoloji öğretmen adaylarının bölümü tercih etme nedenleri ve akademik başarılarını içeren çalışmada Atıcı (2013); 66 öğrenciden 26'sının (%35,85) biyoloji bölümünü seçmelerinin nedenini puanlarının başka bölümlere yetmeme olarak gösterdiklerini belirtmiş, bu öğrencilerden sadece 7'sinin (%10,60) biyoloji alanını sevme ifadesini belirttiği anlaşılmıştır. Eldeki çalışmada ise; ön lisans sağlık programlarını seçmiş olan 310 öğrenciden lisede biyoloji dersini sevme ifadesine katılan/tamamen katılanların 117 (%33,2) olduğu anlaşılmıştır. Bu oranlara bakıldığında SHMYO programlarını seçen öğrencilerin doğrudan biyoloji bölümünü seçen öğrencilerden daha fazla biyoloji bilimini sevdikleri yorumu yapılabilir. Ayrıca Özay ve Köse (2016) çalışmada madde olarak en yüksek ortalamaya 3,89 ile "Lisede biyoloji öğretmenimi sevdiğim için bu mesleği seçtim" maddesi sahipken; en düşük ortalamaya 3,40 ile "Çevremde en çok biyoloji ile ilgili mesleklerle uğraşan kişiler olması bu mesleği seçmemde etkili oldu" maddesi sahiptir. Eldeki çalışmada ise en yüksek ortalamaya 3,63 ile "Ailem seçeceğim meslek hakkında önerilerde bulundu" maddesi sahipken, en düşük ortalamaya 2,29 ile "Lisede biyoloji öğretmenimi sevdiğim için bu mesleği seçtim" maddesi sahiptir. Yani öğrenciler, meslek sahibi olacakları programları seçerken ailelerinin, öğretmenlerinden daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Buna benzer bir çalışma Atli ve Gür (2019) tarafından lise öğrencilerinin meslek tercihleri ve bu tercihlerine etki eden faktörler üzerine yapılmıştır. Çalışmada 855 lise öğrencisinin verdikleri yanıt ortalamaları dikkate alındığında öğrencilerin öncelikle kendi seçimlerini yaptıkları, bir sonraki sırada anne-babalarını dikkate aldıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Yani ailelerin, bireylerin meslek ya da program seçimlerinde etkili oldukları ifade edilmektedir. Bununla birlikte eldeki çalışmada katılımcıların 3,3 puan ortalaması ile 3. sırada yer alan "Lisede biyoloji dersinde başarılıydım" şeklindeki maddesinin öğrencileri, ailelerinin yönlendirmesindeki sebepler arasında olduğu düşünülmektedir. Yani öğrenciler biyoloji öğretmenlerini sevmeyebilirler, aileleri tarafından yönlendirilmiş olabilirler fakat aslında yine biyoloji dersinden başarılı oldukları için biyoloji temelli derslerin ağırlıklı olduğu sağlık programlarını seçmeye meyletmış olabilirler. Ama öğrencilerin kendi istekleri yönünde değil de ailelerinin istedikleri yönünde karar verdiklerini öne çıkarmalarının önemsenmesi gerektiği düşünülmektedir. Nitekim Özay ve Köse (2016) çalışmada meslek hayatındaki başarı ihtimalinin, tercih edilmeyen bir programdan mezun olunduğu taktirde düşük olduğu ifade edilmektedir. Atli ve Canpolat (2023) tarafından üniversite öğrencilerinin bölüm tercihlerini etkileyen faktörler üzerine yaptıkları çalışmasındaki da öğrencilerin %51,16'sının bölümlere ya da bölümle ilgili alanlara olan ilgi, sevme, hoş gitme nedenlerini öne çıkardıkları tespit edilmiştir. Aynı çalışmada aile faktörünün etki oranı ise %15,50 olarak bildirilmiştir. Nalbantoğlu Yılmaz (2017) tarafından lise öğrencilerinin meslek seçimlerini etkileyen 9 faktör üzerine yapılan bir başka çalışmada ise öğrencilerin en etkili unsur olarak mesleğe duydukları ilgiyi öne sürdükleri, aile etkisini 9 maddede 7. sırada dile getirdikleri anlaşılmıştır. Korkut-Owen, Kepir, Özdemir vd (2012) tarafından üniversite öğrencilerinin bölüm seçme nedenleri üzerine yaptıkları çalışmaya bakıldığında ise mesleğe olan ilginin 25 madde arasında ilk sırada yer aldığı, anne baba etkisinin ise 13. sırada yer aldığı görülmektedir. Özçelik ve diğerleri (2013) çalışmada üniversite öğrencilerinin biyoloji bölümünden beklentilerine dair tespitlerde bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin %36'sı ortaöğretimde gördükleri biyoloji dersinin üniversitedeki seçimlerinde etkili olduğunu ifade ederken, %46'sı bu soruya kısmen cevabını vermiştir. Bu bulgular dikkate alındığında üniversite-lise öğrencisi ve yetişkin bakış açılarının meslek seçimlerinde veya üniversitedeki seçimlerinde bir derse ilgi, alana ilgi ve aile yönlendirmesi arasında yoğrulduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Bunlara karşın Soysal ve Arıcıoğulları (2021) tarafından üniversite öğrencileri arasında meslek seçimleri üzerine yapılan bir çalışmada katılımcıların %36,8'i ise ailelerinin ve kendilerinin meslek seçimlerinde etkili olduklarına hiç katılmadıkları, yine aynı öğrencilerin sadece %3'ünün buna katıldıkları anlaşılmıştır. Biyolojiyi sevmek ve bununla bağlantılı program seçimi konusunda çalışmamızla kıyaslandığında aile etkisi oranının %20,4 olduğu tayin edilmiştir. Karaman, Yıldırım ve Ertürk (2018) çalışmada da mesleği kendi tercihiyle seçtiğini ifade eden öğrencilerin katılımcıların %36,1'ini oluşturduğu belirtilirken, aile isteğiyle seçildiğini ifade edenlerin oranları %6,9 olarak belirtilmiştir. Bu bulgular ailelerin, meslek seçiminde ya da meslek seçimine etki eden faktörlere etkisi konusunda farklılıklar olduğunu düşündürmektedir.

Çalışmada öğrencilerin SHMYO ön lisans programlarını seçmelerinde biyoloji dersini sevmek ile ilgili ölçekten aldıkları puanların, yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış ve

anamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın meslek seçiminde yaşın etkisinin araştırıldığı Ensari ve Alay (2017) çalışmasında yaş ile meslek seçimi arasında genel olarak anlamlı bir fark olduğu, sadece statü beklentisi bakımından yaş düzeyleri arasında bir fark olmadığı görülmüştür. Sosyal ve Arıcıoğulları (2021) çalışmasında yaşa göre bir fark olmadığı görülmüştür. Ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji tutumları çalışmasında da Atıcı ve Erkoç (2015) yaşa göre anlamlı bir farkın olmadığını ifade etmiştir. Bu sonuçlara benzer şekilde Kaysi (2021) çalışmasında da katılımcıların yaş grupları ve öğrenim gördükleri programlar arasında farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Çalışmada öğrencilerin, SHMYO ön lisans programlarını seçmelerinde biyoloji dersini sevmek ile ilgili ölçekten aldıkları puanların, cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı bakılmış ve anlamlı fark bulunmamıştır. Aynı durum Özay ve Köse (2016) çalışmasında da izlenmiştir. Bunun dışında özellikle meslek seçiminde etkili faktörler ve demografik özelliklerle ilişki üzerine yapılmış Ensari ve Alay (2017) ve Gürdoğan (2016) çalışmasında katılımcıların meslek seçimlerinde cinsiyetlerinin anlamlı bir fark oluşturmadığı anlaşılmıştır. Mesleki yeterlilik ile cinsiyet arasındaki ilişkiye bakılan Sosyal ve Arıcıoğulları (2021) çalışmasında cinsiyetle mesleki yeterlilik arasında herhangi anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Mesleki ilgi ölçeği çalışmasında Kaysi (2021) meslek seçim farkındalığı boyutunda cinsiyete göre kadınlar lehine anlamlı bir fark tespit etmekle birlikte diğer boyutlarda ve ölçeğin genelinde anlamlı bir fark tespit edilmediğini ifade etmiştir. Bunlar yanında ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik ilgi, zevk ve kaygı tutumlarını tespit etmeye çalışan Atıcı ve Erkoç (2015) cinsiyet ile ilgi arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Korkut-Owen vd (2012) çalışmasında meslek seçimleriyle cinsiyet arasında genel olarak anlamlı fark görüldüğü anlaşılmıştır. Biyoloji dersine yönelik tutumla ilgili meslek lisesi öğrencileri üzerine çalışma yapan Arısoy (2019) cinsiyetle ölçek puanı arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark oluştuğunu tespit etmiştir. Aydemir'in (2018) üniversite öğrencilerinin meslek tercihlerini belirleyen faktörlerle ilgili çalışmasında, cinsiyet ile kariyer yapma imkanı arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Dikkate alınan çalışmalar kapsamında günümüz sosyo-ekonomik koşulları dikkate alındığında meslek seçimine karar vermede cinsiyetin etkili bir değişken olarak dikkate alınması gerekir gerekmediğinin düşünülmesi gerektiği söylenebilir.

Çalışmada öğrencilerin SHMYO ön lisans programlarını seçmelerinde biyoloji dersini sevmek ile ilgili ölçekten aldıkları puanların, anne-babanın eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış, anne-babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir farkın oluşmadığı anlaşılmıştır. Meslek seçimiyle bağlantılı olarak öğrencilerin bölüm seçimlerinde anne-babanın eğitim durumunun etkisine bakıldığı Korkut-Owen, Kepir, Özdemir vd (2012) ve Yelken (2008) çalışmasında genel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Çalışmamızla, diğer çalışmalar arasındaki bu farkın, eldeki çalışmada tek boyut üzerinde bakılan ve madde bazında ayırımın yapılmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çalışmada öğrencilerin SHMYO ön lisans programlarını seçmelerinde biyoloji dersini sevmek ile ilgili ölçekten aldıkları puanların, annenin ve babanın mesleğine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış ve anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Yani biyoloji sevmekle ve buna bağlı meslek seçiminde ebeveyn mesleklerinin ilişkisinin kayda değer olmadığı tespit edilmiştir. Nitekim ölçekte bu yönde tespiti sağlayacak olan "Çevremde en çok biyoloji ile ilgili mesleklerle uğraşan kişiler olması bu mesleği seçmemde etkili oldu." maddesinin ortalamasına bakıldığında 2,44 olduğu ve nispeten düşük olduğu tespit edilmiştir. Benzer maddeye Özay ve Köse (2016) çalışmasında verilen yanıtların ortalaması ise; 3,40 olarak tespit edilmiş ve bu ortalamanın eldeki çalışmadan daha yüksek olduğu görülmüştür. Yani meslek seçiminde eldeki çalışmada yer alan katılımcıların çevrelerinden (anne-baba mevkiinde) etkilenmesinin düşük düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin üniversite ve meslek tercihleri üzerine Yelken (2008) tarafından yapılan araştırmaya göre ise baba mesleği ile meslek tercihleri veya bu tercihin değerlendirilmesi ilişkisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

## **Sonuç ve Öneriler**

2022-2023 eğitim öğretim yılında bir vakıf üniversitesi SHMYO ön lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin meslek seçimlerinde biyoloji dersine olan ilgi ve tutumlarının mezun oldukları lise,

üniversitede okudukları program, yaşları, cinsiyetleri, annelerinin eğitim durumu ve mesleği, babalarının eğitim durumu ve mesleği kriterleri açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu bölümde çalışmamıza ait sonuçlara yer verilmiştir.

Öğrencilerin çalışmaya katılımın orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Bunun altında ölçeğin çevrimiçi olarak iletilmesinin etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bundan sonra yapılan çalışmalarda yine çevrimiçi olarak iletilmesinin ama bu defa senkronize olarak aynı anda sınıfta cevaplamının sağlanması önerilmektedir.

Öğrencilerin ölçekten aldıkları puanları, mezun oldukları lise türlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmamıştır. Bundan sonraki çalışmalarda okul türlerindeki tercih hakkı sayısının azaltılması önerilmektedir. Nitekim bu değişkendeki tercih hakkı sayısının öğrencilerde bir kafa karışıklığı oluşturduğu düşünülmüştür.

Öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların, üniversitede okunan programlara göre anlamlı şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin SHMYO ön lisans programlarını seçmelerinde biyoloji dersini sevmek ile ilgili ölçekten aldıkları puanların, yaşa, cinsiyete, anne ve babanın eğitim durumu ve mesleğine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Açıkçası anne babanın eğitim ve mesleği değişkenlerine bakıldığında bir fark olacağı düşünülmekteydi. Farkın oluşmaması maddelerin bağımlı-bağımsız değişkenler bazında analiz yapılmamasına bağlanmıştır. Dolayısıyla daha sonraki çalışmalarda aynı maddelerin bu değişkenlere göre tek tek ele alınması önerilmektedir.

Mevcut çalışmalarla yapılan tartışma bölümünde görüldüğü gibi çalışmalar, bir dersi sevmenin mesleki tercih etkisinden çok mesleki tercihi etkileyen farklı unsurlar üzerindedir. Verilerin analizlerinde de frekans ve yüzde oranlarına bakılmıştır. Bu durum mevcut karşılaştırmayı güçleştirmektedir. Bu nedenle farklı demografik özelliklerin içine katıldığı ve öğrencilerin meslek seçiminde ortaöğretimde aldıkları ve ilgi duydukları dersler zemininde çalışmalar yapılması, ayrıca bu özelliklerin seçimlerdeki anlamlılık düzeylerinin tespit edileceği çalışmaların yapılması önerilmektedir.

**Kısıtlılıklar/Sınırlılıklar:** Çalışmada 2316 ön lisans öğrencisinden 310 öğrenciye ulaşılabildiği görülmüştür. Öğrencilerin çalışmanın yapıldığı dönem uzakta olmaları veri toplamada bir kısıtlılık oluşturmuştur. Çalışma sadece bir vakıf üniversitesi ve SHMYO ile sınırlandırılmıştır.

## Kaynakça

- Arısoy, F. (2019). *Mesleki ve Teknik Lise Öğrencilerinin Biyoloji Dersi Tutumları İle Akademik Başarılarının İncelenmesi: Bingöl İli Örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Atıcı, T. (2013). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Bölümü Tercih Etme Nedenleri ve Akademik Başarıları. *Turkish Journal of Education*, 2(4), 4-12.
- Atlı, A., & Canpolat, M. (2023). Üniversite Öğrencilerinin Bölüm Tercihlerini Etkileyen Faktörlerin Kariyer Yelkenlisi Modeli Açısından Değerlendirilmesi. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 6(1), 1-18.
- Atlı, A., & Gür, S. H. (2019). Lise Öğrencilerinin Meslek Tercihleri ve Bu Tercihlerine Etki Eden Faktörler. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(1), 32-53.
- Aydemir, L. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Meslek Tercihlerini Belirleyen Faktörlere Yönelik Bir İnceleme. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5), 713-723.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2023). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çiftçi, G. E., Bülbül, S. F., Bayar-Muluk, N., Çamur-Duyan, G., & Yılmaz, A. (2011). Sağlık Bilimleri Fakültesini Tercih Eden Öğrencilerin, Üniversite ve Meslek Tercihlerinde Etkili Olan Faktörler (Kırıkkale Üniversitesi Örneği). *J Kartal TR*, 22(3), 151-160.
- Dinç, E. (2008). Meslek Seçiminde Etkili Faktörlerin İncelenmesi: Meslek Yüksek Okulu- Muhasebe Programı Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 90-106.
- Ensari, M. Ş., & K. Alay, H. (2017). Meslek Seçimini Etkileyen Faktörlerin Demografik Değişkenlerle İlişkisinin Araştırılması: İstanbul İlinde Bir Uygulama. *Humanitas*, 5(10), 409-422.
- Atik, A. D., & Erkoç, F. (2015). The Investigation of 9th Grade Students' Attitudes Towards the Science and The Course of Biology In Terms of Various Variables. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences* 5(2), 211-244.
- Gürdoğan, A. (2016). Öğrencilerin Üniversite Tercihlerini Etkileyen Faktörler: Ortaca Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42), 1238-1246.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel İrade Algı Çerçevesi ile Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramsal İlkeler ve Teknikler*. Ankara: Nobel Kitap.
- Korkut Owen, F., D. Kepir, D., Özdemir, S., Ulaş, Ö., & Yılmaz, O. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Bölüm Seçme Nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 135-151.
- Kutu, H., & Sözbilir, M. (2011). Yaşam temelli ARCS öğretim modeliyle 9. sınıf kimya dersi "Hayatımızda Kimya" ünitesinin öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 29-62.
- Nalbantoğlu-Yılmaz, F. (2017). Lise Öğrencilerinin Meslek Seçimlerini Etkileyen Faktörlerin İkili Karşılaştırmalar Yöntemiyle İncelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(2), 224-239.

- Özay Köse, E. (2014). Ortaöğretim Öğrencilerinin Biyoloji Temelli Meslekleri Seçmelerinde Etkili Olan Nedenler. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(6)*, 30-38.
- Özay Köse, E., & Gül, Ş. (2016). Biyoloji Temelli Mesleklerin Seçiminde Biyolojiyi Sevmenin Etkisi. *Journal of Bayburt Education Faculty, 11(1)*, 140-152.
- Özçelik, H., Ünser, Ö., Kaymaz, H., & Yay, A. N. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Biyoloji Bölümünden Beklentileri. *SDU Journal of Science (E-Journal), 8(2)*, 122-150.
- Soysal, A., & Arıcıoğulları, K. (2021). Meslek Seçiminde Yeterlilik Ve Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler: Sağlık Yönetimi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18(3)*, 2138-2153.
- Tuzcuoğlu, S. (1994). Meslek Seçimi ve önemi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*, 265-280.
- Ünal, L. I. (1990). Eğitim bilimleri öğrencilerinin istihdam beklentileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1(23)*, 103-127.
- Yelken, K. (2008). *Orta Öğretim Son sınıf Öğrencilerinin Üniversite Tercihlerini ve meslek Seçimin Etkileyen Faktörler: Sakarya İl Merkezi Örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.



## Türk Posta Pullarında Müzik Kültürü

Vasfi ÇİLİNGİR<sup>1</sup>

### Öz

Pul; bütün dünyadaki devletlerin posta idarelerince çıkarılan ve posta hizmetlerinin yapılmasını sağlayan arkası zamlı, üstü resimli ve etrafı çoğunlukla dantelli olan ufak kâğıt parçacıklarıdır. Günümüzde; resimlerin, çizimlerin, figürlerin ve obje fotoğraflarının farklı tekniklerle basımlarının gerçekleştirildiği pul görsellerinde işlenen konulardan birisi de müziktir. Müzik temalı posta pulları, müzik kültürü aktarıcısı olarak ülkelerin; müzik kültürünü, sanatçıları, çalgılarını, müzik kutlamalarını, müzik festivallerini ve müzik türlerini tanıtmak, müziğin çeşitli konuları hakkında farkındalık sağlamak için kullanılan belge niteliğinde görsel materyallerdir. Bu çalışmanın amacı Türkiye’de geçmişten günümüze kadar basımı gerçekleştirilmiş Türk posta pullarındaki müzik kültürü olgusunu incelemektir. Bu bağlamda çalışmada Türkiye’de basılan ilk posta pulundan başlanarak araştırmanın yapıldığı tarihe kadar basılan tüm posta pulları incelenerek müzik temalı pullar görsel açıdan ve konuları bakımından değerlendirilmiştir. Nitel araştırma esasına dayanan bu çalışmada veriler, doküman analizi yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın yazılı verilerini basılı ve elektronik yayınlar, görsel verilerini ise başlangıcından 2024 yılına kadar PTT tarafından tedavüle çıkarılan 13 adet müzik temalı anma pulu serisinin 30 pulu oluşturmaktadır. Bu bağlamda; müzik temalı Türk posta pullarında yerli ve yabancı sanatçılara, çok sesli ve geleneksel müziklerimizde kullanılan çalgılara ve müzik sanatına olan katkıları sebebiyle bir kuruma yer verilmiştir. Çalışmamızın sonuç kısmında özellikle müzik temalı pulların eğitimde kullanımına ilişkin öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Posta Pulu, Müzik Kültürü, Eğitim.

## Music Culture in Turkish Postage Stamps

### Abstract

Stamps are small pieces of paper with glue on the back, pictures on the top, and mostly lace around them, which are issued by the postal administrations of the states all over the world and enable the postal services to be carried out. Nowadays, music is one of the subjects covered in stamp images, where pictures, object photographs, drawings, and figures are printed with different techniques. Music-themed postage stamps are documentary visual materials used to promote the country's music culture, artists, instruments, music celebrations, music festivals, and music genres as a transmitter of music culture, and to raise awareness about various subjects of music. This study examines the phenomenon of musical culture in Turkish postage stamps that have been printed in Turkey until today. In this context, in the study, all postage stamps printed starting from the first postage stamp printed in Turkey until the data of the research were examined and music-themed stamps were evaluated visually and thematically. In this study based on qualitative research, data was collected using the document analysis method. The written data of the research consists of printed and electronic publications, and the visual data consists of 30 stamps of the 13 music-themed commemorative stamp series put into circulation by PTT from the beginning until 2024. In this context; music-themed Turkish postage stamps include local and foreign artists, instruments used in our polyphonic and traditional music, and an institution for its contributions to the art of music. As a result of the study, suggestions were made on the use of music-themed stamps in education.

**Keywords:** Postage Stamp, Music Culture, Education.

Makale Geçmişi	Geliş: 09. 07. 2024	Kabul:25.07.2024	Yayın:25.07.2024
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atf	Çilingir, V. (2024). Türk Posta Pullarında Müzik Kültürü. Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi (USMAD), 6, ss.16-34		

<sup>1</sup> Dr. Öğrt. Üyesi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, vcilingir@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6288-6025

## Giriş

İnsanlar bir toplumun üyesi olarak yaşayırları sonucu o toplumun kültürünü oluşturmuş ve sonraki kuşaklara yaşadıkları bu kültürü geçmişten geleceğe aktarmışlardır. Toplumsal yaşam ve onun ürünü olan kültür kavramının günümüze kadar birçok tanımı yapılmıştır. Kültür kavramının en çok kabul gören tanımlarından bir tanesini 1871 yılında İngiliz Antropolog E. B. Taylor şöyle ifade etmiştir: “*Kültür ya da uygarlık, bilgi, inanç, simge, sanat, ahlak, hukuk, örf ve adetler ve toplumun bir üyesi olarak insanoğlu tarafından kazanılmış olan diğer alışkanlık ve yetenekleri de kapsayan karmaşık bir bütündür*” (Tolan, 2005: 223). Kültür sözcüğü antropologlar tarafından çok sık kullanılan bir kavramdır. Wells’e (1971: 37) göre kültür, “*bilinçli ya da bilinçsiz, başka insanlardan öğrendiklerimizdir özellikle de, bir kuşaktan diğerine aktarılan bilgi ve kalıplaşmış davranış şekilleri birikimidir*”.

Oldukça fazla sayıda tanıma sahip olan kültür kavramı üzerine iki yüze yakın tanım yapılmıştır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008). Uzmanların belirli bir tanım üzerinde anlaşamamasının kültür sözcüğünün çok anlamlı oluşunda aranabileceğini belirten Güvenç (2011: 121), kültürün aşağıdaki temel kavramlar karşılığında kullanılan soyut bir sözcük olduğunu belirtmiştir:

- Kültür, toplum ya da toplumların birikimli uygarlığıdır.
- Kültür, belli bir toplumun kendisidir.
- Kültür, bir dizi sosyal süreçlerin bileşkesidir.
- Kültür, bir insan ve toplum kuramıdır.

Turan (2000: 17), kültür kavramının değişmeyen bir kalıp olmayacağı ile beraber tarihsel devinimi de ortaya koymuş ve kültürün dil, duygu, düşünce, inanç, sanat ve yaşayış öğelerinin bütünü olduğunu ifade etmiştir. Çeçen’e (1984, 13) göre ise kültürün, toplumsal bir olgu olduğu kadar sanatsal yönü de ağır basmaktadır. Tüm boyutları ile sanat kültürün içinde yer alır ve kültürün özelliklerine göre biçimlenir. Yine Sun’a (1969: 42) göre kültür, sadece okul öğretimiyle kazanılan bilgiler değildir. Bir duyma bir düşünce tarzıdır. Bütün bunlarla bağımlı olarak da bir davranıştır. Kültürün birçok ögesinden bir tanesi de güzel sanatlardır ve müzik sanatı da bunun en etkin dallarından birisidir. Dolayısıyla müzik, kültürün önemli bir unsuru olarak bir toplumun ruhunu yansıtan, kültürel değerleri yaşatıp bu değerleri aktaran ve diğer toplumlarla kültür bağlantısını gerçekleştiren bir olgudur (Çiftçi, 2010). Yaşamda etkin bir rol alan müzik, kültürün oluşumuna, gelişimine, değişimine ve kullanımına katkıda bulunmuştur (Nacakçı ve Canbay, 2013: 27).

Müziğin kişiyi dolayısıyla toplulukları kısa zamanda çok kişiye ulaşılarak harekete geçiren etkileyici, sihirli bir işlevi vardır. Kültür ve müziğin etkileşimi sonucunda oluşan sentez, müzik kültürü olarak karşımıza çıkmaktadır. Kültürün müziği şekillendirmesi ve sonucunda müziğin de kültürü etkilemesiyle oluşan müzik kültürünün tanımını Budak (2000: 14) “*Ulusa özgü müziksel düşünce, davranış, sanat ve yaşayış öğelerinin tümü*” şeklinde yapmıştır. Yine Nacakçı ve Canbay’a (2013: 28) göre, “*Müzik kültürü, insanlığın yaşam süresince oluşturduğu, maddi manevi olgular üzerine biçimlendirdiği, geliştirdiği ve aktardığı müzikal ürünlerin tümü*”dür.

Müzik kültürünün oluşmasında, yansıtılmasında, gelecek kuşaklara aktarılmasında, yabancı kültürlerle tanıtılmasında; kurumsal etkinlikler, kutlamalar, konserler, müzik eğitimi (örgün, özenen ve akademik), festivaller, radyo ve televizyonlardaki müzik programları, eğlenceler, halk oyunları, dans gösterileri gibi faaliyetlerin yanı sıra yazılı ve görsel materyaller de büyük önem taşımaktadır. Müzik kültürünü yansıtan, saklayan ve farkındalık sağlayan görsel kaynaklardan biri de posta pullarıdır. Posta pulu, ön yüzeyi çeşitli renklerde basılmış resim, şekil ve motiflerden oluşan arka yüzeyi zamlı kaplı, etrafında dantelleri olan bazen dantelsiz de olabilen genellikle dikdörtgen, kare, yuvarlak az da olsa üçgen bazen de değişik şekillerde ve farklı ebatlarda olup postada para yerine sürümü bulunan değerli bir kâğıt şeklinde tanımlanmıştır (Evren Pul Evi, 1984).

Dünyada ilk posta pulu, 1840 yılında İngiltere’de "Penny Black" adı ile basılmıştır. Pulun mucidi Sir Rowland Hill isminde bir posta müfettişidir ve basılan bu ilk posta pulunun üstünde İngiltere Kraliçesi Victoria’nın portresi bulunmaktadır. Osmanlı İmparatorluğundaki ilk pul ise; 1863 yılında

basılmıştır. Pulun üzerinde o zamanın padişahı olan Sultan Abdülaziz'in tuğrası yer almıştır (Yazıcı, 2014). Posta pulları, devlet adına devletlerin posta idareleri tarafından basılmaları sebebiyle tıpkı bir ülkeyi temsil eden bayrak, para ve marş gibi egemenlik ve bağımsızlık sembollerinden biri olarak sayılırlar (Say, 1987). 29 Ekim 1923'te Cumhuriyetin ilan edilmesiyle Türkiye Cumhuriyeti'nin basılan ilk pulu ay ve yıldızdan oluşturulmuştur. Türkiye Cumhuriyeti Devleti adına posta pulları çıkarma yetkisi 5584 sayılı Posta Kanunu ile PTT kurumuna verilmiştir.

Güven Beza'ya (2006) göre, posta gelirlerinin büyük bir kısmını oluşturan posta pulları geniş kullanım alanları ile kendi içlerinde üç sınıfa ayrılırlar:

*Sürekli Posta Pulları:* Postaya verilen mektup postası gönderi ücretlerinin ödenmesinde kullanılmak üzere yüksek tirajlarda bastırılan pullardır.

*Anma Pulları:* Geçmişteki bir olayı, bir tarihi, turistik yerleri, bilge kişiyi, belirli günleri anmak için, o olay, gün ve kişileri anımsatmak amacıyla olayın 50, 100 veya 250. gibi yıldönümlerinde bastırılan pullardır. Artılı pullar; anma pulları çerisinde yer almaktadır. Posta ücretlerinin karşılanmasında özel kanununa göre Anma pullarına ek bir değer ile bastırılan pullardır.

*Resmi Posta Pulları:* Resmi dairelerin her türlü posta gönderi ücretlerinin ödenmesinde kullanılmak üzere 5584 sayılı Posta kanununun 21. Maddesi gereğince bastırılan pullardır.

Müzik temalı Türk posta pulları, anma pulları olarak tedavüle çıkarılmışlardır. Devlet politikalarının etkisinin en fazla görüldüğü pullar olan anma pullarının basılma gerekçeleri tarafından da şu şekilde izah edilmektedir (Gyözaisei Kenkyū, 1998; Akt, Dobson, 2002: 26):

- Ulusal olayları ve önemli durumları vurgulamak,
- Milletlerin birbirlerini anlayışla karşılamalarını sağlamak ve uluslararası dostluğa katkıda bulunmak,
- Doğal, kültürel ve ticari konuların tanıtımını ve sunumunu yapmak,
- Bilim ve kültür alanlarına katkıda bulunan millete mal olmuş kişileri hatırlatmak,
- Ulusal ve uluslararası kampanyalara katılımı sağlamak,
- Ulus için önemli olan tarihsel olayları hatırlatmak.

Günümüzde resimlerin, obje fotoğraflarının, çizimlerin figürlerin farklı tekniklerle basımlarının gerçekleştirildiği pullarda çeşitli konular ve alanlar işlenmektedir. Günümüze kadar basımı yapılan pullarda yer alan temalardan birisi de müziktir ve bu müzik temalı pullar da ülkemizin müzik kültüründen örnekler sunmaktadır. Müzik kültürünün kazandırıldığı ve aktarıldığı yerlerden biri de okullardır. İlk, orta ve yükseköğretimde verilen genel müzik eğitimi ile çok büyük bir öğrenci kitlesine ulaşılmaktadır. Öğrencilere teorik ve performans dayalı müzik kültürü kazandırılırken çeşitli araç ve gereçlerden yararlanılmaktadır.

Pulların bir eğitim aracı olarak kullanılması batı dünyasında yirminci yüzyılın ilk yarısına dayanmaktadır (Moffatt ve Rich, 1950). Bu dönemden itibaren farklı ülkelerdeki bilim insanları (Nuessel ve Cicogna, 1992; Yazıcı, 2010) çeşitli boyutlarda ve konularda pullarla ilgili eğitsel çalışmalar gerçekleştirmiştir. Dolayısıyla pul "eğitim" alanında kullanılan eğitim materyallerinden biri olmuştur. Konu olarak seçilen olaylar, kişiler ya da mekanlar öğrencilere somut olarak sunulabilecek önemli tarihsel kaynaklardan biridir (Akyol Kasapoğlu, 2017). Eğitim sürecinde en çok tercih edilen ve öğrencilerin de ilgi gösterdiği öğrenme stili görsel öğrenmedir. Bu bağlamda pullar, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada ve oluşturduğu çağrışımlarla görsel öğrenmeyi kolaylaştırmada önemli bir araç olarak ifade edilebilir (Palmer, 1991). Bu durumda pullar öğrenciler için görsel ve yazılı bilgileriyle ilgi çeken bir malzeme olarak ve eğitimi daha ilgi çekici verimli hale getirerek okul dışı öğrenme, yapılandırmacı öğrenme, kanıt temelli öğretim kuramlarını destekleyecek araçlar olarak görülebilir (İnceoğlu, 2019).

Müzik temalı pulların eğitimdeki kullanım örnekleri incelendiğinde okullarda müzik kültürünün kazandırılmasında etkili bir öğrenme materyali olarak değerlendirilebilir. Bu kapsamda, müzisyenler, besteciler, sanatçılar, çalgılar, temel müzik bilgileri ve nota bilgisi gibi konular pullar üzerinden anlatılabilir ve işlenebilir. Tablet ve telefon uygulamalarıyla ses, koku ve görüntüsü yüklenen pullar üzerinden görsel ve işitsel olarak müzik eğitimi gerçekleştirilebilir (Aycil, 2022). Yine müzik temalı



pulları incelemek öğrencilere hem eğitici zevk vermekte hem de müzik kültürü edinme ve kültürlerarası etkileşimi yaşayarak eğlenceli bir hobi edinmelerini sağlayabilir (Makris, 2013). Görüldüğü üzere müzik temalı posta pulları, hem kendileri hem de eğitim sürecinde kullanılmalarıyla bir müzik kültürü aktarıcısı olarak ülkelerin; müzik kültürünü, sanatçıları, çalgılarını, müzik kutlamalarını, müzik festivallerini ve müzik türlerini tanıtmak, müziğin çeşitli konuları hakkında farkındalık sağlayan belge niteliğindeki görsel materyallerdir.

Türkiye’de posta pulları üzerine yapılan çalışmalar genel anlamda incelendiğinde, yapılan çalışmaların kültür, turizm, edebiyat, cumhuriyet, olimpiyat, ders materyali, Halk oyunları, giysiler, pul tasarımları, Türk ve Roman çalgıları, Aşık Veysel, menkul kıymetler, kadın figürleri, İstiklal Marşı, tablo ve sanatçı konularında olduğu görülmüştür (Akyol Kasapoğlu, 2017; Akyüz, 2020; Anameriç ve Rukancı 2015; Aycil, 2022; Aycil ve Çubukçu, 2022; Aydoğmuş, 2015; Çiftçi ve Çiftçi, 2020; Düzenli ve Kavuran, 2005; Kahraman, 1998; Kuru ve Olgaç, 2017; Tarlakazan, 2017; Yazıcı, 2010). Gerçekleştirilen literatür taramasında Türk posta pullarında müzik kültürü konulu bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın literatürdeki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Öte yandan bu çalışma Türk posta pullarındaki müzik temalı pulların, bir kültür aktarıcısı olarak müzik kültürünü ortaya koyması, literatüre katkı sağlaması ve eğitimde kullanılabilirliği üzerine farkındalık oluşturması bakımından önemli görülmektedir.

Bu çerçevede çalışmanın amacı, Türkiye’de günümüze kadar basımı gerçekleştirilen pullardaki müzik kültürü olgusunu incelemektir. Bu bağlamda müzik temalı pullar; içerik, tarih, tasarım, renk, valör, tiraj, tema ve baskı açısından incelenerek değerlendirilmiştir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Yazılı ve görsel kaynaklar kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada, PTT tarafından basılmış olan müzik temalı Türk posta pulları incelendiği için nitel araştırma yöntemi izlenmiş ve doküman analizinden yararlanılmıştır. Doküman analizi, yazılı belge içeriğinin titiz ve sistematik bir şekilde analiz edilmesine yönelik bir araştırma yöntemidir (Wach, Ward ve Jacimovic, 2013). Bu çalışmada doküman analizi yönteminin seçilmesinin nedeni, doküman analizinde ses ve yazı dışında görülebilen gözlemlenebilen her şey görsel malzeme olarak nitelenmektedir ve bu kategorideki görsel malzemelerin; video, karikatür, film, pul, afiş, heykel, bina, minyatür, harita, fotoğraf vb. akademik araştırmalarda kullanılması olguların ortaya çıkarılmasına ve yeni yorumların getirilmesine olanak tanımaktadır (Muşmal ve Gürbüz, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmada önce alan yazın taraması yapılmış daha sonra müzik temalı Türk posta pulları görsel dokümanlar olarak ele alınıp araştırma amacı doğrultusunda incelenmiştir.

### Veriler

Çalışmada kullanılan veriler, Türkiye’de müzik pulu olarak ilk basılan pulun yılı olan 1977’den 2024 yılına kadar basılan tüm pulları kapsamaktadır. Çalışmada kullanılan pullara ilişkin veriler aşağıda Tablo 1’de verilmiştir:

**Tablo 1**  
*Türk Posta Pullarında Müzik Temalı Pullar*

Çıkış Tarihi	Konusu	Seri Pul Sayısı	Blok Pul Sayısı	Blok Pul Baskı Adedi	Baskı Adedi	Portföy
24.02.1977	Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrasının 150. Yılı	1	-	-	400.000	-
13.10.1982	Türk Müzik Aletleri	5	-	-	600.000	-
13.02.1983	Richard Wagner'in Ölümünün 100. Yılı	1	-	-	472.576	-
29.04.1985	Avrupa 1985 - Avrupa Müzik Yılı (Europa Cept)	2	-	-	600.000	-
24.07.1991	Mozart'ın Ölümünün 200. Yılı	1	-	-	300.000	-
10.10.2002	Müzik 2002	2	-	-	600.000	-
23.09.2003	Müzik 2003	2	-	-	600.000	-
09.05.2014	Ulusal Müzik Enstrümanları (Avrupa 2014)	2	-	-	100.000	-

19.03.2019	Müzik Aletleri	3	-	-	100.000	-
26.05.2021	Zeki Müren	-	3	4.000	100.000	Var
01.03.2022	Alaeddin Yavaşca	1	-	-	100.000	-
25.09.2022	Neşet Ertaş	2	2	5.000	100.000	Var
21.03.2023	Aşık Veysel	2	1	4.000	100.000	Var

Tablo 1 incelendiğinde 1977-2024 yılları arasında 13 farklı seride toplam 30 pul basıldığı görülmektedir. En yoğun pul içeren seri, 1982’de basılan Türk Müzik Aletleri adlı seridir. Bu serilerin üçünde blok pul uygulamasına gidildiği sadece bu üç seride portföy hazırlandığı görülmektedir. Baskı adetleri açısından bakıldığında 2003 öncesinde basım adetlerinin fazla olduğu, öte yandan 2014 sonrasındaki basım sayılarının azaldığı görülmektedir. Bu durumun iletişim ve haberleşmede elektronik ortamın daha yoğun kullanılmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

## Veri Toplama Süreci ve Analizi

Bu çalışmanın esasını doküman incelemesi ve görsel araştırma oluşturmaktadır. Doküman incelemesi, güvenilirlik ve temsil edilebilirliği denetlenmiş basılı yayınlar kitap, makale, tez, ansiklopedi vb. ile internet kaynakları üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Ulusal Tez Merkezi, Dergi Park ve Google akademik veri tabanları üzerinden “pul”, “müzik”, “kültür” ve “eğitim” anahtar kelimeleri ile taramalar yapılmıştır. Görsel araştırmada ise başlangıcından 2024 yılına kadar PTT Kurumu tarafından basılan 117 pula PTT resmi sitesinden ulaşılmıştır. Ulaşılan bu pullar, önce araştırmanın amacı doğrultusunda incelenmiştir. Pulların bir kısmının doğrudan müzik temalı olduğu ancak bir kısmının müzikle doğrudan ilgili olmayıp dolaylı bir bağ kurulabileceği saptanmıştır (Örneğin Haleplibahçe adlı pul serisinde yer alan bir pulda arp çalan bir mitolojik karakter bulunmakta ve etrafında yabancı hayvanlar yer almaktadır. Pulun öncelikli amacı doğrudan müzik teması olmayıp serinin diğer pullarında müziğe dair görsel yer almamaktadır. Dolayısıyla bu seri dolaylı olarak müzikle bağlantılı olarak değerlendirilmiş ve incelemeye alınmamıştır). Müzikle doğrudan ilişkili olmayan pullar, “müzikle bağlantılı pullar” olarak nitelendirilip araştırmanın dışında tutulmuştur. Araştırma dışında tutulan pullar 21 seri olup toplam 87 puldur. Sonuç olarak araştırma 13 serideki 30 adet müzik temalı Türk posta pulları üzerinden yürütülmüştür. Çalışmada kullanılan pullar ve blok pullar; tarih, tasarım, içerik, renk, valör, tiraj, tema ve baskı açısından incelenerek sunulmuştur.

## İnandırıcılık, Tutarlılık ve Etik

Pul görsellerine güvenilir bir kurum olarak PTT’nin web sitesi ve pulhane.com’dan ulaşılmıştır. PTT, Türkiye Cumhuriyeti’nin pul basmakla görevli tek resmi kurumu olduğu için öncelikle bu kaynağa başvurulmuştur. Öte yandan pulhane.com ise Türkiye’de pul koleksiyoncularının yoğun olarak bir referans kaynağı olarak kullandığı bir web sitesidir. Bu web sitesi de PTT tarafından edinilen pulların haricinde olabilecek müzik temalı pulların araştırılması konusunda fikir vermesi amacıyla kullanılmıştır. Araştırmanın inandırıcılığı için tüm araştırma süreci ve görsellerin kaynakları rapora yansıtılmıştır. Ayrıca pulların görsellerine de yer verilmesi çalışmanın geçerliliği ve denetlenebilirliğini artırmaktadır. Araştırmanın tutarlılığını sağlamak için nitel araştırma konusunda uzman bir öğretim üyesinden ve bir filateli derneği sekreterinden görüşler alınmıştır. Öğretim üyesi çalışmayı yöntemsel ve bulgular açısından değerlendirmiştir. Filateli uzmanına ise pulların kapsamı, içerikleri ve teknik özellikleri bakımından teyit amaçlı olarak başvurulmuştur. Araştırma doküman analizine dayandığı ve ulaşılan dokümanlar açık kaynaklarda herkesin kullanımına sunulmuş olduğu için bu araştırma da etik kurul belgesi gerekmemektedir.

## Bulgular

Araştırma kapsamında PTT tarafından basımı gerçekleştirilen Türkiye Cumhuriyeti Türk posta pulları içerisindeki müzik temalı pulların incelenmesi sonucunda bu pulların Sanatçılar, Çalgılar ve Kurumlar olmak üzere üç kategoride ele alınabileceği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda Sanatçılar kategorisinde yedi seri, Çalgılar kategorisinde beş seri ve Kurumlar kategorisinde ise bir seri olmak üzere toplam on üç seri pul bulunmaktadır. Aşağıda Çizelge 2’de ilgili kategorilerde yer alan pullara

dair elde edilen inceleme sonuçları kategori ve alt kategoriler bağlamında özet olarak verilmiştir. Sonrasında çalışmanın bulguları çizelgeye göre sıralı olarak detaylandırılmıştır.

**Tablo 2**  
*Çalışmanın Bulgularına Dair Özet Tablo*

Kategori	Alt Kategori	Kod	Seri Adı
Sanatçılar	Türk Sanatçılar	Çok Sesli Türk Müziği Sanatçıları	• <i>Avrupa 1985-Avrupa Müzik Yılı (Europa Cept)</i>
		Türk Halk Müziği Sanatçıları	• <i>Neşet Ertaş</i> • <i>Aşık Veysel</i>
		Türk Sanat Müziği Sanatçıları	• <i>Alaeddin Yavaşca</i> • <i>Zeki Müren</i>
	Yabancı Sanatçılar		• <i>Richard Wagner'in Ölümünün 100. Yılı</i> • <i>Mozart'ın Ölümünün 200. Yılı (Ek Değerli)</i>
Çalgılar	Türk Halk Müziği Çalgıları		• <i>Türk Müzik Aletleri</i> • <i>Müzik Aletleri</i>
	Türk Sanat Müziği Çalgıları		• <i>Avrupa 2014 Ulusal Müzik Enstrümanları</i>
	Çok Sesli Müzik Çalgıları		• <i>Müzik 2002</i> • <i>Müzik</i>
Kurumlar	Müzik Kurumları		

### Sanatçılar kategorisinde yer alan pullara dair bulgular

Sanatçılar kategorisindeki pullar incelendiğinde ilgili kategorinin öncelikli olarak Türk Sanatçılar ve Yabancı Sanatçılar olmak üzere iki alt kategoriye ayrılığı görülmektedir. Bu alt kategorilerden Türk Sanatçılar alt kategorisinde Çok Sesli Türk Müziği Sanatçıları, Türk Halk Müziği Sanatçıları ve Türk Sanat Müziği Sanatçıları; Yabancı Sanatçılar alt kategorisinde ise Klasik Batı Müziği Sanatçıları kodları yer almaktadır. Aşağıda her bir koda ilişkin bulgular sırasıyla verilmiştir:

#### Çok sesli Türk müziği sanatçıları.

*Serinin Adı: Avrupa 1985 - Avrupa Müzik Yılı (Europa Cept<sup>2</sup>).*

### Görsel 1



Görsel 1’de yer alan tedavüle çıkış tarihi 29.04.1985 olan “Avrupa 1985 - Avrupa Müzik Yılı (Europa Cept)” konulu anma serisi 2 puldan oluşmaktadır. Ofset baskı yöntemiyle basılan pulların tirajı 600,000 olup grafik tasarımı Baber Kocamanoğlu’na aittir. Ulvi Cemal Erkin’in 100; Mithat Fenmen’in de 200 olmak üzere serinin toplam valörü 300 Eski Türk Lirası (ETL)’dir. Görsellerde ülkemizin ünlü iki müzisyeni, bestecisi, yazarı ve eğitimcileri olan Ulvi Cemal Erkin ve Mithat

<sup>2</sup> Posta ve Telekomünikasyon İdareleri Avrupa Konferansı olan CEPT, Posta ve telekomünikasyon alanlarında 20 Avrupa ülkesinin daha geniş çaplı bir bölgesel işbirliğini oluşturmak üzere yapmış oldukları girişimlerin sonucunda 26 Haziran 1959 tarihinde İsviçre’nin Montreux şehrinde yapılan bir anlaşma ile kurulmuştur. 19 ülkenin katılımıyla kurulan CEPT’in mevcut üye sayısı 48 olup Türkiye CEPT’e 1960 yılında üye olmuştur (BTK, 2018).

Fenmen'e yer verilmiştir. Serinin birinci pulunda yer alan Ulvi Cemal Erkin'in soldan portresi sağ üst köşede belirtilen valörün hemen altında formanın sağına oturtulmuş forma ortasında da fonda olacak şekilde eserlerinden birine ait olan notalara yer verilmiştir. Europe CEPT yazı ve amblemi de sola dayalı olarak dikey bir şekilde formaya oturtulmuştur. Sanatçının adı ve soyadı da portrenin hemen altında yer almıştır. Serinin ikinci pulunda yer alan Mithat Fenmen görselinde Ulvi Cemal Erkin'de olduğu gibi sadece renk farkıyla tasarım gerçekleştirilmiş farklı olarak formanın ortasında sanatçının piyano çalan silüetine yer verilmiştir.

## Türk halk müziği sanatçıları.

*Serinin Adı: Neşet Ertaş.*

### Görsel 2



25.09.2022 tarihinde satışa sunulan "Neşet Ertaş" konulu anma pulu serisi Görsel 2'de görüldüğü üzere 2 pul ve 2 blok puldan oluşmaktadır. Grafik tasarımını Hakan Arslan'ın yaptığı el çizimi tasarım tekniğiyle oluşturulan pulun basımında dijital yöntem kullanılmıştır. Serinin tirajı 100,000 adet ve valörü 7,5+7,5 TL olarak toplamda 15,00 TL'dir. Blok pulların baskı sayısı da 5,000'dir. Vefatının 10. yılında sanatçıyı anmak için hazırlanan "Neşet ERTAŞ" konulu 2 adet anma pulu, ilk gün zarfı, blok şeklinde hazırlanan 2 adet seri numaralı pul, 4 adet posta kartı ve bu ürünleri içerisinde barındıran 5000 adet pul portföyü dolaşıma sunulmuştur. Serinin birinci pulunda sanatçının karışık teknik uygulanarak oluşturulmuş görseli formanın ortasında yer almış sol tarafta Anadolu kilim motifleri ve sanatçı adı dikey olarak konumlandırılmıştır. "Kusur görenindir" deyişi de portrenin altına el yazısı olarak oturtulmuş ve tüm metinler kırmızı renkle dikkat çekici hale getirilmiştir. Serinin ikinci pulunda sanatçının sol profilden oturarak bağlamayı çalıp söylediği görseli formanın ortasında yer almaktadır. Bağlamanın tekne kısmının önünde sanatçının adı soyadı sırt kısmının üstünden başlayarak aşağıya doğru inen bir eserinin sözleri de kırmızı renkli dikkat çekici el yazısı ile tasarlanmıştır. Birinci blok pulun blok içi sekizgen olarak tasarlanmış ve oturur pozisyonda bağlama çalan sanatçı forma içerisine yerleştirilmiştir. Sağ üst köşede valörün altında sanatçının adı ve soyadı belirtilmiştir. Blok pulda fon olarak pastel renklerde toprak ve dağ görüntüsü sol üst köşede ise sanatçının söylediği sözler bulunmaktadır. Sözler pullarda olduğu gibi gene kırmızı rengeyle dikkat çekicidir. İkinci blok pulda sekizgen olarak tasarlanan blok içinde sanatçının bağlama çalan görseline yer verilmiş bağlama sapının yarısı da blok içi pulun dışına taşırılmıştır. Bağlamanın burğu kısmına takılan püskül bağlamanın süsü olarak kullanıldığını göstermektedir. Ağırlıklı yeşil renk olmak üzere pastel renklerden oluşturulan blok pulun fonunda Anadolu'nun kilim motifleri mevcuttur. Blok içinde Türkiye Cumhuriyeti ve valör metinlerinin arasında sanatçının adı soyadı, bloğun sağ alt köşesinde de sanatçının sözleri yer almaktadır.

**Serinin Adı: Aşık Veysel.**

**Görsel 3**



Görsel 3'te 21.03.2023 tarihinde tedavüle sunulan "Aşık Veysel" konulu anma pulu serisinin 2 pul ve 1 blok puldan oluştuğu görülmektedir. Tasarımını Hakan Arslan'ın yaptığı el çizimi tasarım tekniğiyle oluşturulan pulun basımında dijital baskı yöntemi kullanılmıştır. Serinin tirajı 100,000 adet olup 2 pulun valörü 10+10 olarak toplamda 20 TL'dir. İçerisinde 2 pul 1 blok pul 1 adet de ilk gün zarfının bulunduğu portföyün tirajı da 4000'dir. Serinin birinci pulunda sanatçının el çizim tekniğiyle oluşturulan fötrlü gülümseyen resmi formanın sağına yerleştirilmiş ve pastel renklerden oluşan Anadolu kilim motifleri fonda yer almıştır. Formanın sol tarafında da altında sanatçı adının yer aldığı "Kara Toprak" türküsünün bir beyiti kolay okunabilmesi açısından açık tondaki zeminin üzerine yerleştirilmiştir. Serinin ikinci pulunda sanatçı bu sefer şapkasız olarak bağlamasını çapraz tutar bir vaziyette el çizimi tekniğiyle oluşturulmuş görüntüsüyle formanın solunda yer almış ve pastel renklerden oluşan Anadolu kilim motifleri fonda yerini almıştır. Formanın sağ tarafında da sanatçının adı altta olacak şekilde "Kara Toprak" türküsünün bir beyiti belirgin olması için açık tonda ki zemine yerleştirilmiştir. Blok pulda da aynı şekilde pastel renklerin hâkim olduğu, Anadolu kilim motifleri üzerine sanatçının el çizimi karışık tekniklerin kullanılarak oluşturulan görüntüsü formanın solunda yer almış ve "Uzun İnce Bir Yoldayım" türküsünün sözleri açık bir ton üzerine belirgin olacak şekilde blokun sağ tarafına yerleştirilmiştir. Blok pulun sağ alt köşesinde de Aşık Veysel isminin Braille alfabesiyle yazıldığı görülmektedir.

**Türk sanat müziği sanatçıları.**

**Serinin Adı: Alaeddin Yavaşca.**

**Görsel 4**



Görsel 4'te yer alan "Alaeddin Yavaşca" konulu anma pulu serisi tek pul olarak 1.03.2022 tarihinde satışa sunulmuştur. Dijital baskı yöntemiyle basılan serinin tirajı 100,000 olup valörü 6 TL'dir. Pulun grafik tasarımcısı açıklanmamıştır. Tasarımda siyah ve beyaz renklerin dışındaki tek renk formanın sağ alt köşesindeki sarı renkli gramofon çalgısının borusudur. Formanın sol yarısı Alaeddin Yavaşca'nın mikrofonda şarkı söyleyen bir fotoğrafına sağ yarısı da Hüzzam Makamındaki bir eserinin notalarına ayrılmıştır.

**Serinin Adı: Zeki Müren.**

**Görsel 5**



26.05.2021 tarihinde satışa sunulan "Zeki Müren" konulu anma pulu Görsel 5'te görüldüğü üzere 3 blok puldan oluşmaktadır. Dijital baskı yöntemiyle basılan blok pulların tirajı 4000, 3 pullu anma blok serisinin tirajı da 100,000'dir. Birinci blok pulda Zeki Müren'in blok içi her biri 3 valörlü 3 pulu mevcuttur. Kırmızı ve parlak bir tona sahip olan fondaki sahne perdesinin hâkim olduğu bu blokun sol üst köşesinde kare kod uygulaması vardır. Yanında açıklamasının da yer aldığı kare kod okutularak Zeki Müren'in ünlü "Bir Demet Yasemin" şarkısının videosu izlenebilmektedir. Blok için ilk pulunda birkaç notanın uçtuğu, şarkı söylerken sağ tarafından çekilmiş papyonlu bir fotoğrafı, ortadaki pulda altın plak ödülü sahibi olduğunu gösteren plak üzerine ortaya oturtulmuş kablolu ayaklı mikrofonda soldan ve boydan çekilmiş bir fotoğrafı ve son pulda da önden yarım olarak çekilmiş bir fotoğrafına yer verilmiştir. Parlayan sahne ışıklarıyla da pula görsel anlamda canlılık kazandırılmıştır. İkinci blok pul dikey olarak tasarlanmış haki yeşil bir renge sahiptir. Pulun forma çerçevesi ve Zeki Müren'in sağ alt köşede çapraz olarak yer alan imzası altın renklidir. Formanın ortasında sanatçının fotoğrafı olarak yerleştirilmiş portresinin etrafı sarıçiçeklerle donatılarak blok pulun metin kısımları ve 6,50 TL olan valörü altın varaklı çerçeve içine alınmıştır. Üçüncü blok pulda sarı zeminin üzerinde blok pulun sağında ve solunda 4'er tane olmak üzere dikey olarak yerleştirilmiş toplam 8 tane plak kapağına yer verilmiştir. Blok içi pulunda da zeminde gri renk üzerinde siyah renkte kabından yarım olarak çıkarılmış plak üzerinde pulun 6,5 TL olan valörü yer almıştır. Puldaki plak kabında mikrofona yerleştirilmiş kablolu mikrofonda şarkı söyleyen Zeki Müren'in bir fotoğrafı ve blok içi pulun hemen üzerinde bulunan boşlukta da altın varaklı kabartma yazı ile sanatçının adı ve soyadı bulunmaktadır. "Zeki Müren" konulu portföyde üç değerli blok şeklinde hazırlanan anma blok pulu, kısmi lak uygulamalı ilk gün zarfı, blok şeklinde hazırlanan altın varak uygulamalı tek değerli seri numaralı blok pul, blok pul şeklinde hazırlanan simli lak uygulamalı tek değerli seri numaralı blok pul, stickerlı kâğıda basılmış pul karnesi, 3 adet posta kartı yer almaktadır.

**Yabancı sanatçılar.**

**Serinin Adı: Richard Wagner'in Ölümünün 100. Yılı.**

**Görsel 6**



Görsel 6'de yer alan "Richard Wagner'in Ölümünün 100. Yılı" konulu anma pulu 13.02.1983 tarihinde satışa sunulmuştur. Görselde Richard Wagner'in sol profilden çizilen resmi formanın sağ tarafına oturtulmuş sanatçının ismi ve metin kısımları da sanatçı profilinin önüne ve altına yerleştirilmiştir. Pulun grafik tasarımı Sümer Mumcu'ya ait olup basımında ofset baskı yöntemi kullanılmıştır. Serinin tirajı 472.576 valöründe 30+5, yani ek değerli bir pul olup 35 ETL'dir.

**Serinin Adı: Mozart'ın Ölümünün 200. Yılı (Ek Değerli).**  
Görsel 7



Görsel 7'de 24.07.1991 tarihinde satışa sunulan "Mozart'ın Ölümünün 200. Yılı" konulu tek puldan oluşan anma serisi yer almaktadır. Grafik tasarımını Kenan Değer'in yaptığı pulun basımında ofset baskı yöntemi kullanılmıştır. Tek pullu serinin tirajı 300,000 ve valörü 1,500+100 (Ek Değerli) olarak toplamda 1,600 ETL'dir. Formada sanatçının soldan çizim profili sağ tarafa oturtulmuş ve geriye kalan alana da Rondo Allaturca adlı bestesinin notaları ile piyano çalgısının tuşeli çapraz küçük bir kısmı yerleştirilmiştir. Diğer metin kısımları da dikey pozisyonda yan olarak formanın solunda ve portrenin altında yer almıştır.

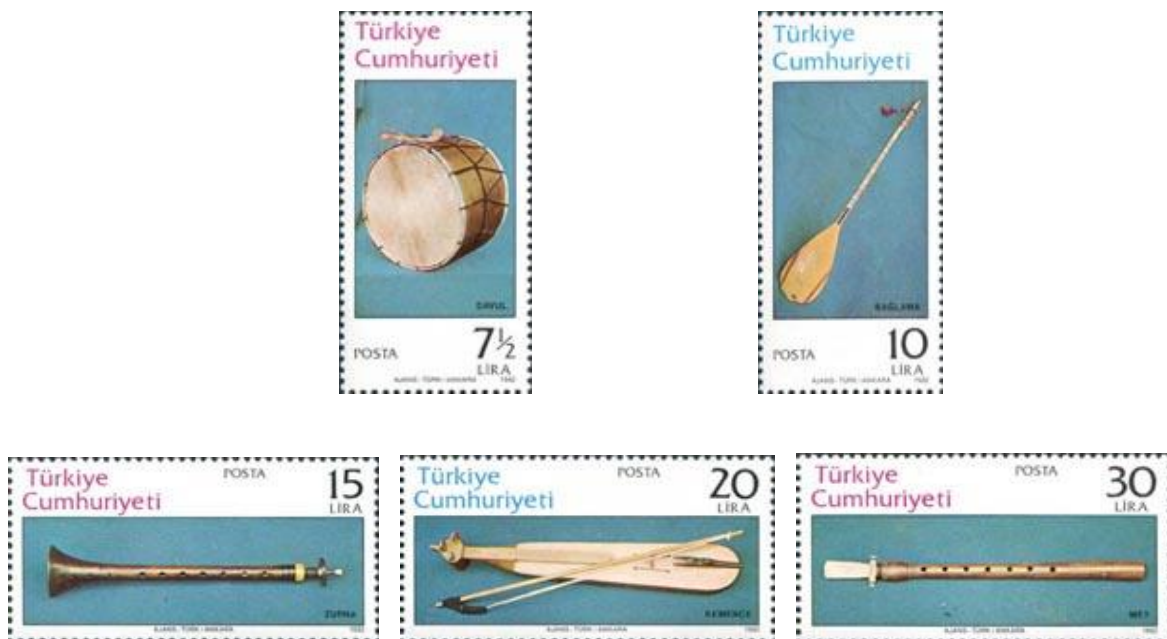
### Çalgılar kategorisinde yer alan pullara dair bulgular

Çalgılar kategorisindeki pullar incelendiğinde ilgili kategorinin Türk Halk Müziği Çalgıları, Türk Sanat Müziği Çalgıları ve Çok Sesli Müzik Çalgıları olmak üzere üç alt kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Aşağıda her bir alt kategoriye ilişkin bulgular sırasıyla verilmiştir:

#### Türk halk müziği çalgıları.

**Serinin Adı: Türk Müzik Aletleri.**

Görsel 8



Görsel 8’de tedavüle çıkış tarihi 13.10.1982 olan “Türk Müzik Aletleri” konulu anma serisinin 5 adet puldan oluştuğu görülmektedir. Ofset basım tekniği ile basılan bu serinin tirajı 600,000 olup valörleri toplamı 82,50 ETL’dir. Bu seride 2 telli 2 üflemeli ve 1 vurmali halk müziği çalgısı yer almaktadır. Serinin birinci pulunun görselinde davul çalgısı bulunmaktadır. Tasarımda dikey kompozisyon tercih edilmiş ve davul tokmağı ile beraber mavi bir zemin üzerinde görselin ortasına konumlandırılmıştır. Beyaz zemin üzerinde sağ alt köşede bulunan valörün üzerinde de çalgının adı belirtilmiştir. Serinin ikinci pulunun görselinde bağlama çalgısına yer verilmiştir. Tasarımda dikey kompozisyon tercih edilmiş ve pulun formasında bağlama çalgısı çapraz olarak konumlandırılmıştır. Formanın sağ alt köşesinde bulunan valörün üst kısmında da çalgı aletini tanımlayan metin girilmiştir. Üçüncü pulda zurna çalgısı yer almaktadır. Zurna çalgısının yapısından dolayı tasarımda yatay kompozisyon düşünülmüştür. Pulda formanın sağ altına çalgı aletinin adı girilmiş ve valörü sağ üstte yer almıştır. Serinin dördüncü pulu telli-yaylı sınıflandırılmasında yer alan kemençe çalgısıdır. Görselde yatay olarak konumlandırılan çalgının yayı çapraz olarak kemençenin üzerine bırakılmıştır. Çalgının adı formanın sağ alt kısmında belirtilmiştir. Serinin beşinci pulunun görselinde ise üflemeli bir çalgı olan mey çalgısı yer almaktadır. Görselde aynı zurna ve kemençe gibi 45 derecelik açıyla yer almıştır. Çalgının adı formanın sağ alt köşesine yerleştirilmiştir. Serinin tamamında zemin rengi çalgıların görselde ön plana çıkmalarını sağlamaktadır.

### ***Serinin Adı: Müzik Aletleri.***

#### **Görsel 9**



Görsel 9’da yer alan “Müzik Aletleri” konulu anma pulu serisi 3 adet puldan oluşmaktadır ve 19.03.2019 tarihinde satışa sunulmuştur. Serideki her pul 2 TL olup toplam valör 6 TL’dir. Dijital baskı yöntemiyle basılan serinin tirajı 100,000 olup grafik tasarımı Merve Ersan tarafından hazırlanmıştır. Seride birinci ve üçüncü pullar dikey ikinci pul ise yatay konumda düşünülmüştür. Genelde pullarda yer almayan emisyondaki konu adı bu seride pulların sağ üst tarafında belirtilmiştir. Üç pulda da çalgılar formanın ortasına oturtulmuş fonda kullanılan pastel renklerle de çalgıların ön plana çıkması sağlanmıştır.

### ***Türk sanat müziği çalgıları.***

### ***Serinin Adı: Avrupa 2014 Ulusal Müzik Enstrümanları.***

#### **Görsel 10**



9.05.2014 tarihinde satışa sunulan “Avrupa 2014 Ulusal Müzik Enstrümanları” konulu anma pulu serisi Görsel 10’da sunulduğu üzere 2 puldan oluşmaktadır. 1,25 TL ve 2,50 TL olmak üzere toplam valör 3,75 TL olup tirajı 100,000’dir. Dijital baskı yöntemiyle baskısı gerçekleştirilen serinin grafik



tasarımı Nuray Çalı'ya aittir. Serinin birinci pulunda ulusal çalgılarımızdan kabak kemane yer almaktadır. Formada çalgı, yayı ile beraber çapraz olarak formanın sol tarafına yerleştirilmiş ismi de formanın sağ sağ alt tarafında verilmiştir. Fonda ise görseli tamamen kaplayan bendir, rebap, ney ve kudüm çalgılarını çalan müzisyen topluluğuna yer verilmiştir. Formanın dörtkenarı da küçük motiflerle çerçeveslendirilmiş Europa yazısı ve amblemi de sol üst köşede konumlandırılmıştır. Serinin ikinci pul formasında da ise Türk Sanat Müziğinin önemli çalgılarından olan ud çalgısına formanın ortasına gelecek şekilde belirli bir açıyla çapraz olarak yer verilmiştir. Fonda da ud çalan ve çalanı dinleyen kadın figürü bulunmaktadır. Diğer metin yerleştirmeleri birinci pulda olduğu gibidir.

### Çok sesli müzik çalgıları.

#### *Serinin Adı: Müzik 2002.*

#### Görsel 11



Görsel 11'de 10.10.2002 tarihinde satışa sunulan "Müzik 2002" konulu 2 adet puldan oluşan anma pulu serisi yer almaktadır. Serinin grafik tasarımı Pınar Olguç'a ait olup tirajı 600,000'dir. Ofset baskı yöntemiyle baskısı gerçekleştirilen serinin 400.000 ve 750.000 ETL olmak üzere toplam valörü 1,150,000 ETL'dir. Serinin birinci pulunda keman çalgısı tüm formayı kapsayacak şekilde çapraz olarak yerleştirilmiş, arka planda da farklı renklerden oluşan zemin üzerinde yer alan dizekte notalar bulunmaktadır. Çizim olarak tasarlanmış görselde kemanın sapı formadan taşmış ve keman burguları bu çizimde yer almamıştır. Formanın sağ alt köşesine çalgının adı yazılmış ve üzerine yayı çapraz olarak konulan beyaz renkte küçük bir keman yer almıştır. Serinin ikinci pulunda da kontrbas çalgısı formanın sağ tarafına dik olarak yerleştirilmiş sol alt köşeye de çalgının adı yazılmıştır. Çalgının ayakta ve yayla çalındığını ifade eden bir müzisyen silüetine yer verilmiştir. Pulun arka planında da farklı renklerden oluşan zemin üzerinde dizekte yer alan notalar bulunmaktadır.

#### *Serinin Adı: Müzik.*

#### Görsel 12



Görsel 12'de 23.09.2003 tarihinde satışa sunulan "Müzik" konulu anma pulu serisinin 2 adet puldan oluştuğu görülmektedir. Serinin grafik tasarımı Emre Becer'e ait olup tirajı 600,000 dir. Ofset baskı yöntemiyle baskısı gerçekleştirilen serinin 600.000 ve 800.000 ETL olarak toplam valörü

1.400.000 ETL'dir. Serinin birinci pulunda bakır üflemeli ağızlıkla çalınan korno çalgısına yer verilmiştir. Çalgı formada beyaz zemin üzerinde dikey olarak ortada yerini almış adı da sağ üste belirtilmiştir. Pul üzerinde parlak ve göz alıcı renklendirmesi olmak üzere işçilikli bir çizimi mevcuttur. Serinin ikinci pulunda ise trompet çalgısı formanın ortasında ve dikey olarak beyaz zemin üzerinde yer almıştır. Çalgı adı formanın sol üstünde belirtilmiştir. Bu pulun çizimi ve parlak renklendirilmesi ile göz alıcıdır.

### **Kurumlar kategorisinde yer alan pula dair bulgular**

Kurumlar kategorisinde 1977 tarihli tek bir pul yer almaktadır. Bu kapsamda ilgili kategoride sadece Müzik Kurumu alt kategorisi ele alınmıştır.

#### **Müzik kurumu.**

***Serinin Adı: Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrasının 150. Yılı.***

#### **Görsel 13**



Görsel 13'te sunulan "Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrasının 150. Yılı" konulu anma pulu 24.02.1977 tarihinde satışa sunulmuştur. Formanın ortasında gri renkteki dairenin üzerine piyano tuşesi ve yaylı çalgılarda sesin kasadan dışarı çıkmasını sağlayan siyah renkteki f deliğinin bir kısmı oturtulmuştur. F deliğinin diğer yarısı da formanın zemin rengi olan kahverengi üzerinde aşağıya doğru uzatılmıştır. Beyaz renkteki "Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrasının 150. Yılı" yazısı formanın sol alt köşesinden başlayıp dairenin üstünü sarmalayacak şekilde konumlandırılmıştır. Pulun grafik tasarımı Sümer Mumcu'ya ait olup pulun basımında ofset baskı yöntemi kullanılmıştır. Tek puldan oluşan serinin tirajı 400.000 valöründe 2,00 ETL'dir.

### **Tartışma, Sonuç Ve Öneriler**

Türkiye'de günümüze kadar basımı gerçekleştirilen pullardaki müzik kültürü olgusunu inceleme amacını taşıyan bu çalışmada elde edilen bulgulara göre Türk sanatçılar olarak 13, yabancı sanatçılar olarak 2, çalgılar olarak 14, kurum ve kuruluş olarak da 1 anma pulunun basıldığı görülmüştür.

Bulgular genel anlamda değerlendirildiğinde sanatçılar ve çalgıların yoğunlukta olduğu görülmektedir. Çalışma sanatçılar açısından incelendiğinde, Türk sanatçıların ağırlıkta olduğu ve bunlar içerisinde Neşet Ertaş ve Aşık Veysel gibi Türk halk müziğinin önemli isimleri yanında Alaeddin Yavaşca ve Zeki Müren gibi Türk sanat müziğinin önde gelen isimlerine dair pulların basıldığı görülmüştür. Sanatçıların ön planda olmasının, müzik kültürünün pullar aracılığıyla yaygınlaştırılması noktasında önemli olduğu düşünülmektedir. Örneğin Neşet Ertaş, Anadolu Müzik Medeniyeti içerisinde abdallık geleneğinin önemli temsilcilerindedir. Onun saz - ses tekniği, üretimleri ve müziğe kazandırdıkları ile onu bu gelenek içerisinde önemli kılmaktadır (Parlak, 2012). Eserlerinde adalet, saygı, sevgi, dürüstlük, doğruluk, sosyal içerme, hoşgörü, mertlik, hümanizm, bilime değer verme, doğa sevgisi ve birlik-beraberlik değerlerini yoğun bir şekilde kullandığı

görülmektedir (Turhan ve Kova, 2012). Neşet Ertaş, sanatı ve kişiliğiyle toplumun farklı kesimlerinden insanları, dünya görüşü ve yaşam anlayışları farklı bile olsa onları ortak noktada buluşturabilen bir isim olmuştur (Keskin, 2014). Büyük bozlak ustası Neşet Ertaş bağlamayla türküyü, türküyü bağlamayı bütünleştiren, yakıştıran ve yaklaştıran büyük bir âşıktır. Sanatçı olağanüstü yeteneği, geleneğe hâkimiyeti, gelenekten kopmadan yeniye bağlılığı, günümüzün modern zevk ve eğilimlerini gözetken ve diri tutan bir sanat ağacı olarak nitelendirilmektedir (Zengin, 2012). Dolayısıyla sanatçı, ortaya koymuş olduğu eserleriyle ve yaşam felsefesiyle toplumun farklı kesimlerindeki insanlara hitap edebilmiş, Abdallık geleneğini ve müziğini yerellikten ulusallığa, oradan da uluslararası bir boyuta taşımıştır. Bu durum Neşet Ertaş'ın basılan pullarda yer alması için bir gerekçe olarak görülebilir. Ayrıca temsil ettiği Abdallık geleneği ve saz-ses tekniği kültürünün yaşatılması için pullarda yer almasının önemli görüldüğü ifade edilebilir.

Öte yandan, Aşık Veysel'in hayatı yayınlarla, filmlerle, belgesellerle, radyo yayınlarıyla, festivallerle ve sergilerle bir çok kez işlenmiştir. Yaşadığı döneme damgasını vuran Aşık Veysel'in Vefatının 50. Yıl Dönümü olan 2023 yılı, UNESCO 41. Genel Konferansı kararıyla anma ve kutlama yıl dönümleri programına alınmıştır (Aycil, 2023). Sanatçının şiirlerinde kullandığı dostluk, vatan sevgisi, insan sevgisi, hoşgörü, sosyal ve toplumsal olaylar ve yaşama sevinci mesajları onun anma pulunun basılma gerekçesi olmuştur. Özellikle, dilinin sadeliği, doğa, sosyal ve toplumsal olayları işleminin pullar aracılığıyla görsel hale getirilerek bir kültür aktarıcısı rolü oynamasının önemli olduğu ifade edilebilir.

Ülkemizin "Sanat Güneşi" olarak anılan Zeki Müren (1931-1996) Türk sanat müziğinin önemli isimlerindendir. Zeki Müren, dönem özelliklerine göre değişimlere uyum sağlayabilen, hem yeninin cazibesini hem de eskinin güvenilirliğini taşıyabilen sunumuyla halka hitap edebilen halkın kolaylıkla anlayabileceği/icra edebileceği şarkılar söylemiş/bestelemiştir. Sahnede heteronormatif kriterlerin dışında bir görüntü(queer) sergilemiş olsa da, dini ve milli değerleri yücelterek, muhafazakâr halkın eğlence anlayışına hitap edebilmiştir (Alkar, 2013). 1991 yılında sanata yaptığı katkılarından dolayı "Devlet Sanatçısı" unvanıyla ödüllendirilmiştir. Besteleriyle, diksiyonuyla, güfteleriyle, köşe yazarlığıyla, sahne yaşantısıyla, sinemaları ve radyo-televizyon programlarıyla müzik dünyamızda iz bırakmıştır. Geçmişten günümüze gelen Türk müzik kültürümüzün gelecek kuşaklara aktarılması konusunda da önemli katkılarda bulunmuştur. Bu özellikleri ile solistliği ve diğer sanatsal özellikleriyle tüm kesimlerin kalbine girmiş olan Zeki Müren PTT tarafından basılan pulu ile takdir edilmiştir.

Basılan pullarda yerli sanatçıların yanında yabancı sanatçılara da yer verildiği görülmektedir. Örneğin, klasik batı müziğinin klasik döneminde Türk adını en çok duyuran besteci Mozart'dır. Sonat, konçerto, opera ve balelerinde Türk vurma çalgılarını ya da renklerini kullanmıştır. La Majör Piyano Sonatı'nın son bölümüne Alla Turca başlığıyla yazdığı marşta sol el bir mehter davulunun tokmakla vuruşunu, sağ el de mehterdeki zillerin etkisinde düşlem dolu bir melodiyi işlemektedir. Mozart, Saraydan Kız Kaçırma operası için babasına yazdığı bir mektupta operanın uvertür ve finalindeki koro müziğini Türk motifleriyle donatacağını belirtmiştir. Operada eski bir İstanbul yalısının mekân olarak seçilmesi, davullar ve zillerle mehter bandosu etkisinin yaratılması bu eserin Türk Operası olarak ünlenmesini sağlamıştır (İlyasoğlu, 2001). Mozart'ın Türk usulündeki çalışmalarından yalnızca "K 219 A-Dur Keman Konçertosu, K 331 A-Dur Piyano Sonatı ve Die Entführung aus dem Serail (Saraydan Kız Kaçırma) Operası" tamamlanmıştır. Bunların dışındaki diğer besteleme girişimleri sonlandırılmamıştır. Yarım kalmış Türk konulu iki operası: KV 422 "L'Oca del Cairo" (Kahire Kazı) ve KV 344 "Zide" Operası Mozart'ın yazdığı diğer Türk tarzı eserleri olarak bilinen bestelerindendir (Kanca ve Yücel, 2003). Türkiye'de sıklıkla sahnelenen Mozart operaları; Bastien ile Bastienne, Cosi fan tutte, Don Giovanni, Figaro'nun Düğünü, Saraydan Kız Kaçırma, Zaide ve Sihirli Flüt operalarıdır (Say, 2000: 305). Mozart'ın evrensel besteci olması, çok sesli müziğe yapmış olduğu katkılar ve eserlerinde Türk müziği motiflerini kullanması nedeniyle Mozart'ın 200. Ölüm yıldönümünde takdir edilmesi ve Türkiye'de var olan opera ve çok sesli müziğe olan ilginin gösterilmesi Mozart'ın anma pulu olarak basılmasının gerekçeleri olarak düşünülebilir.

Basılan pullarda öne çıkan bir diğer önemli tema çalgılardır. Çalgılarda ağırlıklı olarak Türk müziği çalgılarının seçildiği görülürken sınırlı sayıda da olsa çok sesli müzik çalgılarına da yer verildiği

görülmüştür. Ön plana çıkan iki çalgının davul ve bağlama olduğu görülmektedir. Davul, Türk Halk Müziğinin vurmali çalgılar sınıfında yer almaktadır ve Türklerde kullanılan en eski müzik çalgısıdır. Deri, kasnak ve ipten yapılan davulun birçok çeşidi vardır. Bu çalgıda tokmak ana ritmi çubukta detayları vermektedir. Halk danslarımızın oynanmasında ve türkülerimizin seslendirilmesinde önemli bir yere sahip olan Davul çalgısı Türk milletinin yaşamında ayrıca kutsal diyeceğimiz bir yere de sahiptir. Dinsel törenlerden savaş alanlarına, mehterhanelerden köy meydanlarına kadar yaşantımızın bir parçası olmuştur. Şamanların kötü ruhları kovmak için kullandıkları bu çalgı zaman içerisinde düğünlerde, cirit oyunlarında, at koşularında, güreşlerde ve savaşlarda önemli bir yer tutmuştur. Davul, başta askerlik olmak üzere dini ve din dışı bütün törenlerde, haberleşmede, sporda, inanışlarda, eğlencelerde de yerini korumuştur (Emnalar, 1998: 99). Davul yüzyıllardır geleneksel askeri müzikte kullanılmış, Mehterhanenin önde gelen çalgılarından olmuştur. Ses rengi yırtıcı yanık ve çarpıcı olup gür seslidir (Say, 2005: 599). Günümüzde asker uğurlamada, spor faaliyetlerinde, köy-şehir düğünlerinde, halk müziği oyunlarında ve çalgı topluluklarında kullanılmaktadır. Halkımızın ince duygularını, düşüncelerini ve yaşadıklarını ifade etmede kullanılan bu çalgıların toplumdaki yeri önemlidir. Bu açıdan kültürümüzün geçmişten geleceğe aktarılmasındaki rolleri göz önüne alındığında Türk Halk Çalgılarının emisyon programına alınması yerinde bir karar olarak düşünülebilir.

Öte yandan Bağlama çalgısı ülkemizin tüm yörelerinde kullanılan, telli-tezeneli çalgılar sınıfındaki önemli bir halk çalgısıdır. Genelde “saz” olarak adlandırılmaktadır. Boyutlarına ve yörelerine göre bu çalgıya; Bağlama, Divan sazı, Meydan sazı, Bozuk, Çöğür, Kopuz, Cura, Tambura vb. adlar verilmektedir. Bu çalgıya bağlama adının verilmesinin sebebi sapına bağlanan perdelerden kaynaklanmaktadır. Türk halk müziğimizin sevilmesinin ana nedenlerinden biriside bağlama ailesinin yaygın olarak çalınıp söylenmesi farklı tavır ve akort sistemleriyle cazip hale gelmesindedir (Emnalar, 1998: 55). Bağlama çalgısıyla ozanlarımız; halkın sevincini, üzüntüsünü, düşüncesini, beklentisini, onun ince duygularını dile getirmiş yansıtılmış ve kültürümüzün aktarımında büyük bir rol oynamıştır. Bu bağlamda Bağlama çalgımızda Karacaoğlanlar, Pir Sultan Abdallar, Veyseller, Neşetler gibi birçok aşığımızı ozanımızı ölümsüzleştirmiştir.

Halk müziği çalgılarının yanında çok sesli müzik çalgılarının da pullarda yer aldığı görülmektedir. Örneğin klasik müzik orkestralarında önemli bir yere sahip olan keman, yaylı çalgılar ailesinin en küçük üyesidir. Solo yapma özelliği ile de hemen hemen tüm müzik türlerinde de ön plana çıkmaktadır. Solo ve orkestra müziğinde kullanılan Keman, müzik tarihi içindeki bütün dönemlerde kullanılmış, bu dönemler içinde yapısal, teknik ve edebiyatı açısından kendi değişim ve dönüşüm süreçlerini en üst düzeyde gerçekleştirmiştir (Yağışan ve Aydın, 2013). Dünyanın birçok ülkesinde sevilerek kullanılan keman kendine özgü ses renginin etkileyici güzelliğiyle insanın değişik ruh durumlarını ifade edebilme kapasitesiyle ideal bir solo çalgı düzeyine ulaşmıştır. Günümüzde Keman, Uluslararası sanat müziğinde, caz sanatında, geleneksel müziklerde geleneksel sanat müziği ve halk müziği)ve popüler müziklerde üst sıralarda yerini almıştır.

Kontrbas, yayla ve parmakla çekilerek çalınan Telli - Yaylı çalgıların en kalın sesli ve en büyük olanıdır. Kalın sesli olması sebebiyle orkestranın baslarını güçlendirmektedir. Genelde eşlik görevi verilir çok nadiren solo verilir. Ses rengi tok ve donuktur. Daha çok orkestra çalgısı olarak tanınır (Çalışır, t.y). Osmanlı İmparatorluğu'na ilk olarak günümüzdeki formuna ulaşmadan önce, viola da gamba olarak 16.yy da girdiği, Muzıka-i Hümayun Orkestrası'nın kurulması ve saray orkestrası olarak büyümesinin kontrbasın ve kontrbasçıların saray bünyesinde orkestra sanatçısı ve müzik öğretmeni olarak mevcudiyetini gösterdiği tespit edilmiştir (Akyel, 2018). Saray ve halk müziğinde de kullanıldığı düşünülen kemani takiben viyola, viyolonsel ve kontrbas batılılaşma hareketlerinin sonucu olarak ülkeye gelip uzun süreler saray da kullanıldıktan sonra halk nezdinde dinlenmeye ve icra edilmeye başlamıştır (Dökmeci, 2021). Kontrbas çalgısı günümüzde çoksesli orkestralarda, caz orkestralarında ve çeşitli müzik türlerinde de yer almaktadır.

Son olarak, sınırlı olmakla birlikte, kurumlar kategorisinde bir seri olmak üzere Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrası'nın 150. Yılı konulu anma pulunun basıldığı görülmektedir. Osmanlı padişahı II. Mahmut tarafından 1826 yılında Mızıka-ı Hümayun adı ile kurulan topluluk, batılı anlamda bir bando olup Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrası'nın temelini oluşturmaktadır. Mızıka'ı Hümayun 1932 tarihinde Riyaset-i Cumhur Filarmoni Orkestrası adını alarak Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmış ve

halka açık konserlerini gerçekleştirmiştir. 1957 yılında Orkestranın Özel Kuruluş kanunu çıkarılmış ve Riyaset-i Cumhur Senfoni Orkestrası adını almıştır. Orkestra, günümüzde Kültür ve Turizm Bakanlığına bağlı olarak çalışmaktadır (pulhane.com).

Orkestra, yeni bir anlayışla, halkın kültür ve sanat düzeyini belirli bir noktaya taşımak amacıyla faaliyet gösteren bir sanat kurumu olmuştur. Atatürk'ün yüce makamının adını vererek onurlandırdığı orkestra (Riyaseti Cumhur Filarmoni Orkestrası) aynı zamanda Cumhuriyet tarihinin ilk müzik kurumudur. Mustafa Kemal Atatürk'ün öngördüğü sanat ve müzik ilkeleri ışığında, çoksesli müzik kültürünün gelişmesi ve müziğimizin uluslararası düzeyde en yüksek seviyede temsil edilebilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda orkestra; radyo-televizyon programları, gençlik konserleri, halk konserleri ve okul konserleri vererek hem evrensel müziğin ülkemize tanıtılması hem de çok sesli Türk müziğimizin yurt dışında tanıtılması yönünde faaliyetlerine devam etmektedir (CSO, ty). Bestecilerimiz tarafından düzenlenmiş, bestelenmiş çoksesli ulusal müziğimiz ve klasik batı müziğinin örneklerinin CSO tarafından seslendirilmesi halkımızın müzik kültürü seviyesinin yükseltilmesi, çok sesli müziğimizin dünyaya tanıtılması ve Türk müzik kültürüne yaptığı katkılar açısından önemlidir. Bu bağlamda "Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrası'nın kuruluşunun 150.yılı" konulu anma pulu basımının emisyon programına alınması kuruma verilen değeri ortaya koymaktadır.

Tüm bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, basılan pullar içerisinde müzik kültürünün farklı öğelerinin pullarda yer aldığı ifade edilebilir. Bu durum pullar aracılığıyla müzik kültürü konusunda farkındalık yaratmak, kültürün sonraki kuşaklara aktarılmasında kalıcılığı sağlamak ve özellikle sanatçılar ve kurumlar bakımından başarının ödüllendirilmesi ve kalıcılığının sağlanması gibi konular çerçevesinde önemli görülmektedir. Öte yandan İlk müzik temalı pulun basım yılı olan 1977'den 2024 yılına kadar olan 47 yıllık süreçte sadece 13 seri müzik temalı anma pulu basımı gerçekleştirilmiştir. 1977-1982 yılları arasındaki 4, 1985-1991 yılları arasındaki 5, 1991-2002 yılları arasındaki 11, 2003-2014 yılları arasındaki 11 ve 2014-2019 yılları arasındaki 4 yıllık uzun sürelerde müzik temalı pul basımı gerçekleştirilmediği görülmüştür. Bu durumun kültürel bir olgu olarak müzik ve pul arasında kurulacak ilişkin aksamasına yol açtığı değerlendirilebilir. Bu nedenle bundan sonraki süreçlerde emisyon programlarının tespiti yapılırken planlı çalışmaların sürdürülmesi bir öneri olarak sunulabilir. Öyle ki eğitim-öğretim ve kültür aktarımı açısından düşünüldüğünde araştırma sonucu elde edilen verilerin zenginliğinin uygulamaya aktarılması önemli bir olgu olarak değerlendirilebilir.

Ayrıca, kurum olarak sadece Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrası pulu basılmıştır. Konservatuar, Devlet opera ve balesi, Bando ve mızıkla orkestrası- sanatçılar olarak Türk Beşleri, müzik sürecimizdeki önemli guruplar, sanatçılar- Türkiye'de ve Uluslararasıda gerçekleştirilen müzik festivalleriyle ilgili pul basılmadığı görülmüştür. Bu durum pullar aracılığıyla müzik kültürünün yaygınlaştırılması konusunda bir eksiklik olarak ifade edilebilir. Bu nedenle bundan sonraki emisyon programlarında bu konu üzerinde durulması da önerilebilir.

Uygulama açısından bakıldığında ise, basılan pulların sadece ilgilere dönük olarak koleksiyon ve/veya günlük kullanımla sınırlandırılmamasının önemli olduğu düşünülmektedir. Öyle ki pullar bir anlamda kültürün yaşatılması ve sonraki kuşaklara aktarılması gibi önemli bir işlev görebilir. Bu kapsamda, ilköğretim ve orta öğretimde pulculuk kulüplerinin işler duruma getirilmesi, üniversite öğrenci topluluklarında filateli kulübünün kurulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Kurulacak olan bu kulüplerde ilgili pulların incelenmesi, üzerine tartışmalar yürütülmesi gibi etkinlikler düzenlenerek müzik kültürünün her seviyede eğitim-öğretim süreçlerine etkin şekilde dâhil edilmesine olanak sağlayabilir.

### **Kaynakça**

- Akyel, U. R. (2018). Osmanlı İmparatorluğu müzik kurumlarında kontrbas çalgısı. *Konservatoryum – Conservatorium*, Cilt: 5, Sayı: 2, 287-305.
- Akyol Kasapoğlu, P. (2017). Kültürel miras aktarıcısı posta pullarını ulusal kimlik bağlamında okumak. 3. *Uluslararası Dil, Kültür ve Edebiyat Sempozyumu*: 60-78.

- Akyüz, F. (2020). Cumhuriyet dönemi olimpiyat konulu posta pullarının incelenmesi. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 28, 1-18.
- Alkar, R. (2013). İzmir kadınlar matinesi örneğinde Zeki Müren nostaljisi. *1.Uluslararası Müzik Araştırmaları Sempozyumu*. Müzik ve Kültürel Doku.
- Anameriç, H., ve Rukancı, F. (2015). Türkiye’de ve Türki Cumhuriyetlerde çocuk edebiyatının tanıtımında filatelik materyallerin önemi, *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 32, Sayı: 2, 25-47.
- Aycil, S, (2023). UNESCO anma ve kutlama yıl dönümleri programı bağlamında Âşık Veysel temalı filatelik tasarımlar. *CUJOSS Âşık Veysel Özel Sayısı*, 47, 79-87.
- Aycil, S. (2022). Yardımcı ders materyali olarak posta pulları. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 1-36
- Aycil, S., ve Çubukcu, G. (2022). Geleneksel Türk halk oyunlarının posta pulları üzerinden değerlendirilmesi. *Uygulamalı Sosyal Bilimler ve Güzel Sanatlar Dergisi*, 4(8), 1-14.
- Aydoğmuş, N. (2015). Bir görsel iletişim aracı olarak posta pulu tasarımının Dünya'daki ve Türkiye'deki tarihi gelişimi ve grafik tasarım ürünü olarak incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Yaşar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BTK (2018). *Posta ve Telekomünikasyon İdareleri Avrupa Konferansı-CEPT*. <https://www.btk.gov.tr/cept> adresinden 24 Haziran 2024 tarihinde edinilmiştir.
- Budak, O. A.(2000). *Türk müziğinin kökeni gelişimi*. TC Kültür Bakanlığı Yayınları.
- CSO (t.y). *CSO Hakkında*. <https://cso.ktb.gov.tr/TR-330210/cso-hakkinda.html> adresinden 24 Haziran 2024 tarihinde edinilmiştir.
- Çalışır, F. (t.y). *Çalgı bilgisi*. Dağarcık Yayınları.
- Çeçen, A. (1984). *Kültür ve politika*. Hil Yayınları.
- Çiftçi, D., ve Çiftçi, O. (2020). Arşivlenen bellek olarak posta pulları ve sosyo-kültürel işlevleri: Kuzey Kıbrıs örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(2), 396-417.
- Çiftçi, E. (2010). Popüler kültür, popüler müzik ve müzik eğitimi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 149-161.
- Dobson, H. (2002). Japanese postage stamps: Propaganda and decision making, *Japan Forum*, 14(1), 21-39.
- Dökmeci, S. C. (2021). Osmanlı Devleti’nde batı müziği ve keman ailesi enstrümanları üzerine inceleme. *Rast Müzikoloji Dergisi*, 9(1), 2555-2572.
- Düzenli, Ş., ve Kavuran, T. (2005). Cumhuriyet konulu anma serisi posta pulları katalogu (1933-1993) ve grafik çözümlenmeleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 201-244.
- Emnalar, A. (1998). *Türk halk müziği ve nazariyatı*. Ege Üniversitesi Basımevi.
- Evren Pul Evi. (1984). *Pul nedir?, Koleksiyon nasıl yapılır? Tanımlar, deyimler, araç ve gereçler*. Evren Pul Evi Yayını.
- Güven Bezaz, Y. (2006). *Haberleşme ve tarihçesi*. Türkiye Haber-İş Sendikası Yayınları.
- Güvenç, B. (2011). *İnsan ve kültür*. Boyut Yayıncılık.
- İlyasoğlu, E. (2001). *Zaman içinde müzik*. Yapı Kredi Yayınları.

- İnceoğlu, S. (2019). Sosyal ve kültürel boyutuyla efemera. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kahraman, G. (1998). Türk pullarında kadın figürlerinin grafik düzeni (1950'den günümüze). [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Marmara Üniversitesi.
- Kanca, Ş. F., ve Yücel, F. (2003). Mozart ve Şark. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 239-245.
- Keskin, A. (2014). Geleneksel abdal müziğinin temsili ve Neşet Ertaş. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Cilt: 7 Sayı: 34, 99-112.
- Kuru, S., ve Olgaç, P. (2017). Giysilerde yaşayan pullar. *Kesit Akademi Dergisi*, 9, 144-152.
- Makris, I. O. (2013). The role of philately in musical education and cross-cultural interaction. *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*, 98-103. Doi: 10.17770/amcd2013.1257.
- Moffatt, M. P., & Rich, S. G. (1950). Postage stamps, past and present, as avenues of learning. *Journal of Educational Sociology*, 24(2), 110-119.
- Muşmal, H., ve Gürbüz, İ. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Eğitim Yayınevi.
- Nacakçı, Z., ve Canbay, A. (2013). *Müzik kültürü*. Pegem Akademi Yayınları.
- Nuessel, F., & Cicogna, C. (1992). Postage stamps as pedagogical instruments in the Italian curriculum. *Italica*, 69(2), 210-227.
- Palmer, W. P. (1991). Philately, science teaching and the history of science: A comment on "Posting scientists". *Lab Talk*, 35(1), 30-34.
- Parlak, E. (2012). Anadolu Türkmen müzik sanatında bir abdal deha: Neşet Ertaş. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 61, 289-312
- Sabuncuoğlu, Z., ve Tüz, M. (2008). *Örgütsel psikoloji*. Alfa Aktüel Yayınları.
- Say, A. (2000). *Müzik tarihi*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Say, A. (2005) *Müzik sözlüğü*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Say, A. (2015). *Müzik ansiklopedisi (Cilt I, Cilt II ve Cilt III)*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Say, H. (1987). Pul üzerine söyleşi, grafik sanatı. *Plastik Sanatlar Dergisi*, 8. PTT Genel Müdürlüğü, Değerli Kâğıtlar Daire Başkanlığı Pul Planlama Şube Müdürlüğü Pul Müzesi Arşivi
- Sun, M. (1969). *Türkiye'nin kültür, müzik ve tiyatro sorunları*. Kültür Yayınları.
- Tarlakazan, B. E. (2017). Sanatçı ve tablolar konulu cumhuriyet dönemi Türk posta pulları. *Journal of International Social Research*, 10(50), 340-354.
- Tolan, B. (2005). *Sosyoloji*. Gazi Kitabevi.
- Turan, Ş. (2000). *Türk kültür tarihi*. Bilgi Yayınları.
- Turhan, M., ve Kova, Ö. (2012). Değerler eğitimi açısından Türk halk müziği ve halk ozanları: Neşet Ertaş, Âşık Mahsuni Şerif, Âşık Veysel ve Özay Gönüm bağlamında bir inceleme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, Cilt: 3, Sayı : 6, 117-128.
- Wach, E., Ward, R., & Jacimovic, R. (2013) *Learning about qualitative document analysis*. IDS PRACTICE PAPER IN BRIEF 13, 1-10.
- Wells, C. (1971). *Sosyal antropoloji açısından insan ve dünyası*. Remzi Yayınevi.

Yağışan, N., ve Aydın, N. (2013). Kemanın tarihsel gelişim süreci ve eğitimci yorumcular. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 30, 213-221.

Yazıcı, K. (2010). Sosyal bilgilerde eğitimsel bir araç olarak posta pullarının kullanımı. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(1), 321-346.

Yazıcı, K. (2014). Tarih öğretiminde posta pullarının kullanılabilirliğine bir örnek: 100 posta pulu ile Türk tarihinden bir kesit 1863-1950 yılları arası. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt: 5 Sayı: 16, 176-199.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Zengin, G. (2012). Neşet Ertaş türkülerinde gariplik teması. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi*, 2(1): 5-9.

### **Pulların Temin Edildiği Web Siteleri**

Ptt (t.y.). Filateli. <https://www.filateli.gov.tr/>

Pulhane (t.y.). Dolaşıma sunulan pulların yıl listeleri. <https://www.pulhane.com/#>

Ptt Pul Müzesi (t.y.). Koleksiyonlar. <http://www.pttpulmuzesi.gov.tr/CategoryDetail.aspx?CID=78>





## Eğitim Denetiminde Yürürlükte Olan Etik ile İlgili Mevzuatın Değerlendirilmesi

Adem Beyhan<sup>1</sup>, İlhami Sarıçam<sup>2</sup>

### Öz

Eğitim her zaman yükselen bir değerdir. Eğitim yönetiminin bu yükselen değer içerisinde önemli bir yer tuttuğu bilinmektedir. Eğitim yönetimi süreçlerinin alt sistemlerinden birisi ve en önemlisinin denetim sistemi olduğu görülmektedir. Denetim, bir kontrol süreci olup, örgütlerin mevcut durumunun fotoğrafını çekerken, aynı zamanda kendini yenilemesi için de öneriler geliştirebilir. Denetim işini yapan müfettişler, kurumlarda çalışırken yasa ve yönetmeliklerin yanında bir takım etik değerlere de uyması beklenir. Etik, iyi-kötü, doğru-yanlış, erdem-kusur davranışları değerlendirmesi yanında takınılan ahlaki tutumların ardında yatan yargıları ele almaktadır. Türkiye de etik ile ilgili temel ilkeler, değerler ve politikalar kendi doğal sürecinde devam ederken, son yıllarda sistematik hale gelmeye başladığı söylenebilir. Etik konusunun kamu sektöründe ve meslek grupların da güçlü bir şekilde gündeme gelmesinin temel sebebi 25/5/2004 tarih ve 5176 sayılı kanunla kurulan “Kamu Görevlileri Etik Kurulu’nun” kurulmuş olmasıdır. Bu yasal düzenlemeye bağlı olarak “Kamu Görevlileri Etik Sözleşmesi” oluşturulması ve kamu çalışanları göreve başlarken imzalanması önemli bir adımdır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın yasalara uygun olarak yaptığı düzenlemelerle denetim sisteminde etik kodları, kuralları, ilkeleri, değerleri, standartları oluşturmaya çalıştığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığında kurgulanan bakanlık müfettişi ve illerde çalışan eğitim müfettişi şeklindeki ikili denetim sisteminin etik ilke, kural, değer ve standartlar açısından birbirine yakın durumlar olduğu gibi farklı durumlarda olduğu görülmektedir. Burada aynı işi ve aynı görevi yapan aynı meslek grubunda ikili yapı kurulması ve etik gibi tartışmasız bir alanda dahi farklılıklar oluşturulması da başlı başına bir etik sorun olarak görülebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Etik, etik ilkeler, meslek etiği, eğitim denetimi, eğitim denetiminde etik.

### Ethical Principles in Educational Supervision and Differences in Practice

#### Abstract

Education is always a rising value. It is known that education management has an important place in this rising value. It is seen that one of the subsystems of education management processes and the most important one is the supervision system. Supervision is a control process and while taking a picture of the current situation of organizations, it can also develop suggestions for their self-renewal. Supervisors who perform supervision work are expected to comply with a number of ethical values in addition to laws and regulations while working in institutions. Ethics deals with the judgments behind moral attitudes, as well as evaluating good-bad, right-wrong, virtue-fault behaviors. While the basic principles, values and policies related to ethics continue in their natural process in Turkey, it can be said that they have started to become systematic in recent years. The main reason why the issue of ethics has come to the agenda strongly in the public sector and professional groups is the establishment of the “Public Officials Ethics Board” established with the law dated 25/5/2004 and numbered 5176. The establishment of the “Public Officials Ethics Agreement” based on this legal regulation and its signing by public employees when they start their duties is an important step. It is seen that the Ministry of National Education is trying to establish ethical codes, rules, principles, values and standards in the supervision system with the regulations it has made in accordance with the laws. It is seen that the dual supervision system in the Ministry of National Education, consisting of a ministry supervisor and an educational supervisor working in the provinces, is similar to each other in terms of ethical principles, rules, values and standards, as well as different situations. Here, the establishment of a dual structure within the same professional group performing the same

<sup>1</sup> Sorumlu yazar: Dr, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye, adembeyhan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4173-4217.

<sup>2</sup> Dr, Eğitim Müfettişi, İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Ankara, Türkiye, ilhamisaricam@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-7430-2293

job and the same task, and the creation of differences even in an indisputable area such as ethics, can be seen as an ethical problem in itself.

**Keywords:** Ethics, ethical principles, professional ethics, educational supervision, ethics in educational supervision.

---

<b>Makale Geçmişi</b>	Geliş: 25. 06. 2024	Kabul:07.08.24	Yayın:08.08.2024
<b>Makale Türü</b>	Derleme Makalesi		
<b>Önerilen Atf</b>	Beyhan, A. & Sarıçam, İ. (2024). Eğitim denetiminde yürürlükte olan etik ile ilgili mevzuatın değerlendirilmesi, <i>Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi (USMAD)</i> , 6, ss.35-51.		

## Giriş

Eğitimde denetim, yapılmış eğitim etkinliklerini kontrol etme, değerlendirme, daha iyi yapılabilmesi için önerilerde bulunma ve rehberlik etme süreci olduğu söylenebilir. Eğitimin denetimi, alanında uzman müfettişler tarafından gerçekleştirilir ve rehberlik amaçlıdır. Müfettiş bu görevini yerine getirirken liderlik, yöneticilik, rehberlik, yardım, eğiticilik gibi rollerde bulunur. Müfettişin davranışları, rollerini gerçekleştirmesinde olduğu gibi denetimin etkililiğinde de önemli bir yer tutar. Çünkü müfettiş, davranışları ve söylemleriyle denetledikleri bireyler için bir model oluşturur.

Müfettişlerin davranışlarının herkes tarafından aynı şekilde anlaşılması, diğer bir ifadeyle tutarlılık göstermesi, onların belli ilke ve kurallara uymasıyla ilişkilidir. Bu kurallar ve ilkeler mesleki deneyim, araştırmalar ve hazırlanan mevzuat ile oluşturulmuştur. Bu kural ve ilkelere mesleki etik ilke ve kurallar denir. Müfettişin etik ilke ve kurallara uyması güvene, işbirliğine ve paylaşıma dayalı bir denetim sürecinin oluşmasına yardımcı olduğu söylenebilir. Bu açıdan ele alındığında, denetimde etik ilke ve davranışların oluşturulması ve bunlara uyulması, denetimin verimliliği dolayısıyla örgütsel amaçları gerçekleştirme açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın amacı, etik, meslek etiği ve eğitim denetimi kavramları konusunda bilgi sunmak, etik ve denetim ilişkisi üzerinden eğitim denetimi sisteminin etik ilkelerini tartışmak, Türk eğitim denetimi sisteminin mevcut durumunu analiz etmek ve konuyla ilgilenenlere özet niteliğinde bilgi sunmaktır.

## Etik ve Eğitim Denetimi

Bu kısımda, etik, meslek etiği, eğitim denetimi ve eğitim denetimi sisteminde son yıllarda meydana gelen değişikliklere yer verilmiştir.

### Etik

Ortak kullanılan birçok sözcük gibi etik sözcüğünün de farklı anlamlarına rastlamak mümkündür. Etiğin en yaygın kullanılan tanımlarından birisi “insanların davranışlarını kendilerine göre düzenlediği bir ilkeler sistemi ya da dizisi” olarak yapılabilir (Popkin, ve Stroll, 2008). Yunanca karakter anlamına gelen “ethos” kelimesinden türeyen ve töre bilim anlamına gelen etik, kavram olarak ideal ve soyut olana işaret ederek ahlak kurallarının ve değerlerinin incelenmesiyle ortaya çıkmıştır. Bu anlamda etik, ahlak kurallarından daha özel felsefi bir alanda yer almaktadır (Fromm, 1995; Ak. Aydın, 2002). Bir ahlak felsefesi alanı olarak etik, ahlaki olanın özünü ve temellerini araştıran bir felsefe etkinliğidir (Akarsu, 1998).

Ahlak felsefesi olarak da bilinen etik, özelde “nasıl davranmalı?” sorusunu genelde ise “nasıl yaşamalı?” sorusunu yanıtlayan yaklaşımları inceleyen ve çözümleyen felsefe dalıdır (Türkeri, 2008). Bir disiplin olarak etik, ahlaki kriterlerden yararlanılarak insan davranışlarına yön verme bilimi ve insan davranışlarına yönelik kabul edilmiş değerler ve standartlar oluşturan ahlak bilimi şeklinde tanımlanabilir (Key ve Popkin, 1998).

Pieper’e (1999) göre etiğin iki farklı kullanımı bulunmaktadır. İlki; alışkanlık, töre, görenek anlamı taşır. İkincisi ise daha dar anlamda, eylemde bulunan kişinin aktarılan eylem kurallarını ve değer ölçülerini sorgulayan, üzerinde düşünerek istenen iyiyi gerçekleştirmek için onları alışkanlığa dönüştürme biçimidir. Etiğin konusunu her ne kadar insan eylemleri oluştursa da bir eylem kuramı sayılmaz. Çünkü etiğin konusunu tüm insan eylemleri değil sadece ahlaki eylemler oluşturur. Etik temellendirilmiş sonuçlara ulaşmayı amaçlar. Bu yüzden, ahlakileştirme, ideolojiye dönüştürme ve dünya görüşü ortaya koyma gibi bir amacı yoktur. Etiğin esas amacı, insan eylemlerini ahlaki niteliği bakımından aydınlatmaktır. Aynı zamanda, ahlak tarafından belirlenmiş bir bilinci geliştirecek etik argümantasyon biçimlendirme ve temellendirme süreçlerine girebilmektir. Ayrıca etik, ahlaki eylemin, insanın keyfi isteğine bağlı olmadığını, tersine, insanın varlığına ilişkin vazgeçilmez bir niteliğin ifadesi olduğunu gösterebilmeyi de amaçlamaktadır (Pieper, 1999). Etik terimi, insanın davranış kurallarına gönderme yapar. Etik sistemi ise kurallar sistemidir. Diğer bir ifadeyle etik, felsefi ya da dini okula, bir meslek grubuna ya da kültüre ait kurallar sistemidir (Barkow, 2002).

## **Meslek Etiği**

Meslek, kişilerin hayatını sürdürmek veya geçimini sağlamak amacıyla belirli bir eğitim ile edindikleri düzenli ve kurallı etkinlikler (Erkoç, 2006) olarak tanımlanmaktadır. Başka bir tanıma göre meslek, geçimini sağlamak için yapılan iş güç ya da faaliyettir (Balci, 2005). Herhangi bir iş ya da uğraşın meslek olarak kabul edilebilmesi için o iş ya da uğraşın belli bir yapım biçimi ve kurumsallaşmış değerinin olması gerekir (Ertekin, 1987, Akt. Koçberer, 2008).

Toplumsal işbölümü sonrasında bazı işlerin bazı kişiler tarafından daha ustalıkla yapılması meslekleşme sürecini başlatmıştır. Bu süreçle beraber meslek etiği ortaya çıkmıştır (Aydın, 2003). Meslek etiği, mesleğin yürütülme standartlarını belirleyen ve üyelerinin üzerinde anlaşarak, kabul ettiği ilkeler bütünüdür (Balci, 2005). Bir mesleğin ya da örgütün etik ilke ve kuralları, mesleğin ya da örgütün toplum nezdinde kurumsallaşmasına öncülük eden ve toplumun ahlaki değerlerine uygun olan temel görüşler ve yaptırımlardır (Başaran, 2000a).

Genel anlamda meslek etiği, ortaya konulan etik yaklaşımların meslek alanlarında somutlaşmış biçimleridir (Uçar, 2023). Diğer bir ifadeyle meslek etiği “genel ahlaki ilkelerin söz konusu meslek özelinde yeniden yazılmasıdır” denebilir (İşlek, 2007). Aydın (2002), meslek etiğinin bir mesleğe ilişkin oluşturulan ve korunan; meslek üyelerini belirli bir şekilde davranmaya zorlayan ve emreden; onları kişisel eğilimlerinden uzak tutan; mesleğinde yetersiz ve ilkesiz üyeleri ayırt eden; meslek içi rekabetin sınırlarını belirleyen ve mesleki idealleri korumayı amaçlayan mesleki ilkeler bütünü olduğunu belirtmektedir.

Meslek etiği, bir meslekte uyulması gereken davranış kurallarını ifade etmektedir. Meslek etiği, aynı meslekte çalışanların, dünyanın her yerinde aynı davranış kurallarına uyumudur. Meslek etiği, insan ilişkilerine dayalıdır ve aynı meslekten olanların birbirleriyle ilişkilerinde belli davranış kalıplarına uymaları gerekmektedir (Atabek, 2003). Meslek etiği, bireylerin kişisel eğilimlerini ve güdülerini sınırlandırır, onları ahlaki değerlere yönlendirir ve etik ilke ve kuralları uygulamaya zorlar (Başaran, 2000a). Her meslek, az ya da çok, kendi meslek ahlakını ya da ait olduğu grubun ahlakını üretir. Mesleğin normları, bu mesleği seçenleri ya da halen sürdürenleri bağlar. Örneğin bir öğretmen, belirli bir alandaki bilgiyi öğrencilerine aktararak onların yetişmelerini sağlamakla yükümlüdür (Pieper, 1999).

Meslek etiği ilkeleri ile aynı işlevsel özelliğe sahip olan mesleki etik kodlar da olabilir. Etik kod, çalışanların hangi davranışlarının kabul edilebilir olduğu konusunda yol gösterici olan ve meslek ya da meslek örgütü tarafından beklenen resmi ifadelerdir (Ferrel ve Fraedrich, 1994; Akt. Aydın, 2003). Bir meslek örgütünün etik kodları belirlemesindeki amaçları şu şekilde sıralanabilir (<http://www.ethicsweb.ca>):

- Kabul edilmiş veya kabul edilebilir davranışları tanımlamak,
- Uygulamadaki standartları yükseltmek,
- Çalışanların kendilerini değerlendirebilmelerine yarayan ölçütler geliştirmek,
- Çalışanlara profesyonel davranış ve sorumlulukları için bir çerçeve oluşturmak,
- Mesleki kimlik için bir araç oluşturmak ve
- Mesleki olgunluğun belirtilerini tanımlamak.

Görüldüğü üzere; etik kodların belirlenmesi, çalışanlar için davranışlarını belirleme, sorumluluklarını bilme ve kendini mesleğinde geliştirmelerine yönelik rehber niteliğindedir. Juusela, mesleki etik kuralların meslek üyelerinin ortak davranışlarını tanımladığını ve yetersiz, ilkesiz üyeleri ayırmak, meslek içi rekabeti düzenlemek ve hizmet ideallerini korumak şeklinde üç temel işlevinin bulunduğunu belirtmektedir (Altun, 1995, Akt. Aydın, 2002).

## **Eğitim Denetimi**

En genel anlamıyla denetim, kamu yararı adına davranışı kontrol yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Bursalıoğlu, 2002). Denetim, örgütsel eylemlerin belirlenen hedeflere ve kurallara uygunluğunu tespit etme süreci olarak tanımlanabilir (Aydın, 2000). Başka bir tanıma göre denetim, bir örgütte çalışanların görevlerini yerine getirme biçimini izlemek, olası hataları ve eksiklikleri ortaya çıkarmak, bunları düzeltmeleri için gerekli önlemleri almak, sorunlarını çözmek, çalışanlara yenilikleri tanıtmak ve kullandıkları yöntemleri geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Taymaz, 2002). Denetim, kurumda yapılan iş ve işlemlerin yürürlükteki mevzuatla karşılaştırılması, kurumun güçlü yönlerinin, zayıf yönlerinin, fırsatlarının ve tehditlerinin (SWOT Analizi) neler olduğunun ortaya konmasıdır.

Denetim sistemi, küçük örgütlerde olduğu gibi karmaşık örgütlerde de vardır. Bu, örgüt ve yönetim açısından bir zorunluluktur (Aydın, 2000). İyi yönetimin en önemli öğelerinden biri denetimdir. Denetim, yönetim sisteminin en güçlü alt sistemlerinden birisidir. Yönetim süreçlerinden birisinin “denetim” olması onun önemini gösterir (Başar, 2004). Denetimin temel amacı, örgütsel amaçların gerçekleştirilme düzeyini belirlemek, daha iyi ve etkili sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci etkili hale getirerek geliştirmektir (Aydın, 2000).

Eğitimde denetim, öncelikle bir fikir ve eylem bileşimi olarak değerlendirilip uygulanmalıdır (Bursalıoğlu, 2002). Eğitim denetimi, eğitimin ve öğretimin kalitesini artırmayı hedefleyen bir süreç olarak, uygulamaların başarı derecesini nesnel bir biçimde belirleme sürecidir (Kaya, 1979). Sosyal bir sistem olarak ele alınan okullar bağlamında, eğitim denetimi, eğitim ve okul sisteminin sağladığı girdileri, bu girdilerin işleme sürecini, elde edilen çıktıları ve çevresel faktörleri dikkate alarak, örgütsel amaçlara zarar verebilecek mevcut ve potansiyel riskleri ortadan kaldırmaya yönelik verimlilik odaklı bir değerlendirme süreci olarak tanımlanır (Sağır, 2022). Kısacası, eğitim denetimi, eğitim faaliyetlerinin amaçlarına uygun, etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesini sağlamak amacıyla yapılan inceleme ve yönlendirme çalışmalarını kapsar.

Başar’a (2000) göre denetimin üç temel ögesi bulunmaktadır. Denetimin algılanması için bu öğelerin bilinmesi gerekmektedir. Bunlar “durum saptama”, “değerlendirme”, “düzeltme ve geliştirme” dir. Durum saptama, var olan durum olduğu gibi raporlama, adeta fotoğrafını çekerek ortaya koymadır. Değerlendirme ise saptanan durumun bir ölçütle karşılaştırılıp değer yargısında bulunulmasıdır. Son öge olan düzeltme ve geliştirme ise değerlendirme sonucunda ortaya çıkacak seçeneklerden karara dönüşenlerin uygulanması ve geliştirilmesi etkinliğidir.

Wiles ve Bondi (1996) denetimi yönetim, program ve öğretim olmak üzere üç boyutta ele almıştır. Bunlar kısaca şu şekilde ifade edilmiştir (Akt. Aydın, 2005):

**Yönetim boyutu.** Bu boyut; amaç ve önceliklerin belirlenmesini, bu doğrultuda politikaların geliştirilmesini, uzun vadeli planların yapılmasını, örgütsel yapının oluşturulmasını ve işgören kadrosunun seçilmesini kapsar. Ayrıca, kaynakların belirlenmesi ve sağlanması, gerekli donanım ve finansal kaynakların temin edilmesi, öğretimin örgütlenmesi ve okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi aşamalarını da içerir.

**Program boyutu.** Bu boyut; öğretimsel amaçların belirlenmesi, ihtiyaçların tespit edilmesi ve program geliştirme süreçlerini içerir. Bu boyutta, programların çeşitli özel hizmetlerle ilişkilendirilmesi, materyallerin seçilmesi ve kaynakların dağıtılması, öğretim kadrosunun uyumunun sağlanması, donanımdaki değişikliklerin önerilmesi ve öğretim için gerekli yatırımın tahmini de yer alır. Ayrıca, programların hazırlanması, geliştirilmesi ve dağıtılması aşamaları da bu boyuta dahildir.

**Öğretim boyutu.** Bu boyut öğretim planının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi, yeni programların tanıtılması, öğretimin örgütlenmesinin düzenlenmesi ve öğretimsel kaynakların dağıtılmasını kapsar. Ayrıca, öğretmenlere rehberlik edilmesi, mevcut imkânların değerlendirilmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması, parasal kaynakların kullanımının değerlendirilmesi ve hizmetiçi eğitim programlarının hazırlanması ile eşgüdümünün sağlanması da bu boyutun kapsamındadır. Toplumsal gereksinimlere ve düşüncelere yanıt verilmesi de bu boyutun önemli aşamalarındadır.

Türk Milli Eğitim sisteminde eğitimin denetimi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilir. Denetim, merkez teşkilatında görevli bakanlık müfettişleri ve taşra teşkilatında görevli eğitim müfettişleri ile iki başlı bir sistemle yürütülür. Bakanlık ve eğitim müfettişleri tarafından yapılan bu işlem, denetim türlerinden dış denetime girmektedir. Okul müdürlerinin kurum içinde yaptığı denetim ise denetim türlerinden iç denetim olarak adlandırılır.

Bakanlık müfettişleri, bakanın emri veya onayı ile görevlerini yerine getirirler. Görev yerleri Ankara merkez olmak üzere İstanbul ve İzmir’de çalışma merkezleridir. Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu’nun kuruluşu, bakanlık müfettişlerinin çalışma usul ve esasları 10/7/2018 tarih ve I. Sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (CK, 2018) ve bu kararnameye dayalı olarak çıkarılan Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği (MEB TKY, 2023) ile belirlenmiştir.

Eğitim müfettişleri ise illerde bulunan milli eğitim müdürlüklerinde görevlidirler ve görevlerini valinin emri veya onayı ile yerine getirirler. Dolayısıyla görevleri buldukları il sınırları dâhilindedir. Eğitim müfettişlerinin çalışma usul ve esasları 1 Mart 2022 tarih ve 31765 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği (MEB EMY, 2022) ile belirlenmiştir.

Türk Eğitim Sistemi’nde bakanlık ve eğitim müfettişlerinin görevleri bağlı oldukları yönetmeliklerde;

- “İnceleme ve araştırma,”
- “Rehberlik, mesleki yardım ve işbaşında yetiştirme,”
- “Kurum ve ders teftişi ve”
- “İnceleme, ön inceleme ve soruşturma yapma”

olmak üzere dört başlık altında toplanmıştır. Aynı görevi yapan müfettişlerin bakanlık ve eğitim müfettişi diye iki başlı kurgulanması, denetim sisteminde yetki, görev ve özlük haklar yönünden çeşitli sorunlara yol açmaktadır. Türk Eğitim Sisteminde iki başlı bir denetim sisteminin sorun olduğu, farklı problemlere yol açtığı, denetim sisteminin bakanlık merkeze bağlı ancak il düzeyinde çalışılan bir sistem yaklaşımı ile tek merkezden yürütülmesine yönelik birçok akademik çalışma (Öz, 2003; Kayıkçı, 2005; Kel ve Akın, 2021) bulunmaktadır.

Avrupa ülkelerinde ise eğitimin denetimi ülkelere göre farklılık göstermektedir. Örneğin İngiltere’de bakanlıktan ayrı bir kuruluş tarafından gerçekleştirilirken Fransa’da ise eğitim bakanlığı

tarafından gerçekleştirilmektedir (Kasapçopur, 2007). İngiltere’de okul denetimi; okulun kendisi, ulusal ve yerel müfettişler tarafından gerçekleştirilmektedir. Okulun kendisini değerlendirmesi iç denetim, okul dışından gelen müfettişler tarafından değerlendirilmesi ise dış denetim olarak adlandırılmaktadır (Taş ve Günel, 2007).

**İç denetim.** İngiltere’deki okullar kaliteyi sağlama konusunda kendi kendilerine karar verme yetkilerine sahiptir. Devlet ve yerel yönetimler bu öz değerlendirme sistemini açık bir şekilde destekler. Kurumun öz değerlendirmesi ve okulun gelişimi öncelikle okul yönetiminin sorumluluğundadır. Öz değerlendirmede okullar kendi yöntemlerini kullanabileceği gibi Eğitimde Standartlar Bürosu’ndan (OFSTED) edinebileceği değerlendirme formlarını da kullanabilirler (Taş ve Günel, 2007). Türkiye de iç denetim çalışmaları okul müdürleri aracılığıyla yürütülmektedir. Ancak okul müdürlerinin iç denetim görevlerini nasıl yürüteceği konusunda herhangi bir düzenleme yoktur.

**Dış denetim.** İngiltere’de, okulöncesi, ilk ve orta öğrenim kurumlarının denetimi OFSTED tarafından gerçekleştirilir. OFSTED, eğitim bakanlığına bağlı olmayan ayrı bir devlet kuruluşudur ve bakanlık adına okulların denetimini yapar (OFSTED, 2013).

Fransa’da eğitimin denetimi, bakanlık bünyesinde oluşturulan bir denetim kurulu tarafından yürütülmektedir. Bu kurul iki ana bölümden oluşur. İlki, Milli Eğitim Genel Denetleme Kuruludur. Bu kurul, bakanlığın danışmanlık, planlama ve değerlendirme işlemlerini üstlenir. İkincisi ise Eğitim Yönetimi Genel Müfettişleridir. Bu müfettişler, eğitim sisteminin yönetimini, yapısını ve uygulanan yöntemlerin tutarlılık ve etkinliğini denetler (Süngü, 2005).

İspanya’da eğitim sisteminin denetimi Eğitim Bakanlığının belirlemiş olduğu temel ortak düzenlemeler üzerinden bölgesel düzeyde gerçekleştirilmektedir. Her bölgenin denetimi, kendi yönetmeliği ve standartlarına bağlı olarak kendi müfettişlerince yapılmaktadır. Yurt dışında bulunan İspanyol okulları Eğitim Bakanlığı tarafından denetlenir (SICI, 2021).

Türk eğitim sisteminde yükseköğretim dışında her türlü eğitim kurumlarının denetiminden Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur. Bakanlık, bu sorumluluğunu, merkez teşkilatında yapılandırılmış Teftiş Kurulu Başkanlığı ile taşra teşkilatında yapılandırılmış Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları aracılığıyla yerine getirmektedir. Diğer bir ifadeyle Türk eğitim denetimi sisteminde aynı görevleri yapan merkezi ve taşra olmak üzere ikili bir yapılanma söz konusudur.

Eğitim örgütlerinde insan kaynağını geliştirmeyi ve etkili bir şekilde kullanmayı hedefleyen bir denetim anlayışının oluşturulması gerekmektedir. Başka bir deyişle, denetim, sadece kontrol etmekten ziyade geliştirme odaklı bir işlev olarak değerlendirilmelidir. Bu perspektiften bakıldığında, özellikle öğretimin denetimi ve geliştirilmesi, eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasında en önemli unsurlardan biri olarak kabul edilebilir (Aydın, 2005). Böyle bir anlayışla denetimin başarılı olabilmesi, müfettişlerin çok yönlü bir şekilde yetişmesi ve insan ilişkilerinde başarılı olma düzeylerine bağlıdır (Özmen ve Güngör, 2008). Ancak son yıllarda Türkiye’de eğitim denetiminde insan kaynaklarının geliştirilmesi yerine, denetim sisteminin pasifleştirilmesi yönünde yasal düzenlemeler yapılmıştır. Müfettişler, sekiz yılını doldurmuş öğretmenler veya en az dört yıllık lisans eğitimi veren hukuk, siyasal bilgiler, iktisadi ve idari bilimler, iktisat ve işletme fakülteleri mezunları arasından sınavla seçilmektedir. Eğitim yönetimi ve denetimi alanında yüksek lisans veya doktora yapmanın ise herhangi bir katkısı bulunmamaktadır. Uzmanlık gerektiren konularda, eğitim müfettişleri yerine muhakkiklerin inceleme, soruşturma, denetim ve raporlama yapması, etik açıdan birçok sorun ortaya çıkarmaktadır.

Eğitim örgütlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlere alanları ile ilgili her türlü değişimin aktarımı, mesleki yardım ve rehberlik yoluyla genellikle müfettişler tarafından gerçekleştirilmektedir. Etkili bir denetim sistemine sahip olabilmek için denetleyen ve denetleyici arasında nesnel kurallar ve ölçütlerin konulmuş olması gerekmektedir. Bu ölçütler ve kuralların belirlenmesindeki esaslardan biri de

denetim etiği olmalıdır. Denetimin amaçlarına ulaşabilmesi için müfettişlerin yaptıkları denetimin etik ilke ve kurallara uygun olması gerekmektedir (Kahraman, 2003; Şen, 2014; MEB, 2013; MEB, 2015).

### Eğitim Denetimi Sistemindeki Değişim ve Alanda Yapılan Çalışmalar

Milli Eğitim Bakanlığında denetim sisteminin daha etkili bir yapıya kavuşması için birçok çalışma (Örneğin: Erçetin, 1997; Öz, 2003; Bozkurt ve Karabıyık, 2003; Beycioğlu ve Dönmez, 2009; Çetin, 2020; Öztürk, 2023) yapılmıştır. TBMM araştırma komisyonu raporunda 15, 17 ve 18. Milli Eğitim Şurası kararlarında ayrıca akademik çevrelerce yapılan birçok çalışmada MEB denetim sisteminin tek çatı altında Bakanlık bünyesinde (Merkez) birleştirilmesinin gerektiği vurgulanmıştır (Öz, 2003; Kayıkçı, 2005; Kel ve Akın, 2021; TTKB, 1996; TTKB, 2006; TTKB, 2010).

Yıllar içinde denetim sisteminde birçok değişiklik yapılmış, ancak istenilen ve beklenen yapı kurulamamıştır. Burada temel sorunun aynı görevi, aynı işi, aynı mevzuatı, aynı kurumları çalışan ama farklı yetki, farklı özlük ve farklı statüde çalışılıyor olması olduğu söylenebilir. İkili denetim sisteminin verimlilik, özlük, adalet, eşitlik, raporlama gibi birçok açıdan problem ürettiği gibi başlı başına bir etik sorun olduğu da söylenebilir. Tablo 1’de eğitim denetimi sisteminde son yıllarda yapılan düzenlemelere yer verilmiştir.

**Tablo 1.**

*Milli Eğitim Bakanlığında Müfettişlere Verilen Ünvanlarındaki Değişiklikler*

Yıl	Yasal Düzenleme	Ünvan	Bakan
.....- 2010	Teftiş Kurulu Tüzüğü, Yönetmelikler	Merkez: Bakanlık Müfettişi Taşra: İlköğretim Müfettişi	Hüseyin Çelik
2010- 2011	5984 Sayılı Yasa	Merkez: Bakanlık Müfettişi Taşra: Eğitim Müfettişi	Nimet Çubukçu
2011- 2014	652 Sayılı KHK	Merkez: Denetçi Taşra: İl Eğitim Denetmeni	Ömer Dinçer
2014- 2016	6528 Sayılı Yasa	Merkez: Yok (Görevlendirme) Taşra: Maarif Müfettişi	Nabi Avcı
2016- 2018	6764 Sayılı Yasa	Merkez: Bakanlık Maarif Müfettişi Taşra: Yok, (Maarif Müfettişi-Şahsa bağlı kadroları var)	İsmet Yılmaz
2018	I. Sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi	Merkez: Bakanlık Maarif Müfettişi Taşra: Yok, (Maarif Müfettişi-Şahsa bağlı kadroları var)	Ziya Selçuk
2021	78 Sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi	Merkez: Bakanlık Maarif Müfettişi Taşra: Eğitim Müfettişi	Ziya Selçuk
2021	87 Sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi	Merkez: Bakanlık Müfettişi Taşra: Eğitim Müfettişi	Mahmut Özer

Tablo 1 incelendiğinde denetim sistemi ve müfettişlere verilen ünvanlarda 2010-2021 yılları arasındaki 11 yıllık dönemde dokuz kez düzenleme yapıldığı görülmektedir. Bu düzenlemelerde denetim görevini yerine getiren kişilere bakanlık müfettişi, ilköğretim müfettişi, denetçi, il eğitim denetmeni, maarif müfettişi, eğitim müfettişi gibi ünvanların verildiği göze çarpmaktadır. Yapılan bu düzenlemelerle müfettişlerin sayıları azaltılmış, yetkileri, özlük hakları, sosyal hakları, statüleri sürekli olumsuz yönde değiştirilmiştir. Buradan hareketle, yakın dönemde yapılan değişiklikler, eğitim denetimi konusunda bir Devlet politikasının olmadığı, yapılan değişikliklerin bir uygulama olduğu, eğitim öğretimin içeriğini etkileyecek bir uygulama olmadığı söylenebilir. Bu durumun da eğitim denetimi sisteminde etik sorun oluşturduğunu söylemek mümkündür.

Ülkemizde, müfettişlerin görevlerini yerine getirirken etik ilke ve kurallara uyma düzeyleri belirlemek amacıyla araştırmalar yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu araştırmalardan bazıları aşağıda özetlenmiştir.

Kahraman (2003), eğitim müfettişlerinin uymaları beklenen etik ilkelerin neler olduğunun saptanması ve saptanan bu etik ilkelere eğitim müfettişlerinin ne derece uygun davrandıklarına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre müfettişlerin etik ilkelere genellikle uygun davranmaktadır.

Demirtaş ve Ersözlü (2007) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin denetim sürecinde etiğe ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen algılarına göre eğitim müfettişlerinin rehberlik ve teftiş sürecinde etik davranmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Dağlı ve Akyıldız (2009), ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin ders denetimi esnasında gösterdikleri etik davranışlarına ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla yaptıkları araştırmada, genel olarak öğretmenlerin, müfettişlerin etik davranışlarına ilişkin ortak görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,71 (orta düzeyde katılıyorum) olarak bulunmuştur. Bu sonuç, araştırmacılar tarafından müfettişlerin etik ilkelere istenilen düzeyde uymadıkları şeklinde yorumlanmıştır.

Turan (2009), yaptığı bir araştırmada eğitim müfettişlerinin yürüttükleri, rehberlik ve işbaşında yetiştirme ile denetim ve değerlendirme görevlerinde etik rol ve davranışlarına uygun davranıp davranmadıklarını saptamaya çalışmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenler ve yöneticilerinin algılarına göre rehberlik ve işbaşında yetiştirme ile denetim ve değerlendirme görevlerinde eğitim müfettişlerinin etik rol ve davranışlara uygun davrandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Şen (2014) İlkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin, eğitim denetmenlerinin denetimleri sırasında mesleki etik ilkelere uyma düzeylerine ilişkin görüşlerini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eğitim denetmenleri mesleki etik ilkelere yüksek düzeyde uyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demir ve Kale (2023) ise öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre denetim uygulamalarının mesleki ve etik ilkelere uygunluğunu tespit etmeye yönelik bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucuna göre yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğu, denetim görevlilerinin “tarafsızlık ve nesnellik, eşitlik, dürüstlük, gizlilik, yetkinlik ve meslekî özen” ilkelerine uygun hareket ettiğini düşünmektedirler.

Yukarıdaki araştırma sonuçlarına göre müfettişlerin etik ilke ve kurallara uygun davranışlarda bulunma düzeylerinde farklılık görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, müfettiş davranışları arasında tam bir tutarlılığın bulunmadığı, eğitim sistemindeki paydaşlara göre farklılık göstermektedir. Dolayısıyla eğitim denetimi sisteminde daha açık, tutarlı ve tüm müfettişler tarafından uyulan etik ilkelere ihtiyaç olduğu söylenebilir.

### **Eğitim Denetiminde Etik İlkeler**

Kowalski (2003), öğretmen ve yöneticilerin yaptıkları iş ile sürekli olarak ters düşen beklentilerle karşı karşıya kaldıklarını, bu durumun eğitim hizmeti verirken, başarının, etik standartların örgütte oluşturulmasıyla yakından ilişkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca etik davranışların okul yönetimi için birçok yönden belirsizlik taşımakla birlikte en önemli öğelerinden biri olduğu vurgulanmaktadır (Akt. Özmen ve Güngör, 2008).

Denetimin amaçlarına ulaşabilmesi için uyulması gereken ilkelerin olması gerektiği yönünde alan yazında bir fikir birliği olduğu söylenebilir. Taymaz (2002), denetimde gözetilmesi gereken ilkeleri beş maddede toplamıştır. Aydın (2000) ise denetimin ilkelerini detaylı olarak ele almış ve bu ilkeleri toplam on yedi başlık altında toplamıştır. Başar (2000) ise denetimin ilkelerini sekiz maddede toplamıştır. Başar’ın sınıflandırması, bir anlamda, Aydın ve Taymaz’ın yaptıkları sınıflandırmaları özetler niteliktedir.



Başar (2000) denetimde uyulması gereken ilkeleri; amaçlılık, planlılık, süreklilik, nesnellik, bütünlük, durumsallık, açıklık, demokratiklik şeklinde sıralamıştır. Başaran (2000b) ise, denetimin amaçlarını gerçekleştirebilmesi için bazı temel ilkelere dikkat çekmiştir. Bunlar;

- Eğitim işgörenleri değerlidir,
- Denetim bir takım çalışmasıdır,
- Denetimde örgütsel liderlik esastır,
- Denetim planlı ve sürekli süreçtir ve
- Denetim, eğitim iş görenlerine kendini geliştirme ve kanıtlama, işinde başarılı olma olanağı sağlamalıdır.

şeklinde sıralanmıştır. Başar (2000) ve Başaran'ın (2000b) ortaya koyduğu denetimde uyulması gereken ilkelere bakıldığında denetimde demokratiklik, planlılık ve süreklilik içermesi gerektiği konusunda görüş birliği olduğu söylenebilir.

Denetimin amacına ulaşabilmesi için bu ilkeler doğrultusunda davranış kodlarının geliştirilmesi müfettiş için daha anlamlı olabilir. Örneğin İngiltere'de bakanlık adına özel okulların denetimini yapan Independent Schools Inspectorate (ISI) isimli kuruluş (Bağımsız/Özel Okullar Müfettişliği) müfettişlerin çalışmalarında ve davranışlarında bir tutarlık oluşturmak için bir kılavuz yayınlamaktadır. Bu kılavuzda denetimlerde müfettişlerin dikkat etmesi gereken gizlilik, objektiflik, çıkar çatışmalarından uzak durma, dürüstlük, profesyonellik, saygı ve nezaket vb. birçok konuda etik ilkeler yer verilmiştir (ISI, 2023).

Benzer şekilde Galler'de ESTYN (Her Majesty's Inspectorate of Education and Training in Wales) isimli bağımsız bir kuruluş eğitim bakanlığa adına denetimler yapmaktadır. Bu kuruluşun yayınladığı kılavuza göre (ESTYN, 2019) müfettişler denetim esnasında;

- işlerini dürüstlük, nezaket ve gereken hassasiyetle yürütmek,
- denetlediği okulu objektif bir şekilde değerlendirmek,
- dürüst, adil ve tarafsız bir şekilde rapor hazırlamak,
- açık ve net iletişim kurmak,
- öğrencilerin çıkarlarına en uygun şekilde hareket etmek,
- işleri sırasında alınan tüm bilgilerin gizliliğine saygı duymak gibi mesleki etik ilkelere uygun davranmak durumdadırlar.

Yukarıdaki ilkeler ve davranış kodları her ne kadar denetimin etik ilke ve kodları olarak isimlendirilmemiş olsa da denetimin etik ilke ve kodları olabilecek şekilde geliştirilebileceği söylenebilir. Bahsi geçen bu ilkeler kuruluşların kurumsal değerlerini yansıtmaktadır. Bu ilkeler ile kuruluşlar yasal görevlerin mümkün olduğunca verimli ve etkili bir şekilde yerine getirilmesini sağlamaya çalışmaktadır. Ayrıca bu ve benzeri ilkelerin, denetlenen (öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler, işveren kurumlar) kişiler ve kurumların gelişimini de desteklediğini söylemek mümkündür.

Benzer bir örnek Türk Milli Eğitim denetim sisteminde de mevcuttur. Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı Müfettişin Meslek İlkeleri isimli bir kitapçık yayınlamıştır. Bu örneğe sonraki kısımda değinilecektir.

## **Türkiye'de Eğitim Denetiminde Etik İlkeler**

Türkiye'de eğitim müfettişleri için özel olarak hazırlanmış denetim ilke kodları bulunmamaktadır. Ancak bakanlık müfettişlerinin tabi bulunduğu Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliğinin (MEBTKY, 2023) 45. maddesinde ve eğitim müfettişlerinin tabi bulunduğu Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliğinin (MEBEMY, 2022) 71. maddesinde müfettiş ve müfettiş yardımcılarının 14/9/2010 tarihli ve 27699 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Denetim Görevlilerinin Uyacakları Meslekî Etik Davranış İlkeleri Hakkında Yönetmelik hükümleri doğrultusunda hareket etmeleri gerektiği belirtilmektedir (RG, 2010). Bu yönetmeliğin ilgili maddeleri aşağıdaki gibidir:

#### **“Tarafsızlık ve nesnellik**

MADDE 4 – (1) Denetim görevlileri;

- a) Görevlerini herhangi bir baskı, etkileme ve yönlendirme olmaksızın yerine getirir; tarafsızlığına zarar verecek veya çevresinde böyle bir izlenim uyandıracak herhangi bir faaliyet veya ilişkinin içerisinde yer almaz; her türlü baskıya karşı tarafsızlığını muhafaza eder; siyasî, idarî, ekonomik, sosyal ve kültürel etkilerden kaçınır; tarafsızlığının etkilenmesi söz konusu olduğunda durumu yetkili makamlara bildirir.
- b) Görevleriyle ilgili bilgi ve belgeleri toplarken, değerlendirirken, aktarırken ve sonuçlandırırken, önyargısız ve tarafsız şekilde hareket eder; kariyerinin gerektirdiği nesnellik ilkesine uyar.
- c) Denetlenen birim ve taraflarca ileri sürülen bilgi, belge ve görüşleri alır; elde ettiği diğer bilgi ve belgelerle birlikte adil, tarafsız ve nesnel bir şekilde değerlendirir.
- ç) Raporlarını; denetimin amacına uygun nitelikte, süresi içinde, somut, güvenilir ve geçerli kanıtlara dayalı olarak özlü, açık, tam ve kesin olarak düzenler.
- d) Raporlarında yer verdikleri önlem ve tavsiyeleri gerekçeli olarak belirtir.
- e) Denetimlerine tâbi kişi, kurum ve kuruluşlar nezdinde aracılıkta bulunamaz.

#### **Eşitlik**

MADDE 5 –(1) Denetim görevlileri;

- a).Denetim faaliyetlerini yerine getirirken; yasa önünde eşitlik ilkesine uygun olarak hareket eder.
- b) Dil, din, ırk, cinsiyet, tâbiyet, sosyal sınıf, yaş, evlilik, engellilik, sosyal ve ekonomik durum, siyasi düşünce ve benzeri diğer sebeplere dayanan farklılıkları gözetmeksizin görevlerini yerine getirir.
- c) Denetim faaliyetini yerine getirirken, herhangi bir kişiye, zümreye ya da kuruma karşı önyargılı hareket etmez yahut bunları kayırcı veya dışlayıcı faaliyetlerde bulunamaz.

#### **Dürüstlük**

MADDE 6 – (1) Denetim görevlileri;

- a).Çalışmalarını dürüstlük, doğruluk, dikkat ve sorumluluk duygusu içinde yürütür.
- b) Yapılacak denetleme ve soruşturmalar konusunda başkalarına görevleri ile ilgili olarak herhangi bir vaat veya taahhütte bulunamaz.
- c) Görevlerinin saygınlığını ve güvenilirliğini zedeleyen görüntü, tavır ve davranıştan kaçınır.
- ç).Kendilerine verilen görevi kapsamı ve süresi içinde yerine getirir; suç teşkil eden diğer eylem ve işlemlere vâkıf olduğunda konuyu yetkili makamlara bildirir.

#### **Gizlilik**

MADDE 7 –(1) Denetim görevlileri;

- a).Denetim faaliyetlerinin yürütülmesi ve raporlanması aşamalarında, denetledikleri konu ve kurumla ilgili gizliliğe uygun hareket eder; kanaatlerini yetkili makamlar dışında kimseye açıklayamaz.
- b) Görevleri dolayısıyla öğrendikleri devlet sırrı, ticarî sır ve özel hayatın gizliliği ile ilgili bilgileri, kanunların öngördüğü durumlar dışında hiçbir kurum, kuruluş veya kişiye veremez ve açıklayamaz.
- c) Denetim faaliyetleri sırasında edindiği herkese açık olmayan bilgileri kendi yararına veya başkalarının yarar ve zararına kullanamaz.

#### **Çıkar çatışmasından kaçınma**

MADDE 8 –(1) Denetim görevlileri;

- a) Görevleri sırasında ve görevleri ile ilişkili olarak kendi ve yakınlarının çıkarlarının söz konusu olabileceği her türlü durumdan kaçınır; bunlarla ilgili olarak denetim faaliyetlerine ve alınacak kararlara katılamaz, görüş bildiremez.
- b) Son iki yıl içinde görev yaptıkları kurum, kuruluş ve bunların iştiraklerine yönelik denetim faaliyetlerine katılamaz.
- c) Denetim faaliyetini yürütürken, yetki ve nüfuzunu kullanarak hizmetin gerekli kıldığı koşullar dışında, kurumlardan ek hizmet veya imkân talep etmez; kamu mal ve hizmetleri ile insan kaynaklarını hizmet gerekleri dışında kullanamaz ve kullandıramaz.
- ç) Denetim faaliyetleri ile ilgili olarak görevini tarafsız ve nesnel bir şekilde yürütmesini engelleyecek potansiyel veya gerçek çıkar çatışması durumunu derhal kurum veya kuruluşuna bildirir ve konu ile ilgili görevden çekilme talebinde bulunur.
- d) Görev, unvan ve yetkilerini kullanarak kendilerinin veya başkalarının kitap, dergi, kaset ve benzeri ürünlerinin satışını ve dağıtımını yaptıramaz; herhangi bir kurum, vakıf, dernek veya spor kulübüne yardım, bağış ve benzeri nitelikte menfaat sağlayamaz.

#### **Nezaket ve saygı**

MADDE 9 – (1) Denetim görevlileri, onur kırıcı, küçük düşürücü ve keyfi davranışlar sergilemez; baskıcı, hakaret ve tehdit edici uygulamalarda bulunmaz; birlikte görev yaptıkları ve denetledikleri kişilere karşı nazik ve saygılı davranır.

#### **Yetkinlik ve meslekî özen**

MADDE 10 – (1) Denetim görevlileri;

- a) Görevin gerektirdiği bilgi, beceri ve deneyime sahip olur ve görevlerine azami özen ve dikkat gösterir.
- b) Denetim faaliyetinin amacına uygun bir şekilde yerine getirilebilmesi için meslekî bilgi, beceri ve bireysel yeteneklerini sürekli geliştirmeye gayret eder.
- c) Denetim hizmetlerini yürütürken meslektaşları arasında ekip çalışmasına ve işbirliğine önem verir ve kendisinden beklenen gerekli desteği sağlar.
- ç) Denetledikleri kurum ve kuruluşların çalışma şartlarını, yerleşik mesai düzenini ve hizmet gereklerini olumsuz yönde etkileyen tutum ve davranışlardan kaçınır; kurum ve kuruluşların işleyiş düzenine, yönetim ve karar alma süreçlerine müdahale etmez.
- d) Kurum ve kuruluşların yürüttüğü hizmetlerin hukuka ve etik ilkelere uygun olarak yerine getirilmesi, faaliyet ve işlemlerde hataların önlenmesi, kaynakların etkili, tutumlu ve verimli bir şekilde kullanılması amacına yönelik olarak rehberlik ve eğitici hizmetlerini de, görevinin bir parçası olarak görür.”

Diğer taraftan gerek MEBTKY’de gerekse MEBEMY’de müfettiş ve müfettiş yardımcılarının denetim, rehberlik, inceleme ve soruşturma görevlerini yerine getirirken dikkat etmesi gereken hususlar içinde yukarıdaki maddeler ile benzerlik gösteren ve etik ilke olarak kabul edilebilecek maddelerin de bulunduğu görülmektedir.

Görüldüğü üzere gerek bakanlık müfettişleri için hazırlanan Teftiş Kurulu Yönetmeliğinde gerekse eğitim müfettişleri için hazırlanan Eğitim Müfettişleri Yönetmeliğinde müfettişler için hazırlanmış hizmete özel etik davranış ilkeleri belirlenmemiştir. Bunun yerine Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulundurduğu müfettişlere (bakanlık müfettişi, eğitim müfettişi ve müfettiş yardımcıları) “Denetim Görevlilerinin Uyacakları Meslekî Etik Davranış İlkeleri Hakkında Yönetmelik” maddelerini işaret ederek bu yönetmelik hükümlerine uygun davranmalarını istemiştir.

Yasa ve yönetmelik maddeleri dışında, Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından yayınlanmış “Teftiş Kurulu Başkanlığı, Bakanlık Müfettişleri Görev Standartları” isimli hizmete özel bir kitapçık yayınlamıştır. 2022 yılında güncellenerek yeniden basılan bu kitapçıkta, müfettişlerin görevini yerine getirirken temel hareket noktasının yasalar ve yönetmelikler olduğu ancak bunun yanında belirli tutum ve davranışlara uyması gerektiği vurgulanmıştır. Toplam dört bölüm ve 142

maddeden oluşan bu meslek standartları yasa ve yönetmelik maddelerini kapsamakla birlikte detaylı bir davranış listesi şeklinde verilmiştir. Bu bölümlerden “Görev Standartları” bölümünün bir alt başlığı “Etik Davranış İlkeleri ve Mesleki Nitelik Standartları” olarak belirlenmiştir. Bu başlık altında “Bakanlık başmüfettişleri”, “Bakanlık müfettişleri” ve “Bakanlık müfettiş yardımcılarının” görevlerini yerine getirirken uyması gereken etik davranış ilkeleri yer almaktadır. Aşağıda bu etik davranış ilkelerinin başlıklarına yer verilmiştir (TKB, 2022):

- 1- “Görevin yerine getirilmesinde kamu hizmeti bilinci,
- 2- Halka hizmet bilinci,
- 3- Hizmet standartlarına uyma,
- 4- Amaç ve misyona bağlılık,
- 5- Dürüstlük ve tarafsızlık,
- 6- Saygınlık ve güven,
- 7- Nezaket ve saygı,
- 8- Yetkili makamlara bildirim,
- 9- Çıkar çatışmasından kaçınma,
- 10- Görev ve yetkilerin menfaat sağlamak amacıyla kullanılmaması,
- 11- Hediye alma ve menfaat sağlama yasağı,
- 12- Kamu malları ve kaynaklarının kullanımı,
- 13- Savurganlıktan kaçınma,
- 14- Bağlayıcı açıklamalar ve gerçek dışı beyan,
- 15- Bilgi verme, saydamlık ve katılımcılık,
- 16- Yöneticilerin hesap verme sorumluluğu,
- 17- Eski kamu görevlileriyle ilişkiler,
- 18- Mal bildiriminde bulunma.”

Eğitim müfettişlerinin kurduğu bir sivil toplum örgütü olan ‘Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası’ (TEM-SEN) tarafından eğitim müfettişleri için hazırlanmış etik ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler şu şekilde sıralanmıştır ([www.temsen.org.tr](http://www.temsen.org.tr)):

#### **“Temel İlkeler**

1. Görevi sırasında yaptığı açıklamalar olgulara dayalıdır, yargısal değil olgusal konuşur.
2. İletişim ilkelerini verimli kullanır.
3. Kaynakları ve zamanı verimli kullanır.
4. İnsan ilişkilerinde karşılıklı sevgi ve saygıyı esas alır.
5. Görevlerini yerine getirirken dil, din, felsefi inanç, siyasi düşünce ırk, cinsiyet ve benzeri sebeplerle ayırım yapmaz, adalet, eşitlik, dürüstlük ilkeleri doğrultusunda çalışır.
6. Görev alanı içinde bulunan kurum personeli ile mesleki saygınlığına zarar verecek bir ilişkide bulunmaz.
7. Herhangi bir siyasi partiyi, ideolojik bir düşünceyi, mezhebi veya taraftarlığı çağırabilecek sembol ve rozetleri bulundurmaktan kaçınır.
8. Çalışmalarında temel insan hak ve özgürlüklerini gözetir.
9. Hizmet verdiği kurumların amaçlarından, vizyonundan ve misyonundan haberdardır.
10. Kamu hizmetlerinin yerine getirilmesinde meslek statülerinin gerektirdiği saygınlığı güven duygusu ve tarafsızlığı zedeleyecek davranışlarda bulunmaz.
11. Dış görünümüne dikkat eder.
12. Türkçeyi kurallarına uygun bir şekilde kullanır.
13. Kendisine verilen görevleri en iyi biçimde ve zamanında yapar.
14. Meslektaşlarını olumsuz tutum ve davranışlarından dolayı uyarır.
15. Öğrendiği bilgileri sır sayar. Meslekten ayrılmak bu yükümlülüğünü kaldırmaz.

16. Meslektaşlarına ve kendisine yönelecek eleştirilere açıktır.
17. Mesleğin verdiği gücü ve yetkileri bireysel çıkarları için kullanmaz.
18. Astlarının yanında üstlerini, üstlerinin yanında astlarını eleştirmekten kaçınır.
19. Görev sürecinde özel yaşama ilişkin bilgi istemekten kaçınır.
20. Yetkilerini aşarak çalıştığı kurum adına açıklama ya da girişimde bulunmaz.
21. Söz ve davranışları tutarlıdır.
22. Çevresindeki baskı unsurlarını fark eder ve hiçbir kurum, kişi ve kuruluşun etkisinde kalmaz.
23. Çalışmalarını belirlenen standart, süreç ve ilkelere uygun biçimde yürütür.

#### ***Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme- Denetim***

1. Genel kültür, mevzuat ve alanı ile ilgili bilgilerini yeniler ve kendini sürekli geliştirir.
2. Mesleki toplantı ve konuşma sırasında, kendi içlerinde tartışmaya girmez.
3. Toplantılara hazırlıklı katılır.
4. Mesleki çalışmalarda, dayanışmayı gerektiren durumlarda yardımlarını esirgemez.
5. Açıklamalarda bulunurken yasal ve mesleki kaynakları dayanak gösterir.
6. Diğer kurumlardan ve mesleki deneyimlerinden iyi örnekleri katkı sağlamak amacıyla paylaşır.
7. Öğretmenlere, yaptıkları görevin önemini ve kendilerinin değerli birer kişilik olduklarını hissettirir.
8. Müfettiş yardımcıları ile çalışma arkadaşlarına gerekli mesleki yardımda bulunur.

#### ***İnceleme ve Soruşturma –Araştırma***

1. Soruşturma konusu kişiler hakkında küçük düşürücü nitelikte ifadeler kullanmaz.
2. Soruşturmasını yaptığı kişilere soruşturmanın sonucu ile ilgili hukuki görüşünü açıklamaz, güvence vermez.
3. Soruşturma sürecinde olası çatışmaları engeller.
4. Taraflar arasında anlaşmazlıklardan doğan çatışmaların dışında kalır.
5. Sanık ve tanıkları yönlendirmekten kaçınır.
6. Sanık ve tanıkların ifadelerini etkileyecek konuşmalarda bulunmaz.
7. İnceleme, soruşturma ve araştırmada ilgililere çalışmanın amacını açıklar.
8. Görüş ve düşüncelerini, nesnel ve hukuki bir yaklaşım içinde açıklar.
9. Soruşturma süresince önyargılı davranmaz.
10. Elde edilen belge ve bulgulara dayalı olarak analiz, sentez ve değerlendirme yapar.
11. Elde edilen belge ve bilgileri doğru yorumlar.”

Teftiş Kurulu'nun bakanlık müfettişlerinin uymasını istediği meslek ilkeleri ile TEM-SEN'in yayınladığı eğitim müfettişlerinin uymasını istediği etik ilkeler arasında büyük oranda bir benzerlik görülmektedir. Aynı kurumda çalışan ve aynı görevi yapan müfettişlerin farklı iki yapı kurularak çalışması ve bazı farklı etik ilkeler belirlemesi de kendi içinde etik olmayan bir durumdur. Örneğin, her ikisinde de, “inceleme ve soruşturmalarda edindikleri bilgilerin gizliliğini koruma” gibi bazı etik ilkeler kanun ve yönetmelik maddelerinde yer aldığından müfettişlerin uyma zorunluluğu vardır. Ancak diğer “iletişim ilkelerini verimli kullanır”, “öğretmenlikten geldiğini unutmaz” gibi, ilkelere uyup uymama müfettişin kendi vicdanına bırakılmıştır. Vicdan, görecelik taşıdığından diğer etik ilke ve kuralların uygulanması konusunda birlikteliğin sağlanması mümkün olmayabilir. Yukarıda bahsi

geçen ve Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan bakanlık ve eğitim müfettişlerinin etik ilkeler konusunda uyması ve dikkate alması gereken mevzuat Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2.**

*Milli Eğitim Bakanlığında Görevli Müfettişlerin Uyması Gereken Etik İlkeler Mevzuatı*

<b>Milli Eğitim Bakanlığı Merkez ve Taşra Teşkilatında Görevli Müfettişler</b>			
1	Denetim Görevlilerinin Uyacakları Meslekî Etik Davranış İlkeleri Hakkında Yönetmelik		Denetim Görevlilerinin Uyacakları Meslekî Etik Davranış İlkeleri Hakkında Yönetmelik 1
2	Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliğinde yer alan Müfettişlerin denetim, rehberlik, inceleme ve soruşturma görevlerini yerine getirirken dikkat etmesi gereken hususlar	Bakanlık Eğitim Müfettişi	İllerde Görevli Eğitim Müfettişi Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliğinde yer alan Müfettişlerin denetim, rehberlik, inceleme ve soruşturma görevlerini yerine getirirken dikkat etmesi gereken hususlar 2
3	Teftiş Kurulu Başkanlığı Bakanlık Müfettişleri Görev Standartları		

Tavsiye niteliğinde: Eğitim müfettişleri için hazırlanmış etik ilkeler (TEMSEN)

Tablo 2’ye göre bir bakanlık müfettişinin etik ilkeler konusunda takip etmesi gereken mevzuat sırasıyla “Denetim Görevlilerinin Uyacakları Meslekî Etik Davranış İlkeleri Hakkında Yönetmelik”, “Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği” ve “Teftiş Kurulu Başkanlığı Bakanlık Müfettişleri Görev Standartları” şeklindedir. İllerde görevli eğitim müfettişleri de etik ilkeler konusunda sırasıyla “Denetim Görevlilerinin Uyacakları Meslekî Etik Davranış İlkeleri Hakkında Yönetmelik” ve “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği” nde yer alan maddelere dikkat etmesi gerekmektedir. Her iki müfettiş grubu da zorunlu olmamakla birlikte TEMSEN tarafından hazırlanan etik ilkeleri dikkate alabilirler. Görüldüğü üzere Millî Eğitim Bakanlığında görevli müfettişlerin yaptıkları iş aynı olmasına rağmen isimlerinin ve teşkilat şemasındaki yerlerinin farklı olmasından dolayı etik ilkeler konusunda tabii buldukları mevzuat farklılaşmaktadır. Her ne kadar müfettişlerin tabii buldukları mevzuat farklı isimlendirilmiş olsa da içerik olarak birbirine çok benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla aynı işi yapan meslek grubuna özel etik ilkelerin ortak bir mevzuat ile belirlenmesi etik ilkelerin uygulamadaki etkililiğini artıracakı söylenebilir.

Mesleki ilkeler ve benzeri başlıklarla, tavsiye niteliğinde etik ilkeler sıralaması yapmak, etik ilkelerin ihlal edilmesini önlemeye yeterli olmayabilir. Bunun yerine etik ilke ve kurallara uymayan üyelere yaptırımında bulunmak daha kalıcı çözüm oluşturabilir. Örneğin, Türk Tabipleri Birliğinin (TTB) 1999 yılında yayınlamış olduğu “Hekimlik Meslek Etiği Kuralları”na (TTB, 2012) göre etik ilkelere uymayan üyelere yaptırım söz konusudur. Hekimlik Meslek Etiği Kurallarının 46. maddesi şu şekildedir:

“**Madde 46-**Hekimler bu kurallar bütünü hükümlerine aykırı davranışlarda bulduklarında, 6023 sayılı Türk Tabipleri Birliği Yasası’na göre tabip odaları yönetim kurulları tarafından onur kurullarına sevk edilirler. Hekimlerin disiplin soruşturmasına uğraması, haklarında ayrıca hukuki veya cezai takibat yapılmasına engel değildir.”

Görevini yerine getirirken etik ihlalde bulunan veya bulunduğu iddia edilen bir hekim, 6023 sayılı Türk Tabipleri Birliği Yasası’na göre tabip odaları yönetim kurulları tarafından onur kurullarına sevk edilirler (TTB, 2012). Bu kurula sevk edilen tabip hakkında “Türk Tabipler Birliği Disiplin Yönetmeliği” (TTBDY) gereğince işlem yapılır. Bu yönetmelikte “uyarma”, “para cezası”, “geçici olarak meslekten alıkoyma cezası”, “oda bölgesinde çalışmanın yasaklanması” gibi yaptırımlar bulunmaktadır (TTBDY, 2004).

Buradan hareketle, Millî Eğitim Bakanlığı’nda görev yapan tüm müfettişler için hizmete özel meslek etik ilkelerinin bir yasa dâhilinde belirlenmesi ve bu kurallara uygun davranmayanlar hakkında

gerekli işlemin yapılmasının daha etkili olacağı söylenebilir. Yine benzer şekilde Milli Eğitim Bakanlığına ait hizmete özel bir disiplin yönetmeliği bulunmamaktadır. Eğitim kurumlarında yürütülen soruşturmalarda ceza teklifi getirildiğinde suç olarak kabul edilen fiil 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununa göre değerlendirilmektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlik mesleğine ilişkin özel bir durum tüm devlet memurlarına yönelik hazırlanmış bir kanun maddesi ile değerlendirilmektedir. Bu durumun da başka bir etik sorun olduğu ve beraberinde başka etik sorunlara yol açtığı söylenebilir.

### **Sonuç**

Eğitimde arzu edilen sonuçlara ulaşmanın yolu etkili bir denetim sisteminden geçtiği söylenebilir. Denetimin etkililiği, müfettişlerin rollerini yerine getirebilme düzeyi ve denetlenenin üzerinde bıraktığı etki ile doğru orantılıdır. Denetim sürecinin, işbirliği ve paylaşım temeline dayalı rehberlik amaçlı olduğu kabul edilirse müfettiş davranışlarının etik ilke ve kurallara uygunluğu bu süreçte olumlu katkılarda bulunacağı söylenebilir.

Ülkemizde eğitim denetimi alanında mesleğe özel belirlenmiş ve kabul edilmiş etik ilke ve kurallar bulunmadığından müfettişler arasında etik davranış birliğinin sağlanamadığı söylenebilir. Bu durum müfettiş ile denetlenen arasında sağlıklı bir iletişimin kurulmasını engelleyebilmekte, yönetici ve öğretmenin kendini rehberliğe denetime kapatmasına neden olabilmektedir. Yukarıda da değinildiği gibi yapılan araştırmalarda öğretmen görüşlerine göre (bazı) müfettişlerin rehberlik ve denetim sürecinde etik davranmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Teftiş Kurulu Başkanlığının yayınladığı mesleki ilkeler ve TEM-SEN'in oluşturduğu etik ilkeler bir tavsiye niteliğinde olduğundan istenen düzeyde etkili olmadığı sonucuna varılabilir. Bunun yerine bir yasa kapsamında eğitim işgörenleri için etik ilkelerin belirlenmesi ve bir yaptırıma bağlanması daha etkili sonuçlar doğurabilir. Hazırlanan etik ilkelerin müfettişlere ve rehberlik, denetim, inceleme ve soruşturması yapılan personellere hazırlanacak hizmetiçi eğitim kapsamında sunulması düşünülebilir. Dolayısıyla, Milli Eğitim Bakanlığının eğitim işgörenleri için bağlayıcı nitelikte etik ilke ve kuralları oluşturması genel anlamda denetim sürecine katkıda bulunacaktır. Örneğin hazırlanacak hizmete özel denetim etik davranış ilkeleri ile birlikte 2014 yılında yürürlükten kaldırılan 1702 ve 4357 sayılı yasalar ayrı ayrı veya birleştirilip güncellenerek yeniden yürürlüğe konabilir. Böylelikle Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde denetim işlerinin daha nitelikli ve mesleki etik ilkelere uygun olarak yürütülmesine olanak sağlanabilir.

Diğer taraftan etik ilkelerin yasal yaptırımlarla desteklenmesi her zaman çözüm oluşturmayabilir. Önemli olan etik ilkelerin müfettişler tarafından benimsenmiş olmasıdır. Bunun için hizmetiçi eğitimlerden veya farkındalık oluşturma çalışmalarından yararlanılabilir. Hizmetiçi eğitim yoluyla etik seminerlerinin verilmesi etik ihlallerde bulunan müfettişlerde, en azından bir kısmında, etik davranışlar konusunda farkındalık yaratılmasına yardımcı olabilir.

### **KAYNAKÇA**

- Akarsu, B. (1998). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İnkılâp Yayınevi.
- Atabek, M. (2003). Denetim etiği. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 304, 6-9.
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, İ. P. (2002). *Yönetsel, mesleki ve örgütsel etik*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, M. (2000). *Çağdaş eğitim denetimi*. Hatipoğlu Yayınevi.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Tekağaç Basım Yayım Dağıtım.
- Barkow, J. H (2002). Davranış kuralları ve evrimin davranışı. . J. P. Changeux (Ed.) *Etiğin Doğal Temelleri* İçinde (79-94), (Çeviren: Nermin Acar). Doruk Yayıncılık.

- Başar, H. (2004). Okulda denetim. Y. Özden (Editör), Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı (147-159) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık
- Başaran, İ. E. (2000a). *Örgütsel davranış: insanın üretim gücü*. Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2000b). Eğitim yönetimi: Nitelikli okul. Feryal Matbaası.
- Beycioğlu, K., & Dönmez, B. (2009). Eğitim denetimini yeniden düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 71-93.
- Bozkurt, E. & Karabıyık, İ. (2003). Türk milli eğitiminde denetim sistemi sorunları ve çözüm önerileri. A. Başaran, E. Bozkurt Editörler Türk Milli Eğitim Teftiş Sisteminde Yapılanma sorunu. İçinde (119-130). TEM-SEN Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Pegem Akademi Yayıncılık.
- C. K. (2018). Sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi Tarih: 10/07/2018, Sayı: 1.
- Çetin, R. B. (2020). Türk eğitim sisteminde denetim alt sisteminin analizi ve bir model önerisi [*Yayınlanmamış Doktora Tezi*]. Malatya İnönü Üniversitesi.
- Dağlı, A. & Akyıldız, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin görüşlerine göre ilköğretim denetmelerinin etik davranışları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 27-38.
- Demir, S. & Kale, M. (2023). Denetim uygulamalarının mesleki ve etik ilkelere uygunluğunun incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(238), 1219-1258.
- Demirtaş, Z. & Ersözlü, A. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri bağlamında teftiş sürecinde etik (Tokat ili örneği). *Doğu Anadolu Araştırmaları*, 6(1), 89-94.
- Erçetin, Ş. (1997). Milli eğitim bakanlığında teftiş hizmetlerinin yeniden düzenlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 21(104).
- Erkoç, Z. (2006). *İnsan kaynakları yönetimi ve kalite yönetim sistemleri terimler sözlüğü*. Alfa yayınları.
- ESTYN (Her Majesty's Inspectorate of Education and Training in Wales) (2019). Guidance handbook for the inspection of secondary schools. <https://www.sci-inspectorates.eu/MediaLibrary/sici/Obrazky/TESSIE/Wales/Guidance-handbook-for-the-inspection-of-secondary-schools.pdf>
- <http://www.ethicsweb.ca> Why Have a Code of Ethics? <http://www.ethicsweb.ca/codes/> adresinden 13.03.2023 tarihinde ulaşıldı.
- ISI (Independent Schools Inspectorate). (2023). Framework for the inspection of association independent schools, including residential (boarding) schools and registered early years settings. [https://www.isi.net/site/uploads/isi\\_inspection\\_framework\\_120923.pdf](https://www.isi.net/site/uploads/isi_inspection_framework_120923.pdf)
- İşlek, D. E. (2007). Eğitim müfettişlerinin rol ve davranış boyutu kapsamındaki mesleki etik ilkelere uyma düzeyleri konusundaki eğitim müfettişlerinin ve öğretmenlerin algıları. [*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*]. İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Kahraman, N. (2003). Eğitim müfettişlerinin etik ilkeleri ve bu etik ilkelere uyma düzeyleri. [*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*]. Ankara Üniversitesi.
- Kasapçopur, A. (2007). *Avrupa birliği ülkelerinde eğitim denetimi*. Mili Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı.
- Kaya, Y. K. (1979). Eğitim yönetimi: kuram ve türkiye'deki uygulama. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, Yayın No:184.
- Kayıkcı, D. K. (2005). Milli eğitim bakanlığı müfettişlerinin denetim sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin algıları ve iş doyum düzeyleri. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44(44), 507-527.
- Kel, M. A., ve Akın, U. (2021). Değişim sürecindeki eğitim denetimi: müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 219-243.
- Key, S., & Popkin, S. J. (1998). Integrating ethics into the strategic management process: doing well by doing good. *Management Decision*, 36(5), 331-338
- KGEK. (2004). Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması Ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun. Resmi Gazete Tarihi: 25/5/2004. Resmi Gazete Sayısı: 25486. Kanun Numarası: 5176.



- Koçberer, S. (2008). Dünyada ve Türkiye’de denetim etiği. *Sayıştay Dergisi*, 68, 65-89.
- MEB EMY. (2022). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği. Resmi Gazete Tarihi: 01.03.2022, Resmi Gazete Sayısı: 31765.
- MEB TKY. (2023). Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği. Resmi Gazete Tarihi: 11.04.2023. Resmi Gazete Sayısı: 32160.
- MEB. (2013). [Eğitim-Öğretim Hizmeti Verenler için Mesleki Etik İlkeler, Karar No: 2013/29.](https://www.etik.gov.tr/mevzuat/etik-mevzuati/) (U.T: 17.02/2024).
- MEB. (2015). Eğitimciler İçin Mesleki Etik İlkeler. Genelge No: 2015/21. Sayı: 6531543
- OFSTED. (2013). The framework for school inspection. <https://education-uk.org/documents/pdfs/2013-ofsted-inspection-framework.pdf>
- Öz, F. (2003). Türkiye cumhuriyeti milli eğitim sisteminde teftiş. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- Özmen, F. ve Güngör, A. (2008). Eğitim denetiminde etik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(15), 137-155.
- Öztürk, N. (2023). Türkiye Eğitim Denetimi Sistemini yeniden tasarlamak [*Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi*]. Düzce Üniversitesi.
- Pieper, A. (1999). *Etiğe giriş*. Ayrıntı Yayınları.
- Popkin, R.H. & Stroll, A. (2008). *Etik kuramları* (Der. ve Çev. Mehmet Türkeri). Lotus Yayınevi.
- RG (Resmi Gazete) (2010). Denetim Görevlilerinin Uyacakları Meslekî Etik Davranış İlkeleri Hakkında Yönetmelik. Resmi Gazete Tarihi: 14.09.2010, Resmi Gazete Sayısı: 27699.
- Sağır, M. (2022). Önsöz. M. Sağır ve S. Göksoy (Editörler). *Eğitimde Denetim ve Değerlendirme* İçinde Pegem Akademi.
- SICI (2021). Country profile: Spain. <https://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/08ca4d77-35fd-40f2-9ac9-6a458a3ea1c4/Country-Profile-Spain-2021.pdf.jpg.aspx>
- Süngü, H. (2005). Fransa, İngiltere ve Almanya eğitim denetimi sistemlerinin yapı ve işleyişi. *Millî Eğitim*, 167.
- Şen, Ş. (2014). Öğretmenlere göre eğitim denetmenlerinin mesleki etik ilkelere uyma düzeyleri. [*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*]. İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi
- Taş, A., Günel, C. (2007). İngiltere ve Türkiye’deki okulların denetimi. *Millî Eğitim*, 173, 139-156.
- Taymaz, H. (2002). Eğitim sisteminde teftiş: kavramlar, ilkeler, yöntemler. Pegem Akademi Yayıncılık.
- TEM-SEN (Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası). [www.temsen.org.tr](http://www.temsen.org.tr).
- TKB. (2022). Bakanlık Müfettişleri Görev Standartları. Teftiş Kurulu Başkanlığı
- TTB. (2012). Hekimlik meslek etiği kuralları. Türk Tabipleri Birliği Yayınları.
- TTBDY (2004). Türk tabipleri birliği disiplin yönetmeliği, Resmî Gazete Tarihi: 28.04.2004 Resmî Gazete Sayısı: 25446.
- TTKB, (1996). 15. Millî Eğitim Şuraları. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12>, (U.T: 17.02.2024).
- TTKB, (2006). 17. Millî Eğitim Şuraları. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12>, (U.T: 17.02.2024).
- TTKB, (2010). 18. Millî Eğitim Şuraları. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12>, (U.T: 17.02.2024).
- Turan, F. (2009). Eğitim müfettişlerinin etik rol davranışlarına ilişkin algılarının mukayeseli incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 183, 141-168.
- Türkeri, M. (2008). *Etik kuramları* (Der. ve Çev. Mehmet Türkeri). Lotus Yayınevi.
- Uçar, P. (2023). Mesleki normların hekimler, hakimler ve öğretmenlerin duygusal emek pratiklerine etkisini anlamaya yönelik nitel bir araştırma. [*Yayınlanmamış doktora tezi*]. Antalya Akdeniz Üniversitesi.



## Aile Dostu Okul Politikaları Ölçeği Geliştirme Çalışması: Okul Yöneticileri Üzerinde Bir Uygulama<sup>12</sup>

Yusuf GİDİŞ<sup>3</sup>, Bilgen KIRAL<sup>4</sup>

### Öz

Aile dostu politikalar, çalışanların iş hayatına destek olmak amacıyla aile hayatıyla ilgili bir takım düzenleme ve politikaları içermektedir. Bu kavram işletmelerde kullanılan bir kavram olarak ortaya çıkmış olup; okullar için kullanıldığında aile dostu okul politikaları adını almaktadır. Çalışma, okul yöneticilerinin aile dostu okul politikaları düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın verileri, 2020-2021 akademik yılında Aydın ili ve ilçelerinde devlet okullarında görev yapan 170 okul yöneticisinden elde edilmiştir. Okul yöneticilerinden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonuçları, aile dostu okul politikaları ölçeğinin üç boyut ve on iki maddeden oluştuğunu göstermektedir. Açımlayıcı faktör analizinin yapıldığı örneklemden farklı bir örnekleme yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları üç faktörlü yapıyı doğrulamaktadır. İç tutarlılık testleri, üç boyuttan oluşan ölçme aracının oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin boyutları literatür doğrultusunda “Esnek Politikalar, Destekleyici Politikalar ve İzin Politikaları” olarak adlandırılmıştır. Geliştirilen ölçeğin örgütsel bağlılık, iş yaşam dengesi, iş yaşam çatışması, örgütsel mutluluk gibi farklı değişkenlerle ilişkilendirilerek araştırmayı destekleyici çalışmalar yapılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul, Yönetici, Politika, Aile, Aile dostu okul politikaları, Ölçek geliştirme

### Family-Friendly School Policies Scale Development Study: An Application On School Administrators

Family-friendly policies include a number of regulations and policies regarding family life in order to support the work life of employees. This concept has emerged as a concept in organizations; When used for schools, it is called family-friendly school policies. The study was conducted to develop a measurement tool to determine school administrators' levels of family-friendly school policies. The data of the study was obtained from 170 school administrators working in public schools in Aydın province and its districts in the 2020-2021 academic year. The results of the exploratory factor analysis performed on the data obtained from school administrators show that the family-friendly school policies scale consists of three dimensions and twelve items. The results of the confirmatory factor analysis, conducted with a different sample than the sample in which the exploratory factor analysis was conducted, confirm the three-factor structure. Internal consistency tests show that the measurement tool consisting of three dimensions is quite reliable. The dimensions of the scale are named "Flexible Policies, Supportive Policies and Leave Policies" in line with the the literature. It is suggested to conduct studies in order to support the research by associating the developed scale with different variables such as organizational commitment, work life balance, work life conflict, and organizational happiness.

**Keywords:** School, Administrator, Policy, Family, Family-friendly school policies, Scale development

**Makale Geçmişi**

Geliş: 01. 08. 2024

Kabul:14.06.2024

Yayın:21.08.2024

<sup>1</sup> Bu çalışmada söz edilen ölçek, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlanan “Okul Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimleri ile Aile Dostu Okul Politikaları Arasındaki İlişki” isimli doktora tezi kapsamında kullanılmak üzere geliştirilmiştir.

<sup>2</sup> 14th International Congress on New Trends in Education – ICONTE’de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>3</sup> Sorumlu yazar: Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, gidisyusuf@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6507-0358

<sup>4</sup> Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, bilgenkiral@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5352-8552

**Makale Türü** Araştırma Makalesi

**Önerilen Atf** Gidiş, Y. & Kırıl, B. (2024). Ö Aile Dostu Okul Politikaları Ölçeği Geliştirme Çalışması: Okul Yöneticileri Üzerinde Bir Uygulama. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi (USMAD)*, 6, ss.52-65.

## Giriş

Son yıllarda teknolojik, politik, kültürel ve ekonomik değişimlerin, bireylerin iş ve aile rollerinde değişikliklere ve yeni rol taleplerine neden olduğu görülmektedir. Ancak yeni rollerle birlikte çalışanlar iş ve yaşam dengelerini sağlamakta zorlanabilmekte, iş ve aile arasında çatışmalar yaşanabilmektedir. Bu sebeple örgütler, çalışanların ailevi ihtiyaçlarına yönelik çözüm yolları aramakta, iş ve aile yaşamları arasında denge kurabilmeleri için aile dostu politikalar geliştirmektedirler. Çarıkçı ve Avşar'a (2005) göre aile dostu politikalar, çalışanların iş hayatıyla birlikte aile rollerini daha etkili bir şekilde yerine getirmelerini amaçlayan düzenleme ve politikaları ifade etmektedir. Bu politikalar; annelik-babalık izinleri, esnek çalışma saatleri, kreş desteği, kısmi zamanlı çalışma gibi uygulamaları kapsamaktadır.

## Aile Dostu Okul Politikaları

Aile dostu politikaların gelişimi, II. Dünya Savaşı yıllarına denk gelmektedir. Bu yıllarda erkeklerin savaşa katılması sebebiyle kadınlar sanayi sektöründe çalışmaya başlamış ve aile sorumlulukları artmıştır. Örgütler, kadınların yükünü hafifletmek amacıyla çocuk bakım merkezleri açmışlardır. 1970'ler ve 1980'ler boyunca tesis dışı konsorsiyumlar, acil/hasta bakım merkezleri ve sevk hizmetleri gibi çocuk bakım merkezlerinin çeşitli türleri kurularak; çocuk bakım merkezlerine daha düşük maliyetli alternatifler sağlanmıştır. 1980'lerin sonlarında, iş-aile programlarına yaşlı bakım hizmetleri ve aile danışmanlığı hizmetleri de eklenerek geliştirilmiştir (Arthur & Cook, 2004). 1930'ların "New Deal" düzenlemeleri, işverenlere işçilerin ve ailelerinin ihtiyaçlarını karşılamakta sorumluluğu vermiştir. 1993 tarihli Aile ve Tıbbi İzin Yasası (FMLA), verilen hizmetlerin kapsamını tüm işverenler (elli veya daha fazla çalışanı olanlar) ve bazı işçiler (yılda bin iki yüz elli saatten fazla çalışanlar) ile sınırlı tutarak düzenlemeye devam etmiştir. Değişen demografi ve aile yapıları, erkeğin evin geçimini sağlayan kişi varsayımını geçersiz kılmış ve örgütsel uygulamalar buna göre değişmeye başlamıştır. 1970'lerden başlayarak bazı işverenler; aile ihtiyaçları için izinler, çeşitli esnek çalışma düzenlemeleri, çocuk bakımı için çeşitli yardımlar vb. şeklinde aile yardımı sağlamaya başlamıştır. Zamanla birçok örgütün bünyesinde iş-aile hayatı uzmanları ve bu konularda örgütlere destek olabilecek çok sayıda danışmanlık firması ortaya çıkmıştır (Bailyn vd., 2001). 1990'larda, örgütler iş ve aile çatışmasını hafifletmek için esnek zaman, sıkıştırılmış kısa çalışma haftaları, iş paylaşımı ve uzaktan çalışma gibi esnek programlar geliştirmeye başlamışlardır (Arthur & Cook, 2004). Günümüzde çift kariyerli aile adı verilen her iki ebeveynin de çalışma hayatında olduğu aileler için hem anne hem de babalara yönelik aile dostu programların uygulandığı söylenebilir.

Alanyazında aile dostu politikaların, farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Ülkelerin çalışma yasalarındaki farklılıklar, ülkelerin kültür yapıları, çalışanların istekleri ve işverenlerin talepleri karşılama durumlarının farklılık arz etmesi gibi etkenlerin örgütlerin farklı aile dostu politikalar sunmalarına neden olduğu söylenebilir Ulutaş (2015) uygulanan aile dostu politikaların öne çıkan refah rejimlerinde, işe yerleştirme politikalarında, toplumsal cinsiyet politikalarında ve nüfus politikalarında farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Kanten (2013) aile dostu politikaları, esnek çalışma düzenlemeleri, izin düzenlemeleri ve bağımlı bakım yardımları şeklinde kavramsallaştırmıştır. Okullarda çalışanların iş ve aile dengelerini sağlamalarına yönelik uygulamalardan oluşan aile dostu okul politikalarının da bu sınıflandırmaya benzer şekilde esnek politikalar, destekleyici politikalar ve izin politikalarından oluştuğu ifade edilebilir.

Esnek çalışma politikaları, çalışanlara mesai saatlerinde farklılıklara izin vererek iş ve aile sorumluluklarını dengelemelerine yardımcı olur. Evden çalışma, tele (uzaktan) çalışma, esnetilmiş

vardiyalı çalışma ve ödünç iş ilişkisi gibi modellerden oluşan esnek politikalar, iş ve kişisel yaşam arasında denge kuran çalışanların, bağlılığını artırmakta ve verimliliğini yükseltmektedir (Doğrul & Tekeli, 2010; Kanten, 2013; Liddicoat, 1999). Modern yaşamın karmaşıklığında iş, aile ve kişisel zamanın çatışan taleplerini dengelemekte zorlanan çalışanlar için geliştirilen, tamamlayıcı fayda ve programlardan oluşan destekleyici politikalar, özellikle çalışan memnuniyeti, stres, iş-aile çatışması ve işten ayrılma niyeti ile ilişkilidir (Allen, 2001; Behson, 2005; Lee & Hong, 2011). İzin politikaları, çalışanların iş ve aile yaşamlarından memnuniyet duymalarını sağlayan tatil, hastalık izni, ebeveyn izni, acil durum izni gibi düzenlemeleri içermektedir (Aydın, 2019; Kanten, 2013).

Aile dostu politikalar hem örgütlere hem de çalışanlara bazı avantajlar sağlamaktadır (Liddicoat, 1999). Aile dostu politikalar, çalışanlar tarafından iş hayatını kolaylaştıran uygulamalar olarak görülmektedir. Son zamanlarda işverenler, aile dostu politikaların rekabetçi iş gücü piyasalarında yetenekli çalışanları çekme, motive etme ve elde tutma, çalışan memnuniyetini ve bağlılığını artırma, aynı zamanda verimlilik ve etkililiği iyileştirme gibi olumlu sonuçlarının olduğunu fark etmişlerdir (Richman vd., 2008). Örgütlerin, çalışanlar için aileyi destekleyici iş ortamı oluşturmaları, çalışanların işe karşı tutumları üzerinde olumlu etkiler sağlayabilmektedir (Kahraman, 2018). Eğitimli ve uzman personel ihtiyacının olduğu işyerlerinde, işverenlerin kilit personeli işe almak ve elde tutmak için aile dostu girişimler sağlaması önemlidir. Aile dostu uygulamaların sunulması, bireyin işi kabul etmesi veya reddetmesi için önemli bir nedendir (Liddicoat, 1999).

Aile dostu politikaların, devamsızlığı düşürerek örgütsel maliyetleri azalttığına inanılmaktadır. Devamsızlık, kişinin kendi hastalığından veya bir aile üyesinin hastalığından da kaynaklanabilmektedir. Çalışma süresi üzerinde kontrolü içeren işyeri destekleri sağlandığında bir aile üyesinin hastalığı nedeniyle çalışanların devamsızlık olasılığı daha düşüktür. Ayrıca yetenekli çalışanları kaybetmekle ilgili işe alım ve eğitim maliyetlerini azaltmak, örgütlerin zamandan ve maliyetten tasarruf etmesini sağlamaktadır (Kelly vd., 2008). Çalışanlar, çocuğunu doktora götürmek veya hasta bir çocuğa bakmak gibi ailevi bir acil durumla ilgilenmek için işe geç gelebileceklerini bilirlerse tüm gün izin alma olasılıkları daha düşüktür. Buna karşılık, gecikmenin cezalandırılmadığını bilmeleri durumunda bir şekilde işe gelmeme olasılıkları daha yüksektir. Bundan dolayı bazı işverenler, devamsızlığı azaltmak veya devamsızlığı ortadan kaldırmak için aile dostu işyeri girişimleri uygulamaktadır (Liddicoat, 1999). Uzaktan çalışma, esnek çalışma süresi ve yerinde çocuk bakım programları, ebeveynlerin çalışmaya devam etme isteklerini arttırmaktadır. Örgütler için bu iş-aile programları, çalışanları elde tutmalarını sağlamakta ve örgütün çalışanlarının tam potansiyellerinden yararlanmasına yardımcı olmaktadır. Bu özellikle insan kaynaklarının sınırlı olduğu durumlarda faydalıdır (Stock vd., 2016).

Çalışma hayatında azaltılmış veya esnek çalışma saatleri ve kariyer araları hem erkekler hem de kadınlar için (iş-aile dengesinin sağlanmasında için) çalışma yaşamında önemli fırsatlar sunmaktadır (Scheibl & Dex, 1998). Ayrıca örgütler tarafından sağlanan kolaylıklar, çalışanlar tarafından olumlu algılanarak örgütleri için daha fazla çalışmalarına sebep olabilir. Buna göre çalışanlar, örgüte faydalı hareket ederek kendine yapılan iyi davranışın karşılığını vermek için motive olmaktadır. Karşılıklılık normu temelinde algılanan örgüt desteği, çalışanların örgüt refahına duyduğu önemi ve örgütsel hedeflere ulaşılması için yardım etme yükümlülüğünü ortaya çıkarmaktadır. Çalışanlar, örgütüne daha fazla duygusal bağlanma eğiliminde olarak ve örgütsel amaçlar için ekstra çaba göstererek bu borcunu ödemeye çalışmaktadırlar (Eisenberger vd., 2001). Ayrıca aile dostu iş-aile uygulamaları çalışanların çalışma ortamına ilişkin algısını olumlu olarak değiştirdiğinden iş-aile çatışmasını azaltmaktadır. Azalan iş-aile çatışması ve artan iş-aile katılımı, çalışan tutum ve davranışlarının iyileşmesine yol açmaktadır. Çalışanlar, işlerine karşı tutumlarını ve davranışlarını örgüte fayda sağlayacak şekilde olumlu yönde değiştirmektedir (Kelly vd., 2008).

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde aile dostu politikalar örgütlerde benimsenerek kullanıldığında çalışanın kendini örgüte adanmış (Afonja, 2019); örgütsel bağlılığı pozitif yönde etkilediği (Aydıntan & Kördeve, 2016); örgütsel performansın artmasını sağladığı (Arthur & Cook, 2003; Avcı & diğerleri, 2020); çalışanın örgüte karşı pozitif tutum ve davranış göstermesini sağladığı (Kanten vd., 2020); örgütsel motivasyonunu desteklediği ve iş-aile çatışmasını engellediği (Bostancı vd., 2022); gibi sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Çarıkcı'ya (2001) göre aile dostu örgütlerin en

önemli özelliklerinden biri, aile sorunlarına duyarlı yöneticilerin varlığıdır. Başka bir ifadeyle aile dostu politikaları uygulamaya dönüştürmenin püf noktası, iş yerinde insan kaynakları ile ilgili operasyonel kararları veren yöneticilerdir (Maxwell & McDougall, 2004). Bundan dolayı okul yöneticilerinin aile dostu okul politikaları geliştirme düzeylerinin belirlenmesi ve politikaların uygulanması okul çalışanlarının ailevi ihtiyaçlarının karşılanması açısından önemlidir. Bu durum okul çalışanlarının aklının ailesinde ve evde kalmadan örgüt hedeflerine yoğunlaşabilmeleri için değerli görülmektedir. Ayrıca alanyazında aile dostu politikaları ölçmede kullanılan ölçeklerin (Buz, 2019; Kanten, 2013) işletmelere yönelik geliştirildiği ve işletmelerde uygulandığı görülmektedir. Bu nedenle kendine özgü yönetim yapısı olan okullardaki yöneticilerin aile dostu okul politikaları düzeylerini belirlemeye yönelik ölçme aracının gerekliliği düşünülmüştür. Bunun için okul yöneticilerinin okullarındaki aile dostu okul politikaları düzeylerinin belirlenmesi için geçerli ve güvenilir aile dostu okul politikaları ölçeği geliştirmeye ihtiyaç duyulmuştur. Bu çalışma okul yöneticilerinin aile dostu okul politika oluşturma düzeylerini ortaya çıkarabilmek için bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin aile dostu okul politika düzeylerini ölçmek için oluşturulmuş olan ölçme aracı geçerli bir ölçme aracı mıdır?

2. Okul yöneticilerinin aile dostu okul politika düzeylerini ölçmek için oluşturulmuş olan ölçme aracı güvenilir bir ölçme aracı mıdır?

## Yöntem

Bu çalışma, okul yöneticilerine göre, okul yöneticilerinin aile dostu okul politikaları düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde olup genel tarama modelinde tasarlanmıştır. Aile Dostu Okul Politikaları Ölçeği'nin geliştirilme sürecinde izlenen aşamalar Şekil 1 de verilmiştir.

**Şekil 1.**  
*Ölçek Geliştirme Süreci*



Şekil 1’de görüldüğü gibi ölçek geliştirme süreci literatür taraması ile başlamış, ardından madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşlerinin alınması, uzman görüşleri neticesinde oluşturulan taslak ölçek ile verilerin toplanması ve analizi süreçlerini içermektedir. Bu süreç sonunda Aile Dostu Okul Politikaları Ölçeği (ADOPO) geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilirken yapılan çalışmalar aşağıda ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

### Literatür Taraması

Okul yöneticilerinin aile dostu okul politikalarını benimseme düzeylerini ölçmek amacıyla öncelikle veri toplama aracının madde havuzu hazırlanmıştır. Ölçeğin madde havuzunun oluşturulma sürecinde ulusal ve uluslararası ilgili alanyazın taranmıştır. Ek olarak ölçek geliştirme çalışmasının yürütüleceği okullarda görev yapan dört okul yöneticisi ile aile dostu okul politikalarına ilişkin bir ön görüşme yapılmıştır. Elde edilen görüşme sonuçları incelenerek madde havuzunun oluşturulmasında referans olarak kullanılmıştır.

### Madde Havuzunun Oluşturulması

Ölçek maddeleri oluşturulurken ifadelerin net ve anlaşılır olmasına, yönlendirici olmamasına, tek bir davranışı ölçmesine ve çift olumsuz ifadeler içermemesine özen gösterilmiştir. Alanyazında toplanan bilgiler ve okul yöneticileriyle yapılmış olan görüşmeler sonucu elde edilen veriler

değerlendirilmiştir. Elde veriler dikkate alınarak 70 maddelik taslak havuz oluşturulmuştur. Daha sonra taslak havuzda bulunan maddeler alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş ve alan uzmanların önerileri doğrultusunda 30 madde olarak belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin aile dostu okul politikaları oluşturma düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçme aracı, 5'li likert şeklinde tasarlanmıştır. Ölçekte maddeler, "Hiçbir Zaman - Nadiren - Ara Sıra - Çoğu Zaman - Her Zaman" olarak derecelendirilmiştir. Bu şekilde hazırlanmış olan taslak ölçek, ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

### Uzman Görüşü Süreci

Ön uygulama öncesinde kapsam ve görünüş geçerliliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Hazırlanmış olan taslak ölçek formu; on iki öğretim üyesi, iki araştırma görevlisi, bir okul müdürü, bir müdür yardımcısı, bir ölçme değerlendirme uzmanı ve bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden (toplam on sekiz kişi) oluşan uzman grubuna, araştırmacının hazırladığı görüş bildirim formuyla beraber elektronik postayla gönderilmiştir. Uzmanlardan, ölçek maddelerinin ölçülmesi istenen konuyu doğru bir şekilde yansıtmayı yansıtmadığına dair görüşlerini, düzeltme önerilerini ve öne çıkardıkları bölümleri belirtmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri dikkate alınarak ölçek maddeleri yeniden gözden geçirilerek yedi madde taslak ölçekten çıkarılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan düzeltmeler sonucu, ölçeklerin kapsam ve görünüş geçerliliğinin olduğu varsayılmıştır. Sonuçta ADOPO'nun ön uygulama için madde sayısı yirmi üç madde olarak belirlenmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Çalışma Grubu

Veriler toplanmadan önce araştırmanın yürütülebilmesi için Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli yasal izinler ve Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu'ndan Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu raporu alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra uygulama formu Aydın ilinin Efeler, Çine, Germencik, İncirliova, Köşk ve Nazilli ilçelerindeki kamuya ait ilkökul, ortaokul ve liselerde çalışmakta olan gönüllü okul yöneticisine uygulanmıştır. Taslak ölçeğin uygulandığı çalışma grubunun bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1:**

*Taslak Ölçek Uygulaması Çalışma Grubu*

	Demografik Özellikler	Sayı	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	45	26.5
	Erkek	125	73.5
Mezuniyet	Ön Lisans/Lisans	121	71.2
	Lisansüstü	49	28.8
Görev	Müdür Yardımcısı	78	45.9
	Müdür	92	54.1
Kıdem	1-20 Yıl	78	45.9
	21 Yıl ve Üzeri	92	54.1
Okuldaki Öğretmen Sayısı	1-15 Kişi	61	35.9
	16-30 Kişi	49	28.8
	31 Kişi ve Üzeri	60	25.3
Okul Kademesi	İlkokul	71	41.7
	Ortaokul	39	22.9
	Lise	60	35.3

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmada çalışma grubu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Aydın ilinin Efeler, Çine, Germencik, İncirliova, Köşk ve Nazilli ilçelerindeki bulunan kamuya ait ilkökul, ortaokul ve liselerinde çalışan gönüllü 170 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmadaki yöneticilerin; %26.5'inin (n: 45) kadın, %73.5'inin (n: 125) erkek; %71.2'sinin (n: 121) ön lisans/lisans, %28.8'inin lisansüstü (n: 49) mezunu; %45.9'unun (n: 78) müdür yardımcısı, %54.1'inin (n: 92) müdür olarak görev yaptığı; %45.9'unun (n: 78) 1-20 yıl, %54.1'inin ise (n: 92) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu; %35.9'unun (n: 61) 1-15 öğretmen, %28.8'inin (n: 49) 16-30 öğretmen, %25.3'ünün ise (n: 60) 31 ve üzeri sayıda öğretmenin olduğu okullarda çalıştığı; %41.7'sinin (n: 71) ilkökul, %22.9'unun (n: 39) ortaokulda, %35.3'ünün (n: 60) lisede çalıştığı görülmektedir.

## **Verilerin Analizi**

Araştırmada verilerin analizi için istatistiki programlardan yararlanılmıştır. Verilerin analizinde ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığını incelemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısına bakılmış ve Bartlett Sphericity küresellik testi yapılmış, ölçme aracının yapı geçerliğini incelemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış, güvenilirlik analizini incelemek için Cronbach's Alpha katsayısı incelenmiş ve t testi yapılmış, AFA sonucu ulaşılan yapının doğrulanması amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır.

## **Bulgular**

Bu bölümde, geçerlik ve güvenilirlik analizleri ile elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için AFA ve DFA yapılmıştır. Bu aşamalar aşağıda ele alınmıştır.

### **Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular**

Açıklayıcı Faktör Analizi: Taslak ölçek uygulaması sonucu toplanan verilerle ölçme aracının yapı geçerliğini incelemek için AFA yapılmıştır. AFA, "birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler bulmayı ve keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistik" şeklinde tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Analize 23 maddeyle ve toplam 185 ölçek formuyla başlanmıştır. Özensiz doldurulduğu tespit edilen 3 ölçek formu veri setinden çıkarılmıştır. Verilerin AFA'ya uygun olup olmadığı; veri sayısında yeterlik, normallik, uç değer sorunu ve çoklu bağlantı problemi ölçütleri dikkate alınarak inceleme yapılmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinde toplanan veri sayısı, açıklayıcı faktör analizi için kullanılan madde sayısının beş katından fazla olduğunda, bu durum çalışma grubunun faktör analizi için yeterli yetkinliği sağladığını göstermektedir (Bryman & Cramer, 2011). Ayrıca ölçeğin faktör analizine uygunluğu, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı testi ve Bartlett Sphericity küresellik testiyle ( $p < .05$ ) sınanmıştır. KMO ve Bartlett katsayısının anlamlı olması, verilerin faktör analizine uygun olduğu anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2008; Karasar, 1999). Minimum .6 olması gereken ve 0 ila 1 arasında değişen (Tabachnick & Fidell, 2013) KMO örneklem yeterliği ölçümü (.82) bulunmuştur. Dolayısıyla veri sayısının yeterli olduğu doğrulanmaktadır.

Faktör analizinde gerekli olan sayıtlardan biri de veri setinin çok değişkenli normalliğinin incelenmesidir. Veri setinin çok değişkenli normalliğe sahip olup olmadığını tespit etmek için de "Bartlett" değerinin anlamlı olup olmadığı ( $p < .05$ ) incelenmelidir (Büyüköztürk, 2008; Karasar, 1999). Yapılan incelemede Bartlett testi Ki-kare değerinin 795.522, serbestlik derecesinin 66 olup anlamlı ( $p < .05$ ) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bartlett testinin sonuçlarına göre verilerin çok değişkenli normal dağılıma uygun olduğu anlaşılmaktadır.

Uç değer olup olmadığını tespit etmek için verilerin Mahalonobis uzaklıkları incelenmiştir. Ki-kare dağılım tablosuna göre serbestlik derecesi bulunmuş ve .05 anlamlılık düzeyinde Mahalonobis değeri 12.592'nin altındaki değerler uç değer olarak kabul edilmiştir. Sonuçta bu değer altındaki 12 ölçek formu veri setinden çıkarılmıştır.

Çoklu bağlantı problemini tespit etmek için maddeler arasındaki ilişki matrisine bakılmıştır. Çokluk vd. (2014), çoklu bağlantı problemi için ilişki düzeyinin  $r > .90$  olması gerektiğini ifade etmektedir. Ölçeğin maddeleri arasındaki en yüksek ilişki değeri .728 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre çoklu bağlantı probleminin olmadığına karar verilmiştir. Aynı şekilde anti-image matrisi incelenmiş her bir maddenin kesişim noktası .5 değerinden yüksek olduğundan analizden çıkarılacak maddenin olmadığı kanısına varılmıştır (Can, 2014). Sonuçta özensiz doldurulan ve uç değer olarak kabul edilen formlar çıkarıldıktan sonra AFA için uygun 170 ölçek formundan oluşan veri seti elde edilmiştir. Analizler 170 ölçek formundan oluşan veri setiyle yapılmıştır.

Katılımcılardan toplanan verilerle ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesi için önce madde analizi yapılmıştır. Madde toplam korelasyonlarının .30 ve üzerinde değer alması olması iyi derece

ayırt ediciliğe işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2008). ADOPÖ'nün hesaplanan madde toplam korelasyonlarına göre madde ayırt ediciliğinin yetersiz olduğu ( $r < .30$ ) görülen (Tekin, 2001) 3 maddenin (15, 21, 23) atılmasına karar verilmiştir.

Döndürme tekniğine karar vermek için faktörler arasındaki ilişki incelenmiş, faktörler arası ilişkinin .030'un altında olduğu görüldüğünden Varimax dik döndürme tekniğinde karar kılınmıştır. Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak yapılan faktör analiziyle elde edilen analiz sonuçları incelendiğinde maddelerin her birinin faktör yük değerlerinde kabul noktası alınan .030 değerinin (Çokluk vd., 2014; Seçer, 2018) üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Seçer (2018) maddelerin birden fazla boyutta bu kriteri karşılayabileceğini belirtmektedir. Bundan dolayı maddelerin binişiklik durumlarına da bakılarak eğer bir maddenin iki farklı faktör altında bulunan yük değerleri arasındaki fark 0.10'un altındaysa böyle maddelerin ölçme aracından atılması önerilmektedir. Binişik olan maddeler yük değerleri arasındaki farklarına göre sırayla atılmış ve atılan her maddeden sonra analiz tekrarlanmıştır. Varimax dik döndürme tekniğiyle yapılan faktör analiz sonucunda binişik olduğu tespit edilen 8 madde (1, 2, 4, 5, 12, 14, 16 ve 22) ölçekten çıkarılmıştır (Balcı, 2009; Büyüköztürk, 2008; Can, 2014). Sonuçta ölçekten toplam 11 madde çıkarılmış 3 faktörden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır. Ölçekteki maddelerin faktör yük değerleri, özdeğerleri ve açıkladığı varyans toplamı Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2:**

Aile Dostu Okul Politikaları Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları Maddeler Faktör Yük Değerleri

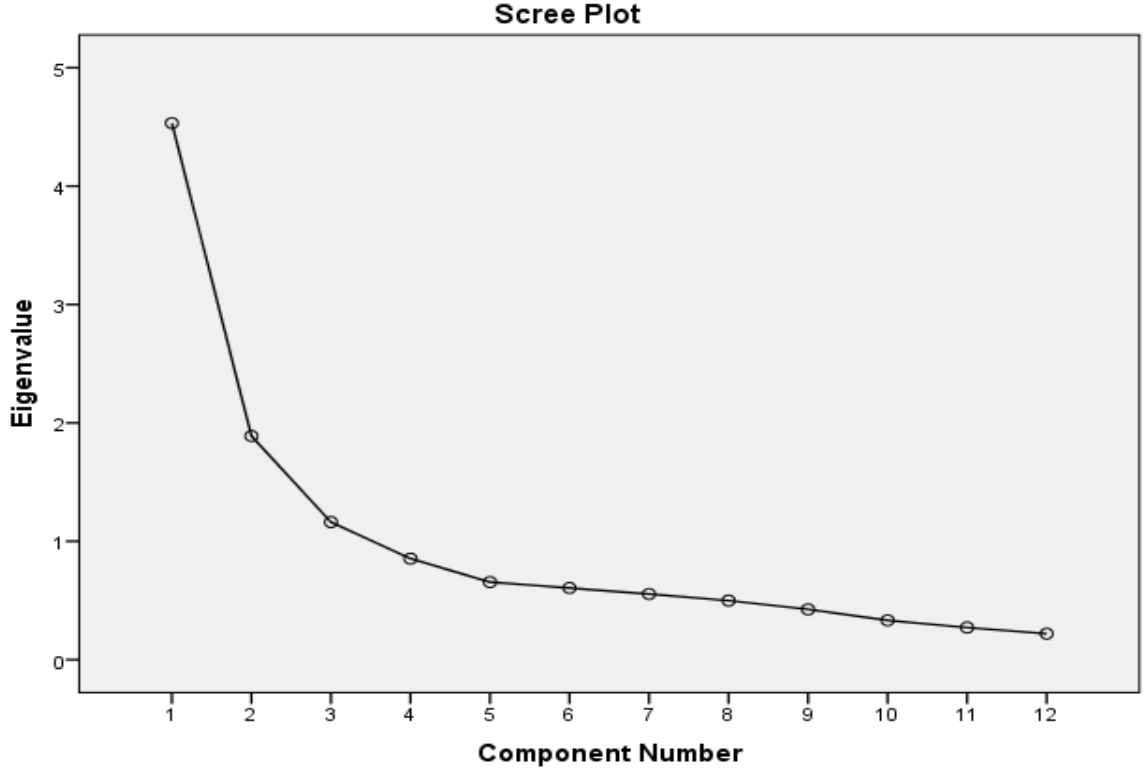
Maddeler	Faktör Yük Değerleri		
	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör
M13	.767		
M11	.731		
M3	.684		
M8		.836	
M9		.810	
M7		.772	
M6		.713	
M20			.834
M19			.825
M18			.759
M10			.564
M17			.562
Boyutlar	Özdeğerler	Açıklanan Varyans	Madde Sayısı
1	1.162	16.762	3
2	1.889	22.488	4
3	4.532	23.941	5
<b>Toplam</b>		<b>63.190</b>	<b>12</b>

Tablo 2'de görüldüğü gibi, ADOPÖ'nün altında 3 faktör bulunmaktadır. Ölçekte bulunan maddelerin faktör yük değerleri ise .84 ile .56 aralığı arasındadır. Birinci faktörde 3 madde bulunmakta ve bu faktörün ölçekte açıkladığı varyansın oranı %16.762 düzeyindedir. İkinci faktörde toplam 4 madde bulunmakta ve bu maddeler ölçeğin %22.488'ini açıklamaktadır. Üçüncü faktörde ise 5 madde bulunmaktadır. Bu faktörün açıkladığı varyansın oranı da %23.941 düzeyindedir. Ölçekte bu üç faktörün açıkladığı toplam varyans oranı %63.19'dur. Açımlayıcı faktör analizine ilişkin yamaç birikinti grafiği Şekil 2'de verilmiştir.



**Şekil 2:**

*Aile Dostu Politikalar Ölçeği Faktör Analizi Yamaç Birikinti Grafiği*



Şekil 2 incelendiğinde dördüncü noktadan sonra eğrinin düzleşmeye başladığı anlaşılmaktadır. Bundan dolayı grafiğe bakılarak ADOPÖ'nün üç boyutta olmasına karar verilmiştir. Her faktör grubunun içinde kalan maddelerin özellikleri göz önüne alınarak daha önce yapılmış olan alanyazın taramasına göre faktörlere isim verilmiştir. Buna göre ilk faktör "Esnek Politikalar" ikinci faktör "Destekleyici Politikalar", üçüncü faktör ise "İzin Politikaları" olarak adlandırılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi: DFA, AFA ile ulaşılan ya da kuramsal çerçeve dikkate alınarak hazırlanan faktör yapısını incelemek ve test etmek amacıyla kullanılır (Özdamar, 2017). Bundan dolayı DFA, AFA ile ulaşılan yapının doğrulanması için yapılmıştır. AFA sonrasında kalan maddelerle doğrulayıcı faktör analizine sokulan ADOPÖ'nün 3 faktörden oluşan yapısının geçerliği okullardaki yöneticiler örnekleminde test edilmiştir. DFA, AFA için kullanılan örneklemden farklı olarak 332 okul yöneticisinden oluşan veri seti ile yapılmıştır. Elde edilen veri setinin ADOPÖ'nün faktör yapısı ile uyumluluğunu değerlendirilebilmek amacıyla yapılan DFA sonuçlarına ilişkin uyum indeksleri ile alanyazında kabul edilebilir referans değerleri (Gürbüz, 2019; MacCallum vd., 1996) olarak ifade edilen uyum indeksleri Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3:**

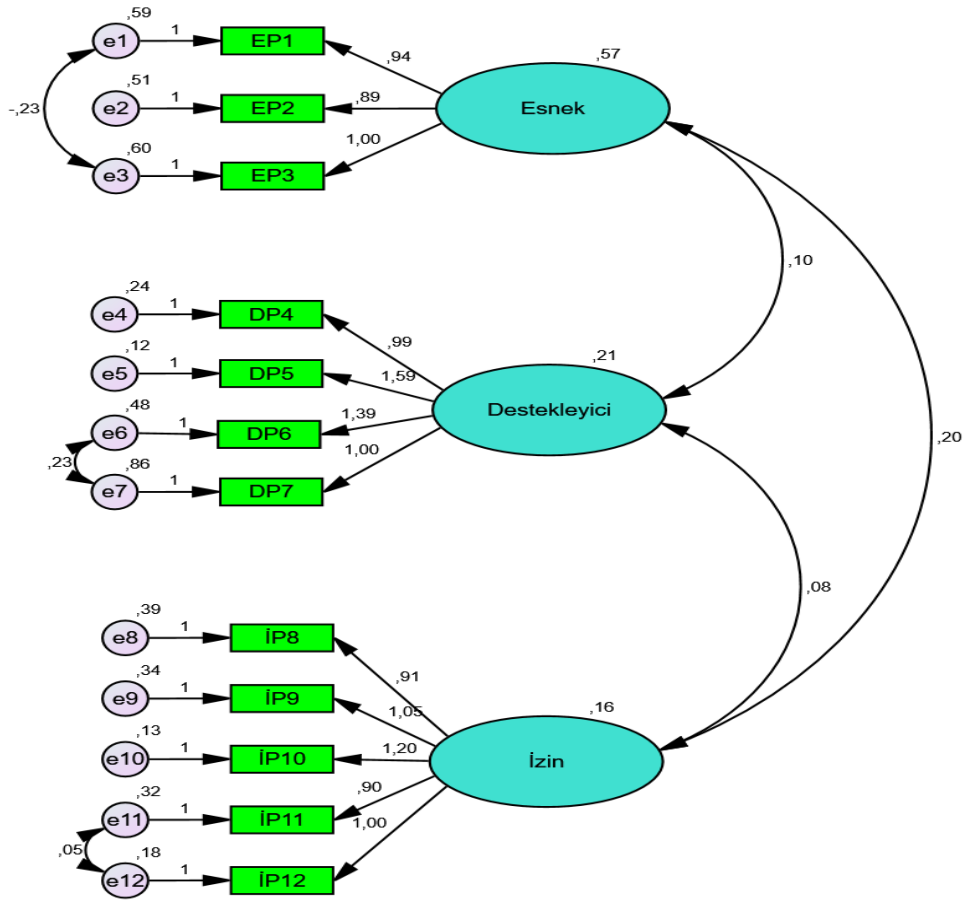
*Aile Dostu Politikalar Ölçeği Uyum İndeksleri*

Uyum Ölçüleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	Gerçekleşen Uyum Değerleri
$\chi^2/df$	<5	1.74
CFI	>.90	.970
GFI	>.90	.962
IFI	>.90	.970
SRMR	<.08	.046
RMSEA	<.10	.047

Tablo 3'te görüldüğü gibi 12 soruluk ölçek formunun Ki kare değerinin serbestlik derecesine oranı 1.74 olarak bulunmuştur. Bu değer 5'in altında olması elde edilen oranın yeterliğine işaret etmektedir (Gürbüz, 2019). RMSEA değeri .047 olarak hesaplanmıştır. Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI) .970, Uyum İyiği İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI) .962, Artan Uyum İndeksi (Incremental Fit Index, IFI) değeri .970, Standardize Edilmiş Ortalamaların Karekökü (Standardized RMR değeri .046 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar, kabul edilebilir uyum düzeyleri (Gürbüz, 2019, MacCallum vd., 1996) için önerilen RMSEA değeri .10 altında değer ile CFI değeri .90 ve üzeri değer ile, GFI değeri .90 veya üzerinde değer ile, IFI değeri .90 ve üzeri değer ile ve SRMR değeri .08 ve altı değer ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlardan ADOPÖ'nün yapısının mevcut araştırma örnekleminde doğrulandığı söylenebilir. Şekil 2'de ADOPÖ'nün yol şeması verilmiştir.

### Şekil 3:

Aile Dostu Okul Politikaları Ölçeği Yol Şeması



Şekil 3'te görülen yol şeması incelendiğinde ölçme aracında bulunan bütün maddelere ilişkin faktör yük değerinin alanyazında referans noktası olarak kabul edilen .30 değerinin (Seçer, 2018) üzerinde olduğu anlaşılmaktadır. Ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak, ölçeğin mevcut faktör yapısının doğrulandığı söylenebilir.

### Güvenirlğe İlişkin Bulgular

Ölçmede güvenilirlik, bir ölçümün kararlılık ve tutarlılık derecesini ifade eder. Ölçüm sonuçları kararlılık göstermeli sonuçlar arasında belirgin farklılık olmamalıdır (Seçer, 2018). Ölçek güvenilirliğini hesaplamada Cronbach alpha katsayısının hesaplanması yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir (Pallant, 2017). ADOPÖ'nün faktör yapısının geçerliğine ilişkin yeterli kanıtlar elde edildikten sonra ölçek toplamının ve alt faktörlerin güvenilirlik düzeylerini incelemek için Cronbach

alfa katsayıları değerlendirilmiştir. ADOPO'nun güvenilirlik analizine ilişkin sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4:**

*Aile Dostu Politikalar Ölçeği Güvenirlik Analizi*

Değişken	Soru Sayısı	Cronbach's Alpha
Esnek Politikalar	3	.67
Destekleyici Politikaları	4	.81
İzin Politikalar	5	.80
Ölçek Toplamı	12	.83

Tablo 4'te de görüleceği üzere alt faktörler ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları sırasıyla esnek politikalar için .67, destekleyici politikalar için .81 ve izin politikalar için .80 olarak hesaplanmıştır. Ölçek toplamının tabakalı Alpha değeri ise .83 olarak hesaplanmıştır. Güvenirliğin göstergesi olarak kabul edilen toplam ve alt faktörler için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları ölçeğin güvenilirliğini göstermektedir (Balcı, 2009). Alpar'a (2016) göre psikolojik bir test için hesaplanan Cronbach alfa katsayısının .60-.79 arası olması geliştirilen ölçeğin oldukça güvenilir olduğuna, .80-1.00 arası olması ise yüksek güvenilirliğe işaret etmektedir.

Ölçek güvenilirliğinin değerlendirilmesinde ek olarak kullanılan bir diğer yöntem de testin toplam puanlarına göre hazırlanan alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların bağımsız örneklem t-testiyle incelenmesidir (Büyüköztürk, 2017). Pallant (2017) ölçme aracının güvenilirliğini gösteren en önemli ölçütlerden birinin ölçeğin iç tutarlılığı olduğunu ifade etmektedir. Büyüköztürk (2017), alt %27 ve üst %27'lik grupların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı ise ölçeğin iç tutarlılığının sağlandığını ifade etmektedir. Verilerin toplandığı bireylerin 12 maddeden aldıkları toplam puanlar, her bir madde için büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Bu sıralamaya göre alt %27'lik grup ile üst %27'lik grupların puanları bağımsız gruplar t testiyle incelenmiş ve ulaşılan bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

**Tablo 5:**

*Aile Dostu Okul Politikaları Ölçeği'nin Alt ve Üst %27'lik Gruplara Göre Madde Ayırt Ediciliği*

Faktör	Madde	Grup %27	Ortalama	Ss	T
Faktör1 Esnek Politikalar	M3	Alt	3.14	.085	-21.688*
		Üst	5.00	.000	
	M11	Alt	3.42	.103	-15.285*
		Üst	5.00	.000	
Faktör2 Destekleyici Politikalar	M13	Alt	2.68	.083	-26.938*
		Üst	4.98	.020	
	M6	Alt	3.42	.114	-13.786*
		Üst	5.00	.000	
M7	Alt	3.54	.081	-17.834*	
	Üst	5.00	.000		
Faktör3 İzin Politikaları	M8	Alt	3.04	.080	-24.315*
		Üst	5.00	.000	
	M9	Alt	2.22	.118	-17.642*
		Üst	4.64	.068	
M10	Alt	3.76	.067	-18.406*	
	Üst	5.00	.000		
M17	Alt	3.80	.063	-18.783*	
	Üst	5.00	.000		
M18	Alt	4.00	.028	-35.000*	
	Üst	5.00	.000		
M19	Alt	4.04	.056	-16.885*	
	Üst	5.00	.000		
M20	Alt	3.96	.027	-37.151*	
	Üst	5.00	.000		

\* $p < 0.001$ ,  $n1-n2= 50$ ,  $sd=98$

Tablo 5 incelendiğinde 12 maddeye ait alt grup ortalamaları 2.22 ile 4.04 arasında, üst grup ortalamaları ise 4.64 ile 5.00 arasında değiştiği anlaşılmaktadır. Alt ve üst grupların standart sapma değerleri ise .000 ile .118 arasında değişmektedir. Buna göre maddelerin t değerlerinin 15.28 ile 37.15 arasında değiştiği ve tüm maddelerin grupları anlamlı olarak ayırt edebildiği anlaşılmıştır ( $p < .001$ ).

## Sonuç ve Öneriler

Çalışma, okul yöneticilerinin aile dostu okul politika oluşturma düzeylerini ortaya çıkarabilmek için bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda okul yöneticilerinin aile dostu okul politikaları düzeylerini belirlemeye yönelik 12 madde ve 3 boyuttan oluşan ADOPO geliştirilmiştir. Yapılan alanyazın taraması sonucu 70 maddenin oluşturduğu madde havuzu hazırlanmıştır. Madde havuzundaki maddeler alan uzmanlarından gelen öneriler doğrultusunda yapılan incelemeler sonucunda 23 maddelik taslak ölçeğe dönüştürülmüştür. Taslak ölçekle toplanan verilerle yapılan AFA sonucu ortaya çıkan üç boyutlu yapı kuramsal temellere dayalı olarak esnek politikalar, destekleyici politikalar ve izin politikaları olarak isimlendirilmiştir. AFA sonucu ortaya çıkan yapının geçerliğini tespit etmek için 332 yöneticiden oluşan yeni bir çalışma grubuyla DFA yapılmıştır. Yapılan DFA sonuçları ölçme aracının geçerliğinin doğrulandığını göstermektedir.

ADOPO geliştirme sürecinde yapılan istatistiksel analizler, okul yöneticilerinin aile dostu okul politikaları düzeylerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak için yapılan AFA sonucu elde edilen üç faktör toplam varyansın % 63'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı esnek politikalar boyutu için .67, destekleyici politikalar boyutu için .81 izin politikalar boyutu için .80 ve ölçeğin tamamı için .83 olarak hesaplanmış ve ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliğine ek kanıt elde etmek için incelenen alt ve üst %27'lik grupların madde ortalamaları arasındaki farka ilişkin t değerleri 15.28 ile 37.15 aralığında değişmektedir. Buna göre tüm maddelerin grupları anlamlı olarak ayırt edebildiği anlaşılmaktadır. Ölçeğin üç faktörlü yapısını doğrulamak için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ki-kare ( $\chi^2 = 1.74$ ,  $sd = 550$ ,  $p = 0.00$ ) değeri anlamlı bulunmuştur. Uyum indeksi değerleri RMSEA = .047, NFI = .89, CFI = .97, IFI = .997, GFI = .96, SRMR = .046 olarak hesaplanmıştır. Ki-kare değeri ve uyum indeksi değerleri, kabul edilebilir uyum düzeyleri (Gürbüz, 2019, MacCallum vd., 1996) ile karşılaştırıldığında ölçme aracının doğrulandığı söylenebilir.

Araştırma sonuçları ölçme aracının yeterli düzeyde güvenilirlik ve yapı geçerliğine sahip olduğunu göstermesine rağmen araştırmayı destekleyecek çalışmalar yapılması önerilebilir. Ortaya konan ölçek örgütsel bağlılık, iş yaşam dengesi, iş yaşam çatışması, örgütsel mutluluk gibi farklı değişkenlerle ilişkilendirilip çalışılarak karşılaştırma yapılabilir. Araştırma sonucu geliştirilen ölçek sadece okul yöneticilerinin görüşleri ile okul yöneticilerinin aile dostu okul politikaları düzeylerini belirlemek için yapılmış olması araştırmanın sınırlılığı olarak kabul edilmektedir. Okullarda öğretmenler ve diğer paydaşların görüşleri alınarak hazırlanacak bir aile dostu okul politikaları ölçeğinin alanyazına katkı yapacağı belirtilebilir.

## Kaynakça

- Afonja, A. F. (2019). Family-friendly workplace policies as predictors of sustainable workforce in the service industry in Lagos State, Nigeria. *Journal of Organizational Psychology*, 19(2), 11-17.
- Aksu, G., Eser, M. T., ve Güzeller, C. O. (2017). *Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapısal eşitlik modeli uygulamaları*. Detay Yayıncılık.
- Allen, T. D. (2001). Family-supportive work environments: The role of organizational perceptions. *Journal Of Vocational Behavior*, 58(3), 414-435. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1774>
- Alpar, R. (2016). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinde örneklerle uygulamalı istatistik ve güvenilirlik*. Detay Yayıncılık.

- Arthur, M. M. & Cook, A. (2003). The relationship between work-family human resource practices and firm profitability: A multi-theoretical perspective. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 22, 219-252. [https://doi.org/10.1016/S0742-7301\(03\)22005-3](https://doi.org/10.1016/S0742-7301(03)22005-3)
- Arthur, M. M., & Cook, A. (2004). Taking stock of work-family initiatives: How announcements of “family-friendly” human resource decisions affect shareholder value. *ILR Review*, 57(4), 599-613. <https://doi.org/10.1177/001979390405700>
- Avcı, K., Şahin, İ. ve Terzioğlu, F. (2020). İş gücü planlaması: iş gücü yönetiminde esneklik. *Verimlilik Dergisi*, (1), 219-230.
- Aydın, G. G. (2019). Örgütsel aile desteğinin iş-aile çatışması ve işle bütünleşme üzerindeki etkisini açığa çıkarmaya yönelik bir araştırma [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Aydıntan, B., ve Kördeve, M. K. (2016). Çalışanların esnek çalışma modeli çerçevesinde örgütsel bağlılık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Gazi İktisat ve İşletme Dergisi*, 2(3), 27-48.
- Bailyn, L., Drago, R., & Kochan, T. A. (2001). *Integrating work and family life. A Holistic Approach*. A Report of the Sloan Work-Family Policy Network: MIT, Sloan School of Management.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma* (7. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Behson, S. J. (2005). The relative contribution of formal and informal organizational work-family support. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 487-500. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.02.004>
- Bostancı, A. B., Gidiş, Y., & Tosun, A. (2022). Schools as family-friendly organizations from teachers' perspectives. *Hacettepe University Journal of Education*, 37(4), 1280-1289. [10.16986/HUJE.2022.471](https://doi.org/10.16986/HUJE.2022.471)
- Bryman, A. & Cramer, D. (2011). *Quantitative data analysis with IBM SPSS 17, 18 and 19*. Routledge.
- Buz, D. (2009). The relationship between family friendly policies and work family conflict with special reference to the moderating effects of depressive symptoms and occupational self efficacy [Unpublished master dissertation]. Marmara Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Çarıkcı, İ. H. (2001). Örgütlerin aile yaklaşımları çerçevesinde aile dostu örgüt yapıları. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-138.
- Çarıkcı, İ., ve Avşar, N. (2005). Kamu kesimi yöneticilerinde cinsiyet rolü algılamalarının aile dostu düzenleme ve politikalara etkileri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 65-78.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Doğrul, B. Ş., ve Tekeli, S. (2010). İş-yaşam dengesinin sağlanmasında esnek çalışma. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(2), 11-18.
- Eisenberger, R., Armeli, S., Rexwinkel, B., Lynch, P. D., & Rhoades, L. (2001). Reciprocation of perceived organizational support. *Journal of applied psychology*, 86(1), 42-51. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.42>
- Gürbüz, S. (2019). *Amos ile yapısal eşitlik modellemesi*. Seçkin Yayıncılık.
- Kahraman, F. Ç. (2018). Formal ve informal aile destekleyicisi iş ortamının örgütsel sonuçlar üzerindeki etkisinde iş yaşam dengesinin aracı rolü [Yayınlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Kanten, P. (1-2 November 2013). *Family friendly policies in organizations and their effects on work-life balance, work alienation and life satisfaction* [Conference presentation]. 2nd UBT International Conference, Durres, Albania.

- Kanten, S., Pazarcık, Y., Gurturk, M., & Orak, H. (2020). The role of emotional exhaustion in the effect of family friendly policies on the job embeddedness. *Press Academia Procedia*, 1(11), 194-200. <http://doi.org/10.17261/Pressacademia.2020.1266>
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Nobel Yayınevi.
- Kelly, E. L., Kossek, E. E., Hammer, L. B., Durham, M., Bray, J., Chermack, K., & Kaskubar, D. (2008). Getting there from here: research on the effects of work–family initiatives on work–family conflict and business outcomes. *Academy of Management annals*, 2(1), 305-349. <https://doi.org/10.5465/19416520802211610>
- Lee, S. Y., & Hong, J. H. (2011). Does family- friendly policy matter? Testing its impact on turnover and performance. *Public Administration Review*, 71(6), 870-879. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2011.02416.x>
- Liddicoat, L. (1999). Stakeholder perceptions of family friendly workplaces: case studies of six New Zealand organisations [Unpublished doctoral dissertation]. Massey University.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-149. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.130>
- Maxwell, G. A., & McDougall, M. (2004). Work–life balance: Exploring the connections between levels of influence in the UK public sector. *Public Management Review*, 6(3), 377-393. <https://doi.org/10.1080/1471903042000256547>
- Özdamar, K. (2017). *Ölçek ve test sistemleri programları, IBM SPSS AMOS ve IBM SPSS AMOS MINTAB uygulamaları*. Nisan Kitabevi.
- Pallant, J. (2017). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. S. Balcı & B. Ahi (Trans. Edts.). Anı Yayıncılık.
- Richman, A. L., Civian, J. T., Shannon, L. L., Jeffrey Hill, E., & Brennan, R. T. (2008). The relationship of perceived flexibility, supportive work–life policies, and use of formal flexible arrangements and occasional flexibility to employee engagement and expected retention. *Community, Work and Family*, 11(2), 183-197. <https://doi.org/10.1080/13668800802050350>
- Scheibl, F., & Dex, S. (1998). Should we have more family-friendly policies?. *European Management Journal*, 16(5), 586-599. [https://doi.org/10.1016/S0263-2373\(98\)00035-8](https://doi.org/10.1016/S0263-2373(98)00035-8)
- Seçer, İ. (2018). *Psikolojik test geliştirme ve geliştirme sürecinde: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Anı Yayıncılık.
- Stock, R. M., Strecker, M. M., & Bieling, G. I. (2016). Organizational work–family support as universal remedy? A cross-cultural comparison of China, India and the USA. *The International Journal of Human Resource Management*, 27(11), 1192-1216. <https://doi.org/10.1080/09585192.2015.1062039>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson Education
- Tekin, V. N. (2001). *SPSS uygulamalı istatistik teknikleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Ulutaş, Ç. Ü. (2015). İş ve aile yaşamını uzlaştırma politikaları: Türkiye'de yeni politika arayışları. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 70(3), 723-750.

**EK1:**

*Aile Dostu Okul Politikaları Ölçeği*

Sıra No	İFADELER	Hiçbir zaman (1)	Nadiren (2)	Ara sıra (3)	Çoğu zaman (4)	Her zaman (5)
1	Personelimin zorunlu hallerde (bakıcının gelmemesi vb.) çocuğunu okula getirmesine izin veririm.					
2	Personelimin çocuklarının okul işleri (veli toplantısı, kayıt günleri, müsamere günleri vb.) mesai saatlerine denk geldiğinde gerekli izni veririm.					
3	Personelimin ailevi ihtiyacına göre, işe geliş ve işten çıkış saatlerinde esneklik sağlarım.					
4	Personelimin ailevi sorunlarını anlatabileceği güven ortamı oluştururum.					
5	Personelimin ailevi sorunlarını dinlerim.					
6	Personelimin ailevi sorunlarına çözüm bulmaya çalışırım.					
7	Personelime aile hayatı ile ilgili tavsiyelerde bulunurum.					
8	Personelimin ailesiyle ilgili acil bir durumu olduğunda onun görev yerine başka bir personelimi yönlendiririm.					
9	Personelimin ders programını onların özel durumlarına göre düzenlemeye çalışırım.					
10	Personelime ailesiyle ilgili mazeret izinlerinde yardımcı olurum.					
11	Personelimi babalık izni kullanma konusunda desteklerim.					
12	Personelime refakat izni konusunda yardımcı olurum.					

**Not1:** Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçek boyutları; Esnek Politikalar (1,2,3. Madde), Destekleyici Politikalar (4,5,6,7. Madde) ve İzin Politikaları (8,9,10,11,12. Madde) boyutlarından oluşmaktadır.

**Not2:** Araştırmacılar bu makaleyi referans olarak göstermek şartıyla “Aile Dostu Okul Politikaları Ölçeğini” bilimsel çalışmalarda kullanabilirler. Yazarlardan ayrıca izin alınması gerekmemektedir.



## Türkiye ve TÜRKSOY Üyesi Ülkelerde “Müze – Eğitim” İlişkisi; Dünü / Bugünü / Yarını

Ahmet YALKIN<sup>1</sup>

### Öz

Bu çalışmada, ‘müze’ kavramının klasik anlamının ötesine geçilerek, müzenin yenilikçi bir eğitim modeli olarak değerlendirilmesi ele alınmıştır. Müzenin çocuklar ve yetişkinler için eğitim alanları olarak kullanılması, geniş kitlelere vizyoner bakış açısı kazandırma potansiyeli vurgulanmıştır. Müzelerin geçmiş ve gelecek arasında köprü kurabilen, bilimsel, ulusal ve uluslararası kültür aktarımını sağlayan mekânlar olarak evrilmesi gerektiği belirtilmiştir. Türkiye ve TÜRKSOY üyesi ülkelerde müze eğitimi ilişkisinin tarihsel gelişimi, mevcut durumu ve gelecekteki potansiyelleri incelenmiştir. Devlet müzelerinin eğitim faaliyetleri karşılaştırılarak, müze-eğitim ilişkisinin tarihsel ve güncel önemi vurgulanmış, gelecekteki olası gelişmeler ile öneriler sunulmuştur. Müze eğitimi temalı derslerin müfredata eklenmesi, okullarda müze açılması, interaktif müze kavramının geliştirilmesi gibi konularda önerilerde bulunulmuştur. Literatür taraması yöntemiyle yapılan bu araştırma, mevcut bilimsel çalışmaların sentezlenmesi ve konunun derinlemesine analiz edilmesini amaçlamaktadır. Bu bağlamda, müzelerin toplumsal eğitimdeki rolü ve katkısı derinlemesine incelenmiş, farklı ülkelerden örnekler sunularak müze eğitiminin geniş çaplı bir değerlendirmesi yapılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Müze-eğitim ilişkisi, tematik müze, karşılaştırmalı eğitim araştırması

### Museum-Education" Relationship in Turkey and TURKSOY Member Countries;

### Abstract

In this study, going beyond the classical meaning of the concept of 'museum', the evaluation of the museum as an innovative educational model is discussed. The use of museums as educational spaces for children and adults and their potential to provide visionary perspectives to large masses are emphasised. It is stated that museums should evolve as places that can bridge the past and the future and provide scientific, national and international cultural transfer. The historical development, current situation and future potentials of museum education in Turkey and TURKSOY member countries are analysed. By comparing the educational activities of state museums, the historical and current importance of the museum-education relationship is emphasised and possible future developments and suggestions are presented. Suggestions were made on topics such as adding museum education themed courses to the curriculum, opening museums in schools, and developing the concept of interactive museums. This research, which is based on a literature review, aims to synthesise existing scientific studies and to analyse the subject in depth. In this context, the role and contribution of museums in social education has been analysed in depth and a comprehensive evaluation of museum education has been made by presenting examples from different countries.

**Keywords:** Museum-education relationship, thematic museum, comparative education research..

<sup>1</sup> Şube Müdürü, Tarsus Üniversitesi, [yalkin66@gmail.com](mailto:yalkin66@gmail.com), ORCID: 0000-0002-1914-4608.



<b>Makale Geçmişi</b>	Geliş: 25.08.2024	Kabul:02.09.2024	Yayın:02.09.2024
<b>Makale Türü</b>	Derleme Makalesi		
<b>Önerilen Atf</b>	Yalkın, A. (2024). Türkiye ve TÜRKSOY Üyesi Ülkelerde “Müze – Eğitim” İlişkisi; Dünü / Bugünü / Yarını . <i>Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi (USMAD)</i> , 6, ss.66-83.		

## Giriş

Müze kavramı, insanlık tarihinin eski devirlerine kadar uzanan köklü bir geçmişe sahiptir. Başlangıçta ‘koleksiyonculuk’ olarak adlandırılabilen bir faaliyetle ortaya çıkan müzecilik, Yunanlılar döneminde belirli bir düzende sergilenen mekânlarla şekillenmiş, Romalılar döneminde ise bugünkü anlamıyla müzeler olarak işlev kazanmıştır. Osmanlı İmparatorluğu’nda müzecilik, Osman Hamdi Bey’in kişisel çabalarıyla kurumsallaşmaya başlamış, Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulmasıyla birlikte Mustafa Kemal Atatürk’ün çağdaş ve bilimsel politikaları doğrultusunda önemli bir gelişim göstermiştir.

Dünya genelinde müzecilikle ilgili çalışmaların öncüsü olarak kabul edilen UNESCO’nun girişimiyle 1946 yılında Paris’te faaliyete geçen Uluslararası Müzeler Konseyi (ICOM), 1951 yılından itibaren müze tanımlarına eğitim ve öğretim kavramlarını dahil etmiştir. ICOM’un en son 2022 yılında güncellenen tanımına göre müzeler, somut ve somut olmayan mirası araştıran, toplayan, koruyan, yorumlayan ve sergileyen; toplumun hizmetinde olan, kâr amacı gütmeyen, kalıcı kurumlardır. Bu tanım, müzelerin halka açık, erişilebilir ve kapsayıcı olması gerektiğini vurgulamakta; çeşitliliği ve sürdürülebilirliği teşvik eden, etik ve profesyonel olarak toplulukların katılımını sağlayan kurumlar olmaları gerektiğini ifade etmektedir (Uluslararası Müzeler Konseyi ICOM, 2023).

Müzeler, günümüzde sadece kültürel mirası koruma ve sergileme amacını taşımamakta, aynı zamanda geniş kitlelere yönelik eğitim faaliyetleri sunan yaygın eğitim kurumları olarak hizmet vermektedir. Atagök (1999) tarafından vurgulandığı gibi, müzeler gözlem, mantık, yaratıcılık, hayal gücü ve beğeni duygusunun gelişimine katkıda bulunabilecek en önemli kurumlardan biridir.

Müzeler, tarih boyunca farklı medeniyetlerin ve kültürel mirasların korunması ve toplumlara aktarılması görevini üstlenmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı tarafından yapılan müze tanımında da müzelerin, kültürel değer taşıyan unsurları korumak, incelemek, değerlendirmek ve özellikle halkın eğitimi için sürekli sergileme yapan, çoğunluğun yararına yönetilen daimî kuruluşlar olduğu belirtilmiştir (T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Müzeler Dairesi Başkanlığı, 2024).

Müze eğitiminin temel amacı, müzelerde sergilenen nesnelere aracılığıyla bireyler arasında bir köprü kurmak, geçmiş ile günümüz arasında bağlantılar oluşturmak ve insanın değişen dünyaya uyum sağlamasına yardımcı olmaktır (Paykoç & Baykal, 2000). Müzeler, bu bağlamda insan yaşamının somut ve otantik belgeleri olarak algılanmasını destekleyen, bireylerin zamanlarını yaratıcı bir şekilde değerlendirmelerini teşvik eden, müze ziyaretini bir yaşam biçimi haline getiren, iletişimi ve öğrenmeyi yoğunlaştırmayı amaçlayan kurumlardır.

Müze eğitimi, tarihi kökleri oldukça eskiye dayanmakla birlikte, özellikle 1990’lı yıllardan sonra eğitim literatüründe önemli bir konu haline gelmiştir. Bu dönemde müzeler, etkin öğrenme ortamları olarak kullanılmaya başlanmış ve bu ortamların öğrenmeye olan olumlu etkileri üzerinde durulmuştur. Hooper-Greenhill ve Moussouri (2000) gibi araştırmacıların çalışmaları, müze eğitimi kavramının eğitim teorileriyle ilişkilendirilerek akademik alana kazandırılmasında önemli katkılar sağlamıştır.

Eğitimde müzelerin rolü, yalnızca öğretim materyallerinin sergilenmesi ile sınırlı değildir. Müzeler, yapılandırmacı eğitim yaklaşımıyla uyumlu olarak, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif bir rol üstlenmelerini sağlar. Öğrenciler, müzelerdeki tarihî ve kültürel kalıntıları inceleyerek, önceki bilgi ve

deneyimleriyle yeni bilgileri ilişkilendirir ve bu bilgileri yaparak, yaşayarak öğrenirler. Bu süreç, öğrenmenin daha anlamlı ve kalıcı olmasına katkı sunar (Yılmaz, 2008).

Günümüzde hızla değişen toplumsal dinamikler, eğitim-öğretim faaliyetlerinin sadece okullarla sınırlı kalmaması gerekliliğini ortaya koymuş ve bu çerçevede 'hayat boyu öğrenme' kavramı öne çıkmıştır (Bryce, 2007). Müzeler, bireylerin hayatlarının her aşamasında bilgi edinmelerine olanak sağlayan, informal eğitim süreçlerini deneyimlemelerine zemin hazırlayan dinamik öğrenme mekânları olarak bu sürecin merkezinde yer alır. Müzeler, sundukları bu eğitim ortamları ile klasik öğretim mekanizmalarından farklı olarak, öğrencilere ve topluma geniş bir vizyon kazandırabilecek alanlar sunar.

Müzelerin, kültür, sanat, doğa, bilim ve teknoloji gibi çeşitli alanlara ait objeleri ve hikayeleri barındırarak, topluma sadece geçmişi aktarmakla kalmayıp, aynı zamanda etkili bir öğrenme ortamı sunduğu bilinmektedir. Özellikle gelişmiş ülkelerde, müzelerin eğitim birimleri aracılığıyla öğrencilere ve topluma yönelik eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi, bu öğrenme ortamlarının ne denli önemli olduğunu göstermektedir (Buyurgan, 2017).

Günümüzde müzeler, yalnızca kültürel mirasın korunması ve sergilenmesi işlevini yerine getirmekle kalmayıp, aynı zamanda bu mirasın aktarımında eğitim ve eğlenceyi bir araya getiren yenilikçi yaklaşımlar geliştirmektedir. Mardin Müzesi gibi kurumlar, "edutainment" olarak adlandırılan bu yöntemlerle, ziyaretçilerine kültürel mirası öğretirken aynı zamanda eğlenceli ve unutulmaz deneyimler sunmayı amaçlamaktadır (Zaidi, 2016; Karadeniz Akdoğan, Durmaz, Kimzan ve Acer, 2019). Bu çalışma, Mardin Müzesi örneğinde olduğu gibi, müzelerin eğitim-öğretim süreçlerindeki rolünün nasıl dönüştüğünü ve bu süreçlerin toplumsal etkilerini ele almayı hedeflemektedir.

Bu çalışma, Türkiye ve TÜRKSOY üyesi ülkelerde müzeler ile eğitim kurumları arasındaki iş birliğinin tarihsel gelişimini, mevcut durumunu ve gelecekteki potansiyelini incelemeyi amaçlamaktadır. Müze-eğitim ilişkisinin dün, bugün ve yarın açısından değerlendirilmesi, bu alanın daha etkin kullanılması için çözüm önerilerinin sunulması, çalışmanın temel hedeflerini oluşturmaktadır. Bu bağlamda; müze eğitimi temalı derslerin müfredatlara eklenmesi, mantık ve hayal gücü gelişimini destekleyen etkinliklerin çeşitlendirilmesi, müze kültürleme-kültürleşme ilişkisi, interaktif müze kavramının geliştirilmesi, müze çeşitliliğinin sağlanması ve müzelerin eğitim süreçlerine daha fazla entegre edilmesi gibi konular incelenecektir.

Bu çalışmada, Türkiye ve TÜRKSOY üyesi ülkelerde müze-eğitim alanındaki eksikliklerin tespit edilmesi ve derlenmesi amacıyla bir literatür taraması yapılmıştır. Araştırma kapsamında "müze-eğitim ilişkisi", "tematik müze", "yapılandırmacı yaklaşım ve müze", "müze eğitim ilişkisinin dün-bugünü-yarını" anahtar kelimeleri kullanılarak Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, EBSCO Host, Taylor and Francis, Web of Science ve Science Direct gibi veri tabanlarında yer alan bilimsel dergilerde yayımlanan makaleler ve tezler incelenmiştir. Bu amaçla, ülkelerin 'Devlet Müzesi' olarak nitelendirilen müzelerinin eğitim faaliyetleri karşılaştırılarak müze-eğitim ilişkisi üzerinde durulmuştur. Literatür incelemesi, sınırlı bir akademik alanda yapılan araştırmaların değerlendirilmesi, sentezlenmesi ve bilgi tabanının genişletilmesi amacıyla gerçekleştirilir (Hart, 2012).

## **Yöntem**

Ulaşılan araştırmalar, amaç, yöntem, sonuç ve öneriler göz önünde bulundurularak betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda elde edilen bilgiler, mevcut bilgi birikimi ve düşünce oluşumlarıyla birlikte konunun kuvvetli ve zayıf yönleriyle beraber değerlendirilmiştir. Araştırma sürecinde, anahtar kelimeler belirlenmiş ve bu kelimelerle literatür taraması yapılmıştır. Belirlenen anahtar kelimeler yukarıda belirtilen veri tabanlarında aranmış, literatür taraması sonucunda elde edilen makale ve tezler araştırmanın amaçları doğrultusunda detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Bu analiz, literatürün betimsel analizi ve elde edilen bulguların sentezlenmesini içermiştir. Elde edilen bilgiler, müze-eğitim ilişkisinin dün, bugün ve yarını perspektifinde değerlendirilmiş, bu değerlendirme sürecinde konunun kuvvetli ve zayıf yönleri belirlenerek öneriler geliştirilmiştir. Bu

yöntemle, Türkiye ve TÜRKSOY üyesi ülkelerdeki müze-egitim ilişkisinin mevcut durumu, tarihsel gelişimi ve gelecekteki potansiyeli kapsamlı bir şekilde analiz edilmiştir.

## **Evren ve Örneklem**

Bu çalışma, Türkiye ve TÜRKSOY üyesi ülkelerdeki müze-egitim ilişkisini kapsamlı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın evreni, TÜRKSOY üyesi ülkelerdeki (Türkiye, Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan ve Türkmenistan) devlet müzeleri ve bu müzelerin iş birliği içinde olduğu eğitim kurumlarından oluşmaktadır.

Örneklem, bu ülkelerdeki farklı tematik müzeler ve çeşitli eğitim kurumlarını kapsamaktadır. Ayrıca, müze eğitim programlarına dair veri tabanlarından elde edilen resmi internet siteleri, akademik makaleler ve tezler de örnekleme dahil edilmiştir. Bu bağlamda, örnekleme sürecinde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak, her ülkeden farklı büyüklükte ve temada müzeler titizlikle seçilmiştir. Bu yöntem, araştırmanın müze-egitim ilişkisine dair genel çıkarımlar yapabilmesi için gerekli olan temsiliyeti sağlamak amacıyla tercih edilmiştir.

Seçilen müzeler ve eğitim kurumları, müze-egitim ilişkisinin derinlemesine analizine olanak sağlayacak şekilde belirlenmiştir. Bu titiz seçim süreci, araştırmanın genelleştirilebilir sonuçlar sunmasına ve müze-egitim ilişkisini daha kapsamlı bir perspektiften değerlendirmesine imkân tanımaktadır.

## **Veri Toplama Araçları**

Veri toplama sürecinde, çeşitli akademik veri tabanları ve dijital kütüphaneler kullanılmıştır. Bu veri tabanları arasında Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, Ebsco Host, Taylor and Francis, Web of Science ve Science Direct gibi kaynaklar bulunmaktadır. Literatür taramasında "müze-egitim ilişkisi", "tematik müze", "yapılandırımcı yaklaşım ve müze" gibi anahtar kelimeler kullanılarak ilgili makale ve tezler toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak literatür taraması ve betimsel analiz yöntemleri tercih edilmiştir.

## **Verilerin Analizi**

Toplanan veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Betimsel analiz, mevcut literatürün güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Bu süreçte, anahtar kelimeler doğrultusunda toplanan makale ve tezler tematik olarak sınıflandırılmış, analiz edilmiş ve sentezlenmiştir. Elde edilen bulgular, müze-egitim ilişkisinin tarihsel, mevcut ve gelecekteki yönlerini anlamak için sistematik bir şekilde değerlendirilmiştir.

## **Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için, literatür taramasında kullanılan veri tabanlarının geniş bir kapsama sahip olması ve güncel kaynakları içermesi sağlanmıştır. Anahtar kelimeler, araştırma konusunun derinliğini ve kapsamını doğru bir şekilde yansıtabilecek şekilde seçilmiştir. Betimsel analiz yöntemi, verilerin nesnel bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Ayrıca, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla, iki bilim uzmanının danışmanlığından faydalanılmıştır. Uzman görüşleri, veri toplama süreci ve analiz aşamalarında doğruluk ve güvenilirliğin sağlanmasına katkıda bulunmuştur.

## **Araştırmacının rolü**

Araştırmacı, bu çalışmanın yürütülmesinde ve literatür taramasında merkezi bir rol oynamıştır. Araştırmacı, literatürdeki kaynakları titizlikle seçmiş, veri tabanlarındaki makale ve tezleri dikkatli bir şekilde incelemiştir. Betimsel analiz sürecinde, verilerin nesnel bir şekilde değerlendirilmesi sağlanmış ve bulguların anlamlı bir şekilde sentezlenmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının rolü, çalışmanın bilimsel ve akademik standartlara uygun olarak yürütülmesini garanti etmiştir.

## **Bulgular**

### **Türkiye’de Müze Eğitim İlişkisi**

Müzeler, kültürel mirası koruma, sergileme ve toplumlara aktarma görevlerinin yanı sıra, eğitim süreçlerinde de önemli bir rol oynamaktadır. Adıgüzel ve Öztürk'ün (1999) belirttiğine göre, 19. yüzyıldan itibaren Türk aydınları ve eğitimcileri, Avrupa'daki eğitim sistemlerinden çeşitli pedagojik yaklaşımlar ve uygulamalar konusunda etkilenmişlerdir. Bu etkilenme, özellikle II. Meşrutiyet döneminde belirgin bir şekilde artmış ve Türkiye'de müzecilik hareketlerinin başlamasına zemin hazırlamıştır. Türk eğitim tarihinde medrese dışındaki örgün eğitimi düzenleme ve geliştirme amacı güden 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, müzecilik tarihi açısından da önemli bir dönüm noktası olmuştur; çünkü bu nizamname ile müzecilik, eğitim kurumlarıyla ilişkilendirilmiştir.

Türkiye'de müze eğitimi tarihi, Tanzimat Dönemi'ne kadar uzanmakta olup, bu dönemde müzelerin eğitim işlevleri önemsizmiş ve vurgulanmıştır. Cumhuriyet Dönemi'nde ise Satı Bey, müze eğitimine önemli katkılar sağlamış ve "Silah Müzesi" adlı bir ders örneği hazırlayarak bu alanda öncü adımlar atmıştır. Satı Bey'in Maarif Nezaretine sunduğu raporda, müze eğitiminin önemine dikkat çekilmiştir (Şahan, 2005). Ülkemizde müze eğitimi alanında ilk adımlar 1868 yılında Galatasaray Lisesi'nde atılmış ve bu tarihte ilkokul müzesi olarak bilinen bir müze kurulmuştur. Müze eğitimi alanındaki önemli gelişmelerden biri ise 1958 yılında gerçekleşmiş olup, bu yıl öğretmenler için bir müze el kitabı yayımlanmıştır (Erdoğan, 2007).

Müze ve eğitim arasındaki ilişki, müzelerin sadece kültürel ve tarihsel mirası koruma ve sergileme işlevini değil, aynı zamanda bireylerin öğrenme süreçlerine aktif katkı sağlama misyonunu da üstlenmesiyle derinleşmiştir. Kentsel arkeoloji kapsamında, müzelerin eğitim işlevi, tarihî ve kültürel mirasın korunması ve bu mirasın yeni nesillere aktarılması açısından kritik bir rol oynar. İstanbul Arkeoloji Müzeleri gibi kurumlar, arkeolojik alanların eğitimde etkin kullanımıyla hem çocuklar hem de yetişkinler için zengin bir öğrenme ortamı sunar. Bu süreçte, müzeler, öğrencilerin ve toplumun tarih bilincini ve kültürel farkındalığını artırarak, eğitimde yapılandırmacı bir yaklaşımın benimsenmesine olanak tanır. Müzelerin bu işlevi, sadece okul içi eğitimle sınırlı kalmayıp, hayat boyu öğrenme sürecine de önemli katkılar sağlar (Polat, 2019).

Anadolu Medeniyetleri Müzesi'nin eğitim programları, müzelerin eğitim ortamı olarak ne denli etkili kullanılabileceğini gösteren çeşitli etkinlikler sunmaktadır. Müzeler, tarihî ve kültürel mirasın korunması ve bu mirasın geniş kitlelere ulaştırılması amacıyla öğrencilere ve halka yönelik çeşitli eğitim faaliyetleri gerçekleştirmektedir. Bu etkinlikler, öğrencilerin tarihî eserlerle doğrudan etkileşimde bulunmalarını sağlayarak, onların tarih bilincini ve kültürel farkındalığını geliştirmektedir (Kıraç, 2021).

Türkiye'de müze eğitiminin köklü geçmişine rağmen, zamanla güncelliğini yitirdiği ve yeni örneklerinin sayısının yetersiz kaldığı gözlemlenmiştir. Ancak, 2010 yılında Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından ortaklaşa başlatılan AB Türkiye Kültürlerarası Diyalog- Müzeler Hibe Programı, bu alanda önemli adımlar atılmasını sağlamıştır. Bu program kapsamında, Türkiye'deki birçok devlet ve özel müze uzmanlarına yönelik müze eğitimi içerikli iş birliği projeleri geliştirilmiş ve Avrupa Birliği ülkeleri ile aday ülkelerdeki müzeler arasında müzecilik etkinlikleri düzenlenmiştir (Özbek ve diğerleri, 2017).

Türkiye'de öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerinin müfredatında müze eğitimi, çeşitli lisans programlarında önemli bir yer tutmaktadır. Örneğin, Sınıf Öğretmenliği programında müze eğitimi, seçmeli ders olarak Uygarlık Tarihi, Türk Tarihi ve Kültürü, Sanat Eğitimi gibi derslerle ilişkilendirilirken, Okul Öncesi Öğretmenliği programında Görsel Sanatlar Eğitimi kapsamında ele alınmakta ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında Arkeoloji, Eskiçağ Tarihi, Sanat ve Estetik, Drama derslerinde işlenmektedir. Resim-İş Öğretmenliği programında ise 'müze eğitimi ve uygulamaları' dersi yer almaktadır (Karadeniz ve diğerleri, 2015).

2016 yılında Millî Eğitim Bakanlığı ile Kültür ve Turizm Bakanlığı arasında imzalanan iş birliği protokolü, müze ve ören yerlerinin eğitim amaçlı kullanımını artırmayı hedeflemiştir. Bu protokol kapsamında, Kültür ve Turizm Bakanlığı'nın hazırladığı film, belgesel ve video gibi materyallerin Eğitim Bilim Ağı (EBA) üzerinden öğrencilere sunulması planlanmıştır. Böylece, öğrencilerin müze ve tarihi alanlarla daha fazla etkileşimde bulunmaları amaçlanmıştır (Sivrikaya, 2017).

2022 yılı verilerine göre, Türkiye'deki müze sayısı %6,4 artışla 552'ye ulaşmıştır. Bu müzelerin 211'i Kültür ve Turizm Bakanlığı'na bağlı iken, 341'i özel müze kategorisindedir. Müzelerdeki eser sayısı %0,8 artarak 3 milyon 750 bin 120'ye ulaşmıştır. Müze ve ören yeri ziyaretçi sayısı ise 2022 yılında %97,1 artışla 45.822.525'e çıkmış, özel müze ziyaretçi sayısı %125,3 artışla 14.890.214 olarak kaydedilmiştir. Bu veriler, Türkiye'deki müze ve ören yerlerine olan ilginin arttığını ve kültürel mirasın korunması ile tanıtılmasında müzelerin önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Gelecekte bu alanlara yapılan yatırımların ve faaliyetlerin artırılması, kültürel mirasın daha geniş kitlelere ulaşması ve korunması açısından büyük önem taşımaktadır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2022).

## **Kazakistan'da Müze Eğitim İlişkisi**

Kazakistan'da müze eğitimi, Sovyetler Birliği dönemine kadar uzanan köklü bir geçmişe sahiptir. Sovyetler döneminde müzeler, ideolojik eğitimin bir parçası olarak kullanılmış, bağımsızlık sonrası dönemde ise Kazakistan, müze eğitimine yönelik yeni yaklaşımlar geliştirmiştir. 1991 yılında bağımsızlığını kazanan Kazakistan, müzelerin kültürel mirasın korunması ve eğitimin bir aracı olarak kullanımını hedefleyen politikalar benimsemiştir. 2000'li yıllardan itibaren, müzelerin eğitim programlarına daha fazla odaklanılmış, müze eğitimciliği ve müze pedagojisi gibi alanlarda profesyonel gelişim programları başlatılmıştır (UNESCO, 2023).

2023 yılı itibarıyla Kazakistan'da toplam 275 müze bulunmaktadır. Bu müzelerden 200'ü devlet müzesi, 50'si özel müze, 25'i ise yarı özel müze kategorisindedir (Kazakistan İstatistik Komitesi, 2023). Devlet müzeleri arasında Kazakistan Cumhuriyeti Merkezi Devlet Müzesi, Almatı Tarih Müzesi ve Astana Etnografya Müzesi gibi önde gelen kurumlar yer almaktadır. Bu müzeler, Kazakistan'ın kültürel mirasını koruma ve yayma misyonunu üstlenmekle birlikte, eğitim programlarını aktif bir şekilde yürütmektedir. Özellikle Kazakistan Cumhuriyeti Merkezi Devlet Müzesi, sanatçılar, fotoğrafçılar, koleksiyonerler ve uluslararası kuruluşlarla iş birliği yaparak müze eğitiminde yeni bilgi teknolojilerini kullanmakta, tur ve tematik geziler düzenlemekte ve müze dersleri sunmaktadır (Kazakistan Kültür ve Enformasyon Bakanlığı, 2024).

Kazakistan'daki müze eğitim programları, öğrencilere müzeleri birer öğrenme ortamı olarak kullanma fırsatı sunmaktadır. Özellikle tarih, etnografya, arkeoloji ve sanat tarihi gibi alanlarda eğitim gören öğrenciler için tasarlanan programlar, rehberli turlar, atölye çalışmaları ve projeler gibi aktiviteler içermektedir (Nazarbayev Üniversitesi, 2023). Almatı Tarih Müzesi ve Astana Etnografya Müzesi gibi diğer devlet müzeleri de üniversite ve yüksekökol öğrencilerine yönelik müze pratiği programları sunarak, modern iletişim modelleri aracılığıyla farklı izleyici gruplarıyla etkileşimlerini artırmaktadırlar (Smithsonian Enstitüsü, 2022).

2023 yılı istatistiklerine göre, Kazakistan'daki müzelere yapılan ziyaretçi sayısı 6.255.900 olarak gerçekleşmiştir. Bu dönemde düzenlenen gezilerin sayısı 179.179, konferansların sayısı ise 12.822 olarak kaydedilmiştir. Ayrıca, dijital formata aktarılan eser sayısı 514.228 olup, engelliler için erişilebilir müze sayısı 309 olarak belirlenmiştir (Kazakistan İstatistik Komitesi, 2023). Bu veriler,

Kazakistan'daki müze sektörünün hem fiziksel hem de dijital alanda büyüdüğünü ve eğitimle entegrasyonun arttığını göstermektedir.

Gelecekte, Kazakistan'da müze eğitimine yapılan yatırımların ve faaliyetlerin artırılması, kültürel mirasın daha geniş kitlelere ulaşması ve korunması açısından büyük önem taşımaktadır. Müze eğitim programlarının çeşitlendirilmesi ve dijital teknolojilerin entegrasyonu, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirecek ve müzelerin toplumsal etkisini artıracaktır (UNESCO, 2023).

## **Azerbaycan'da Müze Eğitim İlişkisi**

Azerbaycan'da müze eğitiminin kökenleri, Sovyetler Birliği dönemine kadar uzanmaktadır. Sovyetler Birliği döneminde, müzeler sadece kültürel mirasın korunması ve halk eğitimi açısından değil, aynı zamanda ideolojik eğitim araçları olarak da önemli bir rol oynamıştır. Bu dönemde müzeler, topluma kültürel değerlerin aktarılması için aktif olarak kullanılmıştır (Erbay, 2018).

Bağımsızlık sonrası dönemde ise Azerbaycan'da müze eğitimi, ulusal kimliğin ve kültürel mirasın korunmasında kilit bir rol oynamıştır. Özellikle 1990'lı yılların başında, Azerbaycan'da müzelerin sayısında belirgin bir artış yaşanmış ve bu müzeler, eğitim ve öğretim işlevlerini daha da geliştirmiştir. Müzeler, Azerbaycan Kültür Bakanlığı'na bağlı olarak faaliyet gösterirken, aynı zamanda çeşitli eğitim etkinlikleri düzenlemekte ve toplumun farklı kesimlerine ulaşmayı hedeflemektedir.

Azerbaycan'da devlet müzeleri, eğitim çalışmaları açısından önemli bir yere sahiptir. Öne çıkan devlet müzeleri arasında Milli Azerbaycan Tarih Müzesi, Azerbaycan Milli Sanat Müzesi ve Nizami Gencevi adına Milli Azerbaycan Edebiyatı Müzesi yer almaktadır. Bu müzeler, eğitimde interaktif programlar ve sergiler düzenleyerek ziyaretçilere kültürel mirası daha yakından tanıma fırsatı sunmaktadır. Özellikle Milli Azerbaycan Tarih Müzesi, öğrenciler ve genel ziyaretçiler için tarih ve kültürle etkileşimi artıran eğitim programları ile dikkat çekmektedir (Azerbaycan Milli İlimler Akademisi, 2020).

Ülkedeki özel müzeler de müze eğitimine önemli katkılar sağlamaktadır. Özel müzeler, genellikle sanat galerileri ve özel koleksiyonlara ev sahipliği yaparak kültürel bilincin artırılmasına yönelik çeşitli faaliyetler düzenlemektedir. Bu müzeler, devlet müzelerine nazaran daha esnek yapıları sayesinde yenilikçi eğitim yöntemlerini deneyebilir ve daha küçük gruplarla odaklı eğitim programları sunabilir.

Azerbaycan'da müze eğitimi yalnızca öğrencilere yönelik olmayıp, toplumun tüm kesimlerine hitap eden bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Bu bağlamda, müzeler sadece kültürel mirasın korunması değil, aynı zamanda topluma aktarılması ve gelecek nesillere taşınması açısından da önemli rol oynarlar. Müzeler, eğitim süreçlerine entegre edilmiş sergiler, eğitim programları ve araştırma olanakları sunarak, hem bireylerin bilgi düzeyini artırmayı hem de bilimsel araştırmalar için zengin bir kaynak oluşturmayı hedeflerler (Azerbaycan Milli İlimler Akademisi, 2020).

Azerbaycan'daki müze sayısı ve bu müzelerin eğitimdeki rolleri hakkında daha kapsamlı bir anlayış sağlamak için son istatistikler incelenmiştir. Ülkede toplam 242 müze bulunmaktadır ve bu müzeler yılda yaklaşık 2.417.000 ziyaretçi ağırlamaktadır. En çok ziyaret edilen müzeler arasında Milli Azerbaycan Tarih Müzesi, Nizami Gencevi adına Milli Azerbaycan Edebiyatı Müzesi, Azerbaycan Milli Sanat Müzesi, Azerbaycan Milli Halı Müzesi ve Azerbaycan Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı Müze Merkezi yer almaktadır. Bu müzeler, Azerbaycan'ın kültürel mirasını koruma ve sergileme konularında önemli bir rol oynamakta ve her yıl yüksek ziyaretçi sayısına ulaşmaktadır (Azerbaycan Cumhuriyeti Devlet İstatistik Komitesi, 2023).

## **Kırgızistan'da Müze Eğitim İlişkisi**

Kırgızistan'da müze eğitimi, Sovyetler Birliği dönemine kadar uzanan bir geçmişe sahiptir. Bu dönemde müzeler, kültürel mirasın korunması ve halk eğitimi için olduğu kadar ideolojik eğitim

araçları olarak da kullanılmıştır. Müzeler, topluma kültürel değerlerin aktarılmasında ve Sovyet ideolojisinin yayılmasında aktif bir rol oynamıştır (Erbay, 2018).

Bağımsızlık sonrası dönemde Kırgızistan'da müze eğitimi, ulusal kimliğin ve kültürel mirasın korunmasında merkezi bir öneme sahip olmuştur. 1990'lı yıllardan itibaren müzelerin sayısında bir artış gözlenmiş ve bu müzeler, eğitim ve öğretim işlevlerini daha da geliştirmiştir. Kırgızistan Kültür Bakanlığı'na bağlı olarak faaliyet gösteren devlet müzeleri, toplumun çeşitli kesimlerine yönelik eğitim etkinlikleri düzenlemekte ve bu sayede kültürel bilinci artırmayı hedeflemektedir.

Kırgızistan'da devlet müzeleri, eğitim çalışmaları açısından önemli bir yere sahiptir. Ülkedeki önde gelen devlet müzeleri arasında Kırgız Ulusal Tarih Müzesi, G.A. Aitiev Kırgız Ulusal Güzel Sanatlar Müzesi ve Frunze Müzesi bulunmaktadır. Bu müzeler, öğrencilere ve genel ziyaretçilere yönelik interaktif eğitim programları ve sergiler düzenlemekte, bu sayede Kırgız kültürü ve tarihini daha yakından tanıma fırsatı sunmaktadır. Ancak, devlet müzelerinin eğitim çalışmaları genellikle mevcut kaynakların sınırlılığı nedeniyle kısıtlı kalmaktadır.

Kırgızistan'daki özel müzeler de müze eğitimi alanında önemli bir role sahiptir. Sanat galerileri ve özel koleksiyonlara ev sahipliği yapan bu müzeler, kültürel bilincin artırılmasına yönelik çeşitli faaliyetler düzenlemekte ve yenilikçi eğitim yöntemleri sunmaktadır. Ancak, özel müzelerin eğitim programları, genellikle devlet müzelerine kıyasla daha küçük ölçekli ve sınırlı olabilmektedir.

Kırgızistan'da müze eğitimi, sadece öğrencilere yönelik olmayıp, toplumun tüm kesimlerine hitap eden bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Müzeler, kültürel mirasın korunması, topluma aktarılması ve gelecek nesillere taşınması açısından önemli bir rol oynamakta; eğitim süreçlerine entegre edilmiş sergiler, eğitim programları ve araştırma olanakları sunarak bireylerin bilgi düzeyini artırmayı ve bilimsel araştırmalar için zengin bir kaynak oluşturmayı hedeflemektedir.

Kırgızistan'daki müzelerin sayısı ve bu müzelerin eğitimdeki rolleri hakkında daha kapsamlı bir anlayış sağlamak için son istatistikler göz önünde bulundurulmuştur. Ülkede toplam 84 müze bulunmakta olup, bu müzeler yılda yaklaşık 1.223.910 ziyaretçi ağırlamaktadır. Kırgızistan'da eğitim çalışmalarına yoğunlaşan devlet müzeleri arasında Kırgız Ulusal Tarih Müzesi, G.A. Aitiev Kırgız Ulusal Güzel Sanatlar Müzesi ve Manas Destanı Müzesi öne çıkmaktadır. Bu müzeler, Kırgızistan'ın kültürel mirasını koruma ve sergileme açısından kritik bir rol üstlenmekte ve her yıl yüksek ziyaretçi sayısına ulaşmaktadır (Kırgızistan Cumhuriyeti Devlet İstatistik Komitesi, 2023).

## **Özbekistan'da Müze Eğitim İlişkisi**

Özbekistan'da bulunan müzeler, zengin kültürel ve tarihi mirası koruma ve sergileme misyonunu sürdüren önemli kurumlardır. Ülkede devlet ve özel müzeler, bu mirası toplumun her kesimine ulaştırmayı hedefleyen çeşitli eğitim faaliyetleri yürütmektedir. Özbekistan'daki devlet müzeleri arasında yer alan Özbekistan Uygulamalı Sanat Devlet Müzesi ve Emir Timur Müzesi, ülkenin tarihini ve sanatını ziyaretçilere sunmakta, aynı zamanda eğitim kurumlarıyla iş birliği içerisinde çeşitli programlar düzenlemektedir. Bu müzeler, özellikle öğrencilere yönelik rehberli turlar, atölye çalışmaları ve interaktif öğrenme deneyimleri sunarak, eğitimi müze ortamına entegre etmektedir (Özbekistan Milli Tarih Müzesi, 2024).

Özbekistan'da 2023 yılı itibarıyla toplam müze sayısı 134'e yükselmiştir. Bu müzeler, kültürel mirasın korunması ve topluma aktarılması açısından önemli roller üstlenmektedir. Özellikle devlet müzeleri, eğitim çalışmaları açısından kilit öneme sahiptir. Ancak, ülke genelinde özel müzeler de eğitim süreçlerine katkıda bulunmakta, yenilikçi eğitim yöntemlerini deneyimleyerek öğrencilere ve topluma yönelik programlar sunmaktadır.

Müze istatistiklerine bakıldığında, Özbekistan'da müze sayılarının ve sergilenen eser sayısının yıllar içinde artış gösterdiği görülmektedir. 2000 yılında 88 olan müze sayısı, 2022 yılında 134'e yükselmiştir. Sergilenen eser sayısı ise 2000 yılında 1669,4 bin iken, 2022 yılında 2158,4 bine çıkmıştır. Bu artışlar, Özbekistan'ın kültürel mirasa verdiği önemi ve müze altyapısının sürekli olarak geliştiğini göstermektedir. Müze ziyaretçi sayıları da yıllar içinde önemli değişiklikler göstermiştir.

2000 yılında 3.463.600 olan ziyaretçi sayısı, 2022 yılında 5.673.800'e ulaşmıştır. Özellikle okul grupları ve öğrenciler için düzenlenen müze ziyaretleri, müzelerin eğitim kurumları ile iş birliği içinde çalışmasının bir sonucu olarak artış göstermektedir (Özbekistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı İstatistik Ajansı, 2024).

Özbekistan'da müze eğitimi, sadece devlet müzelerinde değil, aynı zamanda özel müzelerde de önemli bir bileşen haline gelmiştir. Müzeler, öğrencilere tarih, sanat, bilim ve kültür konularında pratik ve interaktif öğrenme fırsatları sunarak, teorik bilgilerin pekiştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Bu süreç, müzelerin eğitimdeki rollerini daha da güçlendirmiş ve Özbekistan'da müze-eğitim ilişkisinin gelecekte daha bilinçli ve kültürel mirasına sahip çıkan nesiller yetişmesine katkıda bulunmasını sağlamıştır.

## **Türkmenistan'da Müze Eğitim İlişkisi**

Türkmenistan'da müze eğitimi, müzelerin geleneksel sergi alanlarının ötesine geçerek eğitim merkezleri olarak işlev görmesini sağlamaktadır. Ülkedeki müzeler, tarih, sanat ve kültür konularında zengin öğrenim fırsatları sunan programlar düzenlemekte olup, özellikle okul grupları ve öğrenciler için eğitim odaklı faaliyetler sunmaktadır. Bu programlar, öğrencilerin kültürel mirasa olan ilgilerini artırmayı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmayı hedeflemektedir (Türkmenistan Kültür Bakanlığı, 2024).

Türkmenistan'daki devlet müzeleri, eğitim çalışmaları açısından önemli bir konuma sahiptir. Öne çıkan devlet müzeleri arasında Aşkabat Ulusal Tarih Müzesi, Mary Müzesi, Türkmenistan Ana Müzesi, Türkmen Halı Müzesi ve Türkmen Güzel Sanatlar Müzesi yer almaktadır. Bu müzeler, öğrenciler ve ziyaretçiler için tarih, sanat ve kültürle etkileşimi artıran eğitim programları düzenleyerek, Türkmenistan'ın zengin kültürel ve tarihi mirasını daha yakından tanıma fırsatı sunmaktadır. Ancak, müze eğitim programlarının kapsamı ve etkinliği, genellikle mevcut kaynakların sınırlılığı nedeniyle değişkenlik göstermektedir (Türkmenistan Devlet Müzesi, 2024).

Türkmenistan'da müze eğitimi sadece öğrencilere yönelik olmayıp, toplumun tüm kesimlerine hitap eden bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Müzeler, kültürel mirasın korunması, topluma aktarılması ve gelecek nesillere taşınması açısından önemli bir rol oynamakta, eğitim süreçlerine entegre edilmiş sergiler, eğitim programları ve araştırma olanakları sunarak bireylerin bilgi düzeyini artırmayı ve bilimsel araştırmalar için zengin bir kaynak oluşturmayı hedeflemektedirler (Türkmenistan Kültür Bakanlığı, 2024).

Türkmenistan'daki müzelerin sayısı ve bu müzelerin eğitimdeki rolleri hakkında daha kapsamlı bir anlayış sağlamak amacıyla son istatistikler incelenmiştir. 2000-2022 yılları arasında Türkmenistan'da müze sayılarında belirgin bir artış yaşanmış; 2000 yılında 64 olan müze sayısı, 2022 yılında 102'ye yükselmiştir. Bu artış, Türkmenistan'ın kültürel mirasa verdiği önemi ve müze altyapısının sürekli olarak geliştiğini göstermektedir. Ayrıca, sergilenen eser sayısı da 2000 yılında 1.246.800 iken, 2022 yılında 1.585.600'e çıkarak kültürel mirasın korunması ve sergilenmesinde önemli bir artışı simgelemiştir (Türkmenistan Devlet İstatistik Komitesi, 2024).

Müze ziyaretçi sayıları da yıllar içinde artış göstermiştir. 2000 yılında 2.145.700 olan ziyaretçi sayısı, 2022 yılında 3.184.600 kişi olarak kaydedilmiştir. Özellikle öğrenci ziyaretlerindeki artış, müzelerin eğitim kurumlarıyla iş birliği içinde çalışmasının bir yansımasıdır. Müzeler, öğrencilere tarih, sanat, bilim ve kültür konularında pratik ve interaktif öğrenme fırsatları sunarak, teorik bilgilerin pekiştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Türkmenistan'da müze eğitim ilişkisinin güçlenmesi, gelecekte daha bilinçli ve kültürel mirasa sahip çıkan nesiller yetiştirmeye yardımcı olacaktır (Türkmenistan Devlet İstatistik Komitesi, 2024).



## **Türkiye’de Müze Eğitimi Örnekleri**

Ülkemizde eğitim programlarını geliştirme çalışmalarına bağlı olarak 2004-2005 Eğitim-Öğretim döneminden itibaren müzeleri öğretim programları ile ilişkilendirme ve müzeleri en önemli sınıf dışı öğrenme ortamı yapmaya yönelik çalışmalar yapılmıştır (Akmehmet ve Ödekan, 2011). Müze Eğitimi ile ilgili ilk çalışmalardan biri 1994 yılında Kültür Bakanlığı tarafından yapılmıştır. Kültür Bakanlığı “Müzedeki Drama” adıyla yaptığı etkinlikte bir arkeoloji müzesinde dönemin özelliklerini öğrencilerin gerçekleştirdiği bir drama gösterisiyle canlandırmıştır. Ülkemizde eğitim programlarını geliştirme çalışmalarına bağlı olarak 2004-2005 Eğitim-Öğretim döneminden itibaren müzeleri öğretim programları ile ilişkilendirme ve müzeleri en önemli sınıf dışı öğrenme ortamı yapmaya yönelik çalışmalar yapılmıştır (Akmehmet ve Ödekan, 2011). Müze Eğitimi ile ilgili ilk çalışmalardan biri 1994 yılında Kültür Bakanlığı tarafından yapılmıştır. Kültür Bakanlığı “Müzedeki Drama” adıyla yaptığı etkinlikte bir arkeoloji müzesinde dönemin özelliklerini öğrencilerin gerçekleştirdiği bir drama gösterisiyle canlandırmıştır. Benzer bir çalışmada Çağdaş Drama Derneği tarafından Ankara Anadolu Medeniyetler Müzesinde gerçekleştirilmiştir (Uysal, 2005).

Türkiye’de Müze Eğitimi denilince akla gelen ilk müzelerden birisi Rahmi M. Koç Sanayi Müzesi’dir. Rahmi Koç’un yurt dışında karşılaştığı ve ülkemizde bulunmayan sanayi, teknik ve bilim müzelerinden yola çıkarak oluşturduğu bir müze olan Rahmi M. Koç Sanayi Müzesi; Havacılık, Denizcilik, Madeni Para, Değerli Kâğıt, Bisiklet, Motosiklet, Buharlı Makineler, Gemi Makineleri, Minyatür Demiryolu Setleri ve Oyuncaklardan oluşmaktadır. Bu müzenin koleksiyonlarına yönelik olarak “Dünyamızın Güneş Sistemindeki Yerini ve Hareketlerini Biliyor musunuz? ve Deniz Taşıtları Araçları Nasıl Hareket Ediyor?” adlı iki farklı öğretim programı hazırlanmıştır. Bu öğretim programları hazırlanırken çağdaş program geliştirme modelleri dikkate alınmıştır (Yılmaz, 2008).

Ankara Anadolu Medeniyetler Müzesi ise içerisinde eğitim bölümü bulunan ilk müzemizdir. İstanbul Arkeoloji Müzesi 2006 yılından bu yana “Okul-Müze Günü” düzenlemektedir. “Okul-Müze” günlerinin eğitim programı Yıldız Teknik Üniversitesi personeli tarafından hazırlanmıştır. Bu programın temel amacı İstanbul tarihini ve kültürünü 4 ve 7. sınıf arasındaki öğrencilere anlatmaktır. Bu programdaki faaliyetler müze öncesi aktiviteleri, müze eğitimi sırasındaki aktiviteler ve müze sonrası aktiviteler olarak üçe ayrılmıştır.

Son yıllarda Müze Eğitimi konusunda ülkemizdeki müzelerin bir çalışma içinde oldukları gözlenmiştir fakat bu eğitimler ortak bir programa dayanmamakta ve yeterli olmadıkları görülmektedir. Özbek ve diğerlerinin (2017) yaptığı çalışmada ise müzelerde uygulanan eğitim planlarının müze eğitimcilerinin kendilerinin planladıkları görülmüş ve eğitim etkinliklerini planlama konusunda alan uzmanlarından yardım almaları gerektiği düşünülmüştür. Ayrıca müzelerde çocuklara yönelik eğitim etkinliklerinin olduğu fakat çocukların aileleriyle birlikte gerçekleştirdikleri etkinliklerin olmadığı da ifade edilmiştir.

Görüldüğü üzere ülkemizde Müze Eğitimi çok eski bir geçmişe sahip olmasına rağmen bu alanda yapılan çalışmaların sınırlı olduğu ve geliştirilmeye açıl olduğu değerlendirilmektedir. Ülkemizde müze ve okul iş birliğini artırmak için yeni bir bakış açısıyla uygun okulların içerisine çeşitli müzeler kurularak müze bilincinin artırılması ve eğitim öğretim yol ve yöntemlerinin çeşitlendirilmesi hedeflenmelidir. Aynı zamanda müzelerin içinde bir mekânın da derslik şekline çevrilerek müze içerisinde eğitim öğretim ortamı kurulması sayesinde, müzelerin ziyaretçi sayısının artacağı ve ziyaretçi çeşitliliğinin çoğalacağı ifade edilebilir.

## **TÜRKSOY Üye Ülkelerindeki Müze Eğitimi Örnekleri**

2022 Türk Dünyası Kültür Başkenti Bursa’da düzenlenen Türk Dünyası Müzeler Buluşması, Türk halklarının kültürel mirasını koruma ve paylaşma çabalarını desteklemiştir. Etkinlik, Bursa Büyükşehir Belediyesi, Türkiye Cumhuriyeti Kültür ve Turizm Bakanlığı ve Uluslararası Türk Kültürü Teşkilatı (TÜRKSOY, 2022) iş birliğiyle gerçekleşmiştir. Müze profesyonellerini bir araya getirerek müze eğitimi ilişkisini güçlendirmiş ve Türk Dünyası’ndaki müzeler arasında iş birliği olanaklarını

artırmıştır. Kültürel mirasın araştırılması, derlenmesi, arşiv ve dokümantasyon merkezlerinin kurulması, müzelerin açılması, öğretim kurumlarında ders olarak sunulması, kitle iletişim araçlarında olumlu kültür değerlerinin yayılması ve kuşaklar arasında oluşabilecek kopuklukların giderilmesi gibi faaliyetler, TÜRKSOY'un temel amaçları ve eylem planları arasında en etkin biçimde yer almalıdır (Türkyılmaz, 2013).

Türk Dünyasında müzeler, kültürel diplomasının etkili bir unsuru olarak ulusların küresel pazarlarda diplomatik ilişkiler geliştirmelerini sağlayan önemli aktörlerdir. Müze diplomasisi, yerel ve küresel platformlarda kültürü ve mirası sergileyerek uluslararası çevrelerde önemli bir araç olarak kabul edilir. Ayrıca, müzeler farklı kültürlerin bir araya gelmesine katkı sağlayarak ortak anlayış ve saygı temelinde iletişim kurmalarına olanak tanır. Kültürel ve sanatsal etkinliklerde kullanılarak uluslararası diplomasi süreçlerinde etkili bir rol oynayan müzeler, özel müzeler aracılığıyla kültürel mirasın korunması ve tanıtılmasında da öncüdürler. Son olarak, müzeler farklı kültürler arasında diyalog ve anlayışın gelişmesine yardımcı olarak kültürel mirasın gelecek kuşaklara aktarılmasına önemli katkı sağlarlar (Özrili, 2023).

Türk Dünyasında Müzeler, kültürel diplomasının etkili bir unsuru olarak ulusların, eserleri, objeleri ve etkinlikleriyle küresel pazarlarda diplomatik ilişkiler geliştirmelerini sağlayan önemli aktörlerdir. Müze diplomasisi, yerel ve küresel mecalarda kültürü ve mirası sergileyerek uluslararası çevrelerde önemli bir araç olarak kabul edilmektedir. Ayrıca, müzeler farklı kültürlerin bir araya gelmelerine katkı sağlayarak ortak anlayış ve saygı temelinde iletişim kurmalarına imkân tanır. Müzeler aynı zamanda eğitim müzesi olarak da işlev görebilirler, liderlik ve siyasi gelişimi sergileyerek genç nesillere örnek oluşturur ve kültürel bilinci artırmak için topluma yönelik eğitim faaliyetleri düzenler. Kültürel ve sanatsal etkinliklerde kullanılarak uluslararası diplomaside etkili bir rol oynayan müzeler, özel müzeler aracılığıyla kültürel mirasın korunması ve tanıtılmasında da öncüdür. Son olarak, müzeler farklı kültürler arasında diyalog ve anlayış geliştirmeye yardımcı olarak kültürel mirasın gelecek kuşaklara aktarılmasına önemli katkı sağlarlar (Özrili, 2023).

## **Tartışma**

Bu araştırma, Türkiye ve TÜRKSOY üyesi ülkelerde müze eğitiminin kültürel mirasın korunması ve bu mirasın topluma aktarılması açısından taşıdığı stratejik önemi ve eğitimsel rolünü ele almaktadır. Müze eğitiminin, müzelerin yalnızca kültürel mirasın sergilenmesi ile sınırlı kalmayıp, aynı zamanda toplumun eğitimine katkı sunan dinamik kurumlar haline gelmesini sağladığı görülmektedir. Türkiye'deki müze eğitimi tarihi, Tanzimat Dönemi'nden itibaren şekillenmeye başlamış ve Cumhuriyet Dönemi'nde Satı Bey'in katkılarıyla önemli bir ivme kazanmıştır (Şahan, 2005). Satı Bey'in Maarif Nezaretine sunduğu rapor ve müze eğitimi üzerine yaptığı çalışmalar, Türkiye'deki müzelerin eğitim işlevlerinin daha etkin bir şekilde kullanılmasına zemin hazırlamıştır. Bu durum, Türkiye'nin müzecilik alanındaki lider konumunu pekiştirmiş ve müzelerin toplumsal bilinç oluşturmadaki önemini artırmıştır.

Müzelerin eğitimsel işlevleri, sadece sergi mekânları olmaktan öteye geçerek, öğrenme süreçlerinde aktif bir rol üstlenmektedir. Buyurgan (2017), müzelerin, öğrencilerin sınıf dışı etkinliklerle daha ilgili ve meraklı hale geldiklerini ve bu sayede kalıcı öğrenmenin desteklendiğini vurgulamaktadır. Bu durum, Türkiye ve TÜRKSOY üye ülkelerinde müze eğitiminin daha yaygınlaştırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Buyurgan (2017), müzelerin sergiledikleri dünyayı sadece görsel olarak sunmakla kalmayıp, ziyaretçilerine gerçek objeler aracılığıyla etkili ve kalıcı öğrenme fırsatları sunduğunu vurgulamaktadır. Bu durum, özellikle eğitim süreçlerinde müzelerin ne denli kritik bir rol oynadığını göstermektedir.

Müze eğitimi, sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda ziyaretçilerin aktif katılımını teşvik eden bir öğrenme sürecini ifade eder. Mardin Müzesi'nde gerçekleştirilen edutainment uygulamaları, çocuklar ve yetişkinler için müzeyi bir öğrenme alanına dönüştürerek, müze ziyaretlerinin eğitim potansiyelini artırmaktadır (Lepouras ve Vassilakis, 2004). Bu bağlamda, müzelerde oyunlaştırma ve

atölye çalışmaları gibi uygulamalar, ziyaretçilerin öğrenme süreçlerine daha etkin bir şekilde katılım sağlamalarına olanak tanır ve müzeleri sadece sergi alanları olmaktan çıkararak, dinamik öğrenme merkezlerine dönüştürür (Baccarin, 2017).

Türkiye ve TÜRKSOY üye ülkelerinde müze eğitiminin yaygınlaştırılması, bu öğrenme potansiyelinin topluma daha geniş bir yelpazede sunulmasını sağlayabilir. TÜRKSOY üyesi diğer ülkelerde müze eğitimi, genellikle Sovyetler Birliği döneminde şekillenmiş ve bağımsızlık sonrası dönemde yeniden yapılandırılmıştır. Sovyetler dönemi boyunca müzeler, ideolojik eğitim araçları olarak kullanılmış ve bu durum, müzelerin eğitimsel işlevlerini kısıtlamıştır (Erbay, 2018). Ancak, bağımsızlık sonrası dönemde bu ülkelerde müze eğitimi, ulusal kimliğin ve kültürel mirasın korunmasına yönelik bir yeniden yapılanma sürecine girmiştir. Bu süreç, müzelerin toplumla daha güçlü bir eğitim bağı kurmasını sağlamış ve müze eğitiminin toplumsal dönüşüme olan katkılarını artırmıştır. Madran (1999), müzelerin toplumun hizmetinde olan, araştırma, koruma ve eğitim işlevlerini sürdüren kâr amacı gütmeyen kurumlar olduğunu ifade ederken, müzelerin eğitici rolünün önemini de vurgulamaktadır. Bu bağlamda, Türkiye ve TÜRKSOY üye ülkelerinde müze eğitiminin geliştirilmesi, bu kurumların eğitimdeki etkisini artıracaktır.

Araştırmanın bulguları, Türkiye'nin müze sayısı ve ziyaretçi oranları bakımından diğer TÜRKSOY üyesi ülkelere kıyasla daha yüksek değerlere sahip olduğunu göstermektedir. 2022 verilerine göre, Türkiye'de toplam 552 müze bulunmakta ve bu müzeler yıllık 45.822.525 ziyaretçi çekmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2022). Türkiye'deki müze eğitiminin köklü geçmişi ve modern eğitim yaklaşımlarıyla entegrasyonu, bu yüksek oranların arkasındaki temel etkenlerden biridir. Örneğin, Türkiye'deki müze eğitimi uygulamalarında okullarla iş birliğine dayalı eğitim programlarının geliştirilmesi, yapılandırmacı eğitim yaklaşımının müze ortamına entegre edilmesi, öğrencilere ve topluma geniş bir vizyon kazandırmıştır (Yılmaz, 2008).

Kazakistan'da müze eğitimi, Sovyet dönemi mirası üzerine inşa edilmiş ve bağımsızlık sonrası dönemde yeniden yapılandırılmıştır. Kazakistan'daki 275 müze, 6.255.900 ziyaretçi sayısı ile dikkat çekmektedir. Bu durum, Kazakistan'ın müzecilik alanındaki potansiyelini ve müze eğitimi konusundaki gelişim ihtiyacını ortaya koymaktadır (Kazakistan İstatistik Komitesi, 2023). Kazakistan Cumhuriyeti Merkezi Devlet Müzesi gibi önde gelen müzeler, müze eğitimi programları ile öğrencilere müzeleri birer öğrenme ortamı olarak kullanma fırsatı sunmaktadır. Ancak, müze eğitiminin daha da geliştirilmesi ve dijital teknolojilerin müze eğitimine entegrasyonu, bu alandaki gelişim potansiyelini artıracaktır (UNESCO, 2023).

Azerbaycan'da müze eğitimi, Sovyetler Birliği döneminden miras kalan ideolojik eğitimin ötesine geçerek, ulusal kimliğin ve kültürel mirasın korunmasına odaklanmıştır. Azerbaycan'da 242 müze bulunmakta olup, bu müzeler yılda 2.417.000 ziyaretçi çekmektedir (Azerbaycan Cumhuriyeti Devlet İstatistik Komitesi, 2023). Azerbaycan'daki müze eğitimi programları, öğrenciler ve genel ziyaretçiler için kültürel mirasla etkileşimi artıran eğitim programları sunmakta, ancak bu programların kapsamı ve etkinliği, mevcut kaynaklarla sınırlı kalmaktadır (Azerbaycan Milli İlimler Akademisi, 2020). Azerbaycan'daki müze eğitiminin güçlendirilmesi, kültürel mirasın gelecek nesillere aktarılması açısından büyük önem taşımaktadır.

Kırgızistan'da müze eğitimi, Sovyetler Birliği dönemi mirası üzerine inşa edilmiş ve bağımsızlık sonrası dönemde yeniden yapılandırılmıştır. Ülkede 84 müze bulunmakta olup, bu müzeler yılda 1.223.910 ziyaretçi ağırlamaktadır (Kırgızistan Cumhuriyeti Devlet İstatistik Komitesi, 2023). Kırgızistan'daki müze eğitimi, ulusal kimliğin ve kültürel mirasın korunmasına yönelik önemli bir araç olarak kullanılmakta, ancak bu alandaki kaynakların sınırlılığı, eğitim programlarının etkinliğini kısıtlamaktadır. Kırgızistan'daki müze eğitiminin geliştirilmesi, özellikle devlet müzeleri aracılığıyla kültürel mirasın korunması ve topluma aktarılması açısından kritik bir rol oynamaktadır.

Özbekistan'da müze eğitimi, zengin kültürel ve tarihi mirasın korunması ve sergilenmesi misyonunu sürdüren devlet ve özel müzeler aracılığıyla yürütülmektedir. Ülkede 134 müze bulunmakta olup, bu müzeler yılda 5.673.800 ziyaretçi çekmektedir (Özbekistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı İstatistik Ajansı, 2024). Özbekistan'daki müze eğitimi, öğrencilere tarih, sanat, bilim ve kültür konularında pratik ve interaktif öğrenme fırsatları sunmakta, bu da müze eğitiminin toplumsal etkileşimdeki rolünü artırmaktadır. Ancak, müze eğitim programlarının daha da

geliştirilmesi, Özbekistan'ın kültürel mirasın korunması ve eğitim süreçlerine entegrasyonunda önemli bir adım olacaktır.

Türkmenistan'da müze eğitimi, geleneksel sergi alanlarının ötesine geçerek eğitim merkezleri olarak işlev görmektedir. Ülkede 102 müze bulunmakta olup, bu müzeler yılda 3.184.600 ziyaretçi ağırlamaktadır (Türkmenistan Devlet İstatistik Komitesi, 2024). Türkmenistan'daki müze eğitimi, öğrencilerin ve toplumun tüm kesimlerinin kültürel mirasla etkileşimini artırmayı hedeflemektedir. Ancak, müze eğitim programlarının kapsamı ve etkinliği, mevcut kaynakların sınırlılığı nedeniyle değişkenlik göstermektedir. Türkmenistan'daki müze eğitiminin güçlendirilmesi, kültürel mirasın gelecek nesillere aktarılmasında ve toplumsal bilincin artırılmasında büyük bir öneme sahiptir.

**Tablo 1**

*Türkiye ve TÜRKSOY Üye Ülkeleri Müze İstatistikleri*

Ülke/Yıl	Müze Sayısı	Toplam Ziyaretçi	Öne Çıkan Müzeler
Türkiye/2022	552	45.822.525	İstanbul Arkeoloji Müzesi (İstanbul) Topkapı Sarayı Müzesi (İstanbul) Anadolu Medeniyetleri Müzesi (Ankara) Ayasofya Müzesi (İstanbul) Pera Müzesi (İstanbul)
Azerbaycan/2023	242	2.417.000	Azerbaycan Ulusal Tarih Müzesi (Bakü) Şirvanşahlar Sarayı Müzesi (Bakü) Azerbaycan Halı Müzesi (Bakü) Heydar Aliyev Merkezi (Bakü) Gobustan Milli Parkı Müzesi (Gobustan)
Kırgızistan/2023	84	1,223,910	G.A. Aitiev Adına Kırgız Ulusal Güzel Sanatlar Müzesi (Bişkek) Kırgız Ulusal Müzesi (Bişkek) Manas Destanı Müzesi (Bişkek) Frunze Müzesi (Bişkek)
Kazakistan/2023	275	6.255.900	Ulusal Müze Kazak Eli (Astana) Astana Müzesi (Astana) Almatı Sanat Müzesi (Almatı) Kazakistan Halk Sanatı Müzesi (Almatı) Sinekoloji Müzesi (Almatı)
Türkmenistan/2022	102	3,184,600	Ulusal Müze (Aşgabat) Türkmen El Sanatları Müzesi (Aşgabat) Aşgabat Sanat Müzesi (Aşgabat) Nisa Tarihi ve Arkeoloji Kompleksi (Aşgabat) Türkmen Halı Müzesi (Aşgabat)

---

Özbekistan/2022	134	5,673,800	Amir Temur Müzesi (Taşkent) Devlet Tarih Müzesi (Taşkent) Sanat Müzesi (Taşkent) Savitskiy Sanat Enstitüsü Müzesi (Nukus) Afrosiyob Müzesi (Taşkent)
-----------------	-----	-----------	--

---

*Kaynak:* Türkiye ve TÜRKSOY üye ülkelerin resmi istatistik kurumları internet sitelerinden erişilen bilgiler.

Tablo 1'e göre, Türkiye'nin müze sayısı ve ziyaretçi oranları bakımından diğer TÜRKSOY üyesi ülkelere kıyasla daha yüksek değerlere sahip olduğu görülmektedir. 2022 verilerine göre, Türkiye'de toplamda 552 müze bulunmakta ve bu müzeler yıllık 45.822.525 ziyaretçi çekmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2022). Bu durum, Türkiye'nin müzecilik alanındaki gelişmişliğini ve müzelerin toplumsal etkileşimdeki önemini vurgulamaktadır. Kazakistan'da 2023 yılı verilerine göre 275 müze ve 6.255.900 ziyaretçi, Azerbaycan'da ise 242 müze ve 2.417.000 ziyaretçi bulunmaktadır (Kazakistan İstatistik Komitesi, 2023; Azerbaycan Cumhuriyeti Devlet İstatistik Komitesi, 2023). Kırgızistan'da 84 müze ve 1.223.910 ziyaretçi, Türkmenistan'da 102 müze ve 3.184.600 ziyaretçi, Özbekistan'da ise 134 müze ve 5.673.800 ziyaretçi kaydedilmiştir (Kırgızistan Cumhuriyeti Devlet İstatistik Komitesi, 2023; Türkmenistan Devlet İstatistik Komitesi, 2024; Özbekistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı İstatistik Ajansı, 2024). Bu veriler, her ülkenin müzecilik alanında kaydettiği ilerlemeyi ve toplumsal etkileşimini yansıtmaktadır.

Bu araştırma, Türkiye ve TÜRKSOY üyesi ülkelerde müze eğitiminin gelişimini, mevcut durumunu ve gelecekteki potansiyelini kapsamlı bir şekilde ele alarak, müze eğitiminin eğitim sistemleri içerisindeki rolünü ve toplumsal etkileşimdeki önemini vurgulamaktadır. Araştırmanın bulguları, Türkiye'nin müze eğitimi alanında lider bir konumda olduğunu göstermekte, ancak diğer TÜRKSOY üyesi ülkelerde de müze eğitiminin önemli bir gelişim potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, müze eğitiminin daha etkin bir şekilde kullanılabilmesi için müzeler arası uluslararası iş birliklerinin artırılması, dijital teknolojilerin müze eğitimine entegrasyonu ve müzelerin toplumsal bilinci artıracak programlarla desteklenmesi gerekmektedir. Bu öneriler doğrultusunda, müze eğitiminin hem Türkiye'de hem de TÜRKSOY üyesi ülkelerde daha etkili ve sürdürülebilir hale getirilmesi mümkündür.

## Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, Türkiye ve TÜRKSOY üyesi ülkelerde müze eğitiminin tarihsel gelişimi, mevcut durumu ve gelecekteki potansiyellerini kapsamlı bir şekilde ele alarak, müze eğitiminin eğitim sistemleri içerisindeki rolünü ve toplumsal etkileşimdeki önemini vurgulamaktadır. Buyurgan'ın (2017) belirttiği gibi, müzelerin eğitim birimleri aracılığıyla sunduğu hizmetler, bu kurumların sadece kültürel mirası korumakla kalmayıp, aynı zamanda bu mirası topluma etkili bir şekilde aktarmada kritik bir araç olduğunu göstermektedir. Türkiye ve TÜRKSOY üye ülkelerinde müze eğitiminin daha da geliştirilmesi, bu potansiyelin artırılması için stratejik bir adım olacaktır. Atagök (1999) ve Madran (1999) tarafından ifade edilen müzelerin eğitimsel işlevleri, toplumun kültürel gelişimine ve bireylerin eğitim süreçlerine sağladıkları katkıları net bir şekilde ortaya koymaktadır.

Müze eğitiminde edutainment (öğrence) uygulamalarının önemi giderek artmakta olup, bu yaklaşımlar sayesinde müzeler, kültürel mirasın korunmasının yanı sıra, topluma yönelik eğitim hizmetlerini de etkin bir şekilde sunabilmektedir. Mardin Müzesi gibi örneklerde görüldüğü üzere, bu tür uygulamalar, ziyaretçilerin ilgisini çekmekte ve müzeleri eğlenerek öğrenilen mekânlara dönüştürmektedir. Bu durum, müzelerin kültürel mirası aktarma ve toplumsal bilinci artırma konusundaki rollerini güçlendirmektedir (Balloffet, Courvoisier ve Lagier, 2014; Yum, 2020).

Bu nedenle, Türkiye ve TÜRKSOY üye ülkelerinde müze eğitimine yönelik programların yaygınlaştırılması, toplumsal bilinçlenmeyi ve kültürel mirasın korunmasını sağlayacak önemli bir adım olacaktır. Müze eğitimi, sadece kültürel mirasın korunması ve aktarılması açısından değil, aynı

zamanda toplumsal bilinç oluşturma ve eğitim süreçlerini destekleme noktasında da stratejik bir öneme sahiptir. Araştırmanın bulguları, Türkiye'nin müze eğitimi alanında lider bir konumda olduğunu göstermektedir. Türkiye'deki müze sayısı ve ziyaretçi oranları, bu alandaki uzun yıllara dayanan birikimin ve modern eğitim yaklaşımlarının entegrasyonunun bir sonucudur (Türkiye İstatistik Kurumu, 2022).

Türkiye'de müze eğitimi, Osmanlı İmparatorluğu döneminden başlayarak Cumhuriyet dönemiyle birlikte önemli bir ivme kazanmış, bu süreçte müzeler toplumsal bilinç oluşturma noktasında, eğitim süreçlerinin bir parçası haline gelmiştir (Şahan, 2005). Türkiye'deki müzelerde uygulanan eğitim programları, yapılandırmacı eğitim yaklaşımlarını müze ortamına entegre ederek öğrencilerin aktif öğrenme süreçlerine katılmalarını sağlamakta, böylece müze ziyaretleri kalıcı öğrenme deneyimlerine dönüşmektedir (Yılmaz, 2008). Türkiye'nin 2022 yılı itibarıyla 552 müzeye sahip olması ve bu müzelerin yıllık 45.822.525 ziyaretçi çekmesi, müze eğitimi alanında kat edilen mesafeyi ve toplumun bu alanla olan etkileşimini açıkça ortaya koymaktadır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2022).

TÜRKSOY üyesi ülkelerde ise müze eğitimi, genellikle Sovyetler Birliği dönemi mirası üzerine inşa edilmiş ve bağımsızlık sonrası dönemde yeniden yapılandırılmıştır. Bu ülkelerde müze eğitimi, ulusal kimliğin ve kültürel mirasın korunması açısından önemli bir araç olarak kullanılmış, ancak bu alandaki gelişim, kaynakların sınırlılığı nedeniyle sınırlı kalmıştır (Erbay, 2018). Kazakistan'da, 275 müze ve 6.255.900 ziyaretçi ile dikkat çeken müzecilik alanı, dijital teknolojilerin entegrasyonu ve müze eğitimi programlarının çeşitlendirilmesiyle daha da geliştirilebilir (Kazakistan İstatistik Komitesi, 2023). Azerbaycan'da ise 242 müze ve 2.417.000 ziyaretçi ile müzelerin kültürel mirası koruma ve eğitim süreçlerinde önemli rol oynadığı görülmektedir. Mevcut programların kapsamının genişletilmesi ve etkinliğinin artırılması gerekmektedir (Azerbaycan Cumhuriyeti Devlet İstatistik Komitesi, 2023).

Kırgızistan, Özbekistan ve Türkmenistan gibi ülkelerde müze eğitimi, Sovyet dönemi mirasını taşımakta olup, bağımsızlık sonrası dönemde yeniden yapılandırılmaya çalışılmaktadır. Ancak, bu ülkelerdeki müze eğitimi uygulamaları, kaynakların sınırlılığı ve teknolojik altyapının yetersizliği nedeniyle sınırlı kalmaktadır. Kırgızistan'da 84 müze ve 1.223.910 ziyaretçi, Özbekistan'da 134 müze ve 5.673.800 ziyaretçi, Türkmenistan'da ise 102 müze ve 3.184.600 ziyaretçi bulunmakta olup, bu veriler müze eğitiminin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Kırgızistan Cumhuriyeti Devlet İstatistik Komitesi, 2023; Özbekistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı İstatistik Ajansı, 2024; Türkmenistan Devlet İstatistik Komitesi, 2024).

Bu sonuçlar, Türkiye'nin müze eğitimi alanında geliştirilmesi gereken tarafların bulunmasına rağmen öne çıkan uygulamalara sahip olduğunu vurgularken, TÜRKSOY üyesi ülkelerde müze eğitiminin daha fazla geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Müze eğitiminin etkinliğinin artırılması, dijital teknolojilerin entegrasyonu, uluslararası iş birliklerinin güçlendirilmesi ve müze eğitiminin okul müfredatlarına entegrasyonu ile mümkün olacaktır. Bu bağlamda, müze eğitiminin daha geniş kitlelere ulaştırılması ve toplumsal bilincin artırılmasına yönelik çalışmaların önemi büyüktür. Bu alanda yapılacak geliştirmeler hem Türkiye'de hem de TÜRKSOY üyesi ülkelerde müze eğitiminin etkisini artıracak, kültürel mirasın korunması ve gelecek nesillere aktarılmasına katkıda bulunacaktır.

## Öneriler

- Müze Eğitimi:** Türkiye ve TÜRKSOY üyesi ülkelerde müze eğitimi, kültürel mirasın korunması ve topluma aktarılması açısından büyük bir potansiyele sahiptir. Müze eğitimi, modern eğitim yöntemleriyle desteklenmeli ve özellikle interaktif ve dijital teknolojilerin entegrasyonu ile zenginleştirilmelidir. Uluslararası iş birliklerinin artırılması, bu alanda bilgi ve deneyim paylaşımını teşvik edebilir.
- Müze Eğitimi Temalı Derslerin Müfredata Eklenmesi:** Türkiye'de arkeoloji, sanat tarihi vb. derslerin müfredatına 'müze eğitimi' temalı derslerin eklenmesi, yapılandırmacı eğitim

sistemini destekleyerek öğrencilerin dinamik olarak deneyim yaşamasını ve yaparak öğrenmesini sağlayabilir. Müzelerin eğitim-öğretim amacıyla kullanılması, klasik sınıf ortamındaki eğitim anlayışını enginleştirebilir.

3. **Okullarda Müze Açılması:** Soyut konuların somutlaştırılması açısından müzelerin okullarda ve diğer kamu kurumlarında açılması büyük önem taşır. Bu tür müzeler, sosyal bilimler gibi derslerde öğrencilerin kavramları daha somut bir şekilde anlamalarına yardımcı olabilir.
4. **Mantık ve Hayal Gücü Gelişimi:** Müzelerdeki interaktif uygulamalar, öğrencilerin hayal gücünü ve mantık kurma yeteneklerini geliştirir. Bu süreç, öğrencilerin hem okul hayatında hem de meslek seçimlerinde daha başarılı bireyler olmalarını sağlayabilir.
5. **Etkinlik Çeşitliliğinin Artırılması:** Müze ortamında gerçekleştirilen farklı etkinlikler, öğrencilerin öğrenme çıktılarının artmasına katkıda bulunur. Bu nedenle müzelerde düzenlenecek etkinliklerin çeşitlendirilmesi önemlidir.
6. **Müze Kültürleme-Kültürleşme İlişkisi:** Müzeler, kültürel özelliklerin yeni nesillere aktarılması ve farklı kültürlerle etkileşimde bulunulması açısından stratejik mekanlardır. Bu bağlamda, interaktif eğitimlerle zenginleştirilen müzeler, kültürel bilinci artırabilir.
7. **İnteraktif Müze Kavramının Geliştirilmesi:** Günümüzde interaktif teknolojilerle donatılmış müzeler, ziyaretçilere daha derinlemesine bir öğrenme deneyimi sunar. Eğitim-öğretim amaçlı dersliklerde bu teknolojilerin kullanılması, kalıcı öğrenmeye katkı sağlayabilir.
8. **Müze Çeşitliliğinin Sağlanması:** Müzelerin, buldukları bölgenin sosyal ve kültürel dinamiklerine uygun tematik ve dar alanlı müzelerle çeşitlendirilmesi, eğitim süreçlerini zenginleştirebilir. Bu çeşitlilik, TÜRKSOY üyesi ülkelerde de sağlanmalıdır.
9. **Müze Eğitimlerinde Teknoloji Kullanımı:** Teknolojinin müze eğitimine entegrasyonu, eğitim süreçlerini daha etkili hale getirebilir. Sanal gerçeklik (VR) ve artırılmış gerçeklik (AR) teknolojileri, öğrencilerin eğitim sürecine daha fazla dahil olmalarını sağlar.
10. **Müze Eğitimlerinin Toplum İçin Önemi:** Müze eğitimleri, toplumsal hafızayı canlı tutma ve kültürel mirası gelecek nesillere aktarma açısından kritik öneme sahiptir. Bu eğitimlerin yaygınlaştırılması, toplumsal bilinçlenmeyi artırabilir.
11. **Müze-Eğitim İlişkisi Mevzuatının Geliştirilmesi:** Okul-müze ilişkisinin kurulabilmesi için mevcut müzelerin içinde eğitim-öğretim mekanlarının oluşturulması ve mevzuatın MEB mevzuatı ile ilişkilendirilmesi önerilmektedir.

## Kaynakça

- Adıgüzel, H. Ö., & Öztürk, F. (1999). Türk Eğitim Düşüncesinde Okul Müzesinden Müze Pedagojisine Değişim. *Eğitim ve Bilim*, 24(114). <http://eb.ted.org.tr/index.php/eb/article/view/5313>
- Akmehmet, T. & Ödekan, A. (2011). Müze eğitiminin tarihsel gelişimi. *ITU Journal of Social Sciences*, 3(1), 47–58. [http://www.itudergi.itu.edu.tr/index.php/itudergisi\\_b/article/view/1085](http://www.itudergi.itu.edu.tr/index.php/itudergisi_b/article/view/1085) (2023).
- Atagök, T. (1999). Yeniden müzeciliği düşünmek. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Basım Yayın Merkezi
- Azerbaycan Milli Sanat Müzesi. (2024). *İnternet Sitesi*. <https://nationalartmuseum.az/>
- Baccarin, A. (2017). *Edutainment technologies in museums: aligning social impact and financial sustainability* (Doctoral dissertation).
- Balloffet, P., Courvoisier, F. H., ve Lagier, J. (2014). From museum to amusement park: the opportunities and risks of edutainment, *International Journal Of Arts Management*, 16(2), 4-18.
- Bryce, J. (2007). Schools And Lifelong Learners. In Chapman, J., Cartwright, P., & McGilp, E. J. (Ed.), *Lifelong Learning Book 5: v. 5. Lifelong Learning, Participation and Equity* (pp. 243–263). Springer. [https://doi.org/10.1007/1-4020-5322-3\\_12](https://doi.org/10.1007/1-4020-5322-3_12)
- Buyrgan, S. (2017). Verimli Bir Müze Ziyaretini Nasıl Gerçekleştirebiliriz?. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(214), 317-343.
- Buyrgan, S. (2017). Yaşayan ve yaşatan müze. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(2), 127-136.
- Erbay, N. (2018). Azerbaycan Bakü devlet üniversitesi müzeleri koleksiyonu. *Unimuseum*, 1(2), 51–56.

- Erdoğan, İ. (2007). *Eğitime yeni bir soluk: Müzeler*. <http://www.irfanerdogan.com.tr/index.php/egitime-yeni-bir-soluk-muzeler>
- Hart, C. (2012). *Çağdaş müze, eğitim ve gelişim: müze psikolojisine giriş*.
- Hooper-Greenhill, E., & Moussouri, T. (2000). *Researching learning in museums and galleries 1990-1999: a bibliographic review*. [https://figshare.le.ac.uk/articles/report/researching\\_learning\\_in\\_museums\\_and\\_galleries\\_1990-1999\\_a\\_bibliographic\\_review/10076066/1/files/18166838.pdf](https://figshare.le.ac.uk/articles/report/researching_learning_in_museums_and_galleries_1990-1999_a_bibliographic_review/10076066/1/files/18166838.pdf)
- Karadeniz Akdoğan, K., Durmaz, E., KİMZAN, İ., & Acer, D. (2019). Bir Öğrenme Ortamı Olarak Müze Atölyeleri. *Journal of Ankara Studies/Ankara Araştırmaları Dergisi*, 7(2).
- Karadeniz, C., Okvuran, A., Artar, M., & Çakır, İ., A. (2015). Yeni müzebilim bağlamında müze eğitimine çağdaş yaklaşımlar ve müze eğitimcisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48(2), 203–226. [https://doi.org/10.1501/egifak\\_0000001371](https://doi.org/10.1501/egifak_0000001371)
- (2024).
- Kazakistan Cumhuriyeti Kültür ve Enformasyon Bakanlığı. (2024). *Central State Museum of the Republic of Kazakhstan*. <https://csmrk.kz/index.php/en/mnu-about-museum-en/mnu-museum-history-en>
- Kıraç, Y. (2021). 100. Yılında Anadolu Medeniyetleri Müzesi. *Türk Arkeoloji ve Etnografya Dergisi*, (82), 159-177.
- Kırgızistan Ulusal Müzesi. (2024). *İnternet Sitesi*. <https://historymuseum.kg/ru/main-home/>
- Kırgızistan Ulusal İstatistik Komitesi. (2024). *Eğitim ve Kültür*. <https://stat.gov.kg/en/statistics/obrazovanie/>
- Lepouras, G., ve Vassilakis, C. (2004). Virtual museums for all: employing game technology for edutainment. *Virtual Reality*, 8(2), 96-106.
- Madran, B. (1999). Müze türleri. Yeniden müzeciliği düşünmek. Der: Tomur Atagök. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Basım Yayın Merkezi.
- Özbek, G., Akyol, A. A., & Akyol, A. K. (2017). Ankara'daki Müzelerin Eğitim İşlevi Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 46(214), 137–153. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36135/405925>
- Özbekistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı İstatistik Ajansı. (2024). *İnternet Sitesi*. <https://stat.uz/en/official-statistics/social-protection>
- Özbekistan Milli Tarih Müzesi. (2024). *İnternet Sitesi*. <https://historymuseum.kg/ru/main-home/>
- Özrili, Y. (2023). Türk Dünyasında Müze Diplomasisi: Kültürel Mirasın İnşası ve Uluslararası İlişkilerdeki Rolü. *Ege Üniversitesi Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 23(2), 503–521. <https://doi.org/10.32449/egetdid.1325454>
- Paykoç, F., & Baykal, S. (2000). Müze pedagojisi: Kültür, iletişim ve aktif öğrenme ortamı olarak müzelerin etkinliğine ilişkin bir çalışma, 102–114.
- Polat, B. (2019). *Kentsel arkeoloji ve müze ilişkisi: İstanbul Arkeoloji Müzeleri* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Müze Yönetimi Anabilim Dalı). İstanbul Üniversitesi Tez Merkezi.
- Sivrikaya, G. (2017). Müzelerin Keşif Alanı Olarak Kullanımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(214), 123–135. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36135/405923>
- Şahan, M. (2005). Müze ve Eğitim. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 487–501. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26122/275182>
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Müzeler Dairesi Başkanlığı. (2024). *Müze Nedir?* <https://kvmgm.ktb.gov.tr/TR-110024/s-s-s.html#:~:text=M%C3%BCze%20nedir%3F,e%C4%9Fitim%2C%20bilim%20ve%20sanat%20kurumlar%C4%B1d%C4%B1r>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2022). *Kültürel Miras İstatistikleri, 2022*. TÜİK. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Kulturel-Miras-Istatistikleri-2022-49749>
- Türkmenistan Devlet İstatistik Komitesi. (2024). *İnternet Sitesi*. <https://www.stat.gov.tm/>
- Türkmenistan Devlet Müzesi. (2024). *İnternet Sitesi*. <https://www.museum.gov.tm/en>
- Türkmenistan Kültür Bakanlığı. *İnternet Sitesi*. <https://turkey.tmembassy.gov.tm/websites>
- TÜRKSOY. (2022). *Türk Dünyası Müzeler Buluşması*. <https://www.turksoy.org/haberler/2022-05-26-turk-dunyasi-muzeler-bulusmasi>
- Türkyılmaz, D. (2013). Somut Olmayan Kültürel Miras Çalışmaları Bağlamında Türksoy Bölgesel Seminerlerine İlişkin Bir Değerlendirme. *Milli Folklor Dergisi*, 25(100), 40–49.
- Uluslararası Müzeler Konseyi ICOM. (2023). *Museum definition*. <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/>
- Uysal, Ç. K. (2005). *Müze eğitimi ve müze ziyaretçilerinin Atatürk ve Kurtuluş Savaşı müzesi ziyaretçi profili aracılığıyla incelenmesi* [Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. RIS. <https://platform.almanhal.com/details/thesis/2000395138?id=4-2000395138>



- Yılmaz, K. (2008). Constructivism: Its theoretical underpinnings, variations, and implications for classroom instruction. *Educational Horizons*, 83(3), 161–172. <https://www.jstor.org/stable/42923724>
- Zaidi, S. A. J. (2016). Gamification as a strategy to improve user-experience with interactive museum exhibits. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.



## İlköğretim Kademesindeki Öğrencilerin Velilerine Göre Okul Aile İşbirliği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Ebru Çatalkaya<sup>1</sup>, Mehmet Ulutaş<sup>2</sup>

### Öz

Bu çalışmada ilköğretim kademesinde öğrenci velilerin okul-aile iş birliği düzeyini inceleyerek doğru ve tutarlı bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Ölçeği oluşturmak için kullanılan maddeler, makalelerden elde edilen veriler temelinde altı temaya göre düzenlenmiştir. Temalar temel alınarak madde havuzu oluşturulmuş olup taslak form, Aydın ilinin Nazilli ilçesindeki devlet okullarının ilköğretim kademesinde çocuğu bulunan velilere uygulanmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi için 211 veli araştırmaya gönüllülük esasına göre katılmıştır. Araştırmada ilk olarak geçerliliği test etmek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış; güvenilirlik için ise Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayıları değerlendirilmiştir. Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda 34 maddelik 6 boyutlu çıkan ölçek %69,97 oranında bir değişkenle belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ".86" olarak belirlenmiş; model Doğrulayıcı Faktör Analizi ile doğrulanmıştır ve 32 maddelik 6 boyutlu bir ölçek oluşturulmuştur. Oluşturulan modelin ilköğretim velilerine yönelik okul aile iş birliği düzeyini ölçmede kullanılabileceği belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İlköğretim, okul aile birliği, veli

## School-Family Collaboration According to Parents of Primary School Students: A Scale Development Study

### Abstract

This study, aimed to develop an accurate and consistent measurement tool by examining the perception of school-family cooperation among parents who have children in primary education. The research used the survey model in the quantitative method. The items used to create the scale were organized according to six themes based on the data obtained from the articles. An item pool was created based on the themes and the draft form was applied to parents whose children were in primary education in public schools in Nazilli district of Aydın province. For Exploratory Factor Analysis and Confirmatory Factor Analysis, 211 parents participated in the research voluntarily. In the study, firstly, exploratory and confirmatory factor analysis was applied to test validity; For reliability, Cronbach's Alpha internal consistency coefficients were evaluated. As a result of Exploratory Factor Analysis, the 6-dimensional scale with 34 items was determined with a variability rate of 69.97%. The internal consistency coefficient of the scale was defined as ".86"; The model was validated with Confirmatory Factor Analysis and a 6-dimensional scale with 32 items was created. It has been determined that the developed model can be used to measure the perception of school-family cooperation among primary school parents.

**Key Words:** Primary education, parent-teacher association, parent

<sup>1</sup> Sorumlu yazar: Milli Eğitim Bakanlığı, ebrucatalkaya571@gmail.com, ORCID:0009-0002-2319-2044

<sup>2</sup> Doç.Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mehmet.ulutas@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6539-2039

<b>Makale Geçmişi</b>	Geliş: 23. 07. 2024	Kabul:30.08.2024	Yayın:04.09.2024
<b>Makale Türü</b>	Araştırma Makalesi		
<b>Önerilen Atf</b>	Çatalkaya, E. & Ulutaş, M. (2024). İlköğretim Kademesindeki Öğrencilerin Velilerine Göre Okul Aile İşbirliği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. <i>Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi (USMAD)</i> , 6, ss.84-99.		

## Giriş

Eğitim kurumları, toplumların ve bireylerin gelişimi için vazgeçilmezdir. Bireysel gelişimle toplumsal gelişimi bir arada sağlayarak ilerlemeyi desteklemektedir. Bu nedenle, eğitim kurumları toplumların ve bireylerin ilerlemesi ve sürdürülebilir kalkınması için önemlidir. Eğitim kurumları açık sistemlerdir. Çevreyle iş birliği içinde olduğu sürece hedefini gerçekleştirmektedir. Eğitim kurumlarında tüm çalışmaların temelinde ailelerin gücü ve desteği yatmaktadır (Bayraktar, 2003). Okul ve veliler arasındaki iş birliği öğrencinin eğitim ve gelişimine yönelik sağlıklı bir ortamın oluşturulması önemli olarak görülmektedir. Okul ve velilerin birlikte çalışması, öğrencinin başarısını ve mutluluğunu artırırken eğitim sürecinin en yüksek standartlara ulaşmasını sağlamaktadır. Öğrencinin başarısı ve mutluluğu, okul ve veliler arasındaki iş birliğinin gücüne bağlıdır. Birlikte çalışarak, öğrencinin ihtiyaçlarına yönelik bireysel bir eğitim deneyimi sağlarken, güçlü iletişim ve destek sistemleri oluşturmaktadır. Okul ve velilerin birlikte hareket etmesi, öğrencinin başarılı bir şekilde gelişmesini ve potansiyelinin tam olarak ortaya koymasını desteklemektedir. Okul yönetimi, eğitim paydaşlarıyla iş birliği sağlayıp demokratik bir yönetim gerçekleştirmektedir (Kaya, 1991). Eğitim kurumlarının çevre gereksinimi söz konusudur. Bu yüzden çevrenin okulun da çevreyi iyi tanıması gerekmektedir (Akyüz, 2010). Okul yönetimi, çevrede değişimin katalizörü olup işleri kolaylaştıran velilerle iş birliği içinde olmaya ihtiyaç duymaktadır. Velilerle sağlıklı iletişim ağı kurup, okula daha aktif katılım sağlamaları için çaba gerekmektedir.

Eğitim kurumlarında aile katılımının artırılması için okul aile birlikleri kurulmuştur. 09/02/2012 tarihinde ve 281199 sayılı resmî gazetede duyurulan okul aile birliği yönetmeliği Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından detaylı düzenlenmiş olup amaç ve görevleri belirtilmektedir. Okul Aile Birliği (OAB), öğrencilerin eğitim sürecindeki başarısını desteklemek ve okul ile veliler arasındaki ilişkileri güçlendirmek amacıyla gönüllü olarak faaliyet gösteren bir kuruluştur. OAB, okul ve veliler arasındaki ilişkiyi güçlendiren ve yöneten yönetilen bir yapı olduğu varsayımına dayanmaktadır. OAB'nin amacı, okul ve ailenin birlikte çalışarak ve iş birliği paylaşımı ile okul yönetiminin diğer paydaşlarla ilişkilerini güçlendirerek öğrenmeyi desteklemekte yardımcı olmak olarak açıklanmaktadır (OAB, 2012). OAB, öğrenci velileri ve okul personeli arasında iş birliğini, iletişimi ve dayanışmayı sağlamaktadır. Günümüzde ise OAB'lerin temel vazifesinin okulların maddi varlıkları korumak olduğu varsayılmaktadır. Devlet, sosyal devlet anlayışını somutlaştırmak için sadece yasalar ve politikalar üretmekle değil, bu politikaları uygulamak için ihtiyaç olan altyapıyı da ayırma bilincinde olmalıdır. Dolayısıyla OAB çalışma şekli ve işleyişinin özenle yerine getirilmesi gerekmektedir. İlköğretimde aile katılımı, öğrenciye daha fazla destek ve rehberlik sunulmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla ortak bir hedefe ulaşmak için okul ve ailenin el ele çalışması vurgulanmaktadır. Bu iş birliği, okul ve veliler arasında düzenli iletişim, hedefleri ortak belirleme, veli katılım ve danışmanlık/rehberlik gibi unsurlara bağlı olduğu varsayılmaktadır. Öğretim basamaklarına bakıldığında velilerin daima okul ile ilişkilerinde aktif rol aldığını görülmektedir. İlköğretim basamağını diğer kademelerden ayıran özellik, eğitim öğretimin ilk basamağı olmasıdır. Öğrencilere yalnızca akademik olarak değil, hayat yolculuğunda rehberlik etme ve destek olma sorumluluğu taşıma görevi de bulunmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı Okulöncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014). İlköğretim kademesinde aileler ve okullar arasında iş birliğinin geliştirilmesi çocukların hem eğitim ortamlarında başarı sağlamalarını hem de gelecek hayatında olumlu yönde etkilerini görmenin mümkün olduğu belirtilmektedir. Bundan dolayı, ilköğretim kademesindeki velilerle birlik ve beraberlik içinde çalışmalar önem arz eden noktalar olarak görülmektedir. Okul ile velilerin birlikte çalışması, akademik

başarılarının artırılması, sosyal ve davranışsal gelişimlerini tamamlanması, motivasyonlarının yükseltilmesi ve benimsemelerini erken tespitini sağlamaktadır. Bunun için okul veli ilişkilerinin istenilen düzeye ulaşması için problemlerin incelenmesi gerekmektedir. İyi bir okul aile iş birliği sağlayarak bu mümkün olabilir. Okul yönetimi, velilerin gücünden yararlanmak için farklı yöntem ve teknikler geliştirerek aktif bir iş birliği ortamı oluşturması okula bütüncül bir fayda sağlamaktadır. Böylece bu iş birliği okul kültürüne de yansımaktadır. Yarının okullarının taleplerini ve zorluklarını karşılamak için doğru iletişim kurma etkinliklerini takip edilmesi okul yönetiminin odağı haline gelmesi gerekmektedir.

Literatüre bakıldığında okul ve aileler arasında iş birliği çalışmalarının bulunduğu görülmektedir. Okul öncesinden itibaren tüm kademelerde okul aile iş birliğinin hayati önem taşıdığı görülmüştür. Araştırmaların çoğunda, okul ile ailenin iletişimi sayesinde akademik başarıya olumlu etkisini kanıtlamıştır (Aslan, 1994). Okul-veli dayanışmasının gerçekleştirilmesi hem öğrencilerin hem okul paydaşların üzerinde olumlu duygular geliştirmesinde aktif rol oynamaktadır (Erdoğan, 2010). Ayrıca okul yönetimi ve öğrencilerin, okul ile iş birliği ilişkileri incelendiğinde, birçok araştırmada okul yöneticilerini ve öğrencilerin okulla olumlu ilişkiler sağladıkça, okulun ve öğrencinin başarılı olduğunu kanıtlanmıştır (Özgürbüz, 2024). Benzer şekilde öğretmen veli ilişkilerinde de yapılan araştırmalarda, bu iş birliğinin ne kadar önemli sonuçlar gösterdiğini ortaya koymuştur (Karaca, 2020). Etkili bir veli ve öğretmen iş birliği, okulun toplumla olan bağlarını güçlendirdiği görülmektedir. Çünkü öğrencinin okulda gösterdiği başarı gelişimini velinin eğitime verdiği önem ve destekle bağlantılıdır (Erçetin ve Özdemir, 2004). Bu nedenle, eğitimde paydaşların güç birliği, okul ve velinin işlevini yerine getirmek ve hedeflerini uzun vadeli, sonuçları itibarıyla istenilen seviyeye getirmek amacıyla yapılmalıdır. İş birliği, bu zaman içinde değil, gelecek için bir fark yaratmak olarak düşünülmelidir (Kazak, 1998). Dolayısıyla, okul aile iş birliğinin aileler üzerinde etkisi, var olan sorunların, durumların ele alınması gerekmektedir.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde okul aile iş birliği okullarda benimsenerek kullanıldığında, okul ile aile iletişiminin geliştiği (Çatalkaya, 2020); öğrencilerin eğitimde daha aktif olduğu (Çelik, 2021); öğrencinin akademik başarısının artmasını sağladığı (Petek vd., 2022); veli katılımının öğrenciyi desteklediği ve ebeveyn-okul çatışmasını engellediği (Özipek vd., 2022); gibi sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. İlköğretim kademesinde eğitim paydaşlarının güç birliği, eğitim üzerinde olumlu etki yarattığı bilinmesine rağmen, mevcut bulgular yeterince tatmin edici olmadığı varsayımına dayanmaktadır. Bu yüzden, ilkokul velilerinin okul ile olan ilişkilerinin incelenmesine gerek duyulmuştur. Bu çalışmanın mevcut problemlere fikir vermesi, bunların çözümü için önerilerinin geliştirilmesine, öğrencilere, velilere, okul paydaşlarına, topluma, eğitim kurumlarının ilerlemesine destek olmaktadır.

Okulların çevre bilincini geliştirmek için desteğe ihtiyacı vardır. Çevre odaklı eğitim verenler, çevresel konularda uzmanlaşmalı ve eğitim öğretim yöntemleri konusunda ortak bir anlayış geliştirmelidir (Akyüz, 2010). Eğitim örgütlerinde uygulanan süreçlerde okul-veli iş birliğinde olumsuz gelişmeler yaşanmaktadır. Bu okul-aile iş birliğine neden olan unsurların ortaya çıkarılması, oluşan olumsuz algıların iyileştirilmesi önemli bir gelişme olacaktır. Alanyazında okul aile iş birliğini ölçmede kullanılan ölçeklerin (Aslan vd., 2020; Binbir vd., 2020; Korçan vd., 2020) okulöncesi eğitim düzeylerine yönelik geliştirildiği ve uygulandığı görülmektedir. Ayrıca bu ölçeklerde iletişim ve sosyal beceri gibi alanlar daha çok vurgulandığı görülmektedir. Bu nedenle ilköğretim düzeyine göre okul aile işbirliğine ilişkin veli görüşlerini çok yönlü ele alınarak inceleme ihtiyacı duyulmuştur. Bu çalışmada, ilköğretim kademesinde çocuğu bulunan velilerin okul aile iş birliğine ilişkin algılarını ölçmeye yönelik bir aracın geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar çerçevesinde çalışmanın alt problemi,

1. İlköğretim kademesinde çocuğu bulunan velilerin okul aile iş birliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. “Geliştirilen İlköğretimde Okul ve Aile İş Birliği Ölçeği” geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?

## Yöntem

Bu çalışma, ilköğretim kademesinde çocuğu bulunan velilere ilişkin okul aile iş birliği ölçeği geliştirmek için nicel araştırma yöntemleri ile tasarlanmıştır (Karasar, 1999). Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır (Can, 2021; Tekindal, 2021). Tarama modeli, mevcut durumu nesnel bir şekilde anlatan ve analiz eden bir araştırma yöntemidir (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Genel eğilimleri, algıları ve tutumları anlamak için geniş kapsamlı araştırmalar yürütülmektedir (Creswell, 2014).

## Araştırma Grubu

Araştırmanın örneklemini basit seçkisiz örnekleme (Karasar, 2020) tekniği kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme evrendeki tüm birimlerin tarafsız ve objektif olması şartını taşıyan örneklemedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). 2023-2024 eğitim öğretim yılında Aydın ili Nazilli ilçesindeki ilköğretim 1. kademe okullarında öğrencisi bulunan velilere, rastgele(random)örneklem yoluyla seçilen 211 veliden oluşmaktadır. Veri toplama süreci çevrimiçi olarak veliler ölçekleri Google Formlar aracılığıyla yanıtlamıştır. Ölçeğin uygulandığı çalışma grubunun bilgileri Tablo 1'de belirtilmiştir.

**Tablo 1**

*Taslak Ölçek Uygulaması Çalışma Grubu*

Demografik Özellikler	Sayı Yüzde(%)	
	n	%
<b>Ebeveyn</b>		
Anne	192	91
Baba	19	9
<b>Yaş</b>		
25-30 arası	27	11.9
31-35 arası	50	23.7
36-40 arası	61	28.9
41 ve üstü	73	34.6
<b>Eğitim Durumu</b>		
İlkokul	16	7.58
Ortaokul	26	12.32
Lise	54	25.59
Üniversite	95	45.02
Lisans Üstü	20	9.47

### Gelir Durumu

8000 TL ve altı	39	18.5
8001-12999 TL	65	30.8
13000-17999 TL	54	25.6
18000-22999 TL ve üzeri	53	25.1

### Çocuk Sayısı

1 çocuk	47	22.3
2 çocuk	120	56.9
3 çocuk	36	17.1
4 çocuk ve üzeri	8	3.7

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmada çalışma grubu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Aydın ilinin Nazilli ilçelerindeki bulunan kamuya ait ilköğretim okulunda çocuğu bulunan gönüllü 211 öğrenci velisinden oluşmaktadır. Araştırmadaki velilerin; %91’inin (n: 192) anne, %9’unun (n: 19) baba; %11.9’unun (n: 27) 25-30 yaş arası, %23.7’inin (n:50) %28.9’unun (n: 61) 36-40 yaş arası, %34.6’inin (n: 73) 41 yaş ve üstü ; %18.5’inin (n: 39) 8000 tl ve altı geliri,%30.8’inin (n:65) 8001-12999 tl,%25.6’nın (n:54) 13000-17999 tl,%25.1’inin (n:53) 18000tl ve üstü gelir;%22.3’ünün (n:47) 1 çocuk sayısı,%56.9’unun (n:120) 2 çocuk,%17.1’inin (n:36) 3 çocuk,%3.7’inin (n:8) 4 çocuk sayıdadır.

### Veri Toplama Aracı/Araçları

İlköğretim 1. kademesinde velilerin okul aile iş birliği düzeylerini ölçmek için öncelikle veri toplama aracının madde havuzu hazırlanmıştır. Konuyla ilgili alanyazın taranmış ve detaylı bilgiler toplanmıştır. Tespit edilen veriler doğrultusunda ölçek maddeleri oluşturulmaya başlanmıştır. Oluşturulan maddelerde ifadelerin açık ve net olmasına,çift olumsuz ifadelerle dikkat edilmiştir. 40 maddelik taslak havuz oluşturulmuştur. Ardından taslak havuzda yer alan maddeler eğitim yönetimi alanında doktora eğitimi almış olan on uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Anlam ve açıklık açısından uygun olup olmadığı taslak Türkçe öğretmenine de verilmiş ve düzeltmelerden sonra toplam 34 madde olarak belirlenmiştir. “İlköğretimde Okul ve Aile İşbirliği Taslak Formu” ile ölçeğin görünüş geçerliliği uygun hale getirilmiş olup (Kaptan, 1998) ölçek, (1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kısmen katılıyorum, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum şeklinde 5’li Likert tipinde sınıflandırılmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi için istatistiksel programlardan faydalanılmıştır. Verilerin analizinde ölçeğin faktör analizine uyup uymadığını incelemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı incelenmiş ve Bartlett Sphericity küresellik testi uygulanmış, modelin yapı geçerliliğine bakmak için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), güvenilirliği için de Cronbach’s Alpha katsayısı yapılmış, Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayılarından kullanılarak ölçeğin güvenilirliği hesaplanmıştır (Can, 2021). Faktör analizinin ardından geliştirilen modelin doğruluğunu değerlendirmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır.

## **Bulgular**

Bu bölümde, güvenilirlik ve geçerlilik veri analizleri ile ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği için AFA ve DFA yapılmıştır. Aşağıda ulaşılan sonuçlar detaylı bir şekilde belirtilmiştir.

### **Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular**

Katılımcılardan elde edilen nicel verilerle ölçme aracının yapı geçerliliğini tespit etmek için AFA yapılmıştır. AFA, “birbirleriyle bağlantılı pek çok değişkeni bir araya getirerek daha az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler oluşturmayı ve bu değişkenleri keşfetmeyi hedefleyen çok değişkenli bir istatistiksel yöntem” şeklinde belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2002). Ölçek geliştirme sürecinde toplanan veri miktarı, açıklayıcı faktör analizi için kullanılan madde sayısının beş katından fazlaysa, bu durum çalışma grubunun faktör analizi için yeterli yeterliliği sağladığını göstermektedir (Bryman & Cramer, 2011). Bunun yanı sıra, ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığı, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı testi ve Bartlett Sphericity küresellik testiyle ( $p < .05$ ) kontrol edilmiştir. KMO ve Bartlett katsayısının geçerli olması, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2008; Karasar, 1999). Asgari .6 olması gereken ve 0 ile 1 arasında değişen (Tabachnick & Fidell, 2013) KMO örneklem yeterliliği ölçümü (.89) tespit edilmiştir. Bu nedenle, veri sayısının yeterli olduğu doğrulanmış olmaktadır. Bununla birlikte KMO değerinin 0.60'ın üzerinde olması ve Bartlett testinin anlamlı çıkması, veri setinin çok değişkenli normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2002; Tavşancıl, 2005).

Veri setinin çok değişkenli normallik özelliğine sahip olup olmadığını tespit etmek amacıyla, “Barlett” testinin anlamlılık durumu ( $p < .05$ ) değerlendirilmelidir (Büyüköztürk, 2008; Karasar, 1999). Gerçekleştirilen analizde Barlett testi Ki-kare değerinin 696,917, serbestlik derecesinin 56 olup anlamlı ( $p < .05$ ) olduğu ortaya çıkmıştır. Bartlett testinin bulgularına göre, verilerin çok değişkenli normal dağılımına uyumlu olduğu sonucuna varılmaktadır. Ölçeği faktör yapısının görülmesi için ölçek maddelerinin madde toplam korelasyonu incelenmiş, madde toplam korelasyonları pozitif, .30 ile .76 arasında olduğu bulunmuştur. Madde toplam korelasyonlarının .30 ve üzerinde değer alması iyi derece ayırt ediciliğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2008).

Faktörler arasındaki ilişki incelendiğinde, ilişkilerin .030'un altında olduğu tespit edilmiştir; bu nedenle, Varimax dik döndürme tekniği tercih edilmiştir. Varimax dik döndürme tekniği uygulanarak yapılan faktörler arasındaki ilişki incelendiğinde maddelerin her birinin faktör yüklerinin .030 değerinin (Çokluk vd., 2014; Seçer, 2018) üzerinde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, Seçer (2018) maddelerin birden fazla boyutta bu kriteri karşılayabileceğini ifade etmektedir. Bu nedenle, maddelerin binişiklik durumları incelenerek, eğer bir maddenin iki farklı faktör altındaki yük değerleri arasındaki fark 0.10'un altındaysa, bu tür maddelerin ölçme aracından çıkarılması tavsiye edilmektedir. Yük değerleri arasındaki farklara göre binişik maddeler sırayla çıkarılmış ve her madde çıkarıldığında analiz yeniden yapılmıştır. Varimax dik döndürme tekniğiyle yapılan faktör analiz sonucunda binişik olduğu tespit edilen 2 madde (26 ve 37) ölçekten çıkarılmıştır (Balcı, 2009; Büyüköztürk, 2008; Can, 2014). Böylece ölçek 32 madde ve 6 faktörden oluşan bir yapıdan oluşmuştur. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri, açıkladığı varyans toplamı, güvenilirlik Tablo 2’de belirtilmiştir.

**Tablo 2**

*İlköğretimde Okul ve Aile İş birliği Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları Maddeler Faktör Yük Değerleri*

Maddeler	Faktör Yük Değerleri					
	1.Fak tör	2.Fak tör	3.Fak tör	4.Fak tör	5.Fak tör	6.Fak tör
M23	.80					
M24	.78					
M21	.65					
M22	.62					
M25	.50					
M32		.81				
M33		.79				
M29		.76				
M31		.75				
M30		.71				
M27		.69				
M28		.69				
M11			.91			
M13			.90			
M15			.87			
M9			.87			
M14			.83			
M12			.75			
M10			.67			
M35				.89		
M38				.87		
M34				.81		
M39				.78		
M36				.63		
M7					.82	
M8					.80	
M6					.61	
M20						.84
M19						.80
M18						.70
M16						.68
M17						.67
<b>Boyutlar</b>	<b>Özdeğerler</b>	<b>Açıklanan Varyans</b>	<b>Madde Sayısı</b>			
1	11.044	32.47	5			
2	4.333	12.74	7			
3	3.744	11.01	7			
4	2.149	6.32	5			
5	1.364	4.01	3			
6	1.159	3.41	5			
<b>Toplam</b>		<b>69.97</b>	<b>32</b>			

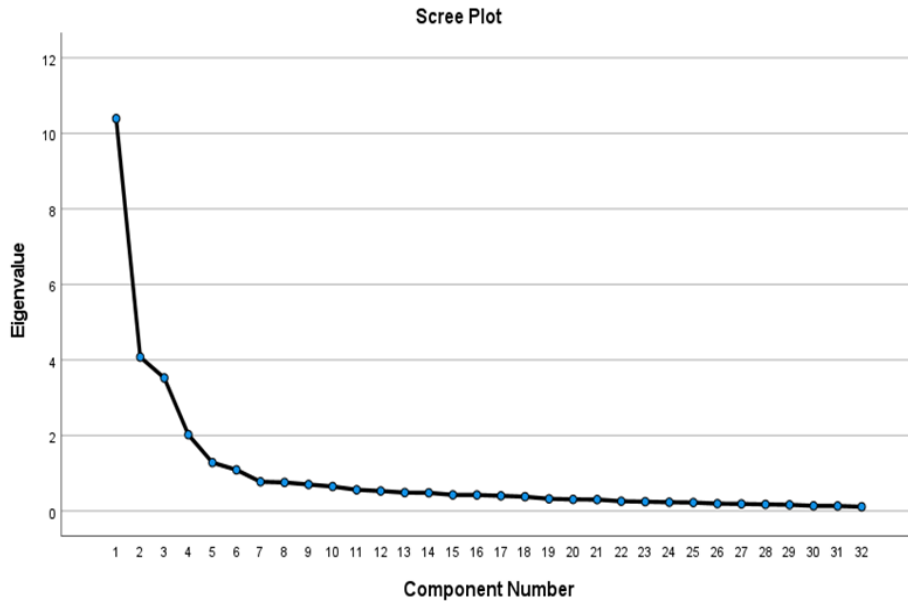
Tablo 2’de görüldüğü üzere ortaya çıkarılan 6 faktör altı faktör alanyazın taramasına dayanarak; diğer velilerle iletişim, okul etkinliklere katılım, öğretmenle iletişim, finansman, okul yönetimine



katılım ve yönetimle iletişim olarak isimlendirilmiştir. Diğer velilerle iletişim alt boyutu maddelerinin (23-24-21-22-25)madde toplam korelasyonlarının. 63 ile .79 arasında, madde yük değerlerinin. 50 ile 80 arasında ve varyans açıklama oranının 32.47 olduğu belirlenmiştir. Okul etkinliklerine katılım alt boyutu maddelerinin (32-33-29-31-30-27-28) madde toplam korelasyonlarının .61 ile .75 arasında, madde yük değerlerinin .81 ile .69 arasında ve varyans açıklama oranının 12.74 olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenle iletişim alt boyutu maddelerinin (11-13-15-9-14-12-10) madde toplam korelasyonlarının .70 ile .86 arasında, madde yük değerlerinin .67 ile 91 arasında ve varyans açıklama oranının 11.01 olduğu tespit edilmiştir. Finansman alt boyutu maddelerinin (35-38-34-39-36) madde toplam korelasyonlarının .62 ile .75 arasında, madde yük değerlerinin .63 ile .89 arasında ve varyans açıklama oranının 6.32 olduğu tespit edilmiştir. Okul yönetimine katılım alt boyutu maddelerinin (7-8-6) madde toplam korelasyonlarının .52 ile .61 arasında, madde yük değerlerinin .61 ile .82 arasında ve varyans açıklama oranının 4.01 olduğu tespit edilmiştir. Yönetimle iletişim alt boyutu maddelerinin (20-19-18-16-17) madde toplam korelasyonlarının .66 ile .77 arasında, madde yük değerlerinin .67 ile .84 arasında ve varyans açıklama oranının 3.41 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin altı faktörünün toplam varyans oranının ise 69.97 olduğu tespit edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizine ilişkin yamaç birikinti grafiği Şekil 1’de belirtilmiştir.

### Şekil 1

Okul Aile İşbirliği Ölçeği Faktör Analizi Yamaç Birikinti Grafiği



Şekil 1’e göre özdeğerler arasındaki fark altı faktörden sonra azalmakta olup altıncı faktörden sonraki faktörlerin variance katkıları birbirine yakın olduğundan dolayı ölçeğin altı faktörlü olduğu saptanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Faktör gruplarında kalan maddelerin özellikleri dikkate alınarak ve önceki alanyazın taramasına dayanarak faktörlere ad verilmiştir. Böylece ilk faktör “Diğer Velilerle İletişim”, ikinci faktör “Okul Etkinliklerine Katılım”, üçüncü faktör “Öğretmenle İletişim”, dördüncü faktör “Finansman”, beşinci faktör “Okul Yönetimine Katılım”, altıncı faktör ise “Yönetimle İletişim” olarak isimlendirilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi, AFA ile elde edilen veya kuramsal çerçeveye göz önünde bulundurularak oluşturulan faktör yapısını incelemek ve doğrulamak amacıyla kullanılmaktadır (Özdamar, 2017). Dolayısıyla DFA, AFA ile elde edilen verilerin doğruluğuna ulaşmak için yapılmıştır. Ölçeğin DFA sonucundaki uyum değerleri ile alanyazında kabul gören referans değerleri (Gürbüz, 2019; MacCallum vd., 1996) olarak ifade edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 3’de açıklanmaktadır.

**Tablo 3**

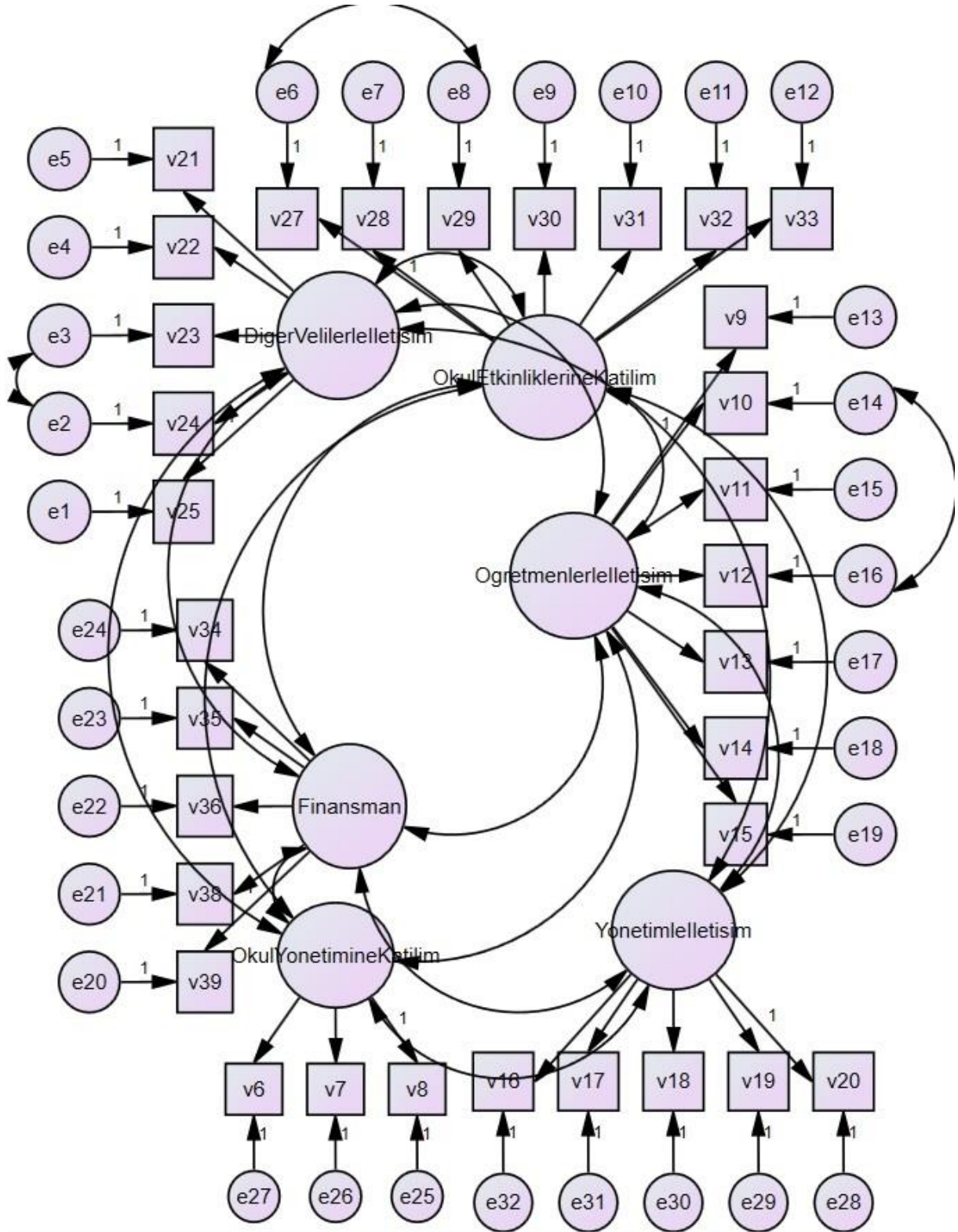
*İlköğretimde Okul ve Aile İş birliği Ölçeği Uyum İndeksi*

Uyum Ölçüleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	Gerçekleşen Uyum Değerleri
$\chi^2/df$	<5	1.862
CFI	>.90	.914
GFI	>.90	.809
IFI	>.90	.915
SRMR	<.08	.076
RMSEA	<.10	.064

Tablo 3'te bakıldığında 32 soruluk ölçek formunun Ki kare değerinin serbestlik derecesine oranı 1.862 olarak görülmektedir. Bu değer 5'in altında olması iyi düzey bir uyumun sağladığını göstermektedir (Gürbüz, 2019). RMSEA değeri .064 olarak bulunmuştur. Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI) .914, Standardize Edilmiş Ortalamaların Karekökü (Standardized RMR) değeri .076 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonuçları, kabul edilebilir uyum düzeyleri (Gürbüz, 2019, MacCallum vd., 1996) için önerilen RMSEA değeri .10 altında değer ile CFI değeri .90 ve üzeri değer ile, GFI değeri .90'a yakın değer ile, IFI değeri .90 ve üzeri değer ile ve SRMR değeri .08 ve altı değer ile karşılaştırılıp uyumlu olduğu görülmüştür. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonrasında çıkan verilerin geliştirilen ölçek yapısının olumlu yönde ilerlediği söylenebilir. Şekil 2'de İlköğretimde Okul ve Aile İş birliği Ölçeği'nin yol şeması belirtilmiştir.

Şekil 2

İlköğretimde Okul ve Aile İş birliği Ölçeği Yol Şeması



Şekil 2’de görüldüğü üzere yol şeması ölçme aracındaki tüm maddelerin faktör yük değerinin alanyazında kabul edilen .30 değerinin (Seçer, 2018) üstünde olduğu anlaşılmaktadır. Böylece ölçeğin var olan faktör yapısının doğrulandığı sonucuna varıldığı söylenebilir

## Güvenirliliğe İlişkin Bulgular

Ölçmede güvenilirlik, bir ölçümün istikrar ve tutarlılık düzeyini belirtir. Ölçüm sonuçları istikrarlı olmalı ve sonuçlar arasında belirgin farklılıklar bulunmamalıdır (Seçer, 2018). Ölçek güvenilirliğini belirlemede, Cronbach alpha katsayısının hesaplanması sıkça kullanılan bir yöntemdir (Pallant, 2017). İlköğretimde Okul ve Aile İş birliği Ölçeği'nin geçerlilik ile ilgili verilere ulaşıldıktan sonra ölçek toplamının ve alt faktörlerin güvenilirlik düzeylerine bakmak için Cronbach alfa katsayıları da incelenmiştir. Tablo 4'te ölçeğin güvenilirlik sonuçları belirtilmiştir.

**Tablo 4**

*İlköğretimde Okul ve Aile İş birliği Ölçeği*

Değişken	Soru Sayısı	Cronbach's Alpha
Diğer Velilerle İletişim	5	.89
Okul Etkinliklerine Katılım	7	.88
Öğretmenle İletişim	7	.93
Finansman	5	.87
Okul Yönetimine Katılım	3	.73
Yönetimle İletişim	5	.89
Ölçek Toplamı	32	.86

Tablo 4 incelendiğinde alt faktörler ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları diğer velilerle iletişim için .89, okul etkinliklerine katılım için .88, öğretmenle iletişim .93, finansman .87, okul yönetimine katılım .73, yönetimle iletişim .89 olarak bulunmuştur. Ölçek toplamının Alpha değeri .86 olarak hesaplanmıştır. Güvenirliğin bir göstergesi olarak kabul edilen toplam ve alt faktörler için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları, ölçeğin güvenilirliğini ortaya koymaktadır (Balci, 2009). Alpar'a (2016) göre, psikolojik bir test için hesaplanan Cronbach alfa katsayısının .60 ile .79 arasında olması geliştirilen ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu, .80 ile 1.00 arasında olması ise yüksek güvenilirlik düzeyini gösterdiğini ifade etmektedir.

## Sonuç ve Öneriler

Çalışmada, ilkokul velilerinin okul-aile iş birliğine yönelik bakış açıları ve değerlendirmeleri incelenerek, seviye ve boyutlarını tespit etmek ve buna yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi hedeflenmiştir. İlköğretim kademesinde çocuğu bulunan velilerin görüşlerine göre okul aile işbirliğinin nasıl olması gerektiğinin ne ölçüde bilindiği, okul aile birliklerinden velilerin beklentilerinin neler olduğu, bu beklentilerin okul aile işbirliği faaliyetlerin özüne yönelik mi yoksa velilerin sorunlarının çözümü veya isteklerinin yerine getirilmesi ile ilgili olduğunun ortaya konulduğu ilköğretim okullarında velilerin örgütle hareket edebilme gücünün ve zayıflığının ortaya çıktığı görülmüştür. İlköğretim kademesinde çocuğu bulunan velilerin en fazla öğretmenle iletişim ve diğer velilerle iletişim sağladığı görülmüştür. İlköğretim kademesinde velilerin veli-öğretmen iletişiminin gerekli olduğunu (Demirbulak, 2000) ve velilerin öğretmen-okulla iletişim halinde olması ve çocuklarıyla yakından ilgilenmesi ve okul ile sürekli iletişim halinde olması, okul-aile iş birliğini güçlendirerek daha başarılı sonuçlar elde edilmesini sağladığı (Gökçe, 2000) çalışmalarında da ifade edilmiştir.

Okul ve aile işbirliğinin düzey ve boyutlarını belirlemeye ilişkin olarak öncelikle okul aile işbirliğini kapsayan bir madde havuzu hazırlanmıştır, ilgili alan uzman görüşleri alınarak bazı maddeler düzeltilmiş ve incelemeler sonucunda 34 maddelik taslak ölçeğe dönüştürülmüştür. Taslak

ölçekle ulaşılan verilerle yapılan AFA sonucuyla; diğer velilerle iletişim, okul yönetimine katılım, öğretmenle iletişim, okul etkinliklerine katılım, finansman, yönetimle iletişim olarak adlandırılan altı boyut ortaya çıkmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini tespit etmek için DFA yapılmıştır. Yapılan DFA sonuçlarıyla ölçeğin yapı geçerliliğinin doğrulandığı ortaya çıkmıştır.

Mevcut bilimsel çalışmalar incelendiğinde okul aile iş birliği ile pek çok araştırmanın yapıldığına rastlanılmakta fakat ilköğretim 1.kademede öğrencisi bulunan velilere yönelik bir ölçek çalışmasına rastlanılmamıştır. Alisinanoğlu ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen okulöncesi eğitimde okul aile iş birliği ölçeği; aile bilgilendirme faaliyetleri, aile okul ortaklığına katkı sağlayan faaliyetler, aile katılımını teşvik eden bilgilendirme ve iletişim faaliyetleri, farklı iletişim kanallarını kullanmaya yönelik faaliyetler olarak dört boyuttan ele alınmıştır. Çeviş (2002)'e ait okul aile iş birliği ve iletişim ölçeği ise ilköğretim okullarında okul aile iş birliği ve iletişim düzeylerinde yönetici, öğretmen ve veli görüşlerini alarak uygulamışlardır. Anne baba olma sorumluluğu, iletişim becerileri, gönüllü katılım, uzaktan eğitim, karar verme mekanizmaları, okul çevresiyle işbirliği süreci, okul aile işbirliğinin eğitim kurumuna katkısı olarak yedi boyuttan oluşan okul aile çevre iş birliği izleme formu oluşturulmuştur (İnal, 2006). Aynı zamanda uyarlanan ve geliştirilen bu ölçeklerin sadece ilköğretim velilerine yönelik olmadığı görülmüştür. Bu nedenle ilköğretim kademesinde çocuğu bulunan velilerin okul aile iş birliği ile ilgili algılarının belirlenmesine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesini ile alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu ölçek sayesinde velilerin okul yönetimi ile daha uyumlu olmaları, birbirlerine karşı pozitif bakış açıları yakalamalarına katkı sağlayacağı düşünülebilir. Çünkü okul aile işbirliği desteği ile hem eğitim paydaşlarının hem velilerin güçlenmesini arttırdığı söylenebilir.

Araştırma sonuçları, ölçme aracının yeterli düzeyde güvenilirlik ve yapı geçerliğine sahip olduğunu gösterse de araştırmayı destekleyecek ek çalışmalar yapılması tavsiye edilebilir. Geliştirilen ölçek öğrenci motivasyonu, öğretmen tutumları, sosyal destek, ebeveyn eğitimi ve bilinci, toplumsal ilişkiler ve örgütsel bağlılık, öğrenci akademik başarıları gibi farklı değişkenlerle ilişkilendirilerek değerlendirme yapılabilir. Araştırmanın sonucunda ortaya çıkan ölçek yalnız ilköğretim 1.sınıf kademesinde bulunan velilerin okul aile işbirliği düzeylerini belirlemek için yapılmış olması araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Diğer kademelerde de yer alan paydaşların fikirleri alınarak hazırlanacak okul aile iş birliği ölçeğinin alanyazına katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

## Kaynakça

- Alisinanoğlu, F., Bay, N., & Şimşek, Ö. (2014). Okul öncesi eğitimde okul aile işbirliği ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 1-13.
- Akyüz, E. (2010). *Çocuk hukuku*. Pegem Akademi.
- Alpar, R. (2016). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinde örneklerle uygulamalı istatistik ve güvenilirlik*. Detay Yayıncılık.
- Aslan, F. G. (1994). İlkokul öğrencilerinin başarı ve başarısızlıklarında aile faktörü [*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*]. Hacettepe Üniversitesi.
- Aslan, M., Niyazi, O. ve Bakır, A. A. (2009). Okul kültürüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri: Nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8(1), 268-281. <https://124.im/9Pq0cvS>
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem A Yayıncılık.
- Bayraktar, M. (2003). *Evin okula yaklaşması ve değişen ana baba rolleri*. Milli Eğitim Basımevi.
- Binbir, S. G., ve Ertürk, H. (2020). Aile-öğretmen iletişimi ve iş birliği ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 134-153. <https://124.im/12AyjSX>
- Bryman, A. & Cramer, D. (2011). *Quantitative data analysis with IBM SPSS 17, 18 and 19*. Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirilmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32 (32), 470-483.

- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*. (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çatalkaya, E. (2020). İlköğretim velilerine göre okul aile iş birliği. [*Yüksek Lisans Tezi*]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Çelik, S. (2021). İlköğretimde okul-aile iş birliğinin geliştirilmesi: Beklentiler, sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 4 (1), 38-50. <https://doi.org/10.53046/ijotem.878174>
- Çeviş, M. (2002). Denizli merkez ilköğretim okullarındaki okul-aile işbirliğinin yönetici, öğretmen ve veli tarafından ideal ve pratik düzeye değerlendirilmesi. [*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*]. Pamukkale Üniversitesi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Demirbulak, D. (2000). Veli-öğretmen görüşmeleri ile ilgili bir çalışma. *Milli Eğitim Dergisi*, 146 (4), 150-154.
- Erçetin, S., ve Özdemir, M. Ç. (2004). *Sınıf Yönetimi*. Asil Yayıncılık.
- Erdoğan, G. (2010). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. Sistem Yayıncılık.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (7), 204-209.
- Gürbüz, S. (2019). *Amos ile yapısal eşitlik modellemesi*. Seçkin Yayıncılık.
- İnal, G., (2006). Öğretmenlerin anaokulları ile anasınıflarındaki programlara ailelerin katılımı konusundaki görüşlerinin değerlendirilmesi (Afyon ili örneği) [*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kaçan, M. O., Donmez, Z., ve Kimzan, İ. (2020). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: anne ve baba görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 170-179. <https://doi.org/10.21666/muefd.694389>
- Karaca, İ., ve Karaca, N. (2020). Sınıf öğretmenlerine göre öğretmen veli iş birliği (Sinop ili Boyabat ilçesi örneği). *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 27-35. <https://124.im/jtBwq>
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Nobel Yayınevi.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Kişisel Yayıncılık.
- Kaya Y.K., (1991). *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Bilim Yayınları.
- Kazak, E. (1998). *Okul-aile iş birliği ve sorunları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-149. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.130>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). *Okul Aile Birliği Yönetmeliği*. Yayımlanma tarihi: 09.02.2012. Sayısı: 28199. Numarası: 1739.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *Okulöncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Yayımlanma tarihi: 26.07.2014. Sayısı: 29072.
- Özdamar, K. (2017). *Ölçek ve test sistemleri programları, IBM SPSS AMOS ve IBM SPSS AMOS MINTAB uygulamaları*. Nisan Kitabevi.
- Özgürbüz, A. G. (2024). Paydaşların gözünden okul aile iş birliği. *Topkapı Journal of Social Science*, 3 (2), 79-93.
- Özipek-Çelenk, S. (2022). İlkokulda veli katılımı ile olumlu ebeveyn çocuk ilişkisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. [*Yüksek Lisans Tezi*]. İstanbul Sebhattin Zaim Üniversitesi.

- Pallant, J. (2017). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. S. Balcı & B. Ahi (Trans. Edts.). Anı Yayıncılık.
- Petek, T., ve Bozyiğit, F. (2022). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul-aile iş birliğinin öğretmen motivasyonuna etkisi. *Academic Social Resources Journal*, 7(34), 160-171. <https://doi.org/10.29228/asrjournal.57503>
- Seçer, İ. (2018). *Psikolojik test geliştirme ve geliştirme sürecinde: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. & Alacapınar, G.F. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson Education.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. Nobel Yayıncılık.
- Tekindal, S. (2021). *Nicel, nitel, karma yöntem araştırma desenleri ve istatistik*. Nobel Yayınevi.
- Ulutaş, M. & Arslan, H. (2018). Informatics Leadership Scale: A Scale Development Study. *Marmara University Atatürk Faculty of Education Journal of Educational Sciences*, 47 (47), 105-124. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.2739>

**EK 1**

*İlköğretimde Okul ve Aile İş Birliği Ölçeği*

Sıra No	İFADELER	Kesinlikle Katılmıyorum(1)	Katılmıyorum(2)	Kısmen Katılıyorum(3)	Katılıyorum(4)	Kesinlikle Katılıyorum(5)
1	Okul-aile birliğine formalite üyeler seçiliyor. (v6)					
2	Okul aile birliğinde alınan kararlar uygulanmıyor (v7)					
3	Veli toplantılarında görüş bildirmemize rağmen, teklif getirdiğimiz konulara hiç önem verilmiyor (v8)					
4	Okulda, öğretmen ile sağlıklı iletişim kurabiliyorum (v9)					
5	Öğretmen velileri yeterince tanımaktadır (v10)					
6	Öğretmenle görüşmek için kolaylıkla randevu alırım (v11)					
7	Öğretmen öğrencilerin sorunları ile yeterince ilgilenir (v12)					
8	Okula her gittiğimde öğretmen bana nazik ve ilgili davranır (v13)					
9	Öğretmen çocuğumun gelişimsel özellikleri ve okul başarısı hakkında beni bilgilendirir (v14)					
10	Öğretmenle görüşmeye gittiğimde bana yeterli zaman ayırır (v15)					
11	Okul-aile birliği toplantıları sorunlara çözüm bulacak şekilde düzenlenir (v16)					
12	Okul yöneticilerinin okul kaynaklarının kullanımı ile ilgili tüm bilgilere sahibim (v17)					
13	Okul yöneticileri okulu geliştirmek için tüm paydaşlarıyla birlikte çalışır (v18)					
14	Okul yöneticileri, okul-aile iş birliğinin artmasına yönelik çalışmalarda velilerin de görüşlerini alır (v19)					
15	Okul dışı etkinlikler (çocuk tiyatrosu, çocuk sineması vb.)ile ilgili bilgileri paylaşırsınız (v20)					
16	Okuldaki çalışmalara nasıl katılım gösterebileceğimiz hakkında konuşuruz (v21)					
17	Çocuklarımızın nasıl değiştiği (büyüme hızı, kız/erkek arkadaşları,					



	sosyal ve duygusal değişimler) konuşuruz (v22)					
18	Çocuklarımızın ev ödevlerine nasıl yardım edebileceğimiz hakkında birbirimize tavsiyelerde bulunuruz (v23)					
19	Veli toplantılarına gelemeyenlerle iletişim sağlarız (v24)					
20	Ana-baba mesleği ya da uzmanlık alanı ile ilgili olarak öğretmene ya da okul yönetimine katkı sağlarız (v25)					
21	Okul tarafından gönderilen aile katılım formları sayesinde sınıf içinde aktif rol alırım (v27)					
22	Okul içinde yapılan gezi, kermes ve benzeri organizasyonları planlamada aktif rol alırım (v28)					
23	Okul-aile işbirliği için toplumsal kaynaklara (hastane, iş çevresi, dernekler vb.) ulaşmak için gerekli bağlantılar kurarım (v29)					
24	Okul-aile iş birliği kapsamında uzmanlar tarafından düzenlenen konferans ve seminerlere her zaman katılırım (v30)					
25	Çocuklarımızın akademik, sportif ve sanatsal faaliyetlerinin sergilenmesi için düzenlenen özel günlerde öğretmene yardım ederim (v31)					
26	Gönüllü ve okula zaman ayıracak bir veliyim (v32)					
27	Okul tarafından çağrıldığımızda para istenilecek diye kaygı yaşıyoruz (v33)					
28	Ekonomik problemlerden dolayı okul-aile iş birliğine katkı yapmam güçleşiyor (v34)					
29	Okul-aile birliklerinin sadece parasal amaçlı olarak kurulmuş kurumlar olduğunu düşünüyorum (v35)					
30	Okulun finansman kaynaklarını karşılamada güçlük çekiyorum (v36)					
31	Okulun finansman kaynaklarını karşılamada güçlük çekiyorum (v38)					
32	Okula bağlı olmak istemiyorum (v39)					

**Not1:** Ölçek boyutları; Okul Yönetimine Katılım (1, 2, 3. Madde) Öğretmenle İletişim (4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Madde) Yönetimle İletişim (11, 12, 13, 14, 15. Madde) Diğer Velilerle İletişim (16, 17, 18, 19, 20. Madde) Okul Etkinliklerine Katılım (21, 22, 23, 24, 25, 26, 27. Madde) Finansman (28, 29, 30, 31, 32. Madde) boyutlarından oluşmaktadır.

**Not2:** Araştırmacılar bu makaleyi referans göstermek koşuluyla “İlköğretimde Okul ve Aile İş Birliği Ölçeğini” bilimsel çalışmalarda kullanabilirler. Yazarlardan izin alınmasına gerek yoktur.